

ACTA DE EVALUACIÓN DE LA TESIS DOCTORAL

Año académico 2017/18

DOCTORANDO: **ÁLVAREZ BARAHONA, SANDRA ELIANA**
D.N.I./PASAPORTE: **118227182**

PROGRAMA DE DOCTORADO: **D433-EDUCACIÓN**
DPTO. COORDINADOR DEL PROGRAMA: **CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**
TITULACIÓN DE DOCTOR EN: **DOCTOR/A POR LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ**


En el día de hoy 15/12/17, 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: *LA CONSTRUCCIÓN SUBJETIVA DEL PROCESO DE DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES EGRESADOS DE PEDAGOGÍA EN HISTORIA Y GEOGRAFÍA DE LA UNIVERSIDAD DE LA SERENA*


Finalizada la defensa y discusión de la tesis, el tribunal acordó otorgar la CALIFICACIÓN GLOBAL¹ de (**no apto, aprobado, notable y sobresaliente**): **SOBRESALIENTE**

Alcalá de Henares, 15 de diciembre de 2017

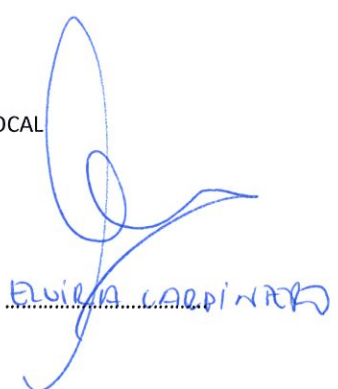
EL PRESIDENTE


Fdo.: Alejandro Ibarr

EL SECRETARIO


Fdo.: Benjamín Castro

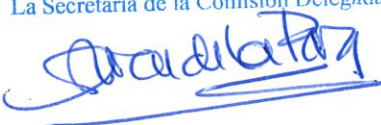
EL VOCAL


Fdo.: Elvira Carpiñero

Con fecha 20 de diciembre 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"

La Secretaria de la Comisión Delegada



FIRMA DEL ALUMNO,


Fdo.: Sandra Alvarez Barahona

¹ 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.



Universidad
de Alcalá

COMISIÓN DE ESTUDIOS OFICIALES
DE POSGRADO Y DOCTORADO

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 20 de diciembre, procedió al escrutinio de los votos emitidos por los miembros del tribunal de la tesis defendida por *ÁLVAREZ BARAHONA, SANDRA ELIANA*, el día 15 de diciembre de 2017, titulada *LA CONSTRUCCIÓN SUBJETIVA DEL PROCESO DE DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES EGRESADOS DE PEDAGOGÍA EN HISTORIA Y GEOGRAFÍA DE LA UNIVERSIDAD DE LA SERENA*, 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, 5 de enero de 2018
EL PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE ESTUDIOS
OFICIALES DE POSGRADO Y DOCTORADO




Juan Ramón Velasco Pérez

Copia por e-mail a:

Doctorando: *ÁLVAREZ BARAHONA, SANDRA ELIANA*

Secretario del Tribunal: *BENJAMÍN CASTRO MARTÍN*. Prof. Tit. Dpto. Ciencias de la Educación. Centro Universitario Cardenal Cisneros

Director/a 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

**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 SANDRA ELIANA ÁLVAREZ
BARAHONA**

HACE CONSTAR:

Que la tesis doctoral titulada “La Construcción Subjetiva del Proceso de Desarrollo Profesional de los Docentes Egresados de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad de La Serena” del Programa de Doctorado en Educación, 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
16 de octubre de 2017

Directora de la tesis doctoral



Fdo Leonor Margalef García

ACUERDO DE LA COMISIÓN ACADÉMICA DEL PROGRAMA DE
DOCTORADO EN EDUCACIÓN DEL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN SOBRE LA TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR DÑA.
SANDRA ELIANA ÁLVAREZ BARAHONA

Título de la Tesis: **“La Construcción Subjetiva del Proceso de Desarrollo Profesional de los Docentes Egresados de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad de La Serena”**

Programa de Doctorado: D433 “Educación”

Directora de la Tesis: Leonor Margalef García

Como Coordinador del Programa de Doctorado en Educación, hago constar que, en la Reunión de la Comisión Académica celebrada el 17 de octubre de 2017, se acordó informar favorablemente la Tesis Doctoral presentada por Dña. Sandra Eliana Álvarez Barahona, dado que reúne los requisitos académicos y administrativos que la normativa establece.

Para que así conste firmo el presente informe a 18 de octubre de 2017.

Fdo.: Alejandro Iborra Cuéllar
Coordinador del Programa de Doctorado en Educación





**Universidad
de Alcalá**

**DOCTORADO EN EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**La Construcción Subjetiva del Proceso de Desarrollo
Profesional de los Docentes Egresados de Pedagogía
en Historia y Geografía de la Universidad de La Serena**

Tesis doctoral

SANDRA ELIANA ÁLVAREZ BARAHONA

Director: Dra. Leonor Margalef García

La Serena, octubre, 2017

Resumen

La presente investigación pretende comprender las perspectivas del profesorado de Historia y Geografía egresados de la Universidad de La Serena, Chile, sobre la construcción subjetiva que realizan de su propio proceso de desarrollo profesional, en las escuelas. En este sentido, el estudio aborda esta construcción como un proceso de aprendizaje profesional que se nutre de sus experiencias personales, del aporte de su formación inicial y de las experiencias obtenidas de su propia práctica, en compañía de otros.

Los objetivos principales de la investigación pretenden identificar el contexto y las fuentes que utilizan dichos profesores para otorgar significado a su labor, analizar las representaciones que realizan del conocimiento de su disciplina y de su enseñanza, establecer relaciones entre su identidad profesional y la naturaleza de la Historia y Geografía, así como contrastar las perspectivas de profesores nóveles y experimentados en relación a dicha construcción.

El estudio se desarrolla bajo el paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo y a partir del método del estudio de caso, recogiendo la información mediante un Coloquio, Entrevistas y Grupo de Discusión. La fase de análisis condujo a obtener resultados relacionados con la relevancia de la formación inicial centrada en el aprender a enseñar, de un contexto escolar colaborativo y formativo, además del desafío de articular las visiones y experiencias del mundo escolar y académico, en favor de la construcción del desarrollo profesional del docente de Historia y Geografía.

Palabras claves: Desarrollo profesional del profesorado, Formación de Profesores de Historia y Geografía, Incidentes Críticos, Identidad docente.

Abstract

The present investigation hopes to understand the perspectives of History and Geography professors who graduated from La Universidad de Serena, Chile, on their subjective creation that was undertaken on their own processes of professional development in their schools. In this sense, the study addresses these improvements as a process of professional learning that is improved upon by personal experiences of observing input from initial training and from the experiences obtained in personal professional practice in company of others.

The principal objectives of the investigation hope to identify the context and the sources that the aforementioned professors utilized to give meaning to their work, to analyze the representations which make knowledge of their discipline and of their teaching, to establish relations between professional identity and the nature of history and geography, and to contrast the perspectives of new and experienced professors in relation to said professional development.

The study develops, under the interpretative model with a qualitative focus and based on the method of a case study, and gathers information by means of conversations, interviews, and group discussions. The analysis phase strives to obtain results related to the relevance of the initial training, focusing on learning how to teach in a collaborative scholastic context through training, and relates to the challenges in articulating the visions and experiences of the academic world in favor of the creating of professional development of the History and Geography teacher.

Keywords: Professional development of professors, training of History and Geography teachers, critical incidents, teaching identity.

Dedicatoria

A mi bondadosa familia, por permitir mi felicidad...

Agradecimientos

Hoy al dar por finalizada esta etapa de crecimiento personal y profesional, agradezco antes que todo a mi familia por su apoyo incondicional para culminar con éxito este gran desafío y porque siempre me recuerdan las cosas importantes de mi vida... ¡Gracias mi querida familia, han sido la motivación de cada uno de mis días!

De igual forma, expreso una especial gratitud hacia la Dra. Leonor Margalef García, quien dirigió esta investigación doctoral con un notable profesionalismo, dedicación y compromiso con la labor académica y docente... ¡Gracias querida profesora por su buen trabajo, apoyo y confianza brindada!

Agradezco se sobremanera al grupo de catorce profesores de Historia y Geografía egresados de la Carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad de La Serena que participaron de esta investigación, por su incalculable generosidad al compartir sus vivencias, opiniones, temores y realizaciones.....¡Gracias queridos profesores por su incalculable labor y pasión por lo que enseñan!.

Especial agradecimiento entrego también a un grupo de amigos y profesionales de diversos campos del conocimiento, que con sus diversas miradas aportaron a la construcción y al refuerzo de significativas ideas expresadas en este trabajo investigativo... ¡Gracias amigos por brindarme esos hermosos momentos de cariño solidaridad y profesionalismo!

Finalmente expreso mis agradecimientos a la Universidad de La Serena, Chile y a la Universidad de Alcalá, España, por permitirme ampliar mi desarrollo profesional y engrandecer mi formación personal, apoyando este proyecto de investigación... ¡Simplemente gracias por alentar mi trabajo y aspiraciones!

Sandra.

Índice

Resumen	2
Abstract	3
Dedicatoria	4
Agradecimientos	5
Índice	6
Índice de Figuras	10
Índice de Tablas	12
Índice de Gráficos	12
Introducción	14
CAPÍTULO I : PROBLEMA Y CONTEXTO. EL PROGRAMA DE FORMACIÓN EN HISTORIA Y GEOGRAFÍA DE LA UNIVERSIDAD DE LA SERENA	20
Introducción.....	20
Contexto del Problema:.....	21
1.1.1 ¿Quiénes ingresan a la Universidad para formarse como futuros docentes de Historia y Geografía?	21
1.1.2 ¿Cómo se desarrolla la enseñanza como profesión, en Historia y Geografía, ULS?	27
1.1.3 Formación permanente de profesores de Historia y Geografía: ¿Estrategia para la Vinculación entre la Escuela y Universidad?	35
1.1.4 Aprendizaje profesional de docentes de Historia y Geografía: ¿cognitivo, constructivo y social?	40
1.2 Problema, preguntas y objetivos de la Investigación	48
1.2.1 Propósitos de la investigación.....	48
1.2.2. Supuestos de la Investigación.....	49

1.2.3 Preguntas iniciales.....	50
1.2.4 Preguntas de investigación.....	51
1.2.5 Objetivo general:.....	52
1.2.6 Objetivos específicos:	52
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	55
Introducción:.....	55
2.1 El Proceso De Desarrollo Profesional Docente.....	57
2.1.1 Ideas y Conceptualización sobre Desarrollo Profesional Docente.....	57
2.1.2 Modelos de construcción pedagógica para la relación entre Formación y Desarrollo Profesional docente.....	63
2.1.3 La Identidad Docente en la construcción del Desarrollo Profesional Docente.....	72
2.1.4 El liderazgo sostenible y distribuido como condición para el desarrollo profesional docente.....	79
2.2. El Aprendizaje Como Proceso para el Cambio Profesional del Docente.....	93
2.2.1. Hacia una perspectiva del aprendizaje profesional en los Docentes.....	93
2.2.2. El aprendizaje integrado entre docentes Noveles y Experimentados: Un proceso de socialización profesional.....	97
2.2.3 La reflexión pedagógica como estrategia para el aprendizaje profesional docente.....	107
2.2.4 Los Incidentes Críticos como estrategias para el aprendizaje profesional docente.....	123
2.3 Conformación del Conocimiento para la enseñanza de la Historia y Geografía.....	141
2.3.1 Rol de la Formación Inicial en la conformación del conocimiento profesional docente.....	141
2.3.2. Bases de la formación disciplinaria y pedagógica en Chile para enseñar la Historia, Geografía y Ciencias Sociales.....	154
2.3.3 El currículo de Historia y Geografía para la escuela y su relación con el desarrollo profesional del docente.....	166

2.3.4 La formación práctica para aprender a enseñar la Historia y Geografía.	181
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	201
Introducción.....	201
3.1 Fases de la investigación:	204
3.1.1. Exploración y Planificación.	204
3.1.2. Diseño y selección de estrategias:	206
3.2 Contexto e Informantes.	211
3.3 Recogida y análisis de la información.....	213
3.3.1. Diálogo Docente:	214
3.3.2 Coloquio.	216
3.3.3 Entrevista Semiestructurada.	218
3.3.4 Grupo de Discusión.	223
3.4. Proceso de análisis de los datos.	225
3.4.1. Categorías y Subcategorías de Análisis.....	228
3.5 Triangulación:.....	233
3.6 Ética de la investigación.	234
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN.....	238
Introducción.....	238
4.1 Fuentes y Contexto base para la conformación del desarrollo profesional docente.	239
4.1.1. Concepción del Desarrollo Profesional Concebido.....	239
4.1.2 Aprendizaje Profesional	246
4.1.3 Prácticas de la Escuela para el desarrollo profesional docente.....	255
4.2 Conformación del Conocimiento para la enseñanza de la Historia y Geografía.	262
4.2.1 Conformación del conocimiento de la enseñanza en Historia y Geografía, desde la formación inicial.....	263
4.2.1.1 Conocimiento del contenido: Relación Naturaleza de la Historia - Sentido de enseñarla - Cómo enseñarla.....	265

4.2.1.2. Conocimiento didáctico del contenido de Historia y Geografía.....	271
4.2.1.3 El Conocimiento pedagógico general para la enseñanza de la Historia y Geografía.....	279
4.2.2. Incidentes Críticos (IC) como Estrategia para el Aprendizaje Profesional del Docente de Historia y Geografía.	284
4.2.2.1 Factores y génesis de los Incidentes Críticos, vivenciados por el docente de Historia y Geografía.	285
4.2.2.2. Representación emotiva de los Incidentes Críticos de los Docentes de Historia y Geografía.....	287
4.2.2.3 Dilemas éticos enfrentados por el profesor de Historia y Geografía.....	290
4.3 Conformación de la identidad profesional del docente de Historia y Geografía.	299
4.3.1 Autoimagen docente de Historia y Geografía.....	299
4.3.2 Sentido del reconocimiento social del profesor de Historia y Geografía.	304
4.3.3 Grado de satisfacción alcanzado por el Docente de Historia y Geografía.	307
4.3.4 Competencias Profesionales diferenciadoras del Profesor de Historia y Geografía.....	309
4.3.5 Expectativas de futuro del Docente de Historia y Geografía.....	315
4.4 Modelo Teórico-Conceptual de la Investigación: “La construcción subjetiva del proceso de desarrollo profesional de los docentes egresados de Pedagogía en Historia y Geografía, ULS”	318
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES	322
Introducción.....	322
5.1 En relación al Contexto base para la Conformación del desarrollo profesional.	323
Sugerencias y Consideraciones:.....	325
5.2 En relación a la Conformación del Conocimiento de la Enseñanza en Historia y Geografía (HyG).....	326
Sugerencias y Consideraciones:.....	332

5.3 En relación a los Significados de los Incidentes Críticos (IC) para el Aprendizaje Profesional del Docente de Historia y Geografía.	333
Sugerencias y Consideraciones:.....	336
5.4 En relación a la Conformación de la Identidad Profesional del docente de Historia y Geografía.	338
Sugerencias y Consideraciones:.....	342
5.5 Líneas futuras de Investigación:.....	343
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	347
ANEXOS.....	365
Anexo 1.....	365
Coloquio Profesores de Historia y Geografía (Extracto).....	365
Anexo 2:.....	368
Guión de entrevista a docente (semiestructurada).....	368
Anexo 3:.....	370
Validación de expertos. Entrevista semi estructurada.	370
Anexo 4:.....	371
Entrevista en Atlas TI. Profesor 2 (Extracto).	371
Anexo 5:.....	377
Guión Metodológico de Grupo de Discusión IC.....	377
Anexo 6:.....	379
Informe de Sistematización y análisis de Grupo de Discusión. Profesor 11	379

Índice de Figuras

FIGURA 1: MODELO DE GESTIÓN DEL PROCESO FORMATIVO DE LA CARRERA DE PEDAGOGÍA EN HISTORIA Y GEOGRAFÍA, ULS. FUENTE: INFORME DE ACREDITACIÓN CARRERA DE PEDAGOGÍA EN HISTORIA Y GEOGRAFÍA, ULS. (2014).....	34
FIGURA 2: MODELO 2, THE TURBINE APPROACH. FUENTE: LING & MACKENZIE (2001)	68

FIGURA 3: DIFERENCIAS ENTRE EXPERTO RUTINARIO Y ADAPTATIVO. FUENTE: MARCELO Y VAILLANT (2013: 52)	119
FIGURA 4: A MODEL OF ETHICAL DECISION - MAKING. FUENTE: EHRICH, KIMBER, MILLWATER Y CRANSTON (2011:178)	131
FIGURA 5: THE MULTIFACETED NATURE OF CRITICAL INCIDENTS REPORTS: CATEGORIES AND SUBCATEGORIES. FUENTE: SHAPIRA-LISHCHINSKY (2011:652).	134
FIGURA 6: ESQUEMA PARA UNA CARACTERIZACIÓN DE LOS IC. FUENTE: CONTRERAS, C. (2014: 60) “EL DESARROLLO DOCENTE DEL FORMADOR DE PROFESORES: UNA PROPUESTA ORIENTADA HACIA EL ANÁLISIS DE INCIDENTES CRÍTICOS AUTÉNTICOS”. 138	
FIGURA 7: POLÍTICAS Y ACCIONES DIRIGIDAS A LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL EN CHILE (2008-2014). FUENTE: ÁVALOS, B., (2014:17).....	152
FIGURA 8: ESTÁNDARES DISCIPLINARIOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA, GEOGRAFÍA Y Cs. SOCIALES. FUENTE: ADAPTACIÓN DE “ESTÁNDARES ORIENTADORES PARA LAS CARRERAS DE PEDAGOGÍAS EN EDUCACIÓN MEDIA” (MINEDUC, 2012).	158
FIGURA 9: HABILIDADES PROFESIONALES BÁSICAS ESPERADAS EN EL EGRESADO DE PEDAGOGÍA EN HISTORIA Y GEOGRAFÍA. FUENTE: ADAPTACIÓN DE ESTÁNDARES ORIENTADORES PARA LAS CARRERAS DE PEDAGOGÍAS EN EDUCACIÓN MEDIA” (MINEDUC, 2012).	159
FIGURA 10: RELACIÓN ESCUELA - FORMACIÓN INICIAL: BASES ORIENTADORAS PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN CHILE. FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA ...	163
FIGURA 11: THE MULTI-DISCIPLINARY FOUNDATIONS OF GEOGRAPHY AND EDUCATION. FUENTE: PUTTICK (2017:301).	172
FIGURA 12: CURRÍCULUM MAKING. FUENTE: LAMBERT, D. (2017:25)	179
FIGURA 13: LEARNING TO TEACH IN COMMUNITY. FUENTE: HAMMERNESS, K., ET. AL. (2005:386).	192
FIGURA 14: COMPETENCIAS PARA EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA. FUENTE: ARISTA, V. (2011: 112).	196
FIGURA 15: CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS ASOCIADAS. FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA (2017).	228
FIGURA 16: TRAINGULACIÓN EN BASE A DATOS, METODOLOGÍA Y EXPERTOS. FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA (2017).	234
FIGURA 17: GENERACIÓN DEL CONOCIMIENTO DEL CONTENIDO DESDE FORMACIÓN INICIAL (FI). FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA (2017).	269
FIGURA 18: INCIDENTES CRÍTICOS COMO ESTRATEGIA PARA EL APRENDIZAJE PROFESIONAL EN HYG.	298

FIGURA 19: LA CONSTRUCCIÓN SUBJETIVA DEL PROCESO DE DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES EGRESADOS DE PEDAGOGÍA EN HISTORIA Y GEOGRAFÍA, ULS. FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA (2017).....	320
--	-----

Índice de Tablas

TABLA 1: SÍNTESIS DEL EJERCICIO DEL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL SEGÚN LEITHWOOD (1994).....	85
TABLA 2: REPRESENTACIONES DE LOS DOCENTES PRINCIPIANTES ACERCA DE LO QUE APRENDEN EN TORNO A LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE EN SU PRIMER AÑO DE EJERCICIO PROFESIONAL.....	106
TABLA 3: LEVELS OF CHANGE ON PROFESSIONAL IDENTITY AFTER A CRITICAL INCIDENT. ...	129
TABLA 4: KINDS OF JUDGEMENT AND ANALYSIS.....	137
TABLA 5: CARACTERÍSTICAS DE LOS DOCENTES EN CHILE, SEGÚN TALIS.	142
TABLA 6: TIPOS DE APRENDIZAJE PARA ENSEÑAR LA GEOGRAFÍA	189
TABLA 7: ORIENTACIÓN PARA LA SELECCIÓN DE MÉTODOS SEGÚN PREGUNTAS INVESTIGATIVAS.....	208
TABLA 8: CRONOGRAMA.	210
TABLA 9: CARACTERIZACIÓN DE INFORMANTES CLAVES.	212
TABLA 10: CONTENIDOS MARCO TEÓRICO V/S CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	213
TABLA 11: CATEGORÍAS DE ANÁLISIS Y PREGUNTAS ORIENTADORAS.....	220
TABLA 12: EJEMPLO DE ESTRATEGIA PARA ANÁLISIS DE CONTENIDO DE ENTREVISTAS. ...	227
TABLA 13: RELACIÓN NATURALEZA DE LA HISTORIA - SENTIDO DE ENSEÑARLA- CÓMO ENSEÑARLA.....	268
TABLA 14: HABILIDADES O SABERES EMPLEADOS EN LA RESPUESTA DE IC.	296
TABLA 15: COMPETENCIAS DEL DOCENTE DE HISTORIA Y GEOGRAFÍA.....	310

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1: EVOLUCIÓN MATRÍCULA PRIMER AÑO. CARRERA DE PEDAGOGÍA EN HISTORIA Y GEOGRAFÍA, ULS.	24
--	----

GRÁFICO 2: EVOLUCIÓN MATRÍCULA TOTAL. CARRERA DE PEDAGOGÍA EN HISTORIA Y GEOGRAFÍA, ULS.....	24
GRÁFICO 3: EVOLUCIÓN TOTAL DE TITULADOS. CARRERA DE PEDAGOGÍA EN HISTORIA Y GEOGRAFÍA, ULS.....	25
GRÁFICO 4: DISTRIBUCIÓN DE GÉNERO. CARRERA DE PEDAGOGÍA EN HISTORIA Y GEOGRAFÍA, ULS.....	25
GRÁFICO 5: COMUNAS DE PROCEDENCIA. CARRERA DE PEDAGOGÍA EN HISTORIA Y GEOGRAFÍA, ULS.....	26
GRÁFICO 6: DISTRIBUCIÓN TIPO DE DEPENDENCIA DEL COLEGIO DE PROCEDENCIA. CARRERA DE PEDAGOGÍA EN HISTORIA Y GEOGRAFÍA, ULS.....	26
GRÁFICO 7: EXPERIENCIA DOCENTE. RED DE PROFESORES HISTORIA Y GEOGRAFÍA , ULS.	38

Introducción

Si los profesores de Historia, al estudiar al ser humano a lo largo de su trayectoria dentro de la tierra, somos capaces de sensibilizarnos, de entender, de analizar a alguien que ya no existe, que vivió hace miles de años, con mayor razón debemos ser capaces de analizarlo desde su presente, desde la sensibilidad hacia su comunidad, desde sus múltiples problemáticas. (Profesor 8)

Estas palabras de este joven profesor, cobran sentido hoy más que nunca porque al establecer, en esta investigación, una comunión en torno a los objetivos de una educación de mayor calidad para los niños y jóvenes, se busca dar respuestas a nuestras primeras inquietudes que se traducen y sintetizan en la siguiente interrogante ¿Podemos construir una mejor educación, con perspectiva en el mejoramiento del desarrollo profesional docente en Historia y Geografía? Podemos asegurar que la respuesta a esta pregunta es afirmativa pese a la complejidad que cubre los procesos propios de las ciencias sociales.

Primeramente, es necesario destacar el valor de la Historia y la Geografía en el campo educativo ya que son disciplinas con funciones sociales y educativas que contribuyen a formar la visión sobre la identidad personal y social de los individuos, actuando como ejes estructurantes del conocimiento. Al mismo tiempo, estas disciplinas son necesarias para construir una conciencia de pertenencia a un mundo amplio y multicultural (Prats, 2015). De esta manera, consideramos que dichas disciplinas, sin duda, aportarán a la construcción de una educación de calidad, tanto para los que aprenden como también para los que la enseñan. De esta manera, la relación entre *Enseñanza de Historia y Geografía* y el *Desarrollo Profesional Docente*, cobran, para esta investigación, una profunda relevancia.

Actualmente, mirar el desarrollo profesional de los docentes es trascendental a la hora avanzar hacia mejoras sustantivas en el proceso educativo. En este sentido, se hace necesario destacar la importancia que tiene el aprendizaje profesional docente como medio para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Del mismo modo, es necesario que, particularmente, las Instituciones formadoras de profesores generen conocimiento profundo y contextual sobre el desarrollo profesional de éstos para mejorar la formación inicial docente y, de esta manera, contribuir al cambio educativo. Bajo esta concepción, esta investigación busca aportar a la construcción del conocimiento de cómo los docentes egresados de la Carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad de La Serena (Chile) construyen subjetivamente su propio proceso de desarrollo profesional.

La construcción subjetiva del desarrollo profesional docente de los profesores de Historia y Geografía ya no puede quedar en el eslabón de la mera espontaneidad, sino más bien debe situarse como una dimensión del más alto nivel profesional. Esto demandará un proceso de co-construcción entre diversos actores clave del sistema escolar y, por ende, centrar el quehacer docente en un aprendizaje permanente de su práctica.

En este sentido son válidas las palabras de Cochran-Smith y Lytle (2003) al señalar que el nuevo desarrollo profesional docente debe estar estrechamente ligado con la generación del conocimiento profesional a través de una actitud indagatoria hacia la práctica que sea crítica y transformadora, capaz de permitirles un desarrollo personal y colectivo.

El valor de dicha construcción no se relaciona estrictamente con un concepto preexistente o impuesto por una entidad educativa determinada, sino más bien al concepto construido en forma colectiva – desde su propia subjetividad- por los propios docentes. Este aspecto les permitirá evidenciar una identidad reconocida y reafirmada por el grupo, entendiendo que la dimensión subjetiva posee un papel fundamental en la constitución de este desarrollo profesional. Este análisis puede realizarse en distintas profesiones, sin embargo, es particularmente significativo estudiar esta dimensión en aquellas carreras de pregrado a las que se les asigna, actualmente, un gran desafío a nivel social por su contribución a la calidad, equidad e inclusión para la mejora de la educación en el país, como es el caso de las carreras pedagógicas.

El estudio de la construcción del desarrollo profesional del profesor de Historia y Geografía en un grupo de egresados de la Universidad de La Serena (Chile) puede ser una contribución importante en cuanto que estos profesionales proveen un marco de

conocimiento empírico que las unidades académicas pueden considerar para trazar sus objetivos y planes de acción con respecto al cumplimiento y validación de sus perfiles de egresos declarados, ajustando sus planes de estudio y actividades de formación que permita ir reforzando y/o construyendo su identidad como docentes.

Por otra parte, permite también explorar nuevos campos en la formación de futuros profesores HyG que, hasta ahora, no han sido considerados por la institución educativa los que pueden ser incorporados a un perfil de egreso que actualmente enfrenta cambios sustantivos por la renovación de la carrera docente acorde a exigentes estándares nacionales como también a las actividades académicas relacionadas con la formación de los estudiantes de la carrera.

De esta manera, la institución puede contribuir a la consolidación de la identidad profesional futura de los profesores de Historia y Geografía, desde las propias representaciones, significados y perspectivas presentes en profesores, ampliando la concepción de este elemento desde la institución educativa y desde los propios docentes generando, de este modo, un estudio de base para la toma de decisiones.

Las perspectivas presentes en los profesores acerca de cómo construyen su desarrollo profesional también sirven de base para que las diversas entidades escolares puedan tomar decisiones que potencien la consolidación de la identidad profesional durante el proceso de del ejercicio docente, tanto desde los conocimientos que poseen los docentes como desde el sello que la Escuela declara para actuación pedagógica.

El primer capítulo de esta tesis corresponde al Planteamiento del problema y su contexto, el que profundiza en el programa de formación de la Carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de La Universidad de La Serena, enfatizando en quienes son los candidatos a profesores que ingresan a la Universidad para formarse en pedagogía de la Historia y Geografía y dilucidando en qué consiste dicho programa de formación así como la Vinculación Escuela-Universidad mediante la formación permanente de dichos profesores. Además se aborda el Aprendizaje Profesional de docentes de Historia y Geografía plasmado por lo social, constructivo y cognitivo.

Cabe destacar que en una de las partes de este capítulo presento una contextualización del Modelo pedagógico vigente en la Carrera de Pedagogía en Historia y Geografía. Desde mi rol de Directora de la Carrera Programa participé activamente en la construcción de este modelo en el año 2015.

El segundo capítulo correspondiente al Marco Teórico, plantea el proceso de construcción del desarrollo profesional docente desde diversas concepciones y modelos, desde la Identidad como construcción de su desarrollo y desde el valor del liderazgo en la escuela. Del mismo modo, se aborda dicho desarrollo desde una perspectiva que aborda como un proceso de Aprendizaje cognitivo, social y constructivo como también desde sus concepciones, haciendo hincapié en la relación de docentes noveles y experimentados, la reflexión pedagógica y los incidentes críticos como estrategias de aprendizaje. Finalmente, el capítulo explora la conformación del desarrollo Profesional en Docentes de Historia y Geografía, con base en su formación inicial, en su formación disciplinar y pedagógica, como también en el currículo y formación práctica de la disciplina.

El tercer capítulo presenta el proceso metodológico y el diseño de la investigación, describiendo el contexto y a los informantes, el cómo se llevó a cabo la recogida de información y el análisis de los datos, especificando los modos en que fue triangulada la información. Se aborda, además, la ética presente en la investigación como también sus potencialidades.

En el cuarto capítulo, se presenta como el más desafiante, ya que en él se dan a conocer los hallazgos obtenidos de los participantes, mediante tres grandes bloques temáticos, derivados de las diversas categorías de análisis, entre los que se encuentran: La configuración del conocimiento para la enseñanza de la Historia y Geografía, la configuración de la Identidad del profesor de Historia y Geografía y los Incidentes Críticos como estrategias para el aprendizaje profesional docente en la Historia y Geografía. Cabe destacar que este último, se presenta como un bloque de análisis aparte, debido a la relevancia de la información que brindó a lo largo de toda la investigación.

El quinto capítulo presenta una serie de conclusiones que han derivado de un proceso sistemático de análisis y discusión de los resultados, según la perspectiva de

los docentes participantes, mediante la resaltando la debida triangulación teórica y de los datos.

Finalmente, se presentan las referencias bibliográficas y los Anexos que incluyen evidencias de los diversos instrumentos que se aplicaron y con los que fue posible obtener la información.



CAPÍTULO I:

Problema y Contexto: El Programa de Formación en Historia y Geografía de la Universidad de La Serena.

CAPÍTULO I : PROBLEMA Y CONTEXTO. EL PROGRAMA DE FORMACIÓN EN HISTORIA Y GEOGRAFÍA DE LA UNIVERSIDAD DE LA SERENA

Introducción

Actualmente, nuestra sociedad requiere cambios sustantivos en educación, especialmente en materia de desarrollo profesional docente. Por lo mismo, las entidades educativas responsables deben generar las condiciones y contar con la información necesaria para que los profesores se inserten y desempeñen exitosamente en el ámbito de la docencia escolar, dando cuenta de un proceso de aprendizaje profesional permanente que garantice la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

En el primer apartado del capítulo se realiza una invitación a problematizar acerca de diversos ámbitos que se vinculan con el desarrollo profesional del docente de Historia y Geografía para poder comprender dónde radican las mayores dificultades o problemáticas. Ante ello, nos preguntamos previamente si las problemáticas más significativas se encontrarán en las condiciones de entrada que presentan los candidatos a profesores, si estarán en la trayectoria formativa que les ofrece su programa de formación o si radicarán se encuentra en la vinculación entre la Escuela y la Universidad, como estrategia de formación permanente.

Al finalizar el primer apartado se aborda específicamente el proceso de aprendizaje profesional del profesor de Historia y Geografía egresado de dicha Carrera. Para ello se revisan diferentes perspectivas de las teorías de aprendizaje que nos aportaran referencias epistemológicas que nos acercan a una comprensión más clara sobre cómo aprenden su profesionalidad los profesores participantes de esta investigación y, por ende, de cómo han construido su desarrollo profesional. Las bases epistemológicas revisadas son las constructivas, cognitivas y de la teoría social del aprendizaje. Se intenta, además, realizar un breve, pero significativo análisis acerca de la subjetividad como perspectiva teórica como elemento significativo de análisis en

esta investigación .En un tercer apartado se contempla el problema de estudio, sus preguntas y los objetivos de la investigación que guiarán la investigación.

Contexto del Problema:

1.1.1 ¿Quiénes ingresan a la Universidad para formarse como futuros docentes de Historia y Geografía?

Las capacidades que presentan los países desarrollados y en vías de desarrollo, para situarse dentro de las economías más potentes del mundo, están determinadas por políticas públicas que promueven cada vez más el potencial de las personas para la generación de conocimientos del más alto nivel, por lo que sus prioridades no son otras, sino mejorar la calidad de los resultados escolares.

Uno de los grandes aprendizajes que se desprende de las experiencias de países más exitosos en materia educativa, es que la clave para mejorar los resultados de sus estudiantes es perfeccionando la formación de sus docentes tanto la formación inicial como durante su ejercicio profesional. Por lo mismo, gran cantidad de estudios han revelado la importancia de reflexionar acerca de las motivaciones y aspiraciones que presentan los candidatos a profesores, como una forma de hacer más comprensible sus trayectorias formativas y su desarrollo profesional.

Entre esos estudios se encuentra el Informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2007), que destaca que los sistemas educativos de referencia como Finlandia, Singapur, Japón, entre otros, centran su atención en el nivel académico promedio de los nuevos docentes, que bordea el 10% superior de su promoción. En este mismo orden, también le otorgan gran importancia a motivar tanto a estudiantes egresados de enseñanza media (secundaria) como a sus titulados universitarios de otras áreas para que elijan la profesión docente. Además, se preocupan por velar por la proporción de vacantes para profesorado inicial v/s las postulaciones, la que en promedio es de 1:10 en estos países.

En Chile, las políticas educativas pueden evaluarse en función de una sociedad que busca abrirse paso en un mundo más competitivo, por lo que la formación inicial, si bien aún no alcanza dichos parámetros, ha avanzado y alcanzado desde la década

de los noventa hasta la actualidad gran relevancia, en especial en las propias Universidades formadoras. Ejemplo de aquello es que los estudiantes de Pedagogía se han triplicado en la última década en Chile.

Este y otros aspectos, han captado gran parte de la atención en todo el sistema educativo chileno, lo que ha llevado a promover la indagación acerca de todo lo que signifique abordar las problemáticas de la formación inicial y, con ello, las reales necesidades del sistema educativo con la finalidad de contribuir a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, quienes año a año son evaluados por la prueba nacional SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación).

Al respecto, Ávalos (2014), al centrarse en la realidad de la formación inicial docente en Chile, enfatiza que una condición problemática a considerar en todo el sistema es que la preparación docente no atrae a buenos egresados de educación media sumado a que los programas de formación en Chile han aumentado en número, pero no necesariamente en calidad. La situación anterior está afectando considerablemente las competencias de sus egresados y, lo que es más complejo aún, se ha presentado la situación de que los titulados de Universidades más selectivas no enseñan en Escuelas y Liceos vulnerables.

Como medidas para incentivar y elevar el nivel de ingreso a las Carreras de Pedagogías en Chile, se estableció en los últimos tres años un puntaje mínimo de 500 puntos en la Prueba de Selección Universitaria (PSU), como también una Beca especial conocida como "Beca Vocación de Profesor". Las iniciativas mencionadas anteriormente buscan una atracción de candidatos y candidatas al magisterio para formarse como profesores de excelencia. En este sentido, se necesita también asegurar un óptimo egreso de la formación inicial, para lo cual desde hace un año se ha implementado con carácter obligatorio, una evaluación de conocimientos disciplinarios y pedagógicos.

Para Bellei y Valenzuela (2010) la situación es más negativa, dado que existe en Chile una dualidad de convicciones ya que, por una parte, se tiene una convicción cada vez más generalizada sobre la importancia de los profesores sin embargo, por otra parte, se visualiza una profesión docente desprestigiada, con un bajo estatus social, lo que se ve traducido en una cantidad cada vez más creciente de programas

de formación inicial de muy baja calidad, con candidatos a profesores de menor rendimiento académico en sus Escuelas, con las remuneraciones más bajas entre los profesionales y con una percepción de un bajo reconocimiento social entre los mismos profesores en ejercicio.

A lo anterior se agrega que se necesita atraer a estudiantes talentosos egresados del sistema escolar y que se mantengan en las carreras pedagógicas, no perdiendo de vista que una de las características más significativas de los docentes está asociada al buen desempeño que tuvieron en su etapa escolar y/o que hayan obtenido un buen puntaje en la Prueba de Selección Universitaria. (PSU) (Goldhaber, 2008. Cit. en Bellei y Valenzuela, 2010)

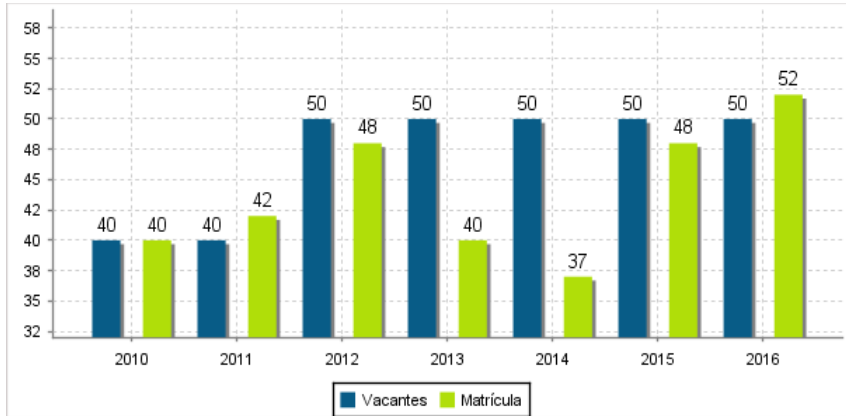
En esta lógica, la Universidad de La Serena (ULS), perteneciente al grupo de Consorcio de Universidades del Estado de Chile (CRUCH) es una institución de educación del Estado de Chile, independiente, autónoma y con personalidad jurídica. Fue fundada el 20 de marzo de 1981 a partir de la fusión de las sedes de la Universidad de Chile y la ex Universidad Técnica del Estado con un siglo de tradición académica. Actualmente, la ULS cuenta con 40 programas de pregrado, de los cuales 11 son carreras de Pedagogías abarcando la enseñanza de la primera infancia, básica y media.

Dentro de las 11 carreras pedagógicas que ofrece la Universidad de La Serena, se encuentra la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía, con una tradición de 48 años de servicio a la docencia de futuros profesores en el área, la que en el año 2002 se incorporó al proceso de Acreditación de los programas de Pedagogía de Educación Media, respondiendo con ello, al desafío que impone la nueva situación de la educación superior en el país, logrando el pasado 2015 su tercera acreditación por un periodo de cinco años de acuerdo con los criterios establecidos por la Comisión Nacional de Acreditación(CNA), Chile.

El Programa cuenta actualmente con una matrícula aproximada de 170 estudiantes (Oficina de Estudios Institucionales, ULS, 2016). Su estructura curricular abarca 9 semestres académicos, una práctica profesional y un informe de titulación entre otros requisitos. Si bien, desde 2016 a la fecha ha aumentado la matrícula de

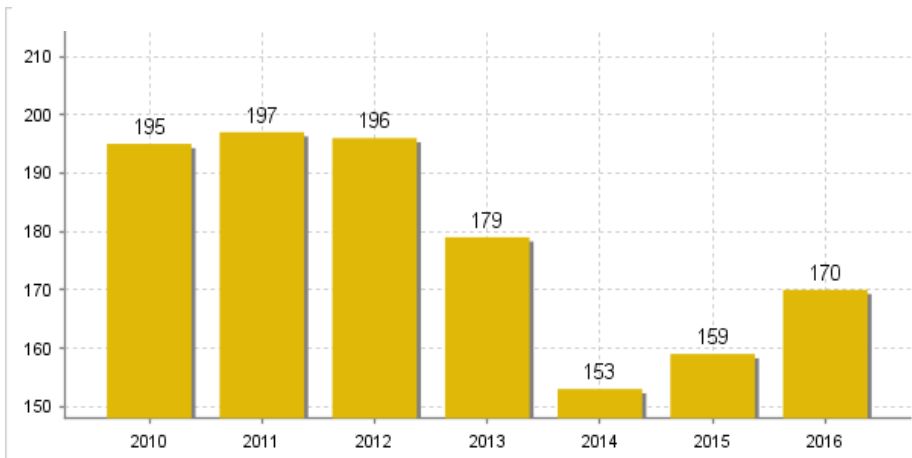
primer año, ha descendido la cantidad de titulados, tal como cual puede observarse en los siguientes gráficos:

Gráfico 1: Evolución Matrícula Primer año. Carrera de Pedagogía en Historia y Geografía, ULS.



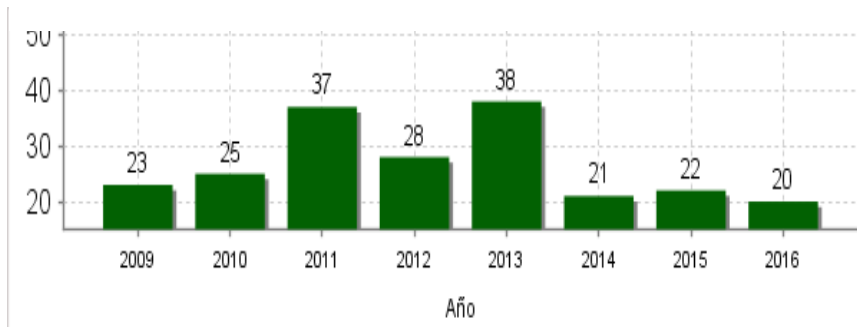
Fuente: Oficina de Estudios Institucionales, ULS. (2016)

Gráfico 2: Evolución Matrícula total. Carrera de Pedagogía en Historia y Geografía, ULS.



Fuente: Oficina de Estudios Institucionales, ULS. (2016)

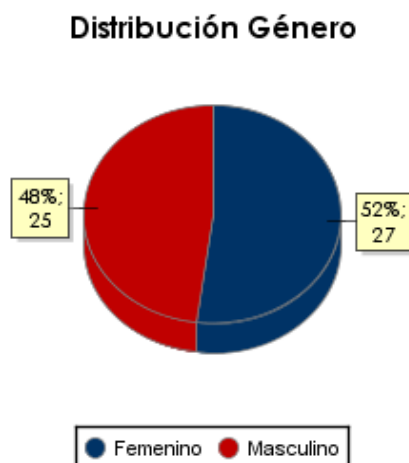
Gráfico 3: Evolución total de Titulados. Carrera de Pedagogía en Historia y Geografía, ULS.



Fuente: Oficina de Estudios Institucionales, ULS. (2016)

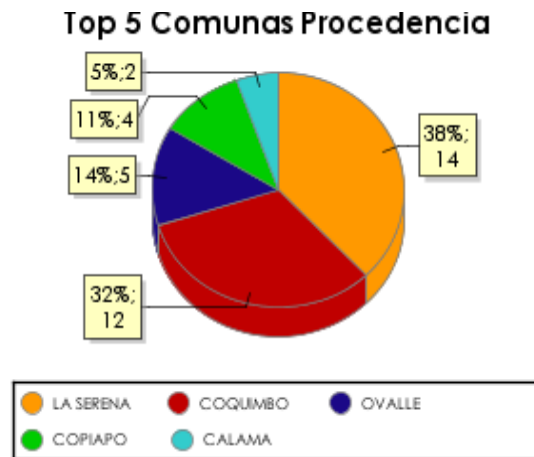
Con respecto a la caracterización social de su estudiantado, se observa un relativo equilibrio en cuanto a género (48% varones y 52% mujeres). Los estudiantes, mayoritariamente, provienen de los principales focos urbanos de la Región (especialmente de las ciudades de La Serena y Coquimbo) y cuyos Colegios de origen son predominantemente de tipo particular subvencionado. Estos antecedentes pueden observarse a partir de los siguientes gráficos:

Gráfico 4: Distribución de género. Carrera de Pedagogía en Historia y Geografía, ULS



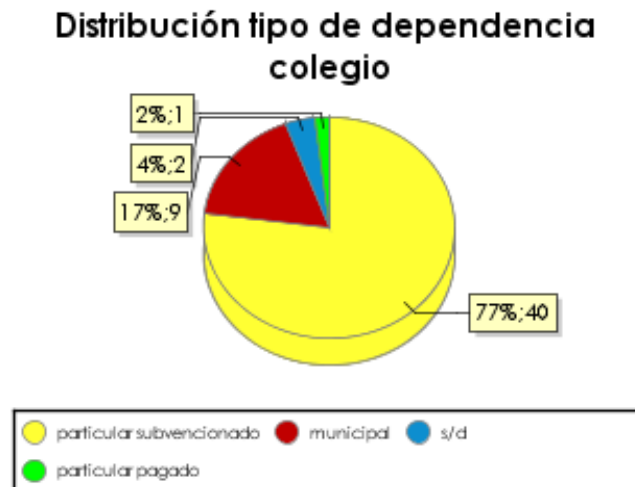
Fuente: Fuente: Oficina de Estudios Institucionales, ULS. (2016)

Gráfico 5: Comunas de Procedencia. Carrera de Pedagogía en Historia y Geografía, ULS.



Fuente: Oficina de Estudios Institucionales, ULS. (2016)

Gráfico 6: Distribución Tipo de dependencia del Colegio de Procedencia. Carrera de Pedagogía en Historia y Geografía, ULS



Fuente: Oficina de Estudios Institucionales, ULS. (2016)

En general, los antecedentes que presentan los candidatos a profesores de la Carrera en cuestión, no difieren mayormente de la realidad de otras Universidades del país si consideramos variables como la variedad de contextos en los que se han educado previamente, la matrícula, procedencias de origen, entre otros. Sin duda, esta situación puede traducirse en una oportunidad para la formación inicial de

profesores que permita fortalecer sus propósitos formativos, partiendo por incentivar en los candidatos el análisis de sus propias experiencias de escolarización y que comprendan que la enseñanza es un trabajo difícil que requiere de formación.

Finalmente, es conveniente problematizar acerca de la relevancia de contar con jóvenes talentosos que se sitúen como reales candidatos a profesores, altamente compenetrados de su futuro rol docente. Sin embargo, para ello se hace necesario contar con una formación inicial y un sistema educativo general que no frustre sus intenciones al pensar que la docencia no es una profesión que les brindará un alto estatus social en Chile. Ante este panorama, se hace necesario cuestionar permanentemente esta temática para comprender mejor la complejidad de nuestro sistema educativo universitario ¿Quiénes deben llegar a ser docentes? ¿Qué opinión tienen los estudiantes de enseñanza media acerca de la docencia? ¿Cómo motivamos a los estudiantes de enseñanza media que presentan talento pedagógico? ¿Cómo se confía en un examen de conocimientos disciplinarios al egreso de la formación docente sin verificar sus competencias prácticas para enseñar?

1.1.2 ¿Cómo se desarrolla la enseñanza como profesión, en Historia y Geografía, ULS?

Una de las principales características de la sociedad en la que vivimos es que reconoce el conocimiento como uno de los principales valores de sus ciudadanos y donde su valor está directamente relacionado con el nivel de formación de sus ciudadanos, junto con la capacidad de innovación y emprendimiento que éstos posean. Por esta razón, se asume que los conocimientos adquiridos, tienen fecha de caducidad y ello obliga, ahora más que nunca, a establecer garantías formales e informales para que los ciudadanos y profesionales actualicen constantemente su competencia. (Marcelo, 2002; Pérez Gómez, 2012)

Lo anterior nos introduce en la postura que el pensar en las mejoras de la Escuela para enfrentar los grandes desafíos que se aproximan en materia educativa a nivel mundial, significa necesariamente pensar en las mejoras de la formación inicial de profesores para generar conocimientos relevantes y pertinentes que tributen a las actuales exigencias de un sistema educativo que exige nutrirse de nuevos y contextualizados conocimientos. Ante esto, cabe preguntarse ¿Cómo se están

formando los futuros profesores? ¿Qué cambios habrá que introducir en la formación docente para que respondan cabalmente a estas nuevas exigencias sociales?

Las preguntas anteriores configuran toda una serie de posibles acciones que está orientando a muchos actores del mundo educativo a centrar sus preocupaciones en aquellos conocimientos, competencias y actitudes que los futuros profesores están desarrollando en sus programas de formación. Así por ejemplo, es el caso de la Carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad de La Serena, intenta centrar su atención en el proyecto formativo de los futuros profesores.

De esta manera, los conocimientos, competencias y actitudes que demuestran poseer sus estudiantes al momento de su titulación o graduación, constituye el marco de referencia para la aplicación de los criterios de evaluación del Programa. De esta manera, se cuenta con un Perfil de Egreso que denota un conjunto integrado de conocimientos, habilidades y actitudes para la futura actuación profesional:

El profesor de Historia y Geografía es un Profesional de la Educación que posee conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales para abordar la enseñanza de su especialidad Historia y Geografía, en articulación con la base del conocimiento profesional pedagógico, la formación y el desarrollo integral de los estudiantes a su cargo, considerando las características de éstos, los contextos en que ocurre el proceso educativo y la naturaleza de la disciplina. Como pedagogo de las Ciencias Sociales, con énfasis en Historia y Geografía, el profesional titulado está capacitado para estimular la inserción de nuevas generaciones en la sociedad, dotado de espíritu crítico, innovador y constructivo, con potencial para indagar en torno a las problemáticas educativas propias de su quehacer profesional. (Decreto N° 1.725/08, ULS.)

El nombre del título de la Carrera es Profesor de Estado en Historia y Geografía y el grado académico que otorga es el de Licenciado en Educación, con una duración de 9 semestres. El Perfil de Licenciado en Educación se esboza de la siguiente manera:

Graduado universitario que posee sólidos conocimientos de la estructura conceptual epistemológica de las ciencias de la educación, de los fenómenos y situaciones educativas, y conocimientos profesionales asociados al

mejoramiento de su propio desempeño, de la unidad educativa de pertenencia y de los contextos próximos. (Decreto N° 1.725/08, ULS.)

Este Perfil profesional, que actualmente se encuentra en etapa de revisión, en el marco de una nueva renovación curricular al interior de la Universidad de La Serena, se sustenta en ideas fuerzas que le han otorgado con el tiempo una real identidad. Así por ejemplo, la visión de la carrera es contribuir al desarrollo local a través de profesionales idóneos en la enseñanza de la Historia y la Geografía mientras que su misión consiste en formar profesionales de la educación con sólidos conocimientos en la disciplina y en la pedagogía. Estas ideas se traducen en una serie de propósitos tales como mantener el liderazgo pedagógico a nivel regional en la formación de docentes de Historia y Geografía, apoyar niveles cada vez más exigentes en materia de aprendizaje profesional y, finalmente, integrar y conformar redes que permitan la interacción de la formación inicial con el ámbito profesional y laboral.

Dicho programa de formación concreta su Perfil Profesional, a través de espacios curriculares donde se seleccionan y organizan los contenidos, estrategias y sistema de evaluación para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo anterior se expresa en las siguientes áreas de formación:

- General: Integra las asignaturas correspondientes a los cursos de pedagogía general, como currículo, evaluación, ética profesional, entre otros.
- Disciplinaria: Integra aquellas asignaturas que aportan los fundamentos teóricos de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales.
- Didáctica y Prácticas: Integra aquellas asignaturas que centran su foco en la línea de las didácticas de la especialidad y en las prácticas en contexto laboral.
- Complementaria: Integra todas aquellas asignaturas que si bien, no tienen directa relación con el perfil de egreso de la Carrera, forman un espacio curricular transversal a la formación integral de los futuros docentes (deportes, artes, letras, etc.), a los que se llaman comúnmente *cursos electivos*.

El proyecto académico de esta Carrera considera diversos integrantes y vinculantes de su labor, siendo los más representativos: una estructura curricular en actualización permanente que contribuye a la obtención del perfil de egreso y del perfil de licenciado (señalados en el Decreto vigente N° 1.725/2008), un sistema de Seguimiento al Egresado que permite apoyar su desempeño profesional y una vinculación con el medio educativo que posibilita la retroalimentación al trayecto formativo de los estudiantes. Todo ello ordenado a través de un Modelo de Gestión que pone énfasis en el trayecto formativo de los estudiantes de pregrado lo que tiene directa relación con su posterior desarrollo profesional.

Este modelo pone su foco de atención en el Trayecto Formativo de los estudiantes como profesores de Historia y Geografía, desde que ingresan a la Carrera hasta que culmina su formación inicial. Se considera también con gran énfasis, su proceso de inserción laboral y desarrollo profesional. Lo anterior se realiza con la finalidad de contribuir desde la formación inicial a la generación de cambios en las prácticas de enseñanza de los docentes que permitan dar cuenta de un desarrollo profesional más dinámico e interactivo y no unidireccional. (Ling & Mackenzie ,2001)

Dicho trayecto forma parte de la etapa de *Proceso*, el que está articulado, referenciado y vinculado a dos subsistemas más, uno de Entrada y otro de Salida. De esta manera, se configura un sistema que declara principios y acciones, que ayudarán a la Unidad a consolidarse como un Programa de formación de Profesores en Historia y Geografía en permanente búsqueda de la calidad respondiendo, de esta manera, a las actuales exigencias en materia de formación docente en nuestro país. Para explicitar cómo funcionan los subsistemas de entrada y de salida se destacan las siguientes caracterizaciones:

Subsistema de Entrada: Considera una serie de elementos externos al Proceso universitario que inciden actualmente en la concepción y operacionalización del Proyecto académico de la Carrera. Entre ellos se consideran: *las Perspectivas Educativas Internacionales*, como por ejemplo posturas sobre calidad en educación propuestas por la Organización para la cooperación y el desarrollo económico (OCDE), Unesco, entre otras; *El sistema Escolar y Currículo Nacional* como el gran referente para el quehacer pedagógico de futuros profesores; *El sistema de Admisión a Universidades* que orienta a las Unidades formativas en cuanto el tipo de estudiantes

que ingresarán a cursar estudios superiores y, por último, *las expectativas de formación de los estudiantes* en etapa escolar, que representan un poderoso *fenómeno decisional* a la hora de optar por una carrera universitaria entendiendo que éste será un hecho básico para los futuros éxitos laborales del estudiante.

Subsistema de Proceso: Es una etapa del Modelo caracterizada por el momento en el que los estudiantes adquieren y desarrollan las capacidades y habilidades necesarias para formarse como profesores, mediante un fortalecido proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta etapa se sustenta primeramente en los principios rectores de la Universidad, en cuanto su misión y visión como una Institución que apoya el desarrollo regional, como también en su Modelo Educativo, como referente curricular de la Universidad. Estos dos elementos confluyen en el Perfil de Egreso de la Carrera, el que determinará el trayecto formativo del estudiante desde primer a noveno nivel.

Dichos niveles a su vez se ven apoyados por las áreas de formación disciplinaria y pedagógica, con sus correspondientes asignaturas y programas de apoyo como, por ejemplo, los relacionados con la orientación al estudiante de primer año, monitoreo del rendimiento académico, prácticas pedagógicas, titulación, etc. Horizontalmente, este trayecto integra un Seguimiento al Egresado, para observar y contribuir a su desarrollo profesional y, de esta manera, retroalimentar la propia formación inicial. Destaca en esta etapa la Red de Profesores de la Carrera y su Aula Virtual Histogeo ULS, constituidos en medios eficaces para la interacción con los Egresados. A su vez, este primer nivel se sustenta en actividades de formación del estudiante, llevadas a cabo por la Unidad. Estas actividades de formación poseen una orientación directa para formar profesores de Historia y Geografía.

Un segundo eslabón, que da sustento al anterior, es el conformado *por el Desarrollo Profesional del Docente Universitario*, constituido por el accionar docente e investigativo de los académicos a través de sus líneas y ámbitos de desarrollo académico.

Conforme a lo anterior, las Unidades de Gestión, como Dirección de Escuela, Departamentos de Ciencias Sociales, Educación y Psicología, además de las Facultades de Humanidades y Ciencias Sociales y Económicas, todas ellas con sus

correspondientes orgánicas y funciones entregan al Trayecto Formativo apoyos curriculares, administrativos, financieros y logísticos, importantes para llevar a cabo cualquier Proyecto académico. Destacan también en este eslabón, las Redes de Apoyo Internas con las que cuenta la Unidad como Dirección de Docencia, Vicerrectoría Académica, Biblioteca, Dirección de Investigación, entre otras. También se consideran las Redes de apoyo externas como Corporaciones educativas, científicas, culturales, Colegios y Liceos, Universidades, entre otras.

Todos los niveles anteriormente mencionados son albergados en una política de mejoramiento continuo, representada en su máxima expresión por los procesos de autoevaluación Institucional y de la Carrera en particular.

Subsistema de Salida: Esencialmente, es el momento en que el Proceso Formativo declarado por la Carrera, se relaciona e integra con la comunidad para aportar al desarrollo educativo de la Región y país y retroalimentar con ello, su Proyecto Académico. Por lo mismo, este subsistema está constituido por una serie de elementos relacionados con la Vinculación con el medio, entendida ésta como la reciprocidad permanente entre la Unidad y la Sociedad. Lo anterior se traduce en acciones y actividades, cuya finalidad exclusiva es la de fortalecer la formación de los estudiantes, desde el punto de vista disciplinario, pedagógico, social, cultural, etc. Entre estos elementos se consideran: *Sistema Nacional de Evaluación en Pedagogía y Desempeño Docente*, Evaluación Inicia o equivalente, los Estándares orientadores de Formación Inicial de Profesores del MINEDUC, entre otros, los que entregan insumos para la verificación del Perfil de Egreso; se consideran también las *Actividades de Extensión académica, social y cultural*, en las que participan estudiantes, académicos y egresados, con la finalidad de acercarse a la comunidad especialmente al entorno educativo, como una preparación al futuro profesional de los estudiantes.

También se considera la *Formación continua en Pedagogía y en otros ámbitos profesionales* como un elemento altamente vinculante con el medio, capaz de permitirnos conocer y dar respuesta a las necesidades laborales y profesionales de toda aquella persona que desee continuar estudios en la disciplina. Por su parte, *la investigación focalizada en desarrollo profesional*, también constituye un elemento de vital importancia para la vinculación con el medio, por cuanto significa traspasar a la

Comunidad el conocimiento generado en la Universidad para la mejora de situaciones, particularmente, educativas.

Finalmente, *las alianzas y convenios con diversas instituciones*, también destacan la importancia de contar con la confianza de entidades que puedan aportar a desarrollar con gran éxito el Proyecto académico de la Carrera. (Informe de Acreditación Carrera de Pedagogía en Historia y Geografía, ULS., 2014)

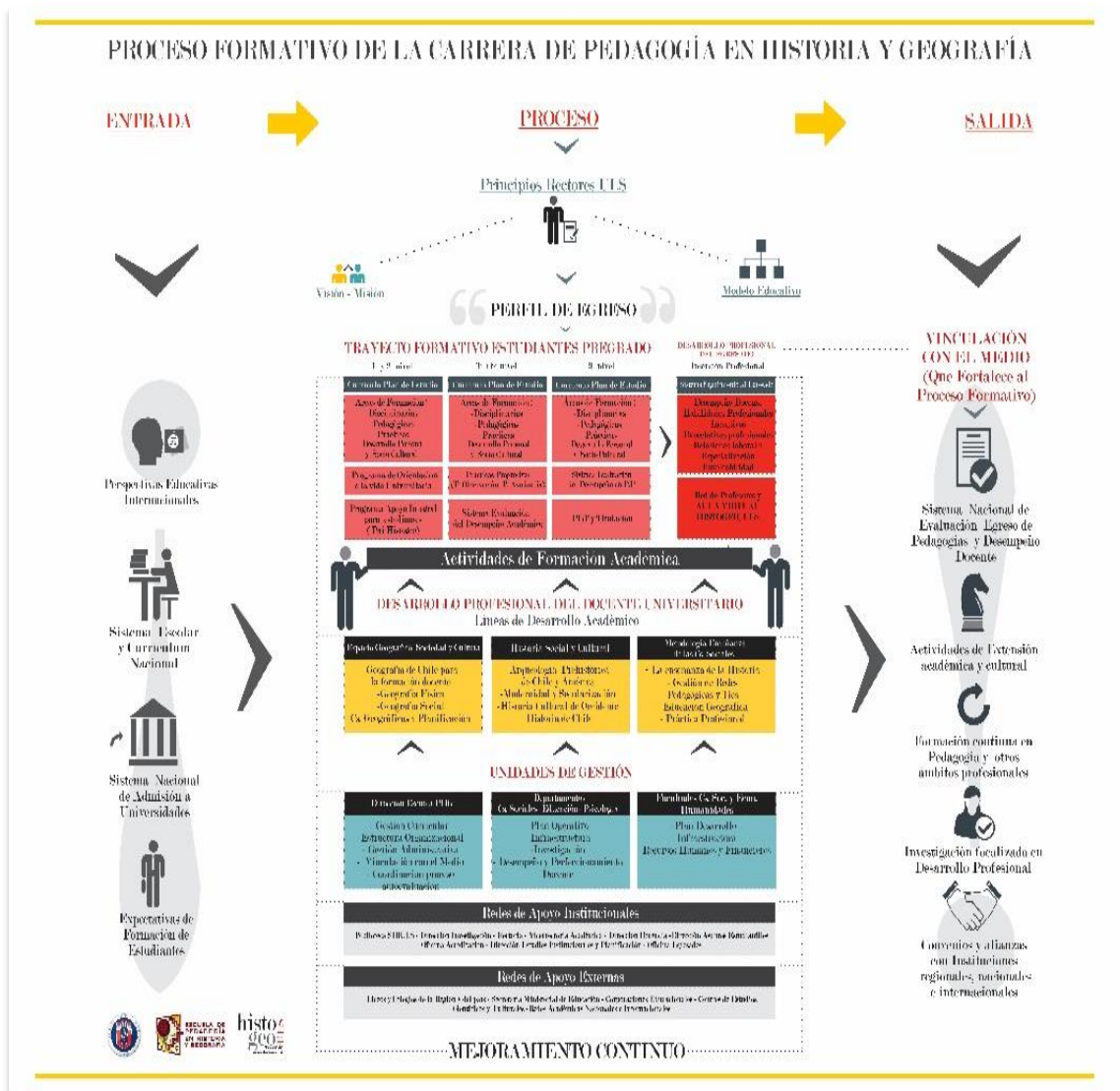


Figura 1: Modelo de Gestión del Proceso Formativo de la Carrera de Pedagogía en Historia y Geografía, ULS. Fuente: Informe de Acreditación Carrera de Pedagogía en Historia y Geografía, ULS. (2014).

Este modelo tal como se enunció, pone su foco de atención en el Trayecto Formativo de los estudiantes en orientación a su formación profesional como profesores de Historia y Geografía, desde que ingresan a la Carrera hasta que culmina su formación inicial, considerando, además, su proceso de inserción laboral y desarrollo profesional. Este proceso es, esencialmente, el momento que permite desde el interior de la formación aportar al desarrollo educativo de la Región y del país para retroalimentar con ello, su Proyecto Académico Interno tal como se expresa en la siguiente figura:

Considerando que la enseñanza de la profesión en Historia y Geografía que se desarrolla en la Universidad de la Serena, aspira a formar parte del grupo de programas de formación que prioriza y acentúa en sus trayectos formativos la capacidad de adaptarse a este mundo cambiante y, especialmente, a preparar a los candidatos a profesores a aprender a enseñar, es que se sugiere ampliar el análisis sobre las problemáticas que ésta Carrera presenta en la concreción de dichos propósitos.

Si bien, la carrera en cuestión ha avanzado en este nuevo escenario, lo cierto es que deberá evidenciar, con la mayor vehemencia posible, que su formación estará imperiosamente dirigida a asegurar un aprendizaje de calidad con sello en la innovación y actualización. Contar con un Modelo del trayecto formativo de sus estudiantes es algo valioso, sin embargo, no basta para seguir ampliando las múltiples perspectivas que imperan en estos nuevos tiempos y escenarios, necesitando sensibilizar al máximo no solo los desafíos que ésta Carrera tiene, sino también los problemas a los que el profesorado se ve enfrentado hoy en día y que no le permiten dar tales garantías.

Esta perspectiva nos abre a nuevos interrogantes: ¿Cómo lograr una formación inicial que considere en su trayecto formativo la idea de que los profesores en las Escuelas no solo enseñan, sino que también aprenden? ¿Cuáles son las estrategias factibles de adoptar en formación inicial para incrementar exponencialmente el conocimiento de la enseñanza de la docencia? ¿Cómo debe ser dirigida la formación inicial para hacer frente a la complejidad de la enseñanza por sobre la simplificación de ésta?

1.1.3 Formación permanente de profesores de Historia y Geografía: ¿Estrategia para la Vinculación entre la Escuela y Universidad?

Actualmente las sociedades viven procesos de profunda transformación multidimensional que está afectando profundamente nuestras interacciones, la forma en cómo nos organizamos y, especialmente, cómo se accede al conocimiento. El espacio social en el que se ven plasmadas estas transformaciones, por lo general no planificadas, es la Escuela. Esta situación, hace necesario un replanteamiento de las funciones que tradicionalmente se han venido asignando a las escuelas y a los

profesionales que en ella trabajan: los profesores y profesoras (Marcelo, 2002; Gimeno Sacristán, 2010).

Lo anterior, supone la idea que estamos viviendo en una sociedad que exige que los docentes visualicen su desempeño profesional como un proceso de formación y aprendizaje permanente, donde el consorcio entre la Escuela y la Universidad se presenta actualmente como uno de los grandes desafíos, problemática transversal a todo el sistema educativo dado que esta relación posibilitará estar en permanente comunión y sintonía con las reales necesidades y demandas en materia de formación y desarrollo profesional docente y, por ende, lograr un sistema educativo sustentable en el tiempo (Soto y Cortez, 2015).

Esta colaboración entre Escuela y Universidad, debe perseguir nuevas formas de comunicación y trabajo docente más eficaces respecto de la enseñanza y el aprendizaje, mediante teorías más contextualizadas que promuevan la generación de conocimientos prácticos capaces de dar respuesta a problemas contextuales (Darling-Hammond, 2001).

Esta situación, deberá llevar a los Programas de formación de profesores a replantearse que el aprender a enseñar constituye un proceso muy complejo, que requiere de la participación permanente, de la experticia y del conocimiento teórico y práctico que pueda brindar la Universidad y el sistema escolar en general mancomunadamente. Para alcanzar tal desafío se requiere avanzar en nuevas formas de comunicación basadas en la confianza, en un diálogo abierto y directo y en la necesidad de construir colaborativamente para aprender a enseñar. (Margalef, 2011, 2017; Soto y Cortez, 2015)

En este marco, la Universidad de La Serena se encuentra implementando actualmente (2016-2018) un Proyecto Institucional de mejoramiento de las carreras pedagógicas en el que se plantea “la renovación curricular en la formación de profesores, y se estructura en torno a una innovación en la forma de relacionarse con el medio a través de la creación de una red regional que:

- a) Amplíe y enriquezca las posibilidades de aprendizaje práctico.

- b)** Facilite el desarrollo de investigación pedagógica aplicada conjunta, contribuyendo a la generación de conocimiento y a la solución de problemas concretos relacionados con la enseñanza y aprendizaje en el aula.
- c)** Permita obtener información pertinente y oportuna sobre las necesidades de mejoras en los procesos formativos y en el desempeño de los titulados.

Se plantea, como objetivo general, lograr cambios sustantivos en la formación de profesores en la Universidad de La Serena, desarrollando competencias profesionales de alto nivel que contribuyan al mejoramiento de la calidad del aprendizaje escolar en el sistema educativo de la Región de Coquimbo, particularmente en el alumnado de entornos más vulnerables". (PMI ULS_1501)

Este nuevo escenario en el país, impulsa a las carreras pedagógicas a repensar la profesión docente y, para ello, se hace imperioso comprender cómo el profesor genera su propio conocimiento en contexto, y cómo dialoga la cultura escolar y su programa de formación con la construcción de su propio desarrollo profesional.

La Institución considera la docencia, la extensión, la investigación y la vinculación con comunidades educativas, como estrategias centrales de sus procesos formativos. Al respecto, la Carrera se encuentra permanentemente en un proceso de establecimiento de vínculos formales e informales con instituciones educativas particulares, subvencionadas y municipales como también con entidades de carácter cultural y científico, que brinden la posibilidad de realizar prácticas profesionales, actividades de extensión, culturales y sociales de los estudiantes.

Dada esta tradición y considerando el imperioso objetivo del programa de formación de propender a una adecuada vinculación con el medio, es que se ha definido en el Modelo de Gestión, una vinculación que potencie el trayecto formativo de los estudiantes en formación inicial, incentivando actividades pedagógicas relacionadas con el futuro quehacer profesional de los estudiantes.

En esa línea, Hargreaves y Fullan (2014), al aludir a la importancia de los modelos de colaboración como un paradigma necesario que posibilita motivar el trabajo de profesores de una misma Escuela, relevan la necesidad de conformar redes

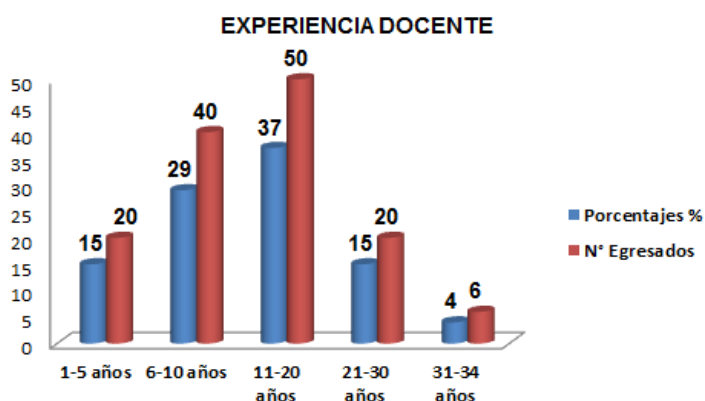
profesionales de trabajo, contratos o alianzas de colaboración, cuyo propósito sea intercambiar experiencias y conocimientos entre los diversos sistemas educativos.

Para Soto y Cortez (2015), el concepto de Red involucra:

Un desafío clave para estas asociaciones es superar un nivel transaccional, donde prima el intercambio de información y/o recursos, para avanzar hacia una asociación transformativa que permita abordar conjuntamente los niveles epistemológicos y pedagógicos acerca del aprender y re-aprender a enseñar. (p.77)

Considerando las ideas previamente mencionadas por los autores, la Carrera ha abordado dicha vinculación a través de una Red profesional de docentes del área, titulada: “Red de Profesores de Historia y Geografía “(HISTOGEO-ULS), integrada por más de ciento treinta profesores los que, en su gran mayoría, son titulados de la misma Carrera. Los integrantes de esta red poseen distintos años de experiencia docente y una variedad de experiencias profesionales si consideramos los distintos tipos de Colegios en los que se desempeñan. Esto ha permitido estar en permanente contacto con los egresados en una lógica de contribuir, desde la actualización disciplinaria y pedagógica, a su desarrollo profesional.

Gráfico 7: Experiencia Docente. Red de profesores Historia y Geografía, ULS.



Fuente: Elaboración propia.

El gráfico presentado permite no solamente visualizar la gran diversidad de trayectorias profesionales sino también permite interpretar la riqueza en cuanto a

conocimiento profesional que esta instancia no jerárquica puede significar para entretener con cada una de sus experiencias aportadas ya que tanto docente noveles como experimentados puedan verse enfrentados a nuevas formas organizativas para la generación de nuevas construcciones en el saber pedagógico.

Dicha Red se inicia a fines de la década de los noventa y, actualmente, ha derivado en convertirse en una instancia de comunicación e intercambio de experiencias en el ámbito disciplinar y pedagógico, como una contribución desde la Unidad hacia el desarrollo profesional de sus egresados, como también como un insumo importante para la misma formación inicial al recibir retroalimentación de sus propios egresados para su proceso de mejoramiento de la calidad.

Para Sayago (2006), un modelo basado en la colaboración entre la Escuela y Universidad consiste en consolidar una resonancia colaboradora apoyada en Redes para el Desarrollo Profesional, capaz de fortalecer los vínculos y las relaciones basadas en el intercambio de saberes, proyectos curriculares, pedagógicos, organizacionales y comunitarios por lo que, permanentemente, se debe dar respuesta a los intereses pedagógicos que prevalecen y cómo estos intereses se traducen en acciones reales para generar tal reciprocidad entre la Escuela y la Universidad.

Si se consideran las ideas precedentes referidas a que el desafío de estas redes es superar el umbral del simple intercambio de información y/o recursos, se debe enfatizar en que, si bien, dicha Red de Historia y Geografía se mantiene activa durante ya varios años y ha alcanzado cierta identidad entre sus integrantes, se considera que no ha avanzado lo suficiente en materializar un nuevo vínculo entre ambas instituciones mediante alianzas específicas. Resulta importante mencionar que la red tampoco ha avanzado en contar con una estructura organizacional que contemple un trabajo colegiado capaz de generar instancias de trabajo entre distintos estamentos y niveles con el fin de abrazar un proyecto transformacional.

Los procesos formativos actuales de los futuros profesores orientados a aprender a enseñar, requieren de la conformación de verdaderas comunidades profesionales para la generación de aprendizajes, con sellos identitarios que las lleven a confluir hacia las necesidades de la Escuela y la Universidad a la vez. Para lograr lo anterior, deben responder al siguiente desafío: ¿Qué tipo de formación permanente requieren

los docentes en ejercicio? ¿Cómo se genera al interior de las Escuelas y al interior de la Formación inicial una cultura de mayor aceptación hacia el aprendizaje para toda la vida?, ¿Cómo compatibilizar el saber científico con el saber práctico en la formación continua y, de esta manera, mejorar la Vinculación entre Escuela y Universidad?

1.1.4 Aprendizaje profesional de docentes de Historia y Geografía: ¿cognitivo, constructivo y social?

Actualmente, dadas las complejidades de las sociedades modernas, el aprendizaje adquirido por los individuos alcanza una gran connotación y preocupación, considerándolo como un medio para alcanzar satisfacciones personales y profesionales de todo tipo. Por lo mismo, las perspectivas y creencias que de él tengan las personas, será trascendental, ya que de ellas dependerá cómo se le reconoce y se actúa en función de él.

Diversos estudios (Rivero y Martín del Pozo ,1997; Wegner, 2001) han centrado su interés en indagar acerca de cómo se genera el aprendizaje profesional en los docentes apoyándose por ejemplo en una serie de teorías para abordarlo, algunas desde el ámbito de la psicología como la conductista, cognitiva, constructivista y la social, cada una poniendo énfasis en los supuestos sobre la naturaleza de dicho aprendizaje y sobre lo que es importante aprender. Por otro lado y en un sentido más amplio, este aprendizaje se enmarca en la construcción de un conocimiento profesional relevante y socializado, capaz de superar la relación lineal entre teoría y práctica, donde el foco está en la reflexión como un medio para orientar la acción y con un conocimiento base que permita la apertura a un dominio de la didáctica de los contenidos que se enseña. (Pérez Gómez, 2012; Schön, 1998; Schulman, 1986; Zeichner, 1990)

Primeramente, para Porlan, Rivero y Martín del Pozo (1997), enfrentar la temática del aprendizaje en el ámbito de la profesión docente requiere avanzar hacia una teoría del conocimiento profesional de los docentes, la que involucra detenerse necesariamente en sus cuatro componentes fundamentales: a) Los saberes académicos, entendidos como los conocimientos disciplinarios y pedagógicos adquiridos por el profesor, generalmente, en formación inicial y que se caracterizan por ser sistemáticos y organizados b) los saberes basados en la experiencia, que

consisten en todas aquellas ideas o creencias conscientes que los docentes desarrollan a partir de su actuación directa en el aula c) Rutinas y Guiones de acción que consisten en todos aquellos esquemas tácitos que predicen el curso de las acciones de los profesores y las maneras en cómo los abordan y, finalmente, d) Teorías implícitas que son aquellas que pueden explicar las actuaciones y creencias de los docentes, aun cuando éstos no necesariamente saben que las conocen.

Dicha caracterización de esta concepción de aprendizaje profesional docente, nos permite ya sentar ciertas bases en nuestra investigación en el sentido de tratar de orientar la discusión hacia los tipos de conocimientos que adquiere el profesor de Historia y Geografía egresado de la Universidad de La Serena y de las formas en cómo los aborda. De esta manera, se hará necesario atender sus saberes académicos, su experiencia en el aula, las rutinas que guían su acción y las teorías que subyacen a sus creencias y actuaciones en la enseñanza. De igual manera, una forma de abordar la problemática será dilucidar cuál o cuáles son las teorías que subyacen a este aprendizaje profesional y con cuál de ellas se comprendería mejor el aprendizaje de los docentes.

Si nos detenemos en la teoría social del aprendizaje, ésta integra a juicio de Wegner (2001), esencialmente, la participación social como un proceso de aprender y de conocer destacando con ello las interacciones entre las personas, cuyos componentes primordiales serán los *significados* entregados por las personas en el plano individual y colectivo en un mundo que les es significativo. Otro componente es la *Práctica*, que se presenta como una manera en que hablan los marcos de referencia y las perspectivas compartidas para sustentar las acciones. Finalmente, se encuentra en esta teoría la *Identidad* como un elemento relevante que es la manera en que hablan las personas sobre el cambio que produce el aprendizaje sobre quienes somos en nuestras comunidades.

De acuerdo a la revisión de Serrano y Pons (2011) acerca de los trabajos de Lev S. Vygotsky sobre el constructivismo socio-cultural, se postula que el conocimiento se adquiere, primero a nivel intermental y posteriormente a nivel intrapsicológico, donde el factor social juega un rol determinante en la construcción del conocimiento y que la construcción de los conocimientos implica una internalización orientada por los "otros sociales", lo que lleva a suponer que una persona interactúa con otras personas de

forma intencional. Este proceso de construcción presenta como rasgo importante la subjetividad–intersubjetividad.

Otro antecedente importante para nuestra discusión es el que nos aporta Wegner (2001), cuando destaca que el aprendizaje tendrá profundas repercusiones para el Individuo que aprende. Lo anterior significa que el aprendizaje consistirá en contribuir en una comunidad, para las comunidades, lo que significa que el aprendizaje actúa como una forma de garantizar nuevas generaciones de personas y, finalmente, tendrá repercusiones en las organizaciones, lo que significa que el aprendizaje servirá para mantener interconectadas las comunidades llegando a ser eficaz y valioso al interior y exterior de ella.

En relación con lo anterior, se hace plausible problematizar respecto de cómo el profesor de Historia y Geografía ULS incide en las comunidades y organizaciones en el que participa, el tipo de conocimiento profesional que ha desarrollado, de sus componentes prioritarios y, especialmente, cómo influyen en el propio profesor las ideas y creencias acerca de su propio proceso de aprendizaje.

En una primera instancia esta problematización nos lleva a situarnos en una realidad que, al parecer, parece contradictoria si nos abocamos a las teorías señaladas con anterioridad. Considerando que todo aquel conocimiento que se genere de la profesión docente, estará situado desde la teoría y la práctica, se convierte por ello en un conocimiento altamente complejo, procesual y esencialmente práctico de lo que se debe saber y saber hacer. Dicha complejidad también está dada porque no es único ya que también coexiste con él un conocimiento vulgar que derivará en un conocimiento más específico, además de su carácter individual en la mayoría de las veces tal como lo grafica la siguiente cita:

Nuestras instituciones, en la medida en que abordan explícitamente cuestiones relacionadas con el aprendizaje, se basan principalmente en el supuesto de que aprender es un proceso individual, que tiene un principio y un final, que es mejor separarlo de nuestras restantes actividades y que es el resultado de la enseñanza. (Wegner, 2001, p.1)

Las palabras citadas nos permiten reforzar la idea que el aprendizaje profesional es concebido generalmente como un proceso aislado y separado de las diversas actividades del docente y que el conocer consiste en participar activamente de proyectos y de comprometerse activamente con su realidad. Pareciera que esta es la realidad de gran parte de los profesores de nuestro país, por lo que resulta importante destacar que la formación inicial debe contribuir a la formación de un profesor basada en una concepción de aprendizaje como proceso de co-construcción con los otros. En este sentido, no podemos dejar fuera la inherente necesidad de generar en Escuelas una cultura donde el aprendizaje sea considerado en el contexto de la propia experiencia docente.

Por otro lado, el aprendizaje de los docentes tiene un gran componente constructivista, dado que el aprender involucra construir trayectorias de vida, basadas en construcción de historias personales que se plasman en historias de la Comunidad, vinculando el pasado y presente de las personas. Del mismo modo, esta concepción constructivista también involucra los procesos de orientación, reflexión y exploración para situar las identidades y prácticas en amplios y diversos contextos. (Wegner, 2001)

El mismo autor, aporta bases importantes para enmarcar esta idea en las teorías constructivistas sobre el aprendizaje, las que se basan en los procesos, a través de los cuales los estudiantes construyen sus propias estructuras y esquemas mentales al interactuar con su medio y entorno. Pedagógicamente, su enfoque se centra en las tareas que potencian las actividades prácticas, autónomas y por descubrimiento.

Para Carretero (1997), el constructivismo puede entenderse:

Básicamente es la idea de que el individuo - tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos- no es un simple producto del ambiente ni resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia ; que se produce día a día como resultado de la interacción entre esos factores.(p. 24)

Según las palabras del autor, podemos deducir que el constructivismo no significa necesariamente que lo que crea el individuo es una copia fiel de la realidad sino más

bien una construcción muy propia de éste. Esta construcción la realiza con sus propios esquemas obtenidos en la interacción con su medio. Es necesario destacar que para esta teoría los esquemas construidos por las personas no permiten representar objetivamente la realidad, ya que dependerá de quién, cómo, cuándo y por qué se han configurado. Carretero (1997), refiriéndose al aporte de Ausubel al constructivismo señala que “su aporte fundamental ha consistido en conceptualizar el aprendizaje como una actividad significativa para la persona que aprende”. (p. 31)

Según Serrano y Pons (2011) refiriéndose a la teoría Piagetiana, destacan que el constructivismo cognitivo, es un el proceso individual de construcción de los conocimientos y que tiene lugar en la mente de las personas, lugar en que las personas almacenan sus del mundo. El aprendizaje es de esta manera, un proceso interno que consiste en relacionar la nueva información con las representaciones preexistentes.

De acuerdo a lo anterior, la actividad significativa se ve traducida en el proceso de enseñanza y aprendizaje como una disposición favorable hacia el aprendizaje y la voluntad de aprender, apareciendo estrechamente relacionado con los contenidos de aprendizaje y con lo que es relevante para ellos, como sus propios objetivos, expectativas y motivos que forman parte de su proyecto de vida personal y profesional (Coll, 2010).

De esta manera, la construcción de significados y el dar sentido a algo, se visualizan como dos procesos inseparables en el aprendizaje de los estudiantes, dado que se parte de la base que no se puede construir significado sin antes haberle otorgado sentido, llámese pertinencia y relevancia, a cualquier situación o fenómeno, por lo que la enseñanza en manos del profesor se configura como una oportunidad para construir significados y atribuir sentido (Coll, 2010).

En el contexto de esta fundamentación, nos interesa especialmente problematizar en esta investigación cómo se sitúa el docente frente al paradigma constructivista. La complejidad del escenario en el que se desarrolla el docente nos obliga a discutir acerca de la actuación del profesorado de Historia y Geografía de la Universidad de La Serena y su posible influencia sobre el cambio educativo que propone la perspectiva constructivista en las Escuelas. Por otra parte, nos interesa comprender que aspectos

del constructivismo adopta este profesor, por qué los utiliza, cuándo, cómo y de qué depende su incorporación al desarrollo profesional de dicho docente.

Siguiendo con el mismo contexto, la construcción del aprendizaje profesional de los docentes de Historia y Geografía, también se ve plasmado por aportes de la teoría cognitiva, ya que su proceso de aprendizaje presenta una serie de estructuras internas que permiten la adquisición, organización y procesamiento de información, considerando al aprendizaje como verdaderas transformaciones de estas estructuras cognitivas. Su aporte pedagógico es que se basa, fundamentalmente, en estructuras de información ya existente, en el procesamiento y transmisión de la información mediante la comunicación (Wegner, 2001).

Considerando su propuesta basada en un aprendizaje más flexible y dinámico que pone énfasis en las relaciones sociales y en el desarrollo personal de los individuos, la teoría cognitiva aporta una serie de elementos que nos permite reconocer en los profesores que su aprendizaje se presenta como un fenómeno mental orientado a la comprensión, reflexión, pensamientos, discernimiento y razonamiento (Fonseca y Bencomo (2011).

Las ideas presentadas acerca del cognitivismo señalan un elemento base factible de ser problematizado en esta investigación: nos referimos a la motivación como factor de gratificación para el que aprende. Al respecto, Fonseca y Bencomo (2011), al citar el trabajo de Ausubel, acerca del aprendizaje significativo, realizan una breve síntesis sobre las condiciones para que el aprendizaje sea significativo, destacando: a) la Organización lógica del nuevo contenido a aprender; b). El significado psicológico para quien lo estudia porque lo comprende, c) Que el alumno tenga motivación para aprender. (p.82)

Tal como puede apreciarse en la cita precedente, el cognitivismo presenta una serie de condiciones que determinan cambios y nuevos roles en la relación entre el docente y el estudiante si se considera el proceso educativo. Si partimos nuestro análisis desde el concepto del aprendizaje significativo se exige crear las condiciones en la planificación de la enseñanza, como también en el proceso instruccional para que el estudiante realice la conexión en su mente de lo que está en su estructura cognitiva para lograr su comprensión del mismo y significado de lo aprendido.

De acuerdo con lo problematizado anteriormente, partimos de la base de que el aprendizaje desarrollado por los docentes presenta matices, aportes y concepciones diferentes, dada las distintas realidades en las que se forjaron sus primeras enseñanzas sobre la docencia, como también por la influencia que tiene sobre él realidad en la que se desempeña profesionalmente.

Con esta última idea, intentaremos reflexionar a modo de cierre de este apartado, acerca del carácter subjetivo que presenta la construcción que realizan los profesores de Historia y Geografía egresados de la Universidad de La Serena, sobre su propio aprendizaje. Para la sociología del conocimiento, la realidad es construida socialmente, esto da sustento a dos grandes conceptos “realidad” y “conocimiento”, así, por ejemplo, lo que para un monje tibetano es real, para un hombre de negocios norteamericano no necesariamente lo será, el conocimiento construido por un criminal difiere del conocimiento de un criminalista (Berger y Luckmann, 2001).

Si a lo anterior, le agregamos el aporte de las teorías de la subjetividad, quienes abordan la naturaleza de la individualidad como una experiencia cotidiana, podríamos plantear a priori que el asunto va mucho más allá del hecho de centrar el aprendizaje del docente de Historia y Geografía en una experiencia como sujeto aislado y autosuficiente, sino más bien centrado en cómo, genera su aprendizaje desde su experiencia subjetiva (individual), en conjunción con su relación y compromiso con su entorno social (Wegner, 2001).

Ante lo expuesto, resulta necesario destacar la idea de que la vida cotidiana de las personas se presenta como una realidad que es interpretada por ellas mismas, dándole un significado subjetivo al mundo en el que viven. En palabras de Berger y Luckmann (2001):

El mundo de la vida cotidiana no solo se da por establecido como realidad por los miembros ordinarios de la sociedad en el comportamiento subjetivamente significativo de sus vidas. Es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones, y que está sustentado como real por éstos. (p. 37)

Adamson (2014) citando la psicología social de Pichón Rivièrre, destaca importantes características de la subjetividad que nos resultan muy relevantes para

problematizar en esta investigación ya que nos proporciona ciertas bases para comprender qué tipo de construcción realiza el docente de Historia y Geografía acerca de su desarrollo profesional. A la vez, el mismo autor ofrece la oportunidad de profundizar aún más el problema mediante la siguiente cuestión ¿Es esta construcción, un proceso eminentemente subjetivo?

En primer lugar, la subjetividad es de naturaleza social, lo que significa que no encontramos nada en el pensar y actuar del individuo que no sea la resultante de su interacción con los otros, cuya resultante es una dimensión simbólica que realiza la persona. Esto nos resulta altamente significativo, ya que hoy en día no se concibe la generación de aprendizaje profesional, sin el aprender con otros y para los otros.

En segundo término, la subjetividad es singular, donde la persona no vale solo por su interioridad o exterioridad, sino más bien por ser un individuo al que se le concibe desde su interioridad pero descentralizado en relación a los vínculos sociales que hablan más allá de sí mismo. Por otro lado, como tercera característica y una de las más significativas es que subjetividad aparece como una socialización considerada por el autor como un proceso de aprendizaje que da lugar a la conformación en cada subjetividad de un marco referencial para pensar su realidad.

Este marco referencial “para pensar” permitirá al individuo percibir, distinguir, significar, sentir, organizar, representar y asumir una concepción sobre cómo concebir el mundo, lo que a la larga le proporcionará estabilidad. La conformación de dicho esquema referencial, según la autora, le proporcionará la oportunidad de tener una subjetividad activa con sus propias condiciones de vida por lo que involucrará, además, una capacidad para transformar su contexto. El esquema referencial será el conjunto de conocimientos y actitudes que cada persona tiene en su mente y con el cual se interrelacionará en el mundo y con él mismo.

Para Pichón Rivière, cit. en Adamson (2014), el esquema referencial creado por las personas no solo consistirá en una producción social e individual, sino además será eminentemente necesario para adaptarse adecuadamente en las sociedades, dado el carácter cambiante de éstas, aspecto que nos lleva a interpretar que los esquemas referenciales responderán a las propias culturas en momentos determinados, por lo tanto, la subjetividad tal como la concibe Pichón Riviere será

concebida desde su verticalidad, su historia única y singular, pero inmersa en una estructura social abierta e inacabada.

En síntesis, la problematización realizada acerca de que si los profesores de Historia y Geografía egresados de la Universidad de La Serena, construyen su desarrollo profesional recogiendo elementos de la cognición, de lo social, del constructivismo y desde lo subjetivo, nos permite apoyarnos previamente en las siguientes interrogantes que guiarán, en gran medida, esta dimensión de la investigación: ¿Es el desarrollo profesional una construcción individual o colectiva? ¿Es de carácter multidimensional? Se presenta como un proceso dinámico y cambiante, o bien como un proceso estático e inmutable en el tiempo?

Estas y otras preguntas han sido plasmadas en el siguiente apartado de este capítulo en el que se abordará el Problema de Investigación, las preguntas y los objetivos.

1.2 Problema, preguntas y objetivos de la Investigación

1.2.1 Propósitos de la investigación.

La presente investigación, centra su atención en las perspectivas de los docentes egresados de la Carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad de La Serena, en torno a la construcción subjetiva que hacen de su desarrollo profesional docente, considerando como perspectivas los puntos de vista que presenta el docente al considerarlos algo muy propio de su actuación docente.

Estas perspectivas permitirán, sin duda, relevar hoy en día, el papel que cumple la Formación Inicial de Profesores en el mejoramiento de la Calidad en Educación, como un referente sustancial para lograr las mejoras requeridas actualmente por la Sociedad. Por esta razón, se hace necesaria una reflexión profunda y propositiva que permita situarnos de mejor manera ante el estudio o análisis de conceptos tales como: mejora educativa, innovación, calidad, equidad, entre otros, sin dar a la formación del profesorado un tratamiento específico.

Por otro lado, sabemos que las prácticas de las Escuelas donde trabajan los docentes también inciden en las perspectivas que tienen los mismos profesores acerca del qué y cómo enseñar, por lo menos, en cuanto a las condiciones que éstas generan para colaborar con sus actuaciones profesionales. Por lo tanto, creemos que el conocimiento profesional al estar situado desde la teoría y la práctica, se convierte en un conocimiento altamente complejo, procesual y esencialmente práctico en relación a lo que se debe saber y saber hacer.

Dicha complejidad también está dada por la gran variedad de agentes que intervienen en estas perspectivas docentes, coexistiendo en el mundo del profesor de Historia y Geografía una gran cantidad de fenómenos teóricos, prácticos, epistemológicos, de creencias y concepciones, sobre su propio desarrollo docente, que esta investigación asume como campo de exploración. Considerando que la investigación contempló en un principio ciertas ideas, las que si bien, se han considerado siempre muy certeras, merecían ser contrastadas con importantes hallazgos. A continuación se presentan los supuestos de la investigación.

1.2.2. Supuestos de la Investigación

La presente investigación asume los siguientes supuestos:

- Los profesores de HyG de la ULS generan representaciones muy propias acerca de los fenómenos pertenecientes a la realidad educativa en la que se desempeñan. Si bien, cuentan con un perfil profesional de base, los distintos contextos influyen en su desarrollo.
- Gran parte de las perspectivas generadas por profesores de HyG de la ULS dan cuenta de elementos relacionados con la identidad profesional basada en su propia disciplina, es decir, generan una fuerte identidad a través del conocimiento que poseen de la disciplina histórica y geográfica.
- Los profesores de Historia y Geografía, le atribuyen gran importancia a su formación inicial -en cuanto sus debilidades y fortalezas -en la incidencia que ha tenido en su desarrollo profesional.

- Los profesores de Historia y Geografía cuentan con capacidades y competencias distintivas que los llevan a profundizar en otras áreas y ámbitos profesionales, especialmente en el interior de sus propias Escuelas.
- Los docentes de Historia y Geografía, construyen su desarrollo profesional desde su subjetividad.

Dichos supuestos derivaron en una serie de interpelaciones con el fin de obtener inicialmente información sobre el problema a las que llamamos *preguntas iniciales*, las que se presentan en el siguiente apartado.

1.2.3 Preguntas iniciales.

Dado que, actualmente, mirar el desarrollo profesional de los docentes es trascendental a la hora de avanzar hacia mejoras sustantivas en el proceso educativo, es que se hace necesario destacar la importancia de generar conocimiento profundo sobre este desarrollo en este nuevo contexto social y educativo, resultando imperioso contar con una problematización y conceptualización que permita mirar la generación de conocimiento como una competencia docente.

Por lo anterior, será imprescindible preguntarse previamente lo siguiente: ¿El desarrollo profesional de los docentes de Historia y Geografía egresados de las ULS es un proceso de aprendizaje? ¿Por qué? ¿Qué agentes participan del proceso de aprendizaje de estos docentes? ¿Qué tipo de conocimiento generan? ¿Cuándo ocurre? ¿Bajo qué condiciones ocurre? ¿Cómo se valida y reconoce tales aprendizajes? ¿Cómo dialoga la Escuela con el desarrollo profesional de estos docentes? ¿A partir de qué aspectos el profesor genera su identidad docente? ¿Cuáles son las representaciones que dicho profesor realiza de su propio desarrollo profesional? ¿Cuáles son sus expectativas futuras como profesor? ¿Cuál debería ser la relación entre la formación inicial y el desarrollo profesional del profesorado? Entre otras interrogantes.

Si bien, cada pregunta merece una respuesta, lo cierto es que para abordarlas necesitaríamos más tiempo y mayores evidencias. Por lo mismo, esta investigación

trata de integrarlas en tres cuatro grandes preguntas de investigación, que orientarán dicha investigación y que se presentan en el apartado siguiente.

1.2.4 Preguntas de investigación.

El propósito que orienta esta investigación pretende develar aspectos de la construcción subjetiva que realizan los profesores de Historia y Geografía egresados de la Universidad de La Serena, acerca de su propio proceso de desarrollo profesional en las Escuelas.

Para ello, es necesario profundizar en las aspiraciones, creencias, significados, perspectivas y concepciones que desarrollan los docentes de Historia y Geografía respecto de su propia práctica. Este proceso de construcción proporciona un marco orientador desde el cual los mismos docentes son agentes claves del proceso, considerando su propia subjetividad como también el contexto en el que se desenvuelven, para generar conocimiento acerca del qué y cómo enseñar.

Para contextualizar este gran propósito, se ha definido el problema para dar mayor precisión al foco de estudio:

¿Cuáles son las fuentes o contextos que utilizan los profesores de Historia y Geografía egresados de la ULS, para dar significado a la conformación de su desarrollo profesional?

¿Qué significados le otorgan los docentes de Historia y Geografía egresados de la ULS, al conocimiento de su disciplina y su enseñanza?

¿Cuáles son las vinculaciones que se establecen entre los elementos de desarrollo de la identidad profesional, con la disciplina y enseñanza de la Historia y Geografía?

¿Cuáles son las perspectivas de profesores principiantes (noveles) y experimentados en relación a la construcción subjetiva que hacen de su proceso de desarrollo profesional?

¿Cómo puede contribuir la presente investigación, al mejoramiento de la formación inicial de profesores y a la profesionalidad docente en las Escuelas?

Para abordar dichas preguntas de investigación y para alcanzar el propósito declarado se plantean los siguientes objetivos:

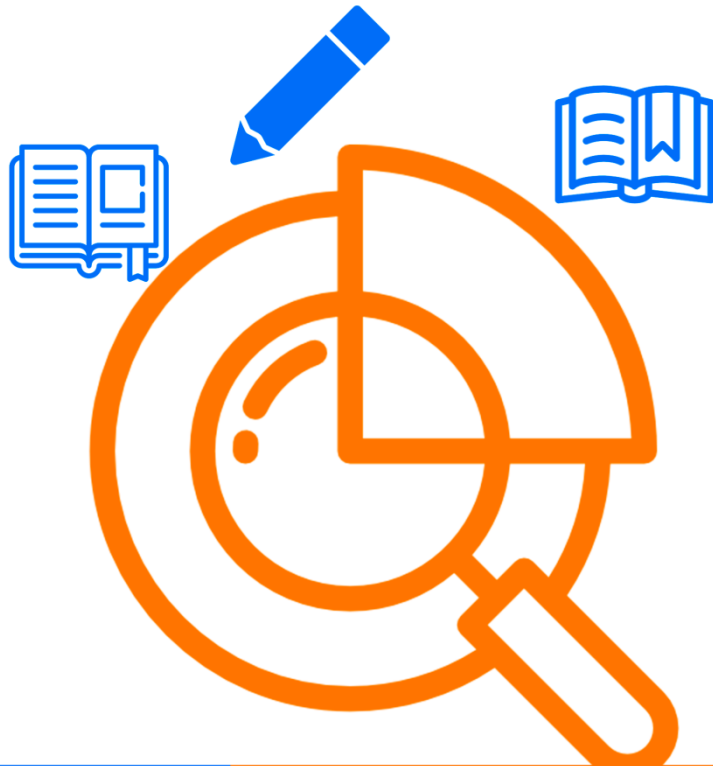
1.2.5 Objetivo general:

- Comprender la perspectiva desde la que los profesores egresados de Historia y Geografía de la Universidad de La Serena, construyen subjetivamente su proceso de desarrollo profesional en las escuelas.

1.2.6 Objetivos específicos:

- Identificar el contexto y las fuentes que utilizan los profesores de Historia y Geografía, para dar significado a la conformación de su desarrollo profesión docente.
- Analizar las representaciones que los profesores de Historia y Geografía egresados de la ULS, le otorgan al conocimiento de su disciplina y su enseñanza.
- Establecer relaciones entre los elementos de desarrollo de la identidad profesional de los docentes, con la disciplina y enseñanza de la Historia y Geografía.
- Contrastar las perspectivas de profesores principiantes (noveles) y experimentados en relación a la construcción subjetiva que hacen de su proceso de desarrollo profesional.
- Contribuir mediante la investigación, al mejoramiento de la formación inicial de profesores con criterios disciplinarios, pedagógicos y éticos para potenciar la profesionalidad docente en las Escuelas.

Para iniciar el proceso de esta investigación, guiada por estas preguntas y objetivos, presento en el siguiente capítulo el marco teórico que busca construir una red conceptual que brinde un contexto para posicionarme en la interpretación de los resultados.



CAPÍTULO II

Marco Teórico

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

Introducción:

La sociedad informacional se presenta con un gran sello identitario dado el acceso a la información. Esta sociedad del conocimiento también busca convertir cada vez más sus múltiples dimensiones en un permanente proceso de generación de conocimientos. Nunca antes la sociedad se había enfrentado con tanta seriedad y tanto cuestionamiento respecto del cómo utilizarla y convertirla en reales conocimientos para la vida. En esta misma línea, resulta inevitable mencionar la aparición de nuevas tecnologías de información y comunicación que dan paso, en la actualidad, a una nueva revolución en educación, cuyos impactos apenas se logran visualizar. (Brunner, 2003; Pérez Gómez, 2012)

Por lo anterior, se hace indispensable situar nuestro análisis en la conceptualización de desarrollo profesional docente basado en la imagen de aprendizaje multidimensional, permanente y en constante construcción, considerando sus significados, sus actores, sus trayectorias, sus perspectivas y sus actuales tendencias, entendiendo, en primer término, que la necesidad de contar con un desarrollo profesional del profesorado es un consenso generalizado.

Garrido (2011), analizando la teoría de la acción comunicativa de Habermas señala que la acción de la comunicación tiene que ver con una determinada concepción de lenguaje y entendimiento, teoría que a su juicio, ha contribuido significativamente a una filosofía analítica del lenguaje y en el desarrollo de la hermenéutica, entre otros importantes aspectos. Este breve, pero significativo análisis nos permite relevar el papel que cumple el marco teórico en esta investigación, para presentar los resultados combinando el análisis, la interpretación y la discusión, contando para ello con un corpus de ideas y conceptos emanados de diferentes niveles de abstracción y reflexión permitidos por la teoría y que articulados unos con otros, nos permitirán orientar nuestra comprensión de la realidad que esta investigación aborda.

Desde esta perspectiva, plantear la presente investigación desde un punto de vista de la teoría existente, permitirá sin duda, contar con una línea de base capaz de contribuir a la generación de nuevas ideas a partir de lo ya existente e incorporando las ideas que han emergido de los propios hallazgos de la investigación.

En este capítulo se destacan los aportes de diversos autores como por ejemplo los de Little (2003), de quien se recoge importantes líneas de base para abordar el desarrollo profesional desde diversos modelos pedagógicos, los de Day (2014), quien nos sitúa en la identidad docente como un proceso en permanente cambio, los de Vangrieken, Dochy, Raes, Kyndt (2015), quienes potencian el liderazgo en la Escuela sustentado en una cultura de la colaboración.

Así mismo, el capítulo aborda el aprendizaje como proceso para el cambio profesional del docente, donde la concepción de aprendizaje es el punto de partida para comprender el proceso como un *Desarrollo profesional* en el que se toman como referencia los aportes de autores como Imbernón (2012) de quienes incorporamos la idea de un desarrollo “centrado en el profesor”.

Por otra parte, se incorporan las diversas perspectivas, co-construidas tanto de profesores nóveles como experimentados en favor de este aprendizaje profesional integrado siguiendo los lineamientos de Ajagan, Sáez, Muñoz, Rodríguez, Cea (2014). Siguiendo a Donald Schön (1992,1998) utilizamos los términos *Conocimiento en la acción y Reflexión sobre la acción* para destacar el papel que juega la habilidad reflexiva como estrategia para este aprendizaje docente, así también como los Incidentes críticos , nos proporcionan importante información sobre cómo los profesores pueden utilizar su propia experiencia para lograr aprendizajes acerca de su profesión (Tripp, 2012) .

En la última parte del capítulo se presenta cómo el profesor de Historia y Geografía a partir de diversas condiciones construye su desarrollo profesional, siempre en la lógica de un proceso colaborativo, dinámico, personal, en permanente cambio y que contribuye a desarrollar la identidad de los docentes desde la propia disciplina.

De esta manera, asistimos a la relevancia que tienen los programas de formación para el reclutamiento, retención y calidad docente, de acuerdo a las ideas de Zeichner (2010), así como a los aportes de Ávalos (2014), en materia de formación disciplinaria y pedagógica en Chile, especialmente para enseñar la Historia, Geografía y Cs. Sociales. Respecto de las ideas acerca del currículo de la disciplina para la Escuela, se tienen en cuenta las contribuciones de Lambert (2014), Biddulph (2017), Plá (2015), Voet y De Wever (2016) y Pagés (2002), entre otros.

Finalmente, en el cierre del capítulo se incorporan los lineamientos de importantes autores que abordan la formación práctica para el aprendizaje de la enseñanza en Historia y Geografía, especialmente se destacan los aportes de Mortecinos (2011) y otros, quienes han generado valiosos aportes a la generación de un corpus de conocimientos necesarios para la comprensión de esta investigación.

2.1 El Proceso De Desarrollo Profesional Docente.

2.1.1 Ideas y Conceptualización sobre Desarrollo Profesional Docente.

Dada las nuevas transformaciones sociales producto de esta nueva sociedad informacional cada vez más vertiginosa, heterogénea, omnipresente y acelerada, las escuelas se convierten en la expresión máxima de adaptabilidad y resiliencia frente a los nuevos cambios locales y globales. Por lo mismo, esta nueva sociedad exige y demanda que tanto la cultura escolar como la figura del profesor sean agentes con un alto sentido de la colaboración, de flexibilidad y altamente comprometidos con el aprendizaje continuo tanto de sus estudiantes como con el de ellos mismos.

El fenómeno más representativo de esta era informacional, la globalización, ha sustentado nuevas formas de concebir la realidad, en que la percepción de hombres y mujeres sobre el entorno que los rodea, se ha transformado a tal punto que su visión más inmediata de la realidad que lo rodea ya no es la de su entorno más cercano (barrio, pueblo, ciudad), sino que su mirada ya es a nivel planetario, es decir, la diferencia y separación entre lo local y lo global bien definida en el pasado ahora no tiene una delimitación precisa, por lo tanto, el ser humano vive actualmente en un

permanente tránsito entre lo local y lo mundial, abordando infinitos estímulos y necesidades emanadas de dimensiones cada vez más exuberantes en información.

De esta manera, en palabras de Giddens (2007), "La globalización no tiene que ver sólo con lo que hay "ahí fuera", remoto y alejado del individuo. Es también un fenómeno de "aquí dentro", que influye en los aspectos íntimos y personales de nuestras vidas" (p.8). En base a lo anterior, la globalización está reestructurando, de forma muy profunda, nuestros modos de vivir, de trabajar, de relacionarnos, de pensar.

Esta situación sin duda ha provocado que las Escuelas, receptoras de las diversas demandas sociales, estén cada vez más alertas frente al cambio, ya que estas nuevas formas de acceso a la información están determinando no solo el surgimiento de nuevos aprendizajes sino también de nuevas formas de aprender. Por lo tanto, necesitarán nuevas estructuras con miradas más sistémicas capaces de crear los espacios para estos nuevos aprendizajes y, por sobre todo, necesitarán profesores que comprendan cabalmente el fenómeno desde su formación.

Desde ya hace algunas décadas, se propone que la educación se encuentra bajo el nuevo escenario de la globalización debido al uso de nuevas plataformas de información y conocimiento, por las crisis en los significados culturales que las personas le dan a sus vidas y también por los cambios en el ámbito laboral. De esta manera, el fenómeno de la globalización destaca debido a su capacidad de penetración en todo el ámbito de la actividad humana, siendo capaz de entrar en un mundo multicultural e independiente que únicamente puede llegar a ser comprendido y modificado mediante una posición pluralista (Castells, 2004).

Estos nuevos contextos en educación están determinando nuevas formas de aprender debiendo replantearse nuevamente las concepciones sobre la docencia, como la *profesión del conocimiento* (Marcelo y Vaillant, 2013) y, especialmente, a reflexionar sobre el rol del profesor, siguiendo la lógica de que la base de su profesión radica en su responsabilidad por el aprendizaje de sus estudiantes sean cuales sean los contextos en los que estén insertos.

Siguiendo con las ideas de dichos autores, se enfatiza en que dado este nuevo escenario, habrá que *re-profesionalizar* la docencia, lo que involucrará complejizar aún

más la formación y desarrollo profesional del docente, hacerla más innovadora, flexible y más comprometida con el aprendizaje continuo de todas las personas que integran la escuela y especialmente con el suyo propio. Esta idea se contrapone a la noción de quienes lo piensan que se debería simplificar la profesión docente cada vez más.

Un aspecto clave a considerar a la hora de reflexionar sobre esta nueva mirada del compromiso docente frente a su quehacer, es analizar la importancia que tiene *el conocimiento* en estos nuevos contextos. Debido a que la docencia es la profesión del conocimiento, el profesor siempre ha basado su quehacer en transformar la información y conocimiento en favor de los aprendizajes de sus estudiantes, sin embargo, en estos nuevos tiempos, esta práctica ya no puede quedar en la mera intuición, sino más bien debe situarse como una competencia docente del más alto nivel profesional.

La siguiente contribución refuerza la idea abordada anteriormente:

El conocimiento no está limitado por el imperativo instrumental de su aplicación o uso en una situación concreta, sino que más bien da forma a los marcos conceptuales e interpretativos que los docentes elaboran para realizar juicios, teorizar sobre la práctica y relacionar sus esfuerzos con aspectos intelectuales, sociales y políticos más amplios, así como con el trabajo de otros docentes, investigadores y comunidades. (Cochran-Smith y Lytle, 2003:69)

Esto permite interpretar que este acto de generación del conocimiento del docente entendido como un acto pedagógico, tiene también su base en un sustento teórico-práctico, puesto que por intermedio de su propio quehacer, alcanzan estadios de desarrollo tales que les permiten teorizar con visiones críticas a cerca de situaciones que ocurren en sus mismas aulas, concibiendo a su Escuela, como un verdadero espacio de indagación. Tal es el caso de las actuales comunidades de aprendizaje, donde los docentes construyen conocimiento y donde tiene lugar la expresión máxima de esta nueva manera de entender la profesionalización docente formando una compleja red de relaciones interpersonales que crean la cultura de la escuela (Day, 2014; Margalef, 2011).

Tal es su importancia que, por ejemplo, Little (2003) atribuye los éxitos de una reforma educativa a las capacidades y actitudes de los docentes, es decir que la idea es debatir acerca de la correlación entre los propósitos de una reforma y la capacidad y disposición (individual y colectiva) de los docentes que deberán llevarla a cabo en sus diversos contextos educativos.

Antes de ir en la búsqueda de concepciones más representativas del desarrollo profesional docente, es conveniente destacar que éste es y ha sido estudiado de diferentes maneras y miradas, así por ejemplo se lo ha abordado desde el prisma del aprendizaje profesional, de los procesos de reflexión, como instrumentos de aprendizaje, centrado en los propios profesores, como proceso de mediaciones a través de la facilitación y la colaboración, como asociaciones universitarias en la escuela, como aprendizaje colaborativo docente, centrado en el aprendizaje en la escuela, a través de la eficacia del desarrollo profesional, entre otros. Es conveniente entonces, detenernos en algunas concepciones de desarrollo profesional docente, que nos permitan comprender a cabalidad este proceso.

Retomando las ideas entregadas por Little (2003) quien tras varios años de dedicarse al estudio de las trayectorias de los procesos de reformas intenta explicar el porqué del éxito o el fracaso de las innovaciones en la Escuela. En el trabajo académico se señala que el éxito o el fracaso de las innovaciones educativas se encuentran directamente relacionados con el desarrollo profesional de los maestros puesto que estos procesos suponen que el nivel de sus capacidades y actitudes influyen en los logros de toda innovación educativa.

Dichas conclusiones fueron avaladas por la autora citada al realizar variadas indagaciones durante cinco años, en escuelas que vivieron reformas, llegando a interesantes conclusiones tales como las siguientes:

- No siempre existe relación directa entre las aspiraciones de una Escuela a reformarse con las capacidades y compromiso tanto individual y colectivo de sus profesores
- No siempre los procesos de innovación y reforma son instancias de profundos aprendizajes para los docentes, es más pueden perfectamente constituir una

gran motivación como a la vez un gran cansancio, conflicto y agobio en los profesores.

Estas ideas también han sido apoyadas por otras investigaciones como se refleja en la interesante revisión realizada por Vangrieken et al. (2015) quienes al revisar los factores que facilitan o impiden la colaboración efectiva entre maestros concluyen entre otros aspectos sobre la importancia de construir en las escuelas comunidades de aprendizajes para inculcar a los estudiantes desde la Escuelas, lo importante que es la colaboración en la sociedad.

En este sentido, Little (2003) entrega el siguiente aporte:

Los educadores adoptan una postura respecto a los cambios basándose no sólo en las declaraciones de los reformadores sino también en lo que ellos saben por experiencia de su oficio, en los principios y valores que rigen su práctica de la enseñanza, en el contexto real en la práctica, y en los juicios de los colegas en los que confían y a quienes también admiran. La contribución potencial del desarrollo profesional a la causa de la reforma descansa, a su vez, en la postura global de los docentes hacia las propuestas de cambio y en los orígenes de dicha posición (Little, 2003, p: 50).

Dicha autora clasifica una serie de concepciones de desarrollo profesional emanadas de los propios docentes, lo que le fue posible identificar a raíz del citado estudio y que, sin duda, servirá como un referente importante para la comprensión más integral del concepto. De esta manera, Little (2003) propone una tipología de las concepciones sobre desarrollo profesional docente:

1. *El desarrollo profesional como inspiración y planificación de metas:* Está basado en la motivación de los docentes que lideran los procesos de reforma e innovación, lo que los lleva a esmerarse por persuadir permanentemente al grupo y mantener la total adhesión de éstos en respuesta a los objetivos y estrategias del cambio, asumidas por la organización.
2. *El desarrollo profesional como impulso de los conocimientos y destrezas:* Es la concepción de desarrollo profesional más conocida y reconocida por los propios docentes. Se puede interpretar que se centra en la idea de un continuo

perfeccionamiento, capacitación y actualización de saberes y competencias profesionales propiamente tales, especialmente las referidas a la disciplina, que le dan confianza y seguridad en su quehacer.

3. *El desarrollo profesional como indagación:* Está focalizado en la importancia de práctica reflexiva de los docentes, es decir centra su atención en el aprendizaje permanente del profesor en relación a su propio quehacer, donde el conocimiento de su disciplina, de la didáctica de la enseñanza y de las características de sus estudiantes, se convierten en elementos trianguladores de suma relevancia para una práctica reflexiva.
4. *El desarrollo profesional como colaboración y comunidad:* Esta concepción centra su interés en una construcción de quehacer profesional apoyado en la colaboración permanente entre los docentes, integrando redes y comunidades profesionales de trabajo tanto al interior de la Escuela como a nivel externo. Esta perspectiva de desarrollo profesional docente, al relevar el aprendizaje y trabajo colaborativo, otorga a las comunidades de aprendizaje un rol muy importante a la hora de pensar en reformas e innovaciones educativas.

Sin duda, el aporte de la autora, involucra un reconocimiento al desarrollo profesional docente a la hora de evaluar qué tan significativos y qué tanto éxito tienen las innovaciones en las organizaciones educativas, aspecto que puede verse sustentado en las creencias y significados que los mismos docentes le dan a su quehacer y a las reformas en general.

Al proponerse una concepción de desarrollo profesional docente basado bajo la imagen del aprendizaje de los profesores se ve emerger un nuevo enfoque sobre el desarrollo profesional docente, centrado más en la construcción de una cultura profesional más que en el adiestramiento de destrezas. Este paradigma orienta sus miradas a un nuevo modelo de formación del profesorado como también en una nueva manera de concebir el aprendizaje activo de los docentes en su ejercicio profesional involucrando tanto a profesores noveles como también a profesores experimentados. Un aspecto relevante en este sentido a tener siempre presente es su carácter dinámico y diverso.

La autora postula que el nuevo aprendizaje profesional sería de talante constructivista, puesto que no está centrado en la transmisión de conocimientos, sino más bien a considerar que tanto noveles como experimentados traen ciertos conocimientos y experiencias previas - sociales y específicas - que pondrán en juego ante las nuevas situaciones de aprendizajes en su quehacer profesional y que, por lo demás, este aprendizaje se daría a lo largo del tiempo y no únicamente en momentos esporádicos o aislados. Cabe destacar que uno de los elementos de base de esta última idea es que el docente necesitará de reales y permanentes oportunidades para vincular sus concepciones previas con las emergidas de los nuevos aprendizajes. En este sentido, las escuelas adquieren un rol de vital importancia, puesto que el desarrollo profesional del profesorado deberá estar inmerso totalmente en su quehacer.

Lo referido hasta aquí nos lleva a pensar en que el desarrollo profesional docente tendrá características muy propias, entre ellas la adquisición de importantes conocimientos para desarrollar el quehacer docente especialmente en la enseñanza. Además de considerarse como un proceso que implica metas de cambio en el propio docente y la progresión en el tiempo de una serie de etapas que irán constituyendo su propia profesionalización.

En relación con el factor tiempo en esta nueva perspectiva de aprendizaje profesional docente, se puede enfatizar que constituye un elemento de vital importancia a la hora de caracterizarlo, dado que centra su atención en el concepto de desarrollo, el que a su vez tiene una connotación de evolución y continuidad, de ahí que se lo asocie con una permanente actitud de reflexión e indagación, con el aprendizaje, el trabajo, la mejora y la formación de profesores (Marcelo y Vaillant, 2013).

2.1.2 Modelos de construcción pedagógica para la relación entre Formación y Desarrollo Profesional docente.

Actualmente es necesaria una formación del profesorado basada en la adaptabilidad al cambio y para el cambio, superando viejas polémicas (Imbernón, 2007). La polémica a la que hace alusión el autor, está dada en la idea que la relación

culturalismo-profesionalismo es baladí, ya que existen posturas centradas en la ausencia de una formación crítica y en la oportunidad de construir una realidad teórica propia y exclusiva, en base a una desaparición de conocimientos base en el proceso de formación docente. Por otro lado, seguimos encontrando en formación inicial posturas más preocupadas por enseñar a controlar el aula, más que por aprender a enseñar, donde las miradas también estén en los procesos de la Escuela. (Marcelo, 2002).

Ante estos nuevos contextos nos encontramos con un profesor que ya no se siente alejado y excluido de su realidad educativa, sino más bien, estamos en presencia de un docente capaz de sentirse parte misma de su propia formación, desde dentro, ya no como un técnico que implementa únicamente innovaciones ya prescritas o que provienen desde afuera, sino que su participación es activa, crítica y propositiva, desde y en su propio contexto educativo, en un proceso dinámico y flexible, lo que a juicio de Imbernón (2007), sería el verdadero proceso de formación.

Aunque sabemos que es algo difícil encontrar una definición tan cabal acerca de lo que es un modelo de construcción del desarrollo profesional docente, contamos con la idea que es una representación de una realidad en un tiempo y contexto determinado, lo que nos hace abrazar la idea que para el ámbito de estudio, supondrá la representación de lo que debería constituir el sistema que organiza y gestiona los procesos de formación en articulación al proceso de formación permanente del profesorado, es decir, un medio a través del cual se podría responder a la pregunta acerca de cuál debería ser la relación entre formación y desarrollo profesional de profesorado en un contexto determinado, que es en definitiva, la intencionalidad de este capítulo.

Para Imbernón (2007), se deben tener en cuenta diversos criterios a la hora de analizar un modelo: Los fundamentos teóricos y epistémicos sobre el estado de la formación y el desarrollo profesional, las estrategias que ayudarían a concretar el modelo en la práctica escolar, la evaluación de sus resultados y la organización de la gestión del proceso.

De acuerdo a la revisión realiza por Navarro, Illesca y Lagos (2005:94) sobre modelos de desarrollo profesional defienden la idea que un Modelo de estas

características se refiere a “un proceso a través del cual se modela el pensamiento y el comportamiento socio profesional”, cuyos modelamientos históricamente se han configurado específicamente en base a dos concepciones: la primera teórica, cuyo propósito se centra en formar profesionales capaces de responder a las exigencias académicas y segunda, la concepción crítica-reflexiva, enmarcada en un movimiento de renovaciones de una enseñanza más amplia, que promueve la idea, de un docente investigador de su propia práctica.

Siguiendo con la revisión de dichos autores, en lo referente a la formación permanente, analizan los cinco modelos que sirven de punto de referencia para explicarnos la relación Formación y Desarrollo profesional:

Modelo orientado individualmente, se caracteriza por estar centrado en el individuo que aprende, quien planifica y ejecuta las actividades de formación dispuestas para facilitar su aprendizaje, sin estar inserto en un programa formal.

Modelo orientado a la Observación/evaluación, se focaliza en responder a las necesidades que presenta el profesor, en cuanto a cómo está enfrentando su propia práctica cotidiana y en donde, si bien, la reflexión y el análisis individual de esta práctica docente se consideran que puede mejorar con la observación de otros, la discusión y la experiencia en común, se sigue considerando una evaluación de pares.

Modelo orientado al Desarrollo y mejora de la enseñanza, en él se destaca el que los docentes están involucrados en el desarrollo curricular, diseño de programas, o en general mejorar la institución resolviendo problemas relacionados con la enseñanza.

Modelo de Entrenamiento, tiene como propósito lograr cambios significativos en las creencias, conocimientos y actuaciones de los estudiantes en formación, mediante el desarrollo de habilidades y competencias.

Modelo Indagativo /investigativo, consiste en poner acento en el aprendizaje, reconociendo la capacidad del futuro profesor para plantear y resolver problemas desde sus propias perspectivas. En este contexto, se aprende reflexionando a partir de su propia acción construyendo conocimientos a través de sus experiencias

significativas y en colaboración con otros. Este último modelo está implicando un cambio en el hacer continuo de los docentes y sus formadores tanto en formación inicial como en la etapa de desarrollo profesional propiamente tal.

Al revisar estudios sobre el tema, esta vez con visiones más localistas, pero no menos compartidas por la gran mayoría de realidades educativas, nos encontramos con un trabajo sobre el desarrollo profesional docente en Australia, que puede servir de referente para extrapolarlo a otras realidades educativas. De la mano de conocidos investigadores como Ling & Mackenzie (2001), se discute no solo la realidad que vive aquel país desde hace bastante tiempo en relación al estado del desarrollo profesional de los profesores, sino que además se referencian dos interesantes modelos que se expondrán más adelante. La discusión parte bajo el contexto que el cambio tecnológico vivido actualmente ha afectado a la educación en general, a los administradores y especialmente a la labor del profesor, y el contexto educativo australiano no ha quedado exento de aquello.

En general, esta realidad internacional, experimenta similares inquietudes y problemáticas de otros países que intentan mejorar la educación a través del desarrollo profesional de sus docentes y aunque su filosofía plantea generar cambios sustantivos en el sistema educacional como también en las actitudes y en los conocimientos teórico-prácticos de los individuos que integran el sistema, aún no se logra del todo que los docentes conciban el cambio centrado en sus prácticas de enseñanza como máxima expresión de su desarrollo profesional. Al igual que en otras realidades, el estudio explica que esta situación al parecer está relacionada con la visión que se tiene en aquel lugar respecto de cómo debe ser este proceso lo que se traduce generalmente en ofertar a los docentes cursos cortos de capacitación, que no solo están fuera del contexto escolar sino que también evidencian escasa participación e interacción entre la escuela, los proveedores y los profesores.

Ante esta gran inquietud, los autores citados precedentemente focalizan sus esfuerzos en plantear el tema de la efectividad del desarrollo profesional centrados en la idea que para que exista cambio en las prácticas de enseñanza los siguientes agentes educativos deben interactuar permanentemente:

- Un programa de desarrollo profesional y proveedores.

- La Escuela como organización.
- El profesor.

Con base en estos tres elementos Ling & Mackenzie (2001) presentan dos modelos de desarrollo profesional docente, cuya diferencia radica esencialmente en el nivel y tipo de interacción entre dichos elementos. El primer modelo (el que es evidente en Australia) titulado “The Lawnmower Approach” (“El enfoque de la cortadora de césped”) representa un desarrollo profesional cuyos cambios en la práctica docente son escasos, ya que no existe una explícita relación dialéctica entre el programa, el docente y la escuela, más bien, los tres elementos flotan unos con otros, no interactuando jamás. Por ejemplo, existe poca posibilidad de que la Escuela y los profesores modifiquen los programas curriculares.

El segundo modelo (deseable como objetivo para el que se trabaja en Australia) es el llamado “The turbine Approach” (“El enfoque de la turbina”), el que a diferencia del primero, evidencia cambios en las prácticas de enseñanza de los docente por cuanto supone que el profesor es capaz de ser un generador de energía por sí mismo, cuyos elementos sí se relacionan en función de una necesidad negociadora que responde estrictamente a requerimientos de los profesores y escuela, dando cuenta de un desarrollo profesional más dinámico e interactivo y no unidireccional.

A juicio de los autores, una realidad educativa mientras más se acerque al modelo “The turbine Approach”, más garantías podrá dar de generar cambios en las prácticas de enseñanza, tal como se expresa a continuación:

Permitirá a los docentes convertirse en agentes de cambio así como defensores de su propio status en la sociedad. El desarrollo profesional promueve un medio para mejorar el status de los docentes al empoderarlos para convertirse en defensores de sus profesiones (...) esto solo será posible si los docentes se perciben así mismos como empoderados y si ellos también reconocen sus habilidades para hacer una diferencia en sus situaciones actuales (Ling & Mackenzie, 2001, p: 98).

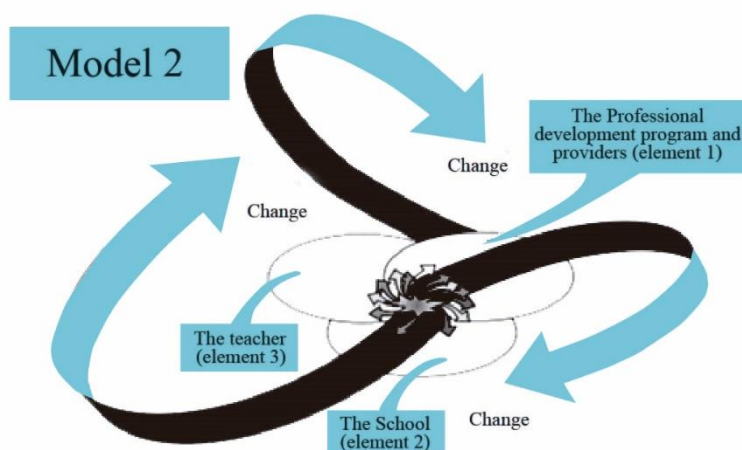


Figura 2: Modelo 2, The turbine Approach. Fuente: Ling & Mackenzie (2001)

Por otra parte, una de las propuestas más recientes es la de Marcelo y Vaillant (2013), quienes en su trabajo “Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?” se refieren a éstas temáticas, bajo la siguiente perspectiva:

El desarrollo profesional docente no puede entenderse sin englobarlo dentro del desarrollado organizativo de la institución dentro de la cual se enmarca. Por ello, el desarrollo profesional debe ser visible, reconocido, promovido y prestigiado por la institución educativa. Debemos aspirar a una profesión docente en la que la cultura del desarrollo y de la formación sea parte integral del conjunto de valores asumidos por todos sus miembros. (Marcelo y Vaillant, 2013, pp. 149-150).

La perspectiva citada implica según los autores, identificar y relevar ciertos principios que deben estar presentes en esta concepción de desarrollo profesional docente. De esta manera, los principios son los siguientes:

- *Institucionalidad*: Implica que todos los miembros de la institución deben manifestar un alto compromiso con la mejora y con el desarrollo profesional de sus integrantes.
- *Diversidad*: Este principio considera que los docentes experimentan diferentes etapas en su desarrollo profesional y tendrán diferentes estilos, expectativas y creencias sobre cómo enfrentar su carrera profesional. Por lo mismo, se

deberá estar consiente que no existirá una única modalidad de desarrollo profesional, sino muchas, dependiendo de las diversas realidades.

- *Continuidad:* Implica pensar que el desarrollo profesional docente es un proceso largo, de toda una vida, compuesto por acciones de formación sustentadas en el tiempo y con metas establecidas. Esto adquiere validez si se considera que solamente aquellas actividades de formación que tienen continuidad y seguimiento serán las que mejorarán el aprendizaje de los estudiantes.
- *Transparencia:* Este principio involucra cuidar la transparencia a lo largo de todo el proceso de desarrollo profesional del docente entregándoles siempre la información adecuada y oportuna relativa a todo su quehacer profesional, ya sea en cuanto sus itinerarios, procedimientos a seguir, certificaciones, incentivos, entre otros.
- *Integración:* Este principio se considera elemental para concebir el aprendizaje docente, por cuanto supone cautelar la existencia de la necesaria articulación entre el conocimiento disciplinar y el conocimiento psicopedagógico, es decir el desarrollo de competencias para el saber y para el saber enseñar deben siempre estar presentes en el quehacer docente. Así también se considera válido este principio para la relación teoría y práctica.
- *Indagación:* Referido a la capacidad que debe evidenciar el docente de indagar y experimentar a partir de su propia práctica para generar nuevos conocimientos. Sin duda, este principio, según actuales parámetros, es imprescindible a la hora de abordar cualquier proceso de desarrollo profesional de los maestros.
- *Racionalidad:* Considera que, dada la importancia de este proceso, el aprendizaje profesional no puede ser improvisado ni al azar, sino más bien debe ser racional en el sentido de planificar, monitorear y evaluar sus resultados.

- *Oportunidad*: Implica otorgar a los docentes la oportunidad de formarse permanentemente en cuestiones relativas a su propio quehacer y en función de sus reales necesidades tanto en el ámbito personal como profesional. En este sentido, tendrán especial responsabilidad las Instituciones formadoras de profesores.

- *Compromiso profesional y social*: Este principio considera que la formación y el desarrollo del docente debe estar transversalizado en un fuerte compromiso con la profesión misma por parte de quienes enseñan, es por ello que se considera este compromiso como uno de los elementos que da mayor identidad a la profesión docente.

- *Contextualización*: Entendido como el principio que aboga para que el desarrollo profesional del maestro se ajuste lo mejor posible a las reales necesidades de los profesores, según el ambiente y contexto educativo en el que se desempeñan, es decir, dicho proceso estará influido por las actividades, el contexto y la cultura escolar de la que participen.

- *Excelencia*: Según esta concepción, la excelencia debe formar parte de este proceso, dado que no solamente las miradas deben estar puestas en monitorear el nivel de satisfacción de los docentes ante acciones y actividades de formación, sino por sobre todo, el proceso debe ser capaz de evaluar el grado de aprendizaje alcanzado por los docentes especialmente en lo que se refiere a mejorar el aprendizaje de sus estudiantes.

En el mismo contexto, Wei, Darling - Hammond, Andree, y Richardson y Orphanos (2009), reconocen la importancia de proporcionar oportunidades para un desarrollo profesional docente capaz de transformar la enseñanza, proponiendo que debería ser un proceso intensivo, consciente, ligado a la práctica, focalizado en las características de sus estudiantes, dirigido a la enseñanza, alineado a la mejora de su escuela y construido en base a relaciones con los demás profesores.

Sobre la base de consideraciones anteriores, se propone reflexionar acerca de la política educativa y re-pensar el actual desarrollo profesional docente, visibilizando la subjetividad de los actores en el proceso para que la profesionalidad y la identidad se

asocien y generen los cambios en sus contextos de desempeño (Fuentealba y Imbarack, 2014), de ahí la importancia de generar la necesidad de políticas tendientes a mejorar el status de la profesión docente para contar con profesores auto-eficaces y, al mismo tiempo, satisfechos en su desarrollo personal y profesional (Bellei y Valenzuela, 2010).

En el caso del modelo de desarrollo profesional llevado a cabo por la Universidad de Alcalá para el profesorado universitario también se reconoce, en los principios que lo sustentan, una concepción adaptada a su contexto, con propuestas de acciones diversas que respeten las necesidades del profesorado y generen una implicación en su propio desarrollo profesional. En este sentido, siguiendo a Margalef (2005), destacan como ejes fundamentales del desarrollo profesional: la implicación y participación del profesorado en su propio desarrollo para partir de sus propios problemas, necesidades, conflictos y contradicciones que cotidianamente viven en su propio proceso de construcción de conocimientos. Así mismo, añade la necesidad de abordar y plantear la resolución de los problemas que les preocupan en su práctica docente. Ello supone integrar la teoría y la práctica, generar propuestas interdisciplinarias e integradas y asumir un enfoque de aprendizaje relevante, reflexivo y crítico. De este modo, el desarrollo profesional es capaz de generar una “capacidad de indagación y reflexión que produce un compromiso permanente que permite aprender de la experiencia, la profesión, los estudiantes y el propio quehacer docente (Margalef, 2005, p.398).

Para concluir, los diferentes autores mencionados nos proporcionan un panorama bastante completo sobre los principios básicos con los que se debe enfrentar el proceso de desarrollo profesional de los profesores y. aunque está claro que no existen recetas únicas o perfectas porque las realidades son muy diversas, es necesario detenerse a pensar, según el contexto en el que estemos situados, cuáles serían aquellos ingredientes más apropiados a considerar a la hora de pensar el proceso.

Finalmente, dichos ingredientes deben confluir en la conformación de modelos pedagógicos, capaces de relacionar los intereses y problemáticas tanto de la formación inicial como del desarrollo profesional docente, para que se fortalezca con ello una real articulación del sistema educativo en un contexto dado, por lo que

adoptar un modelo de formación supone un cambio cultural que debe ser sostenido en el tiempo en que tanto los formadores como los educandos se sientan participantes activos del proceso desde sus propios contextos, especialmente los que recibirán el Modelo.

2.1.3 La Identidad Docente en la construcción del Desarrollo Profesional Docente.

“En un mundo de flujos globales de riqueza, poder e imágenes, la búsqueda de la identidad, colectiva o individual, atribuida o construida, se convierte en la fuente fundamental de significado social”. (Castells, 2004, p. 2). Las palabras citadas nos sitúan en la sociedad actual, marcada por una revolución tecnológica la que basada en la información y la comunicación, están modificando las bases de la sociedad a ritmos insospechados. A la que se suman revoluciones en otros ámbitos cómo los señalados por Torres Santomé: en la economía, la política, la ecología, las relaciones sociales, los valores y la ética, la ciencia y la técnica (2011) que reconfiguran la sociedad en la era digital.

Estas nuevas bases sociales han visibilizado cada vez con mayor intensidad, ciertos elementos o dimensiones del quehacer humano que podrían dar respuestas con mayor propiedad a estos nuevos contextos. Tal es el caso del concepto de identidad, mirada a veces, como la única fuente con que las persona cuentan para hacer, creer y sentir en la cotidianeidad de sus trabajos y vida en general, sin embargo, esta tendencia no es nueva, ya que la identidad ha estado presente en el origen de los significados de las personas desde los albores de la humanidad.

Una dimensión de interés de este estudio es el rol y desempeño del profesor el que, basado en el estudio de la identidad, intentará abordar la identidad profesional docente, lo que involucrará analizar y comprender los procesos por los que se construyen los contextos en los que los docentes trabajan y, por sobre todo, cuáles son los factores o condiciones que hacen que se desarrolle una cultura profesional del profesorado.

Entendiendo que la identidad se construye y desarrolla sobre la base de las experiencias significativas de las propias personas en su relación con los otros a través de instancias de socialización que se asientan en el tiempo, es necesario tener presente que la identidad no surge de la nada, como tampoco de una sola vez. La identidad se configura como un proceso en constante formación que tendrá su origen en la narración que hace *el propio yo* acerca de la forma en como nos representamos y como nos ven los demás (Day, 2014). Adquieren, entonces, gran relevancia a la hora de su surgimiento, los contextos intersubjetivos en los que se desarrolle tal como es defendido por la sociología.

Por su parte Zacarés e Iborra (2006), haciendo alusión a la identidad docente, proponen un marco claro para contextualizar su sentido, señalando que la identidad es el resultado de un reconocimiento mutuo entre el individuo (en este caso el adolescente) y la sociedad, donde ellos forjan la identidad pero a la vez la sociedad los identifica.

Considerando que el concepto de identidad está íntimamente relacionado con el yo, en cuanto a su autoimagen, percepciones y creencias sobre lo que es y lo que hace. El estudio de la identidad ha derivado especialmente en las últimas décadas, en una importante oportunidad desde la psicología, sociología, filosofía, entre otras disciplinas, para enfrentar los estudios sobre identidad profesional en consonancia con la identidad personal, en circunstancias en que las implicancias en la vida personal de los profesionales pueden influir en la forma en cómo éstos conciben y realizan su trabajo.

De esta manera, nos damos cuenta de que el estudio de la identidad no solo tiene larga tradición, sino además, que con el paso del tiempo y de acuerdo a las necesidades históricas de las sociedades, su estudio ha derivado en una gran variedad temática de la que hoy nos valemos para explicar situaciones relevantes de nuestro quehacer, como es el caso del constructo denominado educación, dimensión central de este trabajo de tesis.

Diversos estudios sobre las identidades profesionales de los docentes nos sitúan en la lógica que las creencias de los profesores sobre su imagen, los significados que le otorgan a su quehacer, además del valor que le otorgan los otros a su trabajo, están

estrechamente ligados a su enseñanza, especialmente a las de su disciplina, a las relaciones que establecen con sus estudiantes y a sus roles dentro y fuera de la escuela.

La idea anterior permite situar la identidad docente dentro de un proceso en el que intervienen varios elementos interrelacionados entre sí, que le van dando carácter con el pasar del tiempo, girando en torno a la dimensión personal y profesional a la vez. Entre estos aspectos pueden citarse: La autoimagen, la autoestima, la motivación para el trabajo, la percepción de la tarea y la perspectiva futura. (Geert Kelchtermans, 1993:449-450. Cit. en: Day, C., 2014).

La autoimagen que desarrolla el docente tiene estricta relación con cómo él se observa a sí mismo, externa e internamente, teniendo mucho que decir los relatos que hará de su carrera profesional. A su vez, esto tendrá estrecha relación con el desarrollo de su autoestima, que no es otra cosa que la evolución de su propio yo, en base a lo que él y los demás piensan de su persona, lo que le sustentará la idea de que si sabe que es capaz, se sentirá motivado para actuar y tener éxito en su quehacer, por lo que se sentirá altamente comprometido con el trabajo. Este compromiso lo hará estar más atento a los estímulos que recibe del medio y lo hará, por consiguiente, tomar decisiones acertadas, por lo que su percepción sobre su propia tarea de seguro será más holística. Todo lo anterior, garantizará mejores perspectivas en el profesor sobre el desarrollo futuro de su trabajo.

Un elemento importante a considerar que sin duda fortalece la reflexión en el tema es la capacidad cambiante de la identidad. Tal como ya se enunció anteriormente, la identidad docente se desarrollará dependiendo de la naturaleza misma de lo que el profesor enseñe, en su relación con los otros y también en concordancia directa con las características del entorno social e institucional en el que se desempeña. Si consideramos que los contextos organizacionales en los que trabaja el docente son dinámicos y que los marcos curriculares de la enseñanza están en constante cambio, entonces tendremos que concluir que las identidades que desarrollan los docentes también se verán transformadas y cambiadas.

De esta manera, la identidad profesional del docente no será, de ninguna manera, estable en el tiempo, sino más bien siempre se presentará en desarrollo y enfrentando

el cambio, por lo que no es casualidad que el docente tenga que estar en constante movilización de sus identidades para responder a los nuevos contextos, tal cual se expresa en las siguientes líneas: “Las identidades son una amalgama de biografía personal, cultural, influencia social y valores institucionales que pueden cambiar de acuerdo con la función y la circunstancia” (Day, 2014: 71).

Otro elemento relevante en la construcción de la identidad docente y que merece especial atención son las emociones, puesto que éstas representan la vinculación entre las estructuras sociales en las que se desempeñan los maestros con aquello que realmente realizan. Esta idea se fundamenta en que los docentes no solo se definen como tales en función de sus identidades pasadas y presentes, sino que además lo hacen a través de sus creencias y esquemas valóricos que evidenciarán mediante un cúmulo de emociones, en los contextos cambiantes de los que tendrá que ser parte.

La idea que la emocionalidad forma parte importante del aprendizaje profesional del maestro y su consecuente identidad, encuentra su base también en que cuando se comprende la realidad no solo se ponen en juego aspectos propios de nuestra racionalidad, sino también interactúa la mente emocional que se caracteriza por ser intuitiva, impulsiva y holística. Así lo expresa la siguiente cita:

...por tanto, el sentimiento y la emoción tienen un papel vital en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, dado que, a través de nuestro mundo emocional subjetivo, desarrollamos nuestra realidad interior y exterior y damos sentido a nuestras relaciones y, en último término, a nuestro lugar en el mundo. (McGaugh, 1989, p. 42. Cit. en: Day, C., 2014: 67).

De acuerdo a la postura presentada, se requiere entonces que los profesores tengan una clara visión sobre su identidad, ya que esto les permitirá conocer mejor cuáles son sus miradas sobre su rol, bajo qué circunstancias y condiciones ejerce la enseñanza y cuáles son los factores que más inciden en su práctica docente, y de esta manera, ejercer una docencia más intencionada y comprometida.

El trabajo de Marcelo y Vaillant (2013) al centrar el interés en el proceso mismo del aprendizaje del profesor, intenta responder permanentemente a la pregunta: ¿Cómo se aprende a enseñar? En este afán, es posible interpretar que los autores se

acercan a una interesante reflexión sobre la identidad docente, analizando primeramente algunos elementos constantes en la docencia para después dar argumentos bastante específicos y analíticos acerca de las implicancias que tiene hoy en día la identidad docente.

Lo anterior, en la lógica de que esta profesión, a pesar de sus innumerables dificultades, ha ido desarrollando con el tiempo un conjunto de características que le dan identidad con respecto a otras profesiones y que, por lo mismo, han determinado el quehacer del docente en cuanto a cómo aprenden su hacer, y cómo lo perfeccionan en favor del aprendizaje de sus estudiantes. Entre los rasgos a destacar, a juicio de estos autores, está en primer lugar, el hecho de que la docencia es aquella profesión, a diferencia de las restantes, cuyos profesionales tienen una etapa previa a la profesionalización bastante larga, es decir, ya como estudiantes, desarrollan una serie de creencias sobre lo que es y debe ser la docencia, aspecto que lleva a pensar que la docencia implica también un largo periodo de aprendizaje informal.

Sin embargo, este proceso de aprendizaje está más basado en lo emocional que en lo racional, por lo tanto, supone un desarrollo precoz de su identidad basado primeramente en ciertos modelos de profesores. Al respecto se señala lo siguiente en el trabajo citado: “Ese vínculo entre los aspectos emocionales y cognitivos de la identidad profesional docente deben ser tenidos en cuenta a la hora de analizar la profesionalización docente” (Marcelo y Vaillant, 2013: 26).

Un segundo rasgo identificado por los autores es aquel que dice relación con el contenido que se enseña que, al igual que el anterior, también sentará pilares importantes para el desarrollo de la identidad docente. Este rasgo se basa en que la forma en que se conoce la disciplina, determinará la forma en que el profesor la enseñará y, por ende, la forma en que concebirá su actuación en el aula y, en general, su desarrollo profesional. En este aspecto, el conocimiento que posee el profesor ya sea el sustantivo (las ideas, tópicos, conceptos específicos, procedimientos de la disciplina que se enseña) como el conocimiento sintáctico (los paradigmas propios de la investigación de la disciplina), son componentes representativos que dan identidad a la profesión docente.

El tercer elemento de este desarrollo profesional citado por los autores, que también dice mucho respecto del desarrollo de la identidad docente, es la relevancia del conocimiento didáctico. Mucho se ha pensado, por largo tiempo, que solo el conocimiento del contenido basta para enseñar, en circunstancias que hoy sabemos que también existen otros tipos de conocimientos igual de relevantes para una docencia de calidad, tal como hoy en día lo es el conocimiento didáctico, el que se vincula con la forma en que los profesores se proponen que los contenidos sean comprensibles para los estudiantes, lo que conlleva además a pensar en las dificultades que éstos tendrán a la hora de aprender estos contenidos. Al respecto, se destaca:

Los profesores llevan a cabo esta hazaña de honestidad intelectual mediante una comprensión profunda, flexible y abierta del contenido; comprendiendo las dificultades más probables que tendrán los estudiantes con estas ideas(...); comprendiendo las variaciones de los métodos y modelos de enseñanza para ayudar a los estudiantes en su construcción del conocimiento; y estando abiertos a revisar sus objetivos, planes y procedimientos en la medida en que se desarrolla la interacción con los estudiantes. Este tipo de comprensión no es exclusivamente técnica, ni solamente reflexiva. No es solo el conocimiento del contenido, ni el dominio genérico de métodos de enseñanza. Es una mezcla de todo lo anterior, y es principalmente pedagógico. (Shulman, 1992:12, citado en Marcelo y Vaillant, 2013:27-28)

Otro elemento distintivo de la docencia que permite el desarrollo de rasgos identitario en los profesores según los autores, es la creencia de pensar que los mejores maestros se hacen únicamente en la práctica, es decir, que las situaciones prácticas son más determinantes en el desempeño de un profesional incluso más que la teoría misma recibida en la etapa de formación inicial. Este aspecto que denota una falta de equilibrio entre la valoración brindada a la práctica y a la teoría en la formación de los maestros, ha sido al parecer analizada desde hace ya bastante tiempo tal como se expresa en la siguiente idea: "...no es suficiente con insistir en la necesidad de la experiencia, ni incluso de la actividad en la experiencia. Todo depende de la calidad de la experiencia que se tenga". (Dewey, 1938:27, citado en Marcelo y Vaillant, 2013:29)

El párrafo precedente lleva a plantearse también acerca de qué implica valorar la calidad de las experiencias prácticas. A juicio de los autores, implica preguntarse ¿qué

tan agradable o desagradable es para quien vive dichas experiencias?, además de preguntarse por los efectos que tienen dichas experiencias para enfrentar posteriores situaciones.

Siguiendo con los autores antes mencionados, otro aspecto identitario a la docencia es el trabajo cotidiano de los docentes, el que tiende a ser una actividad en solitario más que colaborativa, lo que explica el gran valor que los profesores le entregan a sus aulas y con ellas al rol que en ella juegan sus estudiantes, como los grandes conocedores y contenedores de sus actuaciones, más que cualquier otro actor de la organización educativa. Al respecto se señala lo siguiente:

Ignoran el conocimiento que existe entre ellos; por tanto, no pueden compartir y construir sobre este conocimiento. Al mismo tiempo tampoco conocen el conocimiento que no poseen y, por tanto, no pueden generar nuevo conocimiento. Hay una compleja distribución social del conocimiento en la escuela: ningún profesor en particular conoce o puede conocer la totalidad del conocimiento profesional que los profesores poseen. (Hargreaves, 1999:124, Citado en: Marcelo y Vaillant, 2013: 31)

La situación planteada nos lleva a reflexionar sobre el hecho de que si bien, hoy en día, las actuales tendencias en desarrollo profesional docente nos indican que éste debe ser un proceso colaborativo y compartido por toda la organización escolar, al parecer, aún no se dan totalmente los pasos deseados dado que cada vez y con más frecuencia, nos percatamos que la docencia, en general, es un acto individual y en solitario, aspecto que lleva precisamente al desconocimiento del propio profesor acerca de sus avances y limitaciones.

Un último rasgo identitario es el referido a la percepción que tienen los docentes sobre su estatus social, sintiendo que la docencia pierde cada vez más prestigio y reconocimiento, lo que se manifiesta en altos niveles de disconformidad relacionados directamente con sus bajos salarios y poco adecuadas condiciones de trabajo al interior del aula y también fuera de ella. Esta situación se traduce entre otras cosas a percibir que no se cuenta con una carrera docente que proteja y contribuya a la mejora de la profesionalización docente y capaz de estar articulada totalmente con las actividades colectivas desarrolladas por el docente en su Escuela.

2.1.4 El liderazgo sostenible y distribuido como condición para el desarrollo profesional docente.

Actualmente la sociedad informacional no solamente están definiendo el orden mundial, sino también redefinido la Educación y con ello el rol de la escuela y de la profesión docente como condiciones básicas para la mejora educativa. Bajo esta premisa, ni la comunidad escolar ni el quehacer del profesor pueden reconocerse hoy en día como elementos aislados y descontextualizados de las reales demandas de esta sociedad cada vez más compleja y heterogénea, así lo expresa la siguiente cita.” La variable clave que determina el éxito en cualquier innovación es el grado de capital social en la cultura de la escuela”. (Hargreaves y Fullan, 2014:122)

Para el paradigma interpretativo (Lorenzo, 2011) los fines de la escuela (cuyas metas siempre serán innumerables), estarán circunscritos a la construcción cultural que realicen todos sus integrantes respecto de ese contexto, por lo que adquieren vital importancia los significados que cada miembro le otorgue a los elementos y experiencias vividas al interior de la Escuela, entendiendo entonces, que el fin primero será la construcción de una cultura colaborativa.

Este nuevo escenario mundial permite centrarse en la nueva mirada del profesor como agente de cambio. Este profesional plantea su trabajo desde la reflexión y desde la indagación, sin embargo, requerirá que desde su organización, se le otorgue las oportunidades para desarrollar una actitud para el cambio, es decir, que desde su Escuela pueda ejercer liderazgo para el cambio educativo.

En esta misma línea, el mismo Lorenzo (2011) quien, basado en el paradigma ecológico, sustenta la idea de que la Escuela es un ecosistema social y humano. Su relación con el concepto de comunidad es una lógica totalmente admisible, por cuanto supone que la escuela es una comunidad organizada e integrada por seres vivos, es decir por una población compuesta por directivos, profesores, estudiantes, padres de familias, expertos, etc. los que forman una estructura de interrelaciones que no solamente posibilitan la reconstrucción y difusión de una cultura determinada (mediante el currículo), sino que además está en constante relación con su medio (mediante la tecnología y aplicabilidad de un proyecto educativo).

Un elemento clave en este aspecto, es el trabajo colaborativo el que implica una nueva manera de concebir los roles y funciones del currículo en la Escuela, la organización, la formación de los profesores, el liderazgo, entre otros. Por esta razón, se hace necesario comprender que todos los fenómenos ocurridos en la Escuela, tienen un carácter contextual, es decir, responderán a la manera en que la cultura los origine, los adopte y los institucionalice, previo consenso y colaboración. En este aspecto, Gairín y Rodríguez –Gómez (2011) plantean:

La cultura colaborativa como reto tiene como horizonte último la comprensión de la realidad de los alumnos y el descubrimiento de las estrategias que mejor permitan responder a sus necesidades de aprendizaje y a las exigencias que al respecto realiza el sistema educativo y el entorno. Podemos decir que el trabajo colaborativo no es importante «per se» sino en la medida en que permita cumplir los objetivos de la institución, que se adaptan continuamente a las cambiantes necesidades del entorno. (p. 46)

De esta manera, se hace necesario promover y propiciar una cultura de la colaboración en la escuela, donde el aprendizaje se entienda como un proceso dialéctico y dialógico en el que cada uno de sus integrantes plantee y contraste sus visiones con los otros hasta llegar a acuerdos, aun cuando se advierte en el caso de los profesores que perciben en sus escuelas el predominio de una mayor competición e individualismo, más que lo que se proclama. (Vangrieken, Dochy, Raes, Kyndt, 2015)

Como se observa, los cambios no solo deberán emerger de las propias necesidades y expectativas de quienes integran la comunidad escolar, sino además deberán ser planificados y no espontáneos, donde la autonomía emergerá como una capacidad de alto valor en la Escuela, pues propiciará una activa participación en la toma de decisiones de la que todos podrán sentirse parte. Lo anterior dará a la Escuela la connotación de una unidad que aprende con gran capacidad de adaptación, flexibilidad y creatividad. (Gairín, 1996). La colaboración y la reestructuración pueden ser útiles o dañinas por sus significados y realizaciones, por lo tanto, tienen que ser inspeccionadas repetidamente para asegurar que sus ventajas educativas y sociales sean positivas. (Datnow ,2011)

Sin duda, en este escenario el rol del profesor adquiere una relevancia de proporciones ya que los buenos profesores deberán orientar su actividad al cambio educativo, por lo que se espera que transite de una actuación personal en el aula a una actuación colectiva en el centro escolar, donde la actuación colectiva en el centro involucrará que la organización cuente con claras estructuras de funcionamiento, adecuadas estrategias culturales, una pertinente gestión de procesos y una correcta gestión de conocimientos por parte de los docentes.

Ahora bien, centrar la atención en la cultura colaborativa, en especial la del profesor, supone también examinar aspectos relacionados con sus interacciones al interior de la Escuela, especialmente con sus estudiantes a la hora de enseñar. Al respecto (OCDE, 2014), analiza la relación entre el rendimiento de los alumnos y las características de los centros educativos, donde se aprecian interesantes conclusiones, como por ejemplo: mientras mejor es la relación profesor - estudiante, mayor es el compromiso del estudiante con su escuela y, por ende, con sus aprendizajes.

Esto último, se demuestra si consideramos que en la mayoría de los países hay demasiados estudiantes que no aprovechan al máximo las oportunidades de aprendizaje que su Escuela les ofrece, aspecto que Programme for International Student Assessment (PISA), comprueba cuando las Escuelas o los sistemas educativos, en general, ubican a los estudiantes en diferentes establecimientos basándose en el rendimiento de éstos y se tiene como resultado que la motivación y capacidades en el aprendizaje de los alumnos empeoran. Dicho de otra forma, cuando la Escuela motiva y alimenta en los estudiantes el pensamiento que todos pueden aprender, realmente los estudiantes sí son capaces de alcanzar altos rendimientos en su desempeño escolar.

Otro resultado de interés proporcionado por el estudio es aquel que dice relación con la autonomía de las Escuelas y cómo esta capacidad puede influir sobre la mejora educativa de los estudiantes. Así por ejemplo, las escuelas que demostraron más autonomía en materia de planes de sus estudios y evaluaciones, evidenciaron mayores mejoras, demostrando mayor y mejor relación entre profesores y directores a la hora de pensar la gestión de sus escuelas.

Hargreaves y Fink (2008), también nos aportan una conceptualización sobre el tema, esta vez bajo la mirada de un liderazgo sostenible, basada en que el liderazgo y la mejora sostenible, prisma desde el que se desarrollarán aprendizajes profundos en las personas de tal forma que no perjudique al entorno en el que éstas se desarrollen. Esta postura es argumentada por los autores, a través de siete principios (profundidad, duración, amplitud, justicia, diversidad, iniciativa y conservación), los que contextualizados al ámbito educativo, ayudarán a comprender la idea de que mientras exista sostenibilidad en el quehacer de una Escuela, habrá aprendizajes duraderos y por ende, una educación sostenible en el tiempo.

De la postura citada, se puede desprender que el concepto de sostenibilidad aplicado al liderazgo educativo, entregará bases importantes para comprender que el quehacer en la Escuela no solamente deberá estar centrado en la calidad del proceso de aprendizaje de los estudiantes, incluidos en este proceso el trato que se dé a profesores y familias, sino, sobre todo, en los efectos e impactos que tendrá en el entorno físico y cultural.

Por su parte, Fullan (1993), aporta a este tipo de liderazgo centrado en “change forces”, enfatizando en el rol del liderazgo para las mejoras educativas, esbozando una conceptualización de liderazgo que permite hasta hoy en día, entenderlo como una fuerza que va mucho más allá de la figura o rol del director y cuyo secreto para su desarrollo en la organización, es que cada uno de sus integrantes aprenda a cómo lidiar con las fuerzas del cambio potenciando los aspectos positivos y atenuando los negativos. Esta postura, al enfatizar en el liderazgo educativo, pone acento en la figura del Director (principalship), como también en la del profesor (“teacher leadership”), ambos roles tan necesarios para enfrentar las fuerzas del cambio en una organización educativa.

Los planteamientos sobre liderazgo hasta aquí expuestos responden a lo que generalmente nos presenta la literatura referida al tema. En una gran mayoría, se refieren al liderazgo como un proceso complejo al interior de la Escuela, en el que intervienen muchos factores ya sea tanto en sus inicios de la organización como sus impactos en ella, donde una o muchas personas ejercen influencia para que el resto se apropie y se movilice en función de metas y objetivos claros, a través de un trabajo

procesual, intencionado y compartido. Estos aspectos, sin duda, darán valor a la institución.

Los análisis hasta aquí realizados nos permiten plantear la siguiente pregunta ¿Por qué trasladar el liderazgo distribuido a la organización escolar y hacerlo un elemento de valor? Sin duda, las escuelas como unidades de acción y como comunidades de aprendizaje, necesitarán contar con una serie de capacidades que les permitan hacer frente a las diversas y cada vez más exigentes demandas de la sociedad, por lo que requerirán de personas que orienten su quehacer; que canalicen las distintas fuerzas que en ella se producen; que promuevan el cambio en todas sus dimensiones; que alienten la construcción de significados de sus propias prácticas; que tengan en cuenta el cuidado sobre el entorno que los acoge; que interpreten el cambio como una oportunidad para la mejora constante, que cada día trabajen para mejorar los resultados de aprendizajes de los estudiantes, que incentiven el respeto hacia profesores, estudiantes y familias; que promuevan una cultura escolar basada en la colaboración, el respeto, la participación, la democracia y la innovación.

Si analizamos el caso chileno, Horn y Marfán (2010), realizan una revisión bibliográfica, que busca conocer los alcances de la investigación en la temática, poniendo foco en la relación entre liderazgo y mejora de los resultados escolares, oportunidad en la que se revisaron 14 investigaciones nacionales desde el año 2000 en adelante. En general, uno de los aportes de este trabajo es que existe cierta diversidad de enfoques investigativos sobre el liderazgo, mostrándose algunos más proclives a establecer la relación directa entre liderazgo y resultados de aprendizajes de los estudiantes, mientras que otros intentan explicar el liderazgo como un factor de las variadas dimensiones que influyen en el desempeño escolar.

De acuerdo al estudio existe en Chile una clara tendencia a situar el liderazgo escolar dentro de la corriente de Escuelas Eficaces. Así por ejemplo al revisar estudios sobre eficacia escolar, el tema del liderazgo directivo se ubica con una alta relevancia, donde se establece que la relación entre liderazgo y equipos directivos es el factor que más incide en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. De esta manera, el rol que ejerza el director seguido de equipos altamente motivados y capacitados, quienes al sentir apoyo de su director lo validan como figura de mucho respeto, ayudan a

comprender las necesidades que las Escuelas Eficaces demandan en torno al liderazgo. Al respecto, los autores señalan:

...otros elementos que propone la investigación, son la accesibilidad y disposición para recibir sugerencias de docentes, apoderados y alumnos, así como también, que sean líderes activos y en terreno con más movilidad dentro y fuera de la escuela que sentados en el escritorio. (Horn y Marfán, 2010: 91)

En otro aspecto, los estudios en general concluyen que dentro de los factores del liderazgo, los que más influyen en el aprendizaje de la Escuela, es el desarrollo docente, la disponibilidad de recursos materiales y humanos, un proyecto educativo compartido y participativo que se implementa a través de una planificación seria y contextualizada y que ponga énfasis en el aprendizaje de calidad de los estudiantes y, sobre todo, poniendo énfasis en el profesionalismo de los profesores a través de un proceso de autoevaluación y de tareas orientadas eminentemente hacia el desarrollo profesional constante. (Moral, Fernández y Ritaco, 2016)

Al considerar la idea de que el liderazgo educativo contempla que una o varias personas integrantes de una organización escolar influyen sobre otras, para realizar ciertas acciones o generar cambios de conducta en función de alcanzar objetivos en común, se está aceptando que el liderazgo puede ser un medio eficaz para movilizar a toda la Escuela en favor de mejorar los aprendizajes de los estudiantes, por tanto, la estimulación de una cultura colaborativa permitirá orientar fuerzas individuales y colectivas derivando en la promoción de la Escuela como una verdadera comunidad de aprendizaje. (Gairín y Rodríguez-Gómez, 2011)

Por otro lado, también puede entenderse que dicha influencia puede ser ejercida por una persona, por muchos actores o en su eventualidad por todos los miembros de la comunidad escolar, tal como lo postula el Liderazgo distribuido.

Hacia la década de los ochenta en la corriente de la Escuela Eficaz, el rol del director se convierte en un objeto de estudio bastante recurrente y relevante para explicar los tipos de liderazgo en la Escuela, surgiendo con ello la línea investigativa del *Liderazgo instructivo*, el que ponía acento en una escuela que mediante la figura de su Director, priorizaba el desarrollo profesional de los maestros, promovía la

participación escolar, fomentaba el trabajo en equipo, tenía metas y objetivos claros, entre otros.

Seguidamente la década de las ochenta ves surgir en sus postrimerías, un nuevo concepto que responderá mejor a las crecientes interrogantes de la investigación educativa surgiendo, de esta manera, el concepto de *Liderazgo transformacional*. Dicha línea investigativa, alentará la transformación de la Escuela no subestimando, de ninguna manera, el rol que ejerce el director en la mejora de la organización, pero situándolo en la perspectiva del cambio, como un agente para la transformación de la Escuela. Murillo (2006), entrega una síntesis bastante clara y precisa de las principales características de este tipo de liderazgo, a través de la siguiente tabla:

Tabla 1: Síntesis del ejercicio del liderazgo transformacional según Leithwood (1994)

Dimensiones	Actuaciones
Propósitos	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrolla una visión que es ampliamente compartida por la escuela. • Establece el consenso en los objetivos y las prioridades de la escuela. • Tiene expectativas de una excelente actuación. • Presta apoyo individual
Personas	<ul style="list-style-type: none"> • Presta estímulo intelectual. • Ofrece modelos de buen ejercicio profesional. • Distribuye la responsabilidad y comparte la autoridad del liderazgo.
Estructura	<ul style="list-style-type: none"> • Concede a los profesores (individuales y grupos) autonomía en sus decisiones. • Posibilita tiempo para la planificación colegiada. • Fortalece la cultura de la escuela.
Cultura	<ul style="list-style-type: none"> • Entabla comunicación directa y frecuente • Comparte la autoridad y responsabilidad • Utiliza símbolos y rituales para expresar los valores culturales

Fuente: Murillo (2006:17)

Actualmente el liderazgo distribuido ha encontrado bastantes seguidores por su capacidad de entregar asertivas y novedosas respuestas al problema de la mejora escolar, que según varios autores no han sido respondidos a cabalidad por las otras posturas de liderazgo, las que si bien, presentan importantes patrones en común, no resaltan explícitamente lo requerido por las escuelas del siglo XXI.

Esta nueva adhesión al liderazgo distribuido se explica, en parte, porque los modelos existentes no permiten comprender del todo que la Escuela es un espacio donde intervienen múltiples y diversas perspectivas y donde las reformas deberían considerar tal diversidad. Por esta razón, hoy en día se requiere de visiones renovadas de liderazgo que representen cabalmente la construcción social de un proyecto escolar que vaya más allá de iniciativas individuales.

Uno de los grandes exponentes del liderazgo distribuido es Spillane (2006), quien después de interesantes reflexiones postula un modelo descriptivo donde cada escuela responderá a sus propios contextos. De esta manera, se generarán al interior de ella diversas e intensas interacciones entre sus miembros, caracterizadas por ser colaborativas, colectivas y coordinadas. En su trabajo *Distributed leadership*, realiza un interesante cuestionamiento sobre el significado de tener una perspectiva distribuida sobre el liderazgo en la Escuela (What does it mean to take a distributed perspective on school leadership?). Al respecto, el autor realiza el siguiente aporte:

...desde una perspectiva distribuida, el liderazgo involucra a “mortales” así también como “héroes”. Involucra a los muchos y no solo a los pocos. Se trata de práctica de liderazgo, no simplemente roles y cargos. La práctica de liderazgo se trata de interacciones, no solamente de acciones de héroes. (Spillane, 2006:4)

La cita precedente permite comprender que desde una perspectiva distribuida lo primordial en una Escuela son las interacciones generadas colectivamente entre líderes, seguidores y sus situaciones, por lo tanto, el liderazgo puede ser definido como una relación de influencia que a nivel social y colectivo ejercen entre sí todos los miembros de la Comunidad Educativa. Siguiendo al mismo autor, se contextualiza esta idea con el ejemplo de que si una persona focaliza todos sus esfuerzos, por sí sola, sin ayuda de nadie en liderar mejoras en una escuela compleja, esto resulta una acción con escaso sentido práctico, en otras palabras, el liderazgo distribuido promoverá que estos esfuerzos para que tengan factibilidad, deberán ser compartidos.

La idea del liderazgo distribuido significa un cambio cultural al interior de la Escuela porque supone que sus prácticas serán compartidas por la comunidad y donde ésta asume un rol primordial a la hora de provocar dichos cambios. En otras

palabras, todos los miembros de la comunidad asumen responsabilidades en cuanto a la gestión de la Escuela, respetando sus roles y la de los demás, por cuanto este primer aspecto involucra que todos se sientan posicionados e involucrados en el quehacer de ella, ocasionando con ello que el liderazgo se distribuya entre todos, evitando que se concentre en una única persona. Según Maureira y Rojas (2013), se considera lo siguiente: "... dicha concepción, con diferentes matices y controversias busca identificar al liderazgo más como una función de la organización que como un fenómeno personal individual y jerárquico". (p.116)

Sin duda, esta nueva propuesta exige que la Escuela demuestre altas capacidades para el trabajo colaborativo ya que prioriza los contextos grupales por sobre los individuales, denotando una alta capacidad de la escuela para resolver sus propios problemas, aspecto que la sitúa en un nivel de desarrollo óptimo por tanto implica que la mejora escolar dependerá del accionar conjunto de todos sus integrantes, en especial de los docentes. Para Hargreaves (1994) la colaboración y la reestructuración pueden ser útiles o dañinas, por sus significados y alcances, por lo tanto, tienen que ser inspeccionadas reiteradamente para asegurar que sus ventajas educativas y sociales son positivas. (cit. En Datnow, 2011)

Al respecto, la idea es propiciar el *habitus* de la colaboración en los docentes, que incluya a los compañeros en todo el proceso, y no únicamente la cooperación en la cual los compañeros combinan cada uno de sus resultados parciales, en los resultados finales (Swyer, 2006. Cit. en Vangrieken, 2015). Así mismo, Datnow (2011) refuerza la idea, señalando que el valor del trabajo colaborativo es que es percibido por los docentes, como una creencia basada en que el funcionamiento en conjunto, es agradable y productivo.

Para Barfield (2016) se trata de reforzar el lado informal, con pequeñas acciones y episodios como la conversación con colegas entre clases, compartiendo experiencias e historias, intercambiando materiales, es decir, donde la confianza es fundamental para la autenticidad y el éxito de la colaboración en la Escuela.

López y Gallegos(2014) refuerzan la idea que el liderazgo supone un conjunto de prácticas orientadas a definir los caminos hacia donde se dirigirán los esfuerzos de la

organización, de manera que el liderazgo no dependa sólo de las características personales y atributos de las personas que dirigen la organización.

Por otro lado, el liderazgo ha sentado bases sólidas en los últimos años, dada su capacidad para aglutinar los intereses, necesidades, anhelos, esfuerzos y capacidades de todo aquel que integra la organización. Lo planteado anteriormente hace de la Escuela un espacio democrático, resolutivo, propositivo. Por lo mismo, el liderazgo distribuido exige un replanteamiento de los roles y responsabilidades tanto de directivos como de los profesores donde, por ejemplo, el Director pasa de ser un agente meramente burocrático a un verdadero agente de cambio y orientador de la mejora, identificando y aprovechando las capacidades específicas de los demás miembros para canalizarlas en función de los objetivos comunes de la organización.

Considerando que numerosos autores han concordado que el liderazgo distribuido exige el desarrollo de altas competencias específicas al interior de la Escuela de todos aquellos que la integran, ya que cada uno deberá aportar a la organización utilizando su experticia y compromiso, es que la coordinación que manifieste la gestión escolar especialmente en la relación líderes y seguidores, será de suma relevancia.

Esta situación es expresada de la siguiente manera:

Las fronteras entre líderes y seguidores se disipan en la medida en que todos ejerzan ambos roles. Más que la acción de la persona que ejerce la dirección, o incluso el equipo directivo, es la forma de trabajar coordinada de un grupo de personas que deciden conjuntamente. (Murillo 2006: 19)

Las ideas anteriormente planteadas en torno al Liderazgo Distribuido es posible encontrarlas de forma holística en un trabajo realizado por Elmore (2000), quien al centrar sus estudios en la construcción de una nueva estructura de liderazgo escolar ("Building a new structure for school leadership") expone cinco principios para un modelo de liderazgo distribuido si se desea considerar una amplia escala de mejora. La traducción de sus postulados permite identificarlos de la siguiente manera:

1. El propósito del liderazgo es la mejora de las prácticas instruccionales, por lo que adquirirán un importante rol las competencias específicas que deberán

tener los líderes para `promover las buenas prácticas instruccionales y de desempeño. Para el desarrollo de dichas habilidades o competencias específicas, tal liderazgo deberá ser capaz de crear los escenarios de aprendizaje necesarios y que estén focalizados en las expectativas que se tengan para la instrucción.

2. La mejora en la enseñanza requiere de aprendizajes continuos o permanentes. Considerando que el aprendizaje tiene que ver con dos ámbitos: el individual y lo social o colectivo, estas dos dimensiones deben siempre ser presentes al interior de una organización educativa. Así por ejemplo, el aprendizaje colectivo requiere necesariamente que se dirija u oriente la adquisición de los nuevos conocimientos hacia la mejora de la enseñanza, ya que las actuales estructuras formales de la Escuela crean un ambiente normativo que valora más el aprendizaje individual por sobre el aprendizaje colectivo. A juicio del autor, el liderazgo debe ser capaz de crear escenarios que contribuyan tanto al desarrollo de aprendizajes individuales como sociales, siendo los líderes quienes tienen, en este sentido, un rol protagónico puesto que son ellos, los que deben propiciar que los integrantes de la organización generen sus propias ideas y prácticas personales, pero siempre sujetas a la colaboración y validación de sus pares...la privacidad de la práctica produce aislamiento y el aislamiento es el enemigo de la mejora (Elmore,2000:20).
3. El aprendizaje requiere de modelamientos. Si el aprendizaje es la responsabilidad central de los líderes, éstos deberían ser capaces de modelar el aprendizaje que ellos esperan de los otros. En este sentido adquiere gran valor la experiencia y la preparación del líder.
4. La experticia del líder se reflejará en los roles y actividad del liderazgo ejercido. Si se desea alcanzar una mejora a gran escala se requerirá un tipo complejo de cooperación entre las personas en sus diferentes roles y desempeño de funciones.
5. El ejercicio de la autoridad del líder requiere de reciprocidad entre responsabilidad y capacidad. El liderazgo distribuido provoca que se genere

reciprocidad entre todos los miembros de la organización. Así por ejemplo, cuando un director solicita a uno de los integrantes que realice una tarea o función que no pueda hacerla, ésta dependerá de su capacidad de crear las condiciones para que esa persona aprenda cómo realizar lo solicitado, además de su capacidad para educarlo en el proceso de aprendizaje de cómo hacer la tarea. Esto último, provocará que la persona realice mejor la tarea cuando se le solicite nuevamente. Finalmente, este principio permitirá comprender, a juicio del autor, que este tipo de liderazgo promoverá que las personas desempeñen funciones al interior de la Escuela consistentes con su experticia y roles.

Por la influencia histórica que ha tenido en las Escuelas desde sus orígenes y, en base a todo lo señalado anteriormente, no debe ser extraño entonces que gran parte de las investigaciones responden todavía a concepciones que resaltan más ese tipo de liderazgo, por sobre otros, como por ejemplo el del docente. Esta perspectiva ha tenido sustento en los resultados de variadas investigaciones que han concluido que el liderazgo que ejerce el Director en la organización impacta realmente en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, siendo esta variable la que explicaría entre un 5% y 7% de la varianza entre escuelas según lo plantean estudios cuantitativos como el de Leithwood et.al, 2006. (Cit. en Horn, A., Marfán, J.2010: 85)

Ahora bien, siguiendo los postulados del mismo autor, es preciso señalar que si bien, el liderazgo influye sobre las mejoras de los aprendizajes de los estudiantes, esta incidencia es más bien indirecta porque está asociada más que nada a lograr la motivación y el desarrollo de capacidades de quienes integran la organización, además de generar favorables condiciones de trabajo al interior de ella. Este último aspecto puede traducirse en un óptimo o desfavorable desempeño de quienes en ella trabajan, especialmente de los docentes, cuyo quehacer afecta la calidad de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, por tanto los líderes deben construir procesos colaborativos explícitos para que los docentes tengan la certeza que sus acciones contribuirán a moldear el contexto organizacional que satisfaga sus necesidades referidas al logro de metas. (Leithwood, 2009)

Por su parte, Fullan (2008) advierte en sus estudios sobre el cambio en educación, que el Director tiene la capacidad de ampliar el liderazgo en la Escuela, donde su rol (“principalship”) es contribuir a crear las condiciones y capacidades para

que cada profesor se convierta en un líder (p.127). De esta idea se puede desprender que el Director, tendrá sin duda, un rol fundamental en la calidad de la organización, pero dicho rol deberá estar enfocado a ser el motor que conduzca a toda la comunidad y de esta manera, movilizar el accionar de sus miembros en función de fines comunes.

El liderazgo distribuido al centrarse holísticamente de todos los ámbitos de la organización escolar, no excluye la labor de ningún agente, ya que de acuerdo a esta concepción de trabajo colectivo, se busca potenciar el liderazgo en apoderados, profesores, estudiantes, coordinadores, directivos, etc., adquiriendo especial connotación la labor docente, por considerarse como uno de los factores de mayor trascendencia e impacto en la mejora escolar.

De esta manera, se hace imprescindible que se conozcan las capacidades de liderazgo que presenta el profesor ya que para estos contextos, no solo es importante los saberes disciplinarios y pedagógicos que domine el maestro, sino también sus capacidades interpersonales que le permitan relacionarse adecuadamente con sus estudiantes y demás miembros de la Escuela.

Diversos estudios han relevado el papel del liderazgo de los docentes, en su rol como agentes de cambio para la mejora de los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Autores más recientes como Maureira y Rojas (2013), al investigar en Chile sobre el liderazgo transformacional en docentes de Lenguaje y Comunicación, contrastando la percepción de los propios estudiantes sobre el liderazgo ejercido por sus profesores, no solo aportan evidencias sobre la influencia del liderazgo del docente en los resultados de aprendizajes de sus estudiantes, sino que también a partir de sus resultados, amplían el camino para que otras investigaciones al amparo de la línea del liderazgo distribuido, puedan aportar más evidencias relativas al tema. Así por ejemplo, una conclusión de interés que puede ser profundizada desde el prisma del liderazgo distribuido, es aquella referida a la dimensión *Influencia idealizada por comportamiento*, en que el 72,22% de los estudiantes encuestados de 7º básico a 4º medio, perciben que sus profesores cuentan con capacidades para un liderazgo efectivo, sin embargo, no siempre lo demuestran en conductas observables por ellos, lo que lleva a los autores a concluir lo siguiente:

...Esto conduce a pensar en que, tal vez, esta percepción cambiaría en la medida en que los equipos directivos de los colegios permitan a sus docentes desarrollar sus atributos de liderazgo, en otras esferas que no necesariamente debieran ser las de la sala de clases. (Maureira y Rojas, 2013:124)

Otra conclusión interesante que aporta el estudio es que la dimensión *Estimulación Intelectual*, obtiene un 75,06% (segundo porcentaje más alto), lo que permite reflexionar en torno a la siguiente idea: en la medida que los profesores permanentemente estimulen el intelecto de sus estudiantes, mayor puede ser la percepción de éstos sobre los atributos de liderazgo de sus profesores.

Un estudio no tan reciente, pero igual de significativo que los anteriores por sentar las bases para investigaciones de este tipo de liderazgo distribuido centrado en los docentes, es el de Leithwood y Mascall (2008), Cit. en López y Gallegos (2014), que recoge información sobre el impacto del liderazgo distribuido en variables importantes del desempeño del profesor y en los resultados de aprendizajes de los estudiantes, obteniendo como resultados que el liderazgo distribuido sí explica significativamente las variables antes señaladas, donde las escuelas que presentan mejores resultados, son justamente aquellas que asignan mayor grado de influencia al liderazgo ejercido por todas las personas que integran la comunidad escolar

Para concluir, las ideas expuestas nos permiten centrar la atención en que las prácticas de liderazgo sostenible y distribuido ejercido en las escuelas no son necesariamente inherentes a la naturaleza misma de las personas en cuanto sus características personales, sino más bien responden a su preparación, conocimientos, responsabilidades y conductas donde la cultura de colaboración y la responsabilidad del trabajo conjunto de cada uno de sus integrantes de manera sostenible y sistemática se convierta en la base para la generación de nuevos conocimientos al interior de la Escuela, por lo que se hace necesario que las escuelas dialoguen permanentemente con el desarrollo profesional de sus docentes.

Por lo mismo, el cambio cultural en la escuela que se desea alcanzar mediante este tipo de liderazgo deberá estar sustentado en un cambio de todo el sistema educativo que se traduzca en una mejora de las prácticas escolares así también como

en una mejora de la formación inicial y desarrollo profesional de los profesores, incluido, en este último aspecto, sus condiciones laborales.

En síntesis, para que el liderazgo distribuido sea posible en favor de generar ricas oportunidades para el desarrollo profesional de los docentes, se requiere de una cultura de la colaboración, otorgar las condiciones y el tiempo necesario para que los profesores se reúnan y diseñen juntos sus clases, discutan y reflexionen sobre sus problemáticas, realicen proyectos de investigación-acción que respondan a su realidad, que exista un ambiente de confianza y que se fomente la participación e implicación de todos los profesores en asuntos de su Escuela.

2.2. El aprendizaje como proceso para el cambio profesional del docente.

2.2.1. Hacia una perspectiva del aprendizaje profesional en los docentes.

Entendiendo que si bien, en la actualidad estamos en presencia de nuevas posturas y perspectivas de lo que significa y de lo que implica la profesionalización docente, también es cierto que todas ellas concuerdan con que lo relevante en este proceso es el *desarrollo del conocimiento profesional* que adquiere el docente a través de su praxis, considerando que el aprendizaje permanente será una forma de mantener el sentido de la identidad docente y por ende su compromiso con la profesión (Day, 2014).

Al respecto, diversos estudios han centrado su interés en indagar acerca de cómo se genera el conocimiento profesional en los docentes, permitiendo con ello el surgimiento de interesantes líneas de investigación en este campo, como es el caso de la acción investigativa realizada por los propios docentes como medio para el aprendizaje profesional, surgido ya hace más de tres décadas.

Es importante destacar que los estudios sobre el aprendizaje profesional del profesor, si bien datan ya desde hace bastante tiempo, no siempre se lo ha concebido como es actualmente, es decir, bajo el paradigma de *conocimiento profesional*.

Presenciamos, en sus primeras décadas, perspectivas centradas más bien en el *pensamiento profesional*, siendo este último, luego de varios años puesto en discusión por sus limitaciones en la definición de los contenidos del pensamiento (Catalán, 2011).

En el ámbito del desarrollo profesional, ha destacado y sentado las bases para el desarrollo de esta línea de investigación, el aporte que hiciera Shulman (1986) ya partir de la década de los ochenta, sobre sus estudios relacionados con las formas en que el docente genera su conocimiento, considerando aspectos tales como: la relación teoría-práctica, el cómo el profesor adquiere su conocimiento profesional, el conocimiento de sus estudiantes, el contexto en el que trabaja el docente, la naturaleza misma de la disciplina que enseña, entre otros.

De esta manera, el aporte del autor se traduce en proponer una nueva base para la formación de los futuros profesores, que oriente hacia la respuesta de cuestiones relevantes en este ámbito tales como: ¿Qué debe conocer el profesor? ¿Qué debe hacer con ese conocimiento? ¿Qué categorías de conocimiento debe tener el docente para ser competente? Los cuestionamientos anteriores plantean detenerse en el “conocimiento del contenido” y “conocimiento didáctico del contenido”.(Shulman, 1988, Cit. en Bolívar, 2005: 6)

El conocimiento de la materia o del contenido (CM), implica que el profesor posee una cantidad de conocimientos necesarios para su enseñanza relacionados con una materia en particular, sin embargo, este no genera por si solo orientaciones de cómo transmitir ese conocimiento a sus estudiantes. Por lo mismo, requerirá generar un conocimiento didáctico del contenido (CDC) capaz de otorgarle las herramientas necesarias para articular el contenido y la didáctica, es decir, transformar la materia en algo enseñable y comprensible para sus estudiantes. Ambos conocimientos son para Shulman los pilares para configurar un conocimiento base de la enseñanza y, con ello, dar respuestas a cómo los profesores genera su conocimiento pedagógico.

Siguiendo con esta línea, el que más ha captado el interés por parte de variados autores es el conocimiento Didáctico del Contenido, porque ha permitido establecer reales vinculaciones entre la disciplina y la práctica, siendo valorado por variados autores como aquel tipo de conocimiento específico capaz de evidenciar, en los

docentes, habilidades sobre cómo enseñar un determinado contenido y a través de esto lograr desarrollar en sus estudiantes la comprensión y adquisición de competencias requeridas .(Jarauta ,Medina y Mentado, 2016; Marcelo y Vaillant, 2013; Imbernón 2012, Bolívar, 2005).

Sin dudas, la discusión sobre cómo, cuándo y cuáles son los tipos de conocimientos que genera el profesor a lo largo de toda su vida profesional debe orientar a la reflexión respecto de qué se entenderá por conocimiento profesional docente. Al respecto, se parte de la base que la naturaleza misma de la función docente consiste en generar conocimientos pedagógicos específicos, desarrollar un compromiso ético y moral con la enseñanza, además de co-construir de los otros actores sociales, por lo que se deduce que la tarea del docente estará siempre vinculada al equilibrio de estas dimensiones y que el conocimiento que él genere acerca de su profesión girará en torno a ellas. (Jarauta, Medina y Mentado, 2016)

Prácticamente existe consenso en la necesidad de contar con un tipo de conocimiento docente que comprenda distintos ámbitos, entre los que se considere todo lo relativo a: el sistema educativo, la cultura escolar, a los problemas que se suscitan a la hora de generar conocimiento, a lo metodológico y curricular, al conocimiento del ámbito sociocultural y socio científico y, finalmente, todo lo relativo al contexto de los propios estudiantes; en general, se plantea la necesidad de un conocimiento polivalente .(Imbernón, 2007,2012)

Al respecto, Wei, Darling-Hammond, Andree y Richardson (2009), contribuyen a la idea señalando que asegurar el éxito del estudiante requiere de una nueva clase de enseñanza, conducida por docentes que comprendan las demandas de su disciplina y de la pedagogía, que respondan a las necesidades de sus alumnos, además de articular fuertemente las experiencias de sus estudiantes con los objetivos del currículo. Esta postura, se enmarca, sin duda, en el concepto de desarrollo profesional hasta aquí analizado, por cuanto supone que los esfuerzos puestos en mejorar los aprendizajes de los estudiantes pueden tener éxito, si se construye capacidades en los profesores que les permitan mejorar sus propias prácticas.

En este mismo orden, Imbernón (2007, 2012), considera que la práctica de la enseñanza es una profesión compleja y dinámica, por ello se la debe relevar a tal

punto de priorizar la profesionalización del profesorado ya que los emergentes procesos de la enseñanza y el aprendizaje obligan a repensar las funciones del profesor y desarrollar mejores capacidades de relación, colaboración, comunicación y saber gestionar y compartir la emocionalidad y actitudes.

Siguiendo las ideas del autor citado, el conocimiento vulgar del profesor (entiéndase por este el sentido común, tradiciones, ideas) surge desde sociedad misma en la que el docente está inserto. Este conocimiento vulgar lo recibe e internaliza desde su infancia (familia y escuela) en forma de un conjunto de ideas y concepciones acerca de lo que será el accionar del profesorado. Lo anterior, le permitirá, durante su vida más adulta, opinar y hacer constructos acerca de los procesos y fenómenos educativos. Este es uno de los aspectos que, a juicio de muchos, ha provocado que al quehacer docente no siempre se haya dado el carácter de profesión, lo que ha incidido a la vez en no entregarle la valoración social que se merece.

Las nociones planteadas anteriormente son apoyadas por Pérez Gómez (2010), quien, en el intento de centrarse en los nuevos roles docentes, enfatiza que pese a los nuevos contextos todavía la gran mayoría de las Escuelas aún conservan y aplican una concepción epistemológica escolástica de la enseñanza, lineal y mezcla entre idealismo y mecanicismo. Esto se manifiesta en que la práctica es una mera aplicación de la teoría y que el conocimiento se presenta como conceptos cerrados y repetitivos, es decir, como algo que hay que aprender y sin posibilidad de indagación.

Siguiendo la misma línea temática, esta visión escolástica pone de manifiesto que los contenidos a aprender y las habilidades a desarrollar son situados en una escala inferior, y en donde la adquisición del conocimiento es un acto individual, más bien, cuando se trabaja con procesos mentales de orden superior, el trabajo es muy abstracto y descontextualizado. Por lo mismo, y con la férrea postura de generar cambios en la enseñanza, establece: “Se necesitan profesionales expertos en sus respectivos ámbitos del conocimiento y al mismo tiempo comprometido y competente para provocar el aprendizaje relevante de los estudiantes, pues la enseñanza que no consigue provocar aprendizaje pierde su legitimidad”. (Pérez Gómez, 2010: 53)

El conocimiento pedagógico especializado es aquel conocimiento que ha surgido de un proceso de formación, por tanto más intencionado, complejo y de pertinencia social que le va a permitir al profesor reflexionar y tomar decisiones profesionales en un contexto, tomando como referencias su experiencia, la teoría y la práctica, en otras palabras, es un tipo de conocimiento relacionado estrechamente con la acción, por eso uno de sus componentes importantes es el conocimiento práctico.

El mismo Imbernón (2012) aporta en esta línea que en el campo de la docencia se debe distinguir entre la “investigación *sobre* el profesorado” y la “investigación *centrada en* el profesorado”. La diferencia entre ambos conceptos radica en un histórico debate entre la teoría y la práctica, entre lo cualitativo y lo cuantitativo, entre otros aspectos. Lo importante, para el autor es que ambas perspectivas han aportado para generar importantes acercamientos al estudio del aprendizaje y acción docente.

El primer tipo de investigación aportando información sobre la formación, los principios, las competencias didácticas, aprendizajes en profesores noveles y experimentados, etc. A su vez, la investigación “centrada en el profesor”, ha aportado conocimiento sobre las prácticas educativas, la reflexión e investigación pedagógica, entre otros tópicos.

En síntesis, se situará al conocimiento profesional docente en la dimensión subjetiva del profesor (Cuadra y Catalán, 2016), por tanto, desde esta concepción se entenderá por conocimiento profesional docente como un proceso de construcciones personales, explicativas, implícitas o explícitas, que permitirán comprender la actuación docente, tanto en su carácter individual como en su vinculación con la realidad social, lo que se traducirá en una permanente búsqueda por su aprendizaje profesional, en cada uno de sus estadios de desarrollo profesional.

2.2.2. El aprendizaje integrado entre docentes Noveles y Experimentados: Un proceso de socialización profesional.

Tal como se ha planteado en el capítulo anterior, la trayectoria profesional de un docente estará marcada por el impacto que tiene su actuación en la formación de sus estudiantes, por lo que sus antecedentes profesionales y sus características, se

convierten hoy en día en gran valor para el aprendizaje en la Escuela (Hanushek, 2014).

El presente apartado tendrá la finalidad de situarnos en el aprendizaje generado entre docentes noveles y experimentados, cómo manifestación de valiosas interacciones producidas en las culturas escolares integrales para el aprendizaje profesional del docente. (Kardos & Moore Johnson, 2007)

Por otro lado, según la OCDE (2011) cada año, una gran variedad de profesores se insertan y abandonan la profesión docente. A este dato se añade que la demanda de nuevos docentes se vuelve cada vez más creciente por lo que todo aquello que logre atraer, formar y retener a nuevos y buenos docentes a la profesión, adquirirá gran relevancia en gran parte del mundo.

Bajo este contexto, es que se hace necesario comprender el aprendizaje profesional del docente desde sus dos etapas diferenciadoras que vivenciarán en el transcurso de su vida profesional. Para Ávalos y Sevilla (2010), esta trayectoria profesional podrá ser analizada como una proyección al futuro que cada profesor realiza mirando su profesión, o bien como un movimiento continuo, que está sujeto a diversas influencias socio-contextuales, llamada comúnmente *carrera profesional*.

De esta manera, se considerará por tanto etapa del profesor novel, a aquel periodo de socialización en que el nuevo profesor se integra y será parte activa de un colectivo profesional (Imbernón 2007). Por lo mismo, un profesor novel será:

Un profesor joven, recién graduado, con alguna experiencia profesional y con menos de tres años de experiencia docente en una institución universitaria, el cual accede a un puesto docente ya sea como profesor ayudante, asociado o becario, habitualmente sin ningún tipo de tutela. (Feixas, 2002:2)

Por su parte, un profesor experimentado es aquel profesor que estando en ejercicio docente cuenta con una práctica más prolongada, lo que le proporciona conocimiento y habilidades para enfrentar su labor docente de forma más estratégica, con más autonomía, con mayor operatividad y seguridad, lo que comúnmente se llama el *conocimiento experto*. (Imbernón 2012)

En esta trayectoria, el aprendizaje profesional será construido entonces desde lo personal a lo colectivo, entre Profesores Noveles y Experimentados, los que sin duda, manifestarán distinto tipo de respuestas frente a su quehacer, ya sea por la experiencia, la edad o el contexto en el que trabajan. Sin embargo, en la medida en que logren acercarse mediante un trabajo colaborativo e interacción continua, darán cuenta de una verdadera cultura profesional integradora, en la que los nuevos maestros junto a sus colegas más experimentados compartirán el sentido de la responsabilidad colectiva ante el aprendizaje de sus estudiantes y demás integrantes de la cultura escolar. (Kardos & Moore Johnson, 2007)

Sin duda, el pretender abordar el aprendizaje entre docentes noveles y experimentados nos lleva a detenernos primeramente en la etapa de inserción profesional. En este escenario indagatorio se nos presenta un trabajo realizado por Tardif y Borges (2013) quienes al centrarse en la problemática de la inserción profesional de las nuevas generaciones de docentes abordan cuatro aspectos que han condicionado la relevancia y pertinencia que tiene, hoy en día, para el sistema educativo el hecho atraer y retener a profesores noveles con alta capacidad de motivación y trabajo.

Por un lado, se revela que la demanda de nuevos docentes tiene sus orígenes en un recambio generacional y, por otro lado, se enfatiza que los programas de formación inicial han emprendido una ardua tarea en articular la formación universitaria con la realidad escolar, lo que ha llevado a diseñar permanentemente estrategias de apoyo a los docentes con especial foco en los profesores noveles.

Siguiendo con el mismo estudio, los otros dos aspectos interesantes de abordar dicen relación con que los ambientes en los que deben desempeñarse los nuevos docentes son mucho más variados, complejos y exigentes (nueva relación con las familias, nuevos estándares de calidad sobre su desempeño, mayores exigencias en el aprendizaje de los estudiantes, etc.) y, finalmente, un aspecto digno de destacar es el hecho que su nuevo *ethos* se orienta más bien a una realización personal y profesional, por lo que los docentes quieren experimentar nuevos cambios durante su carrera profesional, valorando la movilidad social, aspecto que no necesariamente los hace pensar en pasar toda su vida ejerciendo la docencia en las aulas escolares.

Hasta aquí, se observa un intento por centrar la atención en una de las etapas más importantes de la trayectoria docente, nos referimos a la primera fase de la carrera docente, a la etapa del profesor novel, en la que este nuevo profesor aprenderá a “dominar su trabajo, a descubrir sus propios recursos y limitaciones, a constituirse un bagaje de conocimientos y habilidades que vienen de la experiencia misma de la profesión docente”. (Tardif y Borges, 2013)

Considerando que los docentes noveles se insertarán en una realidad compleja y desconocida, encontrándose con nuevas concepciones y preocupaciones que, sin duda, tendrán características diferentes a las que probablemente se enfrentaron los profesores más experimentados en el momento de insertarse a la vida profesional (Conde-Jiménez y Martín-Gutiérrez, 2016). Por lo anterior, requiere contar con un sistema que permita el aprendizaje continuo de los nuevos docentes a partir de su relación con los otros, en sus respectivos contextos y donde la Escuela cuente con apoyos sistemáticos a los profesores para introducirlos en la profesión y ayudarlos a abordar los problemas para estimular su autonomía y facilitar su desarrollo profesional.

Dicho aprendizaje podrá ser generado a partir de una permanente retroalimentación con los profesores experimentados, en favor de un aprendizaje integral y socializado y centrado en la comprensión acerca de sus propias actuaciones en cuanto a las tareas cognitivas propias de la enseñanza, como por ejemplo, aquellas referidas especialmente a las demandas del currículo, las que denotan ya una gran diferencia de actuación y respuesta entre ambos.

Lo anterior puede interpretarse a través de un estudio de Ajagan, Sáez, Muñoz, Rodríguez, Cea (2014), sobre los docentes noveles y sus procesos de re-contextualización en contextos de vulnerabilidad. Este estudio destaca que los docentes noveles, al tratar de implementar los planes y programas oficiales, si bien cuentan con concepciones pedagógicas constructivistas se termina imponiendo, por lo general, el peso de la tradición de sus estudiantes. Además, lo que consideraban actividades innovadoras, colaborativas, no tradicionales y factibles de trabajar, llegan a convertirse en verdaderas situaciones de caos y pérdida de control en el contexto de trabajo directo con los estudiantes.

En Ávalos (2009, 2010), también se refuerza la idea anterior, al constatar que los docentes nóveles enfrentan en sus primeros años de ejercicio docente una gran tensión, ya que por un lado se sienten conocedores de importantes saberes y habilidades que han obtenido de su formación inicial y, por otro lado, con esos saberes deben hacerse responsables de una gran cantidad de demandas y exigencias provenientes de las políticas de sus países, relacionadas entre otros aspectos, con la implementación de planes y programas estandarizados, aspecto que los lleva a desplegar una serie de recursos no visibilizados por ellos hasta entonces.

En el mismo tema, los docentes experimentados, no dejan de presentar el mismo problema a la hora de implementar el currículo cuando éste elemento del sistema educativo no necesariamente responde a sus propios contextos de desempeño o a sus ideas sobre lo que se debe enseñar. No obstante, según las investigaciones citadas los docentes experimentados presentan mayor capacidad de flexibilización y adaptación a los nuevos escenarios.

Esto es atribuido, entre otros aspectos, a su mayor conocimiento de la institucionalidad, a diferencia de los docentes nóveles en que sus concepciones y creencias son menos realistas, y con una gran distancia entre la idealización de la profesión docente y la vida concreta de sus escuelas. Dado este contraste, se considera que el aprendizaje entre docentes experimentados y nóveles debe confluir en una actividad colaborativa, donde el primero le ayude al segundo a aprender a ser docente, comprendiendo que su trabajo es una actividad colectiva y transformadora en la que se aprende con otros profesionales. (Ajagan, Sáez, Muñoz, Rodríguez, Cea (2014)

Por su parte, Cardona (2013), refuerza la idea del aprendizaje integral entre docentes nóveles y experimentados. El autor se basa en que los primeros necesitan potenciar su bagaje profesional, ya no desde las exigencias de su programa de formación, sino más bien focalizado en mejorar permanentemente su desempeño profesional. Por esta razón, necesitará potenciar dos grandes dimensiones: su conocimiento y su socialización.

Esto da lugar a que su aprendizaje en esta etapa, deberá ser concebido desde la experiencia práctica en el aula basada en la conexión con sus estudiantes, con sus

colegas, con su Escuela, con la comunidad y, también, con el propio concepto de sí mismo. En este sentido, se debe considerar que el proceso de aprender a ser docente es de alta complejidad, porque significa conectarse con otros profesores y contextos multivariados que son condicionados por las propias culturas. (Pol y Rodríguez, 2014)

Por su parte, Huberman (1989, cit. en Tardif y Borges, 2013, p.32) destaca la necesidad de experimentación y exploración del docente en su primera fase, es decir, la entrada a la carrera docente, donde siente el choque de la realidad de la práctica. Esto se contrapone a la realidad que viven los docentes más experimentados (a lo menos en su primera fase) en que el docente está más relajado, sereno y con más distancia emocional.

Para Kardos & Moore Jhonson (2007), una de las manifestaciones en que se ve reflejada dicha contraposición es que los docentes nóveles muestran que trabajan como profesionales solos y que la cultura escolar en general siempre espera que se presenten como expertos sin necesidad de trabajar con una red de apoyo profesional. Esta situación indicaría que no estamos frente a una cultura escolar integradora, capaz de posibilitar que tanto nóveles como experimentados aprendan recíprocamente, es decir, una cultura profesional que considere la interacción del profesor con sus niveles de experiencia con sus particularidades y que, por sobre todo, reconozca las diversas necesidades de un profesor que recién se inicia en la docencia.

Dichas ideas también son valoradas por Ávalos (2009), al enfatizar que se debe modificar la creencia instalada de que los profesores novatos están capacitados para un trabajo totalmente autónomo y experto. A los profesores nóveles se les debe mirar como un profesional que recién comienza su carrera con mucha motivación y entusiasmo y como poseedores de una relativa preparación en relación a los distintos contextos en los que comenzará su trabajo. Por esta razón, se debe resguardar que cada profesor joven construya y reconstruya su identidad docente en un marco de aceptación de su poca experiencia y poca experticia en los conocimientos didácticos y disciplinarios.

Para ello, agrega la autora, no solamente las Escuelas deben estar preparadas para tal proceso adaptativo, sino también las Entidades formadores de profesores. Al respecto, Conde-Jiménez y Martín-Gutiérrez (2016) en un estudio de exploración y

análisis de los aspectos percibidos como potencialidades o necesidades de mejora (DAFO) de los docentes noveles universitarios, destacan la idea de que, si bien, es necesario reconocer que a nivel interno las fortalezas y debilidades emergidas pueden ser perfectamente abordadas por el propio docente novel, se hace necesario, a nivel externo, considerar que las amenazas y oportunidades no dependen exclusivamente del profesorado novel, sino que implican a toda la comunidad universitaria.

Sin lugar a dudas, la realidad evidencia la necesidad de generar procesos institucionales por parte de las universidades formadoras en conjunto con las respectivas Escuelas, para diseñar programas formativos dirigidos al aprendizaje contextual e integral entre docentes noveles y experimentados, en que la formación no esté únicamente centrada en el desarrollo de cursos estándar, sino en elementos tales como: un conocimiento pedagógico profesional, un pensamiento práctico con base en un análisis teórico, en la adquisición de capacidades, en un constante contraste de ideas y en una capacidad creativa de intervención (Bozu e Imbernon, 2014). Todos los elementos anteriores facilitarán el aprendizaje tanto de profesores noveles como experimentados concretando un verdadero proceso de socialización profesional.

De esta manera, se han generado en casi todo el mundo diversos programas, políticas e iniciativas dirigidos al desarrollo profesional de los nuevos maestros denominados, por lo general, programas de tutoría e inducción, dada la gran cantidad de evidencias que existen respecto de que cuando se piensa cuidadosamente en las condiciones para una adecuada inserción y acompañamiento al docente, se puede beneficiar, sin duda, a los nuevos profesores (Kardos & Moore Johnson, 2007). Por este motivo, resulta primordial que estos docentes se encuentren guiados por una acción formativa y altamente comprometida por parte de toda la comunidad. (Conde-Jiménez y Martín-Gutiérrez, 2016).

Según el Informe Teaching and Learning International Survey, 2013 (TALIS), un aspecto que estaría influyendo negativamente en el desarrollo profesional continuo de los profesores Chilenos, es justamente la poca existencia de procesos de inducción formal hacia el ejercicio docente, en especial hacia los profesores noveles. Esto se constata en la baja proporción de docentes que ha participado en un programa de inducción formal (36,6%), en comparación con el promedio (48,6%) OCDE. Por esta misma razón, son pocos los docentes que actúan como mentores (6,6% en Chile v/s

14,2% promedio OCDE). De la misma forma, los directores señalan en un 75% que no hay acceso a un sistema de tutoría para los profesores en la escuela.

Dado este escenario en Chile y en el mundo, los programas de inducción o iniciación en la docencia se han orientado a entregar oportunidades de acompañamiento al maestro novel en sus inicios profesionales, a través de un proceso de mentoría, con articulación entre la formación teórico-práctica y a cargo de los docentes experimentados principalmente. La mentoría, en palabras de Bozu e Imbernón (2016, p. 470): (...) es un proceso mediante el cual una persona de más rango y con más experiencia enseña, aconseja, guía y ayuda a otra persona (el tutelado) en su desarrollo y crecimiento personal y profesional.

Como ya podemos observar, los estudios nos indican que los procesos de mentoría como estrategias de aprendizaje integral del docente al interior de la Escuelas, tendrían un carácter dialógico y recíproco en que el aprendiz, en este caso profesor novel, está interesado en recibir ayuda de expertos o el determinado mentor, en este caso profesor experto, quien está interesado en reflejar en y para el aprendiz su propio repertorio de acciones demostrando un evidente rol de responsabilidad formativa. (Pol y Rodríguez, 2014)

A partir de esta relación se deduce la importancia de contar con los profesores más experimentados poseedores de ciertas competencias relacionadas con una cabal comprensión sobre lo que el profesor principiante conoce, sobre cuáles son sus necesidades y problemas, sobre como enfrenta sus relaciones interpersonales y, sobre todo, tener competencias en el ámbito de la orientación afectiva y emocional.

Este último aspecto se relaciona con la alta valoración que actualmente tiene para los centros educativos contar con profesores que posean un conocimiento experto tal, que les permita contribuir a la formación y desarrollo profesional de profesores noveles. Para Imbernón (2012), el conocimiento experto ha estado siempre relacionado con la capacidad de resolver problemas donde un factor importante para ello es su práctica continuada. De ahí que se sitúe el conocimiento experto como un conocimiento abstracto, capaz de permitirle no solo categorizar y jerarquizar el conocimiento, sino además ser eminentemente práctico, al permitirle identificar los

aspectos más relevantes de un problema y operacionalizarlos, por eso su capacidad de resolución de problemas es más evidente que en los nóveles.

La competencia relacional que deberá demostrar el profesor experimentado en su diálogo permanente con el profesor principiante deberá ser orientada desde el enfoque colaborativo, por ser la perspectiva más aconsejable si se desea lograr la conexión con las emociones desplegadas por el profesor en la etapa inicial, con la evaluación sobre puntos fuertes y débiles y con los resultados de su proceso comunicativo. (Pol y Rodríguez, 2014)

En un mismo sentido, Ruffinelli (2014) aporta al análisis enfatizando que en aquellos contextos donde existe menos apoyo en el acompañamiento a profesores nóveles se observa mayor recurrencia del aprendizaje por ensayo y error lo que, a juicio de la autora, podría generar mayor riesgo en la consolidación del desarrollo profesional de estos docentes, ya que estos ensayos no necesariamente estarían basados desde una perspectiva pedagógica. Por esta razón resulta de vital importancia lo que aprenden los docentes noveles en su primera etapa, cómo lo aprenden y con quién lo aprenden.

A modo de ejemplo, y siguiendo las conclusiones de la misma autora como producto de estudio realizado con profesores noveles chilenos sobre lo que aprenden en sus primeros tres años de docencia, se presenta la siguiente tabla con las representaciones de dichos docentes acerca de lo que aprenden en torno a la enseñanza y aprendizaje:

Tabla 2: Representaciones de los docentes principiantes acerca de lo que aprenden en torno a la enseñanza y el aprendizaje en su primer año de ejercicio profesional.

Categoría	Propiedades	Dimensiones
Aprendizajes reportados acerca de la enseñanza y el aprendizaje	Conocimientos pedagógicos prácticos	<ul style="list-style-type: none"> El contexto restringe (condiciones materiales y características estudiantiles) Pedir ayuda a los colegas. Trabajar bajo presión/desencanto. Trabajar con protocolos rígidos. Necesidad de usar provechosamente el tiempo en aula.
	Planificación de la enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> Planificación real es más simple. Lo aprendido en la FID sirve. Se aprende a planificar usando el modelo de la escuela. No es importante porque viene dada, solo se debe ejecutar. Lo aprendido en la FID está obsoleto
	Gestión de la clase	<ul style="list-style-type: none"> Manejo momentos de la clase: inicio/motivación, cierre. Estandarización de procesos (trabajo con guías, individual, sentados, mantener lugares). Manejo conducta y situaciones críticas, voz. Empoderamiento del rol.
	Conocimientos pedagógicos específicos	<ul style="list-style-type: none"> Metodología enseñanza matemáticas. Estrategias de enseñanza de colegas o autoaprendizaje. Elaborar materiales y pruebas. Trabajo en grupo no sirve: genera desorden.
	Conocimientos disciplinarios	<ul style="list-style-type: none"> Búsqueda de contenidos en internet. Pregunta a colegas.
	Evaluación de aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> Aprendizajes FID no sirven. Importancia de retroalimentación y monitoreo. Monitoreo de avances de aprendizaje.
	Conocimientos pedagógicos generales Currículo	<ul style="list-style-type: none"> Estrategias pedagógicas de otros profesionales de la escuela, de colegas. -

Fuente: Ruffinelli (2014:62)

La tabla nos permite identificar que aquello que más aprenden los profesores noveles durante su primera etapa de iniciación profesional son los conocimientos pedagógicos prácticos, le sigue la planificación y gestión de clases, conocimientos pedagógicos específicos, conocimientos disciplinarios, evaluación de aprendizajes y conocimientos pedagógicos generales, lo que, a su vez, permite interpretar que todos corresponden a conocimientos de la propia práctica docente en un contexto determinado. Por esta razón, se enfatiza más en que esta etapa de aprendizaje debe ser una relación dialógica, compartida y colaborativa entre quienes recién se insertan

al mundo profesional, en este caso los profesores novatos, y entre quienes tienen mejor dominio de ese tipo de conocimientos, es decir, los profesores experimentados.

Para concluir, los alcances anteriormente señalados nos permiten interpretar que para lograr el estado de integralidad deseable, es necesario que tanto los docentes noveles como los experimentados compartan responsabilidades en la enseñanza, tracen juntos las metas de su escuela, diseñen colaborativamente sus planificaciones de clases, analicen y evalúen los logros de sus estudiantes, generen innovaciones en sus planes de estudios, reflexionen acerca de sus prácticas pedagógicas e indaguen juntos sobre posibles alternativas de mejoras a sus problemáticas. De esta manera, se aumentaría la capacidad de la escuela para aprovechar los distintos niveles de experticia de sus miembros y, por ende, su capacidad de mejorar permanentemente.

En la medida que las Escuelas y las entidades universitarias se conviertan en comunidades o culturas profesionales integrales con estructuras sistemáticas que apoyen mejor a los docentes noveles que recién se insertan en el trabajo, más rápida y adecuada será la adaptación y flexibilidad que necesitan para enfrentar los nuevos y cada vez más exigentes cambios en educación. En este sentido, un papel fundamental es atribuible a los profesores más experimentados, quienes, por su bagaje experiencial estarían en mejores condiciones para asumir funciones de liderazgo en apoyo al aprendizaje profesional de los docentes principiantes.

2.2.3 La reflexión pedagógica como estrategia para el aprendizaje profesional docente.

En esta perspectiva la práctica reflexiva del profesor estará estrechamente ligada a su profesionalización dada la asociatividad entre el conocimiento y la práctica, por lo que ya no es posible pensar que los actuales requerimientos en términos de desarrollo profesional del profesor no estarán ligados a la reflexión como una meta competencia docente deseable. Por lo mismo, es importante no olvidar que a la hora de analizar la práctica reflexiva de los profesores se debe considerar el conjunto de elementos del contexto que influyen para su desarrollo.

Ahora bien, lo anterior nos permite visualizar que las posibilidades que entrega la reflexión para aportar al desarrollo de conocimiento profesional son muy altas y, especialmente, si ésta se realiza de forma colectiva y sistemática, más que individual y desestructurada. No obstante, también es necesario destacar que la acción individual es de vital importancia para la construcción del propio desarrollo profesional, dado que supone una trayectoria que, si bien será colectiva, se forja desde las concepciones personales más profundas de cada uno de los docentes traducidas en metas, objetivos, estrategias, creencias, etc.

A lo anterior se suma el hecho que la reflexión asume un rol protagónico a la hora de realizar distinciones entre un conocimiento técnico y un conocimiento profesional. Esta situación puede verse aclarada con la siguiente diferenciación.

La reflexión misma puede tener una orientación *técnica*, cuando se da instrumentalmente en la asociación medios-fines como también *práctica* cuando adquiere una dimensión que va más allá de las demandas del quehacer cotidiano y, a modo de autorreflexión crítica, incorpora condicionantes que tienen un sustrato personal, social o político. (Bolívar, 2006)

La cita precedente nos sitúa ante un complejo proceso multidimensional que considera la reflexión del docente como una manifestación y medio a la vez que permite alcanzar conocimiento profesional. Aunque ésta capacidad reflexiva no determina por sí sola el cambio, puede entregar los fundamentos para su formulación, implementación y evaluación puesto que, dada su naturaleza ontológica, ésta llevará a las personas a elaborar sus propias interpretaciones acerca de sus relaciones con el entorno y de cómo actuar frente a las diversas situaciones que se le plantean. Lo anterior le otorga, sin duda, al profesional de la educación una gran capacidad de autonomía en su ámbito de actuación.

Hasta acá es posible valorar el hecho de por qué los profesores han de dedicar tiempo a aprender a ser profesionales reflexivos. Sin duda, la respuesta ya se ha esbozado en los análisis precedentes, sin embargo, es conveniente precisar sus beneficios, entre los que se suelen distinguir, por ejemplo, el hecho que les ayuda a moderar toda conducta impulsiva que pudieran manifestar en momentos de alta complejidad, como también el hecho de que les ayuda a actuar de forma intencionada

al tomar decisiones con criterio pedagógico. Del mismo modo, los distingue como profesionales con una alta formación ya que la práctica reflexiva es una manifestación clara de una acción inteligente. En esta misma idea, Day (2014) enfatiza dos potencialidades de la capacidad reflexiva: la primera referida a que capacita a los docentes para reafirmar su identidad como agentes de cambio; y, la segunda, que es esencial para el autoconocimiento de su profesión.

La acción reflexiva, por otro lado, permitirá a los docentes crear el *habitus* de la crítica permanente hacia su propia práctica, de los valores que en ella están implícitos como también de las condiciones con las que cuenta en su entorno para desarrollarla, ya sea en los contextos institucionales más próximos, las normativas, sus aspectos personales, sociales y culturales, es decir, de todo aquello que tiene, ha tenido o que piensa tener como herramientas profesionales factible de mejorar para desarrollar una enseñanza de calidad. En este sentido, “la reflexión versa sobre el pasado, el presente y el futuro; tiene que ver tanto con el planteamiento de problemas como con la solución de problemas. (Mezirow, 1991: 105. Cit. en: Day, 2014:125)

Si nos apoyamos en la cita precedente, podremos decir que la acción investigativa se convierte, de esta manera, en una oportunidad en los docentes, para crearse ellos mismos una serie de oportunidades que les permitan decidir y elegir en función del conjunto de elementos propios de la profesión tales como los fines, valores, contexto, prácticas, demandas, etc. De esta manera, también se convierte en una oportunidad cuando el profesor reflexivo comprende lo que realiza en su clase, por qué lo hace y cómo lo hace, además de entender los contextos socioculturales en los que se desarrolla el aprendizaje de sus alumnos, en otras palabras, un profesor que aprende a ser reflexivo también enseñará para un aprendizaje reflexivo.

La gran mayoría de supuestos teóricos que avalan la profesión docente como una actividad reflexiva se basan en los trabajos sobre profesionalización de Donald Schön (1992, 1998), el que se detiene en la formación de profesionales reflexivos, acuñando los términos *Conocimiento en la acción* y *Reflexión sobre la acción* para relevar el papel que juega la habilidad reflexiva en los profesionales a la hora de enfrentar su práctica. Para el especialista, gran parte del éxito de la profesionalidad docente depende de las habilidades que el profesional tenga para enfrentar las situaciones complejas derivadas de su propia práctica, siendo la habilidad más destacada la de

generar conocimiento de su propia práctica donde la reflexión jugará un papel relevante por considerarla una forma de conocimiento que guiará su práctica.

Esta acción reflexiva de la práctica, tendrá como finalidad ayudar a mejorar u optimizar la respuesta del profesor frente a situaciones complejas que experimenta en el aula, considerando que el profesional debe acudir a todas sus capacidades profesionales para que mediante un proceso reflexivo de análisis y búsqueda de estrategias para las soluciones se entregue respuesta a las reales necesidades del aula. Sin duda, en esta concepción se enfatiza la pertinencia y relevancia del pensamiento práctico como base del profesional reflexivo.

Por una parte, el conocimiento en la acción es aquel que se genera en la misma práctica. Este tipo de conocimiento, espontáneo y poco explícito, constituye una verdadera construcción del conocimiento profesional. Por consiguiente, será, además, un conocimiento dinámico que adquirirá la connotación de verdadero conocimiento en la acción cuando la persona sea capaz de describir la acción mediante la observación y la descripción. De ahí, su carácter de acción inteligente.

Por otra parte, la Reflexión sobre la acción implica un conocimiento más consciente por parte del profesor, cuando éste retoma su pensamiento para descubrir cómo su conocimiento en la acción pudo haber contribuido a generar los resultados obtenidos ante determinada situación. Por lo tanto, sólo será posible una vez que los sucesos hayan ocurrido constituyendo insumos para la evaluación, identificación, análisis y reconstrucción de lo vivido. En general, este conocimiento es vital en el proceso de construcción sobre el conocimiento profesional puesto que permite conocer las características de la situación problemática, los procedimientos y medios a considerar para su definición y las formas en que el profesional representa y significa su realidad. Lo anterior se clarifica a través del siguiente aporte de la literatura académica:

Normalmente la reflexión sobre el conocimiento en la acción se acompaña de la reflexión sobre las cosas que están a mano. Hay algún misterio, o dificultoso, o interesante fenómeno con el cual el individuo está tratando de entenderse. Cuando trata de darle sentido, también reflexiona sobre las comprensiones que han estado implícitas en su acción, comprensiones que hace emerger, critica, reestructura y encarna en una acción individual. (Schön, 1998: 56)

En este mismo sentido, Kemmis (1999) focaliza sus ideas en comprender la naturaleza de la reflexión para generar conocimiento pedagógico destacando que no se trata puramente de un proceso psicológico con alcance únicamente interior o individual, dado que cuando nos detenemos a reflexionar sobre algo es para evaluar un suceso y prepararnos para la acción. Por ello, la reflexión es un proceso dialéctico que obliga a mirar los propios pensamientos, es decir, el interior del profesional como también mirar el contexto donde ocurre el suceso, el contexto exterior del profesional. Por lo mismo, a juicio del autor nos encontramos frente a una habilidad de metapensamiento, en otras palabras, ante una relación entre los pensamientos y la acción en un contexto dado, por lo tanto, se puede considerar que se está frente a un proceso consciente y social.

Si consideramos otros ángulos, encontramos un interesante estudio titulado “Teachers development of profesional knowledge through action research and the facilitation of this by teacher educators” (Ponte, Ax, Beijaard, Wubbels, 2004), el que basado en un marco teórico anglosajón y alemán, aportó conclusiones a partir de un trabajo realizado con profesores de diversos colegios.

El método para tal estudio, consistió en situar a los profesores frente a una serie de actividades bajo el acompañamiento de “*teacher educators*” (educadores de docentes), traducidas en cinco interesantes pasos que los llevarían a generar conocimientos a través de su propia acción investigativa. Primeramente, se les pidió que formularan una idea, luego que la exploraran detalladamente, después que la relacionaran con las ideas de sus colegas y reflexionaron sobre una serie de preguntas referidas a la problemática, seguido de trabajar en la implementación de acciones concretas para la mejora para, finalmente, describir un caso concreto derivado de sus propias prácticas.

Uno de los aspectos interesantes del estudio es que distinguió tres dominios de conocimiento que los docentes alcanzan y sobre los cuales se basaron las conclusiones. El primero de ellos es el *Ideológico*, compuesto por todas aquellas normas y valores propios de la cultura educacional; el segundo es el *Empírico*, integrado por las diversas conexiones resultantes entre el fenómeno y la realidad educacional y el tercero es el *Tecnológico*, compuesto por los métodos, técnicas y estrategias de enseñanza. Considerando estos dominios, el trabajo presenta entre sus

primeras conclusiones que con el correr del tiempo, los profesores fueron capaces de desarrollar más conocimientos en el ámbito tecnológico y escasos conocimientos en los ámbitos empírico e ideológico.

Dicho trabajo relevó además el hecho que los docentes aprenden a ganar conocimiento profesional a través de la acción de investigar sobre sus propias situaciones vividas en la práctica, es decir, que el proceso de desarrollo del conocimiento profesional mediante la acción investigativa se relaciona con la percepción y entendimiento que los docentes desarrollan, por sí mismos, respecto de su quehacer. Por lo anterior, los autores enfatizan que dicho conocimiento profesional se adquiere de la praxis, aspecto que amerita, a juicio de éstos, hacer una diferenciación entre el *conocimiento general* que poseen los maestros, derivado generalmente de la teoría, con el *conocimiento profesional propiamente tal*, que es aquel conocimiento, defendido por el estudio, que consiste en saber cómo actuar en situaciones específicas, complejas e impredecibles y que, en definitiva, es el conocimiento que generan los maestros a la hora de llevar a cabo investigaciones en la acción. Al respecto, el estudio destaca lo siguiente: “La idea de que los profesores pueden mejorar sus propias prácticas a través de la acción investigativa está inspirada en la idea que el desarrollo y uso del conocimiento profesional interactúa mientras la acción investigativa es llevada a cabo”. (Ponte, et. al., 2004: 572)

Lo anterior nos permite avanzar hacia una comprensión más clara sobre la complejidad del fenómeno del aprendizaje del docente, el que involucra no solo variadas dimensiones de su quehacer profesional y personal, sino además la decisión de apropiarse de aquellos saberes que él considera que le son útiles para su aprendizaje, por lo que estarán en juego también sus creencias y percepciones sobre lo que es necesario aprender.

En esta misma línea también hace un importante aporte el trabajo de Opfer y Pedder (2011), cuyos autores en primer término realizan un importante llamado para trabajar en una conceptualización más compleja del aprendizaje profesional del docente, insistiendo en que la mayoría de las investigaciones se han focalizado más bien en actividades específicas, procesos o programas aislados de desarrollo profesional y no necesariamente relevando el cómo aprende el docente en ambientes complejos.

De esta manera y después de intensas revisiones bibliográficas, los autores destacan el hecho que las actividades que intentan apoyar el aprendizaje docente, deben ser sostenidas en el tiempo y muy intensas más que breves y esporádicas. Esta idea es sostenida en el siguiente aporte de la literatura académica: “La investigación sobre desarrollo profesional docente ha concluido que los docentes necesitan tiempo para desarrollar, absolver, discutir y practicar el nuevo conocimiento”. (Garet, Porter, Andrew & Desimore, 2001. Citado en: Opfer y Perder, 2011: 384)

Otro de los aspectos destacados en el citado estudio se relaciona con la influencia de la escuela en el aprendizaje profesional del docente, de manera más específica, se relaciona con la idea de que la organización educativa necesita desarrollar procesos y prácticas de aprendizaje organizacionales e individuales en favor del desempeño de sus profesores. La propuesta de los autores en este aspecto es: cultivar al interior de la escuela un ambiente de aprendizaje en todos los niveles de la organización; utilizar la autoevaluación como una forma de promover el aprendizaje; examinar las bases, valores, supuestos y creencias que sustentan las prácticas institucionales a través de la reflexión y, finalmente, crear sistemas de gestión del conocimiento que aprovechen los recursos, las capacidades y conocimientos del personal y alumnos.

Siguiendo con el enfoque de Schön (1998), en torno a lo que significa ser un profesional, especialmente centrándose en la idea que ser un profesional implica estar permanentemente aprendiendo mediante una práctica reflexiva dando valor, de esta manera, a la práctica como un hito relevante dentro del complejo proceso del aprendizaje de todo profesional.

En este sentido, la reflexión práctica tiene dos aspectos: por un lado reflexionar en la acción y por el otro reflexionar sobre la acción (Schön, 1998). El primer aspecto involucra pensar sobre la elección de la mejor estrategia y decisión para enfrentar una situación que se está experimentando en el instante sin que, necesariamente, se tenga mucha conciencia de los impactos que tenga. Esta elección puede ser considerada, a primera vista, una respuesta espontánea y hasta muchas veces poco o nada intencionada. Por otro lado, reflexionar sobre la acción involucra pensar en las acciones o decisiones que se tomó después de ocurrido un evento, por lo tanto, como probablemente ya se ha tenido tiempo para decantar el suceso, significará una

oportunidad de mejorar el contexto o las condiciones con las que se contó y de esta manera hacer más efectiva la enseñanza.

Ambos aspectos no solo son necesarios para una práctica reflexiva, sino que además ambos encuentran su razón de ser o se benefician con las prácticas, por lo que la reflexión no debe depender únicamente de la voluntad del maestro para hacerlo sino que deben estar integradas en la práctica. En otras palabras, tomadas del estado del arte seleccionado para la presente investigación, "(...) no es tanto la práctica lo que hace al maestro sino la práctica reflexiva" (Hargreaves y Fullan, 2014). En este último aspecto, es donde la organización educativa debe estar centrada en reflexionar sobre todas aquellas condiciones del entorno que distraen la atención de los maestros impidiéndoles llevar a cabo una práctica reflexiva que les permita generar aprendizajes de calidad.

Este enfoque ha derivado actualmente a circunscribir la reflexión dentro de la línea de la indagación docente donde, por ejemplo, la investigación acción se convierte en un medio significativo para hacer de la reflexión un acto más sistemático y estructurado, instando a los docentes a indagar sobre lo que ocurre en sus propias prácticas y no de manera individual. Lo anterior, potencialmente, genera una práctica reflexiva colectiva, que le permite apoyarse en otros para tomar las mejores decisiones en función de lo que se ha hecho y cómo se podría hacer mejor.

Como ya es posible vislumbrar, la práctica reflexiva ha sido vinculada al concepto de colaboración ya que el docente necesita asociaciones, redes y diálogos profesionales que lo apoyen en la búsqueda de una verdadera crítica sobre sus prácticas identificando los valores que están implícitos en ellas, contextos personales, institucionales y sociales que los sustentan, además de significar los cambios que ellas pueden involucrar (Day, 2014). Sin duda esta concepción de práctica reflexiva determinará un tipo de conocimiento profesional más sustentado en el tiempo que permita hacer variadas lecturas de la realidad en la que se desempeña el profesor, considerando no solo un adecuado planteamiento de problemas sino también la resolución de éstos. Al respecto, se concuerda que el desarrollo de competencias y habilidades para una práctica reflexiva en el docente dará garantías respecto de que su aprendizaje profesional no será rutinario, sino por el contrario, será intencionado y progresivo.

En esta misma línea, sobre el cómo es y cómo ha de ser el desarrollo del conocimiento profesional docente, se resalta el interés de buscar respuestas a interesantes preguntas en torno a la importancia de la praxis en el desarrollo de este conocimiento a través de interesantes preguntas como las siguientes: ¿Cómo piensan los docentes su trabajo? ¿De qué fuentes de conocimiento se apoyan para realizar su trabajo? ¿Cómo y a través de qué canales generan conocimiento los profesores? Sin duda, estas y otras cuestiones son las que actualmente conducen la reflexión.

Bajo el enfoque de los autores se conducen reflexiones hacia la idea de que el nuevo desarrollo profesional docente debe estar estrechamente ligado a la generación del conocimiento profesional a través de una actitud indagatoria hacia la práctica la que debe ser crítica y transformadora, capaz de permitir un desarrollo personal y colectivo. En este sentido cobra vital importancia la teorización que realizan los autores en relación a la diferenciación de tres enfoques, cada uno con sus respectivas representaciones: “Conocimiento para la Práctica”, “Conocimiento en la Práctica” y “Conocimiento de la Práctica”. El primero postula aquel conocimiento generado en las Universidades para ser utilizado por los docentes en situaciones de aprendizaje, el segundo centra su atención en aquel conocimiento generado por los profesores en la praxis misma y de lo que se vale comúnmente el profesor y el tercer enfoque, que es en el que enfatizan los autores, consiste en aquel conocimiento que el profesor genera a partir de las reflexiones que realiza de su práctica misma.

El enfoque “Conocimiento de la Práctica”, a juicio de los autores involucra detenerse en profundidad en el concepto *indagación como actitud o como posición*, puesto que un profesor que adopte la indagación tendrá más oportunidades para comprender a cabalidad la relación entre el conocimiento y la práctica, obtener información valiosa sobre su quehacer, saber cómo aprenden los docentes en sus comunidades profesionales y, por ende, comprender como los docentes construyen su propio desarrollo profesional.

La idea de centrar la atención en este tercer enfoque se debe al hecho de que hablar de desarrollo profesional desde este enfoque significa no establecer una línea divisoria entre la teoría y la práctica, como si lo hacen los dos primeros enfoques, sino más bien en conjugar de forma holística ambos aspectos, donde la teoría es utilizada para generar interpretaciones e interrogantes sobre lo acontecido en sus aulas. Sin

embargo, el énfasis está puesto en que el conocimiento pedagógico que necesita el profesor para enseñar este agente educativo lo va generando en sus propias aulas, las que son concebidas como verdaderos centros de investigación y en donde el docente es un agente activo en su propio aprendizaje dado que, de esta manera, es capaz de generar conocimiento localizado en su práctica misma, con apoyo de las comunidades indagatorias que colaboran con los emergentes aprendizajes pedagógicos.

Sin duda, este nuevo enfoque de desarrollo profesional docente pone especial atención en todos aquellos aspectos de índole personal, emocional e institucional que rodean al docente y que pueden provocar cambios sustanciales en la dinámica de su visión y quehacer profesional.

En general los aportes de investigaciones citadas nos llevan a comprender el desarrollo profesional docente como un proceso complejo, basado en un aprendizaje permanente por parte del profesor respecto de cómo mejorar la enseñanza y, con ello, lograr mejores aprendizajes en sus estudiantes mediante una serie de instancias formales e informales, tanto personales como profesionales, que les van a proveer información valiosa sobre cómo enfrentar su acción docente mediante una acción reflexiva que generará nuevos conocimientos, especialmente, de su práctica. En este aspecto, se destaca la siguiente idea:

El aprendizaje profesional docente es un proceso complejo que requiere de un desenvolvimiento cognitivo y emocional de los profesores individualmente y colectivamente, la capacidad y disposición para examinar en donde cada uno está parado en términos de convicciones, creencias, lectura y promulgación de las alternativas apropiadas para la mejora o el cambio". (Ávalos, 2010:1)

El aporte de Ávalos (2010) apunta esencialmente a revalorizar el desarrollo profesional docente considerándolo un proceso de construcción compleja que realiza el docente, el que involucra, por parte de éste, un desempeño que dé cuenta del desarrollo de una serie de habilidades de pensamiento que el docente tendrá que evidenciar en su relación con los otros y en relación con su propio aprendizaje profesional. A su vez, este proceso se vuelve más complejo aun cuando este desempeño también involucra una cierta disposición o una emocionalidad en el docente que lo hacen situarse frente a sus propias ideas y cosmovisiones sobre lo que

significa su rol y, por consiguiente, con lo que significa ser un agente para el cambio educativo.

Con respecto al desenvolvimiento cognitivo del profesor que debe evidenciar en este complejo proceso, encuentra bases bien fundadas en la psicología cognitiva, la que ha dedicado gran parte de sus esfuerzos en comprender, entre otros muchos aspectos, cómo las personas aprenden a construir conocimiento profesional y cuáles son aquellos mecanismos que se utilizan para lograr las experticias necesarias para su profesión, particularmente en el ámbito de la docencia, por lo que el área de la cognición humana ha relevado la diferenciación entre tipos de experticia generados por los docentes durante todo su trabajo profesional.

De esta manera, estos aportes permiten visualizar dos tipos de conocimientos desarrollados por los docentes, uno llamado la *experticia adaptativa* y el otro la *experticia rutinaria*. (Mortecinos, Fernández y Madrid ,2011), El primer tipo de conocimiento es aquel que consiste en que el docente desarrolla una serie de nuevas competencias para el ejercicio docente que lo van volviendo más eficiente mediante la experiencia. Por su parte, la experticia rutinaria es aquella que le permitirá al docente resolver situaciones emergentes de su cotidiano hacer profesional, no necesitando necesariamente comportamientos reflexivos ni antes ni después frente a los sucesos de aula.

De acuerdo a este planteamiento, ambos conocimientos en el profesor son válidos e importantes a la hora de enfrentar su hacer profesional, sin embargo, es la experticia adaptativa que le posibilitará generar conocimiento pedagógico ya que desarrollará la apreciada flexibilidad, es decir, podrá adaptar con mayor facilidad y eficiencia sus prácticas en respuesta a los innumerables cambios ocurridos actualmente en sus aulas donde, hoy día más que nunca, se necesita de esta capacidad en los docentes por las problemáticas conductuales y cognitivas de sus estudiantes. Esta capacidad de adaptabilidad, es decir, de modificar sus prácticas en respuesta a los nuevos contextos es lo que distingue a los profesores expertos adaptativos de los expertos rutinarios.

De este modo, un profesor que logra configurarse como un experto adaptativo es aquel que tendrá dadas sus características de flexibilidad y adaptabilidad, una gran capacidad para enfrentar eficientemente la incertidumbre en el trabajo, aprendizaje

que lo llevará necesaria y permanentemente a preguntarse por las condiciones en la que sus alumnos aprenden y en cómo aplicar nuevas estrategias para responder a los diversas necesidades y cambios.

Por consiguiente, será posible establecer relaciones entre estos niveles de conocimientos (experto rutinario y experto adaptativo) con las etapas de desarrollo profesional por la que atraviesan los docentes. Así, por ejemplo, los profesores noveles o principiantes, con menos de cinco años trabajando, presentarán más dificultades profesionales ya que estarán más preocupados de enseñar y de aprender a enseñar, ya que independiente de la calidad de la formación inicial recibida, lo cierto es que gran parte del conocimiento pedagógico lo desarrollarán en la práctica misma.

Las principales tareas que deberá enfrentar un profesor principiante, serán: adquirir conocimientos sobre los estudiantes; el currículo y el contexto escolar; diseñar adecuadamente el currículum y la enseñanza; comenzar a desarrollar un repertorio docente que les permita sobrevivir como profesores; crear una comunidad de aprendizaje en el aula y continuar desarrollando una identidad docente, tal como se lo pediría a un profesor experimentado. (Marcelo y Vaillant, 2013)

Por su parte, el profesor experimentado, con cinco o más años de ejercicio docente, probablemente demostrará tener un conocimiento experto adaptativo, porque sus años de experiencia, además de sus altas capacidades para la reflexión darán garantías de un profesor con amplias habilidades para un trabajo estratégico en el aula, con base en procesos de pensamientos más complejos y con una gama mucho más amplia de conocimientos y de interconexiones que la que tiene un profesor novel o principiante.

Esta complejidad en los procesos de conocimiento pedagógico manifestada por los profesores expertos se manifiesta en la forma en cómo representan, enfrentan y resuelven los problemas, y dado que recurren, primeramente, a la abstracción de éstos para luego resolver en función de los conocimientos previos que ya tienen al respecto, los logran organizar y conectar mucho mejor con los conocimientos de sus respectivas disciplinas. Además, sabrán con más claridad cuándo, cómo y porqué utilizarlos ante cualquier situación. A diferencia de los profesores principiantes éstos

enfrentan los problemas con una mirada más concreta, aspecto que generalmente les dificulta a la hora de representarlos de manera más abstracta.

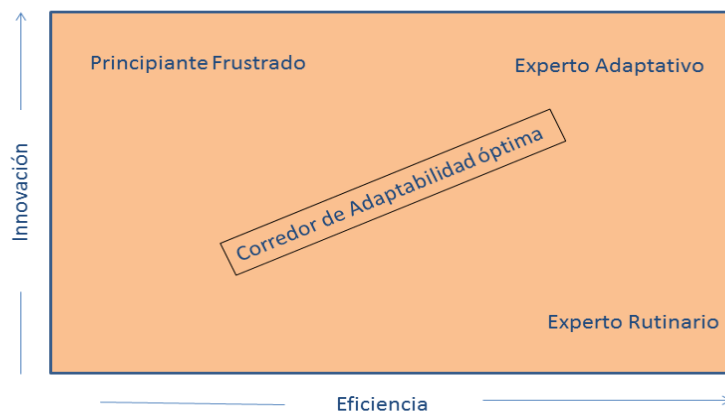


Figura 3: Diferencias entre experto rutinario y adaptativo. Fuente: Marcelo y Vaillant (2013: 52)

A partir de la figura es posible interpretar cómo el experto rutinario desarrolla una serie de competencias a lo largo de su experiencia como docente, con mayor eficiencia, mientras que el experto adaptativo está en mejores condiciones de adaptar y/o cambiar esas competencias desarrolladas de acuerdo a los requerimientos, como también para profundizarlas u optimizarlas. En este sentido, el desarrollo del conocimiento profesional, tiene una estrecha relación con las diversas etapas por las que atraviesa el docente, aspecto que, según una perspectiva evolutiva, se puede interpretar que el profesor aprenderá a enseñar dependiendo de sus niveles de madurez personal y profesional.

Leithwood (1992) cit. en Marcelo y Vaillant (2013), propone ya en la década de los noventa una clara distinción entre las etapas evolutivas que marcan la trayectoria profesional de los maestros y que ha servido de gran referencia hasta ahora. De esta manera, se propone una primera etapa de *autoprotección*, en la que el profesor, aun cuando todavía no está en condiciones de reflexionar sobre sus decisiones y acciones, desarrolla destrezas para sobrevivir en lo relativo a gestionar su clase, utilizar diversos modelos y estrategias de enseñanza.

Una segunda fase que comprende el *desarrollo de destrezas básicas para la enseñanza*, donde a diferencia de la fase anterior el profesor demuestra más claridad y mejor manejo de las competencias de gestión de una clase.

Seguidamente, la tercera fase ve desarrollar en el docente *capacidades de automatización de gestión de sus clases*, dominando ya variados modelos de enseñanza y basándose en el bienestar de sus estudiantes, por lo que se le aprecia más atento a la dimensión más ética de su quehacer como también más motivado y preocupado por su propio proceso de desarrollo personal.

Finalmente es en la cuarta fase donde los profesores desarrollan claramente competencias profesionales que le permiten ampliar su quehacer teórico y práctico en base a una *actitud reflexiva*, tratando de articular sus saberes en beneficio de una gestión de aula contextualizada y centrada en la progresión de sus estudiantes.

Si las organizaciones educativas en la que se desempeña el profesor cuentan con tales atributos, entonces, estaríamos en presencia de docentes cuyo conocimiento profesional tiene sus bases en las conversaciones profesionales con los demás integrantes de la comunidad educativa y, especialmente, en la reflexión que resulta ser la base de dicho conocimiento, que emerge de los espacios de confianza con los que cuenta el profesor, además de sus propios intereses por lograr mejoras en su labor de enseñar.

En buena medida, el aumento o mejora de la pericia profesional del docente estará basada en su capacidad investigativa que lo guiará hacia una práctica reflexiva y, por ende, a una buena enseñanza, por lo tanto, esto no tendrá sustento si no se concibe el aprendizaje profesional como continuo, basado en el emprendimiento de distintas formas de reflexión para mejorar y no únicamente en un aprendizaje basado en las rutinas sobre su quehacer. Esto último es un aspecto relevante a la hora de valorizar cuáles son aquellas culturas escolares cuya prioridad es el aprendizaje del profesorado y cuáles no.

En este sentido se insiste en el rol que deberán ejercer las distintas culturas escolares como garantes del desarrollo de este aprendizaje reflexivo en los docentes, dado que, tal como ya se ha enunciado en párrafos anteriores, la capacidad reflexiva

del docente se co-construirá con los otros en contextos saludables que alberguen este tipo de aprendizaje dialógico, en que las redes con compañeros y los diálogos profesionales sean compartidos y estimulados como un *habitus* permanente de la cultura escolar.

La idea de contar con un proceso de desarrollo profesional que considere en el maestro un desempeño sustentado en el aprendizaje de habilidades cognitivas y emocionales puede verse complementado con el aporte que entregan Hargreaves y Fullan (2014), quienes al preguntarse si la profesión docente puede convertirse en una fuerza para el cambio, centran su atención en el capital profesional de los maestros. A juicio de estos, saber las contribuciones de este capital en los profesores sería de vital importancia para explicar un aprendizaje y enseñanza efectiva del maestro, entendiendo que al menos la enseñanza efectiva en toda profesión es la manifestación de un capital profesional que, a su vez, está compuesto por un capital humano, un capital social y un capital decisorio.

El capital humano, según los autores se refieren al talento individual, el que se manifiesta en los maestros en sus aptitudes, experiencia y capacidad para enseñar. Sin embargo, este talento individual debe ser compartido ya que éste se construye en relación con otros, es decir, con grupos, equipos y comunidades entendiendo que el grupo es mucho más fuerte que el individuo. Esta última idea lleva a examinar el capital social, entendido como aquellas capacidades del maestro que le permiten incrementar sus interacciones y relaciones con otras personas y, con ello, aumentar su conocimiento, sus oportunidades y generar redes de apoyo. En definitiva, el capital social de un profesor se traduce a juicio de los citados autores en una “capacidad colectiva”.

Finalmente, el último componente del capital profesional es el llamado capital decisorio, entendido como aquel ámbito de capacidades del maestro que le permiten tomar las mejores decisiones ante situaciones propias de la profesión y que las adquiere mediante experiencias estructuradas y desestructuradas a lo largo de su trayectoria y con la práctica reflexiva.

Este estado de desarrollo será el resultado de la adquisición de todo un capital profesional, cúmulo de saberes obtenidos por el profesional los que deberá utilizar y

compartir para cumplir con una enseñanza de calidad lo que, a su vez, le otorgará una potencialidad incalculable con la que enfrentará su desempeño docente. Esto último traducido en la lógica que un adecuado desarrollo del ámbito social del docente, generará probablemente un incremento de su capital individual para tomar mejores decisiones en su práctica docente. Cabe destacar en este punto que “los individuos ganan confianza, aprenden y consiguen retroalimentación por tener a su alrededor a la clase adecuada de personas y disponer de las apropiadas interacciones y relaciones en su entorno”. (Hargreaves y Fullan, 2014)

Mediante el aporte que entregan los citados autores es posible concluir que la construcción del aprendizaje profesional es procesual, multidimensional en retroalimentación permanente con otros, de ninguna manera pensando su trabajo de manera aislada y construido socialmente. Lo anterior, ligado a una práctica reflexiva garantizará más y mejor conocimiento acerca de su profesión. Considerando este marco de generación de conocimiento profesional, este último estará relacionado con la acción y la experiencia lo que no significa que solamente esté subyugado al conocimiento generado desde la ciencia, sino más bien, será parte importante también del conjunto de conocimientos desarrollados por los profesores.

Finalmente, el conocimiento profesional que desarrolle el docente mediante el *habitus reflexivo y colectivo*, tanto para generar conocimiento científico como profesional será de vital importancia para mejorar su desempeño y, con ello, alcanzar mejoras en la calidad educativa. Por ejemplo, al situarnos desde la perspectiva de la Práctica educativa, el conocimiento profesional que desarrolla el profesor es considerado como un conjunto de aprendizajes que se producen en relación con todos los agentes que intervienen en el proceso educativo, considerando sus creencias y representaciones, su propia práctica y sus acciones reflexivas que genera desde la práctica. Esto nos indica que deberán contar con un clima organizado e intencionado que les garantice el desarrollo de este *habitus profesional*.

2.2.4 Los Incidentes Críticos como estrategias para el aprendizaje profesional docente.

A partir de la década de los años noventa emergió una línea de investigación en educación que empezó a poner especial atención en aquellos eventos o episodios, generalmente negativos que enfrentaba el profesor en contextos educativos y que lo llevaban a tomar decisiones poco adaptativas y de forma impulsiva en condiciones muy desfavorables. Por lo mismo, en varias oportunidades, el docente se desestabilizaba emocionalmente poniendo en riesgo su confianza e identidad en acción, su desempeño profesional y su continuidad en el ejercicio docente. Dicha línea investigativa ha sido estudiada bajo la terminología de *Incidentes Críticos*, de ahora en adelante IC. Como técnica habría sido desarrollada durante la segunda guerra mundial en el Programa de Psicología de la aviación estadounidense para seleccionar y mejorar las habilidades de su personal.

Como técnica de análisis los incidentes críticos, permiten el levantamiento de información cualitativa sobre lo que está ocurriendo en la sala de clases, por ende, de lo que ocurre con la actuación del profesor cuando se ve enfrentado a situaciones de conflicto y que pueden deteriorar su desempeño, por tanto, dicha técnica ayudará a visibilizar los problemas a los que el docente se enfrenta, en circunstancias que dichos incidentes no siempre son evidenciados como tales. Sin embargo, la potencialidad más significativa de la técnica es que contribuirá a desarrollar en el docente la capacidad reflexiva.

Dada sus potencialidades para desarrollar habilidades reflexivas, su finalidad se centrará, entonces, en ayudar al profesor a auto observarse en cuanto sus actuación profesional ya que al enfrentarse a situaciones estresantes o perturbadoras necesariamente tendrá que pensar en nuevas estrategias cognitivas, emocionales, psicopedagógicas, que le permitan generar nuevas formas de pensar su trabajo y cambios en su identidad como profesor.

Para Canabal, García y Margalef (2017), se debe profundizar desde la etapa de formación inicial en la reflexión crítica y dialógica de los futuros profesores, en cuanto sus niveles y dimensiones, que incluya tanto la experiencia como la construcción de significados así como su conceptualización, con la finalidad de formarles para actuar

permanentemente en la transformación de los aprendizajes de sus estudiantes y de esta manera enfrentar procesos de reflexión de naturaleza más profunda. Para las autoras, los incidentes críticos se convierten en ejes de reflexión desde el punto de vista formativo.

Los incidentes críticos se constituyen en una línea de estudio que se ha visto reforzada con interesantes reflexiones acerca del rol que ejercen en la conformación del conocimiento profesional docente y en la Identidad del profesor, por lo que se ha convertido en una verdadera y significativa fuente para conocer, por ejemplo, como los profesores se desempeñan, cómo reflexionan sobre su acción, qué aspectos o elementos influyen en la toma de sus decisiones en interacción con sus estudiantes, cómo relacionan la teoría con la práctica, entre otras cuestiones.

Uno de los precursores de dicha técnica en el ámbito educativo es Tripp (2012) quien destaca que a partir de los incidentes críticos, los profesores pueden utilizar su propia experiencia para lograr aprendizajes acerca de su profesión, ya que les proporcionará la oportunidad de tener una mejor comprensión de sí mismo, de su práctica y del sistema en el que está inserto. En su análisis resalta la importancia de la emocionalidad que experimenta el profesor a la hora de vivenciar un episodio angustiante donde la culpabilidad, la frustración, el miedo, la vergüenza entre otras emociones, son determinantes en la forma en que el profesor enfrenta estos episodios y que, generalmente, no son consideradas a la hora de resolver problemas en función de ellos.

Los Incidentes Críticos son sucesos experimentados por los profesores, como ya se señaló anteriormente, con una connotación desestabilizadora asignada por el mismo profesional de la educación, por cuanto le significan enfrentar una situación para la que no se siente preparado. Sin embargo, a medida que transcurre el tiempo, éste mismo, comienza a otorgarle una connotación más positiva, relacionando los IC con un aprendizaje propio de su profesión. Ante esto habrá que preguntarse por qué adquiere un carácter de aprendizaje, qué tipos de aprendizajes le provee al profesor y cuáles son los significados que éstos le otorgan para generar su propio desarrollo profesional, qué cambios genera el profesor en su práctica docente a partir de ellos, etc. Son estas interrogantes a las que trataremos de dar respuestas en este apartado.

Los conocimientos que se tienen sobre la capacidad que desarrollan los profesores para identificar y darle valor a sus propios IC nos sitúan en ideas bases de significativa importancia para nuestro estudio. Por ejemplo, una de ellas es la relacionada con cómo los profesores más experimentados, a diferencia de los noveles, son capaces de identificar con mayor claridad sus episodios críticos, ya sea porque su vasta experiencia les ha permitido vivenciar una mayor cantidad de ellos en diferentes contextos o porque sus niveles de madurez reflexiva les permite darles mayor valor al relacionarlos con los efectos o impactos que éstos han tenido en sus propios procesos de aprendizaje, tanto en lo personal como en lo profesional.

Una definición que respalda la conceptualización del IC es la siguiente:

Es un suceso crítico acotado en el tiempo y el espacio, que, al superar un determinado umbral emocional, pone en crisis o desestabiliza la identidad - en - acción del docente, de un modo que para recuperar el control de la situación, no le basta con aplicar una estrategia local, sino que requiere de una nueva versión de sí mismo. (Monereo, Panadero y Antunes, 2012: 49-50)

Esta definición permite interpretar, en primer término, que estos incidentes responden a un momento determinado, es decir, en un ambiente específico y a situaciones muy particulares que experimenta el profesor en su accionar en el aula, por lo que son netamente contextuales pues responden al lugar donde se desempeñe como también a las concepciones, creencias y preparación que éste posea en relación a su profesión.

Dicho umbral emocional, sin duda, será distinto para cada profesor, dado que lo que para algunos puede significar un evento complejo y, hasta a veces, traumático para otros no lo puede ser. Esto último, dependerá de una serie de elementos que van desde factores de la propia estructura socio-afectiva de los docentes hasta factores de índole netamente profesional que determinan las percepciones que poseen sobre el cumplimiento de sus tareas. De ahí que los incidentes críticos como metodologías de formación y desarrollo profesional de maestros sea de gran potencialidad dado que puede llegar a entregar interesantes oportunidades de aprendizaje profesional y nuevas perspectivas para la mejora de la propia actuación como docentes.

La razón fundamental del porqué se debe considerar la emocionalidad del docente a la hora de analizar sus incidentes críticos es que el profesor al enfrentar un evento de estas características moviliza una serie de emociones y creencias que pueden llevarlo a cambiar su desempeño ya sea porque las emociones experimentadas provocaron motivación e ímpetu de desafío por generar cambios o ya sea porque le generó frustración a tal punto de inmovilizarlo en cuanto a su accionar. De esta manera, por considerar un ejemplo, lo destaca el siguiente aporte de la literatura académica:

Un incidente crítico, analizado y resuelto exitosamente, puede ayudar a reconstruir y fortalecer la propia identidad con nuevas estrategias y recursos; por el contrario, un fracaso en su resolución puede conducir al debilitamiento y entumecimiento de esa identidad, temerosa de que el incidente pueda volver a producirse. (Lishchinsky, 2011; Wudy; Jerusalem, 2011.Cit. en: Monereo, Panadero, Antúnez, 2012:50).

Dado su carácter contextual y emotivo, es necesario aclarar, además, que los IC adquirirán una gran relevancia en la medida en que sean los propios docentes, en pleno uso de su ejercicio profesional, quienes puedan vivenciarlos en primera persona, enfrentándose a situaciones auténticas, propias de la cultura escolar en la que se desenvuelven, es decir, situaciones que representen las condiciones reales de su propia práctica educativa, por eso tienen un carácter eminentemente subjetivo. Sin duda, este último aspecto es el que permite relacionar el aporte de los IC, por su misma naturaleza subjetiva, con la construcción subjetiva que realiza cada profesor de su propio desarrollo profesional.

Este carácter contextual también implica que habrá que considerar a los actores involucrados en los incidentes acerca de sus interpretaciones y emociones de forma individual, ya que no siempre el grupo, en general, logra percibir o reconocer cuándo se está enfrente de algún episodio complejo. Este aspecto adquiere suma importancia si se considera, además, la etapa de desarrollo profesional en la que se encuentren los docentes.

Por ejemplo, Bilbao y Monereo (2011) aportan en sus investigaciones que los profesores noveles experimentan los eventos críticos evidenciando mayor incertidumbre y sorpresa, porque dichos episodios no responden cabalmente a sus

expectativas que han forjado en su formación inicial. Por lo demás, al demostrar todavía un escaso desarrollo de competencias profesionales se suelen apoyar más en las prácticas ya conocidas a la hora de enfrentarlos.

Otro ámbito diferenciador, según los autores mencionados, se refiere a las estrategias que utilizan los maestros experimentados y los noveles a la hora de enfrentar IC. Esto se traduce, por ejemplo, en el hecho que los primeros manifiestan mayor frustración y vulnerabilidad frente a las situaciones complejas, a diferencia de los experimentados que los enfrentaban con mayor seguridad admitiendo que son medios significativos para mejorar su propia enseñanza.

Pese a las diferencias que existen en unos y otros grupos a la hora de enfrentar y resolver un IC, lo cierto es que ambos atribuyen sus causas mayoritariamente a factores externos, como es el caso de la alta diversidad de los estudiantes, poco apoyo de las familias en el proceso de aprendizaje de sus hijos, a las características psico-socioafectivas de los estudiantes, al poco apoyo de sus mismas organizaciones educativas para apoyar en la solución de los conflictos, entre otros. De este modo, un elemento en común entre ellos es que frente a un incidente crítico, ambos grupos desean controlar el aula, aun cuando los noveles lo piensen optando más por aplicar actividades ya rutinarias en vez de los experimentados que lo piensan más en la aplicación de sanciones.

Siguiendo con la idea del rol que juega la emocionalidad de los docentes a la hora de enfrentar y resolver los incidentes críticos, queda claro que la percepción e interpretación que le otorgue el propio profesor a los sucesos acontecidos en sus aulas será un proceso eminentemente personal, por tanto queda claro también que dependerá exclusivamente de la interpretación que cada docente le otorgue y de la existencia o no de cambios en sus prácticas derivadas de estos episodios. Esta es una razón muy potente para enfatizar que para lograr comprender en su real dimensión la significación de un incidente crítico se deberá consultar al profesor como actor protagónico en cuanto a sus interpretaciones y emociones experimentadas desde la individualidad.

Tal como ya se ha podido enunciar en párrafos anteriores los incidentes críticos serán elementos de alta relevancia para la construcción de la identidad en acción del

docente considerando que tienen estrecha relación con las representaciones que hacen los docentes acerca de lo que ha sido, de lo que es y de lo que será su quehacer. Así por ejemplo, al situarnos en los diversos componentes en la identidad docente, nos encontramos con un elemento que guarda estrecha relación con los IC: nos referimos a los sentimientos del profesor que están vinculados a su desempeño.

Dicho componente se refiere a las representaciones de corte afectivo, que involucra los sentimientos del profesor en los que se incluyen sus emociones y sensaciones acerca de su propio trabajo. Estas representaciones pueden tener un enfoque positivo considerando elementos tales como la satisfacción por su trabajo, compromiso, orgullo, etc. como también un enfoque negativo considerando elementos tales como la frustración, la ansiedad, la culpabilidad, la rabia, etc. Esto dependerá de la relación que el profesor realice entre los logros de su desempeño con todos aquellos episodios o eventos importantes que haya vivido en su práctica docente, como, por ejemplo, los IC.

En otro ámbito educativo, Contreras (2014) al investigar acerca de la transformación de la identidad en docentes universitarios a partir de Incidentes Críticos, enfatiza que al ocurrir permanentemente situaciones inesperadas en las aulas universitarias y al no encontrarse respuestas únicas y aseguradas, el profesor enfrentará un escenario muy abierto que hará que se pongan a prueba una serie de competencias docentes para enfrentar situaciones emergentes sin mucha capacidad para anticipar situaciones de conflicto, por lo tanto, por presentarse como situaciones inesperadas se convertirán en problemas, perturbando el pensar y quehacer profesional.

Estas situaciones inesperadas, no anticipadas por el profesor quien, por lo general, le otorga un enfoque negativo lo pondrán en un conflicto de carácter subjetivo o intersubjetivo. De este modo puede que, para sobreponerse, recuperarse y continuar con su tarea, al profesor no le sea suficiente adoptar una estrategia local, sino que necesitará utilizar mecanismos psicológicos de re-estructuración cognitiva que configuren una nueva o nuevas versiones de sí mismo". (Contreras, Monereo y Badia, 2010; Monereo et al., 2009)

En el mismo ámbito educativo, Monereo, Panadero y Antunes (2012) al estudiar los IC y su relación con el desarrollo profesional identitario del docente universitario concluyeron que tanto estudiantes como profesores involucrados en los incidentes manifestaron diferencias en cómo los interpretan y los vivencian. En este sentido, se hace necesario aplicar estrategias que permitan tanto a estudiantes como a profesores compartan dichas vivencias mediante informes compartidos para que se generen reflexiones sobre las opiniones del otro y, por ende, para lograr cambios en la forma en que los profesores abordan su enseñanza.

A continuación, se presenta la diferenciación que establecieron los autores para identificar los niveles de cambio en la identidad docente después de un IC:

Tabla 3: Levels of change on professional identity after a critical incident.

Level	Variable	Type of Change
1	Critical incident occurrence.	Awareness about the critical incident and its relevance.
2	Reflection about the critical incident impact.	Change in the teacher's discourse.
3	New practices –pedagogical strategies-	Change in the usual classroom teaching strategies.
4	Learning from the critical incident.	Awareness of the change in the conceptions and the teaching strategies.
5	Learning continuity over time.	Changes are permanent in the conceptions and teaching strategies.

Fuente: Panadero y Monereo (2014: 249)

En dicho estudio, los autores concluyeron que mediante los informes compartidos, trabajados entre estudiantes y sus respectivos profesores durante un semestre, se evidenciaron cambios hasta el nivel 3 en los profesores participantes, es decir, demostraron mayor conciencia sobre la relevancia de los IC vivenciados, cambios en sus discursos y cambios en sus estrategias habituales de enseñanza. Esto demuestra la gran potencialidad de los IC para confrontar representaciones sobre lo acontecido

desde la óptica, tanto de los estudiantes como de los profesores, para repensar la clase y con ello el quehacer docente.

Este y otros estudios nos llevan a re-significar la trascendencia que ha adquirido esta línea investigativa, por considerarla un medio eficaz para la comprensión del quehacer educativo en todos los ámbitos y niveles, además por relevar el papel que en este proceso tienen los valores y creencias de los docentes a la hora de enfrentar la enseñanza. Sin duda, este análisis también se está haciendo desde la óptica de la ética profesional. De esta manera y bajo la lógica de que el quehacer docente entra en el ámbito de valores, se piensa que este constructo es muy susceptible de experimentar problemáticas que dicen relación con la ética profesional.

Como muchos de los incidentes críticos no pueden ser resueltos determinadamente por los docentes sino, por lo general, solo deberán ser simplemente manejados, se hace necesario que se realicen los esfuerzos por orientar a los docentes en identificar primeramente sus incidentes críticos, en identificar las fuerzas que los sustentan, en confrontarlos y en valorar sus implicancias para ellos mismos, para las organizaciones escolares donde se desempeñan como también para la comunidad en general.

Dado el alto significado que adquieren los IC, actualmente, para comprender el desempeño del profesorado y su aprendizaje profesional, encontramos en la literatura interesantes posturas emanadas de estos eventos. Tal es el caso de los trabajos sobre el dilema ético de los profesores, los que ponen acento en aquellas decisiones tomadas por el profesor ante una situación determinada que lo pone en un cierto conflicto porque ha debido elegir entre dos o más opciones.

Para respaldar la idea anterior encontramos, en esta línea, el interesante trabajo de Ehrich, Kimber, Millwater y Cranston (2011), quienes realizan una relación entre los IC y las disyuntivas éticas que enfrenta el profesor a raíz de éstos, reconociendo que los dilemas tienen una multitud de causas o fuerzas que los determinan, por lo que es necesario educar a los docentes en temas específicos y apoyar permanentemente a los profesores en este ámbito que les permitan abordarlos adecuadamente.

Las investigaciones han demostrado que los dilemas éticos de los profesores estaban siempre en desarrollo y que tendían a repetirse pudiendo surgir por variadas situaciones entre las que destacan: 1) La necesidad que tienen los maestros de decidir más allá de las leyes y normas establecidas para proteger a los estudiantes; 2) Por las decisiones administrativas referidas al personal y a la ética profesional; 3) Por las acciones de los estudiantes, ya sea en el ámbito de la convivencia como por sus problemas de comportamiento; 4) Por acciones de sus colegas profesores referidos a aspectos discriminatorios hacia los estudiantes y con el personal del centro en general, y 5) Por las tensiones de su propia ética profesional. (Ehrich, Kimber, Millwater y Cranston, 2011:176)

Autores como los mencionados anteriormente han dedicado esfuerzo en plantearse la posibilidad de contar con modelos que permitan interpretar tal realidad y que oriente en la toma de decisiones éticas por parte del profesor al enfrentarse a tales dilemas. A continuación, se presenta un modelo que releva el contexto, las fuerzas y procesos de la toma de decisiones que los profesores enfrentan ante los dilemas éticos en general, destacando la relación entre éstos elementos, la organización y la comunidad, agentes claves que se visibilizan cuando surge el dilema ético. En este orden, las decisiones que el profesor tome tendrán directa e indirectamente implicancias entre unos y otros.

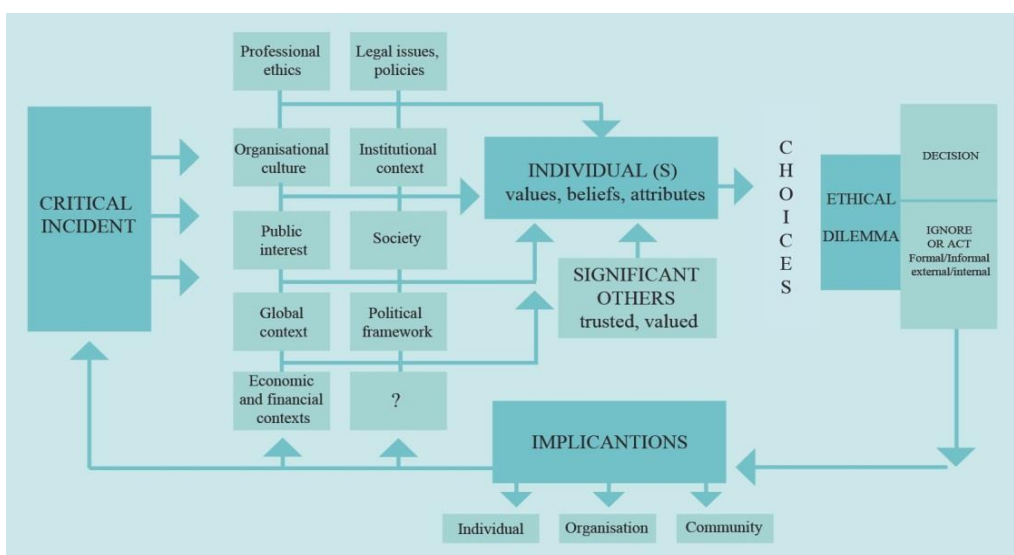


Figura 4: A model of ethical decision - making. Fuente: Ehrich, Kimber, Millwater y Cranston (2011:178)

El modelo considera, en primer término, la presencia de un Incidente Crítico, el que puede surgir de la acción o inacción. Este elemento será el que desencadenará el dilema ético en el profesor. En segundo término, se visibiliza un conjunto de fuerzas como la ética profesional, la política, la cultura organizacional, el contexto global, entre otras, que competirán y que iluminarán al IC, por supuesto, cada una, desde sus propios juicios y perspectivas. A esta etapa le sigue el individuo como centro quien pondrá en juego sus propias ideas, creencias y valores ante el dilema para, finalmente, llegar a la cuarta etapa del modelo, la que supone al individuo tomando decisiones al elegir entre alternativas a través de la reflexión. Este aspecto lo podrá llevar a ignorar el dilema o a actuar de una manera dada. Las acciones pueden ser formales, informales, emocionales y/o racionales.

En general, los estudios sobre los dilemas éticos en los profesores permiten comprender las implicancias de los incidentes críticos tanto para el desarrollo profesional de los propios profesores como para el crecimiento de la organización educativa. De esta manera, su real comprensión nos permitirá valorar la importancia que tiene incentivar que los profesores compartan lo vivenciado con otros colegas y que estén cada vez más conscientes de los dilemas que experimentan ya que a través de estas instancias los profesores pueden enfrentar de mejor manera los incidentes críticos en el futuro. Este escenario ayudará a relevar el rol que deben tener las organizaciones educativas para dotarse de estructuras que prevean acciones que pueden dañar a la cultura escolar y, por supuesto, la importancia de contar con programas de desarrollo profesional docente capaz de educar a los profesores para el manejo de los conflictos.

La idea de que esto realmente sea un aprendizaje para el profesor considerando los tiempos realmente complejos que a diario debe enfrentar, es que siempre esté consciente de que un IC involucrará un dilema ético que deberá enfrentar ya que emergerá de la propia práctica de enseñanza. Esta idea está basada en que la enseñanza siempre involucrará acciones morales, porque es parte su naturaleza, sin embargo, los profesores no siempre están conscientes de las implicancias éticas de sus acciones de enseñanza lo que desencadena la poca claridad en cómo enfrentar los incidentes críticos y posteriores dilemas.

En esta misma línea, una investigación de Shapira-Lishchinsky (2011) explora los dilemas éticos que viven los profesores a raíz de IC vivenciados en todas las dimensiones de su quehacer en la organización y, especialmente, de las respuestas que emergen de parte de los docentes a raíz de éstos, considerando que la mayoría de los maestros tratan, en lo posible, de suprimirlos por las sensaciones desagradables que generalmente les ocasionan. El estudio basa sus conclusiones en los reportes entregados por un grupo de profesores, los que informaron de cincuenta incidentes críticos vivenciados, los que, a su vez, fueron agrupados en cinco categorías y que dan cuenta de choques entre sus ideas, las normas establecidas por la escuela, los estándares, entre otros elementos.

Siguiendo con el estudio, las categorías encontradas fueron las siguientes: 1) clima humanitario v/s clima formal (“caring climate and formal climate”); 2) justicia distributiva v/s normas de la escuela (“distributive justice and school standards”); 3) confidencialidad v/s reglamento interior de la escuela (“Confidentiality and school rules”); 4) lealtad a colegas v/s normas de la escuela (“loyalty to colleagues and school norms”) y, 5) agenda familiar v/s estándares educacionales (“family agenda and educational standards”). De esta manera, cada una de las categorías analizadas presenta un contraste en lo que el profesor considera que debe hacer con lo que realmente puede hacer. En este orden, la relación entre Incidentes crítico y dilema ético aparecen estrechamente interconectadas.

En la primera categoría (“caring climate and formal climate”), el clima humanitario promueve la atención al alumno y sus necesidades sociales, mientras que el clima formal acentúa la adhesión a reglas de organización, por lo que la tensión en el profesor puede producirse, por ejemplo, si éste tiene la dificultad de decidir entre el cómo velar por el cuidado del alumno o bien apoyar las decisiones de un colega cuando éste no actúa conforme a las normas de la escuela. La segunda categoría (“distributive justice and school standards”) se refiere a la imparcialidad de resultados, como cuando los profesores usan principios como la equidad para evaluar con el apelativo *justo* o *injusto* un resultado o una situación, donde el IC puede ocurrir cuando, por ejemplo, los profesores consideran injustos los criterios de la escuela relativas al manejo de los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Por su parte, la tercera categoría (“Confidentiality and school rules”) apunta a señalar que el conflicto puede aparecer cuando los docentes deben mantener la confianza de los estudiantes por algo que ellos le han confiado y que va contra las normas de la escuela o las familias, por lo tanto su deber es reportar el suceso. Esto, sin duda, les ocasionará un dilema, lo que los llevará a preguntarse si a ellos les corresponde realmente asumir tales responsabilidades.

La cuarta categoría según el estudio (“loyalty to colleagues and school norms”), corresponde a la lealtad que manifiesta el profesor hacia sus propios colegas en contraposición a las normas de la escuela, es decir, el conflicto aparece en el profesor cuando sus pares maltratan a los estudiantes y ellos deben enfrentarlos, dado que la creencia está en que no se debe cuestionar a un colega. Finalmente, la quinta categoría emanada (“family agenda and educational standards”) pone de manifiesto los problemas que experimentan los profesores con las concepciones que tienen las familias sobre la formación de sus hijos, las que no siempre son compartidas por el propio profesor y por la escuela misma, donde generalmente los padres critican a los profesores por no enseñarles bien a sus hijos y a su vez los profesores critican a los padres por no formar debidamente a sus hijos.

A continuación, se presenta el modelo emanado de la investigación antes mencionada donde las palabras destacadas representan los aspectos formales de los docentes involucrados en los dilemas éticos desprendidos de los incidentes críticos vivenciados:

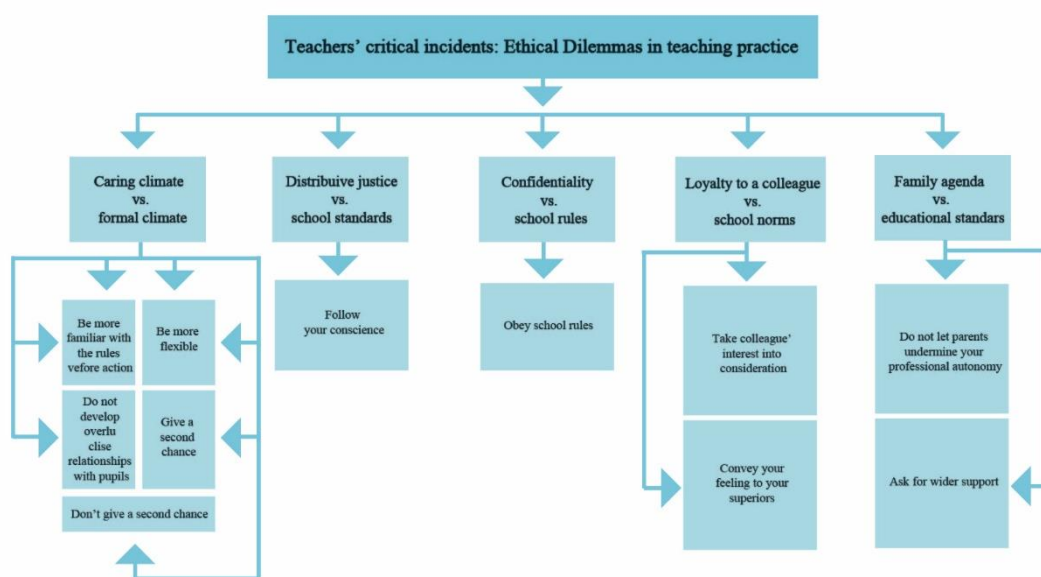


Figura 5: The multifaceted nature of critical incidents reports: categories and subcategories.

Fuente: Shapira-Lishchinsky (2011:652).

A la luz de estos resultados, todo indica que en la medida que los propios profesores sean capaces, no solo de identificar sus incidentes críticos sino además de estar siempre muy conscientes de los dilemas éticos a los que verán enfrentados a raíz de éstos, se tendrá más claridad acerca del conocimiento ético, los valores y creencias de los docentes y, con ello, se tendrá también mayor claridad acerca de cómo construyen día a día su conocimiento profesional y, por tanto, de las potencialidades y utilidad de su abordaje. El aspecto anterior se expresa en la siguiente idea:

De una perspectiva teórica, el análisis de incidentes éticos críticos se deshace la luz sobre las percepciones de los profesores que conciernen los dilemas éticos de los cuales ellos están por lo general poco dispuestos a hablar. De una perspectiva práctica, los resultados pueden dirigir a profesores y sus líderes en el desarrollo de programas educativos basados en los incidentes críticos de los profesores. (Shapira-Lishchinsky, 2011: 655)

Como hemos revisado hasta ahora los IC no son necesariamente eventos sensacionalistas o episodios a grandes escalas, más bien pueden ser sucesos menores que ocurren en la escuela, pero de grandes implicancias para el desarrollo de la identidad docente en acción, por ello, su clasificación como tal estará dada por la importancia y significados que los mismos docentes les atribuyen.

Así lo refleja Griffin (2003), quien en un estudio realizado a partir de 135 incidentes críticos declarados por futuros profesores, evaluó en ellos el lenguaje reflexivo, su grado de orientación hacia el crecimiento, la pregunta y los modos de pensamiento reflexivo. La anterior exploración evidenció que los incidentes críticos deben ser importantes de identificar en toda práctica docente y, especialmente, en la etapa de formación de los maestros ya que permiten desarrollar habilidades de pensamiento reflexivas y críticas, puesto que al expresarlos y analizarlos aumenta el grado de orientación de los futuros profesores hacia su autovaloración, crecimiento y hacia la indagación.

Por otro lado, su enfrentamiento permitiría evidenciar en los maestros cualidades como la liberalidad, responsabilidad y entusiasmo; atributos que se relacionan justamente con la capacidad reflexiva. Por ejemplo, un número significativo de casos

indicó que al principio ellos habían culpado a otros de sus incidentes, pero al expresarlos y reflexionar sobre ellos fueron capaces de asumir sus responsabilidades. Este aspecto evidencia un cambio en la orientación de su propia formación como futuros profesores como también la concientización de los incidentes críticos que promueven un incremento de la conciencia de las variables que afectan la enseñanza. En palabras de la autora citada se puede concluir:

Un Incidente Crítico proporciona un nivel más profundo de reflexión porque esto va más allá de una descripción detallada de un acontecimiento que atrajo la atención, sino al análisis y la reflexión sobre el significado del acontecimiento. Este análisis y reflexión ayudan a profesores en el examen de todas las posibilidades antes del alcance de una conclusión (Dewey, 1933) para dar con eficacia con problemas multifacéticos, así como identificar las suposiciones subyacentes que gobiernan sus acciones. (Griffin, 2003: 208)

En el mismo ámbito, Tripp (1993) intenta resaltar los atributos de los IC para la construcción del juicio profesional de los profesores ejemplificando sus usos y señalándolos como acontecimientos que marcan un punto de inflexión en la vida de los profesores y de sus instituciones. Interesantes son sus aportes para la comprensión de cómo el docente enfrenta o debería enfrentar dichos sucesos y, especialmente, de los tipos de juicios que los profesores ponen en juego a la hora de abordarlos. A continuación, se presenta un modelo que aporta la investigación citada para orientar el presente análisis:

Tabla 4: Kinds of judgement and analysis

Kind of Judgement	Kinds of analysis		
	Information Required	Questions asked	People involved
Practical	Procedural	What should I do? When? Where?	For and/or with whom?
Diagnostic	Descriptive	Questions asked What happened?	Who was involved?
	Causal	What made it happen?	Who acted?
	Effectual	What does it do?	For whom?
	Affectual	What does it feel like?	For whom?
	Semantic	What does it mean?	To whom?
	Explanatory	Why did (does) it occur?	With whom?
Reflective	Personal Evaluative Justificatory	Do I like it? Is it a good thing? Why?	Do others like it? For whom?
Critical	Classificatory	What is it an example of?	Whose classification?
	Social	Is it just?	For whom?

Fuente: Tripp (1993: 27)

El modelo presentado resalta los tipos de análisis que pueden darse en el profesor ante un IC con correspondientes preguntas a realizarse en relación con ellos. El autor los agrupa en cuatro tipos de juicios profesionales: El práctico, diagnóstico, reflexivo y crítico, haciendo hincapié, además, en la importancia de considerar a todos los agentes que estarán involucrados en cada incidente. Por ejemplo: el juicio diagnóstico involucrará describir el hecho, indagar sobre sus causas, su efectividad, afectividad involucrada, su significancia semántica y sus explicaciones, dando lugar a cuestionamientos por parte del profesor tales como: ¿Qué ha sucedido? ¿Qué lo ha hecho posible? ¿Qué hacer? ¿Qué significa? ¿Por qué ocurrió? Sin duda, un elemento importante de este modelo de análisis son las personas involucradas en el IC, por lo que el profesor debe también preguntarse: ¿Quién o quienes estuvieron involucrados?, ¿Con quiénes?, ¿Para quién?, ¿A quién?

Del anterior planteamiento podemos interpretar que los IC tienen un carácter rutinario, porque emergen de la práctica cotidiana del docente, también deberían ser medios para cuestionar la rutina, es decir, a todas aquellas prácticas que comúnmente se realizan. En palabras del propio autor: “Los Incidentes Críticos son una excelente

manera de desarrollar una comprensión cada vez mayor del control sobre el juicio profesional sobre la práctica y son también un medio para encontrar un foco para la investigación acción en el aula”. (Tripp, 1993: 24)

En el mismo ámbito, Contreras (2014), tras su investigación en IC con formadores de formadores, identificó una diversidad de IC en términos de su impacto y su recurrencia, proponiendo el siguiente esquema para su caracterización:



Figura 6: Esquema para una caracterización de los IC. Fuente: Contreras, C. (2014: 60) “El desarrollo docente del formador de profesores: una propuesta orientada hacia el análisis de incidentes críticos auténticos”.

Los resultados de este trabajo no están ajenos a la realidad escolar en términos de cómo se suceden los IC y sus implicancias, al parecer el elemento articulador será siempre el desempeño, toda vez que entra en interacción con sus estudiantes y con los demás actores claves de un sistema educativo dado, independiente del ámbito educacional en que los profesores de desempeñen. Por ejemplo, para este caso, los principales IC evidenciados se asocian principalmente con las evaluaciones aplicadas a los estudiantes, los déficits en las competencias desarrolladas por los estudiantes y a los cambios introducidos sobre las normas metodológicas de aula, todos ellos factibles de ser encontrados también como IC en el contexto escolar.

También con el propósito de aportar en un aspecto más metodológico sobre cómo enfrentar los IC, Nail, Gajardo y Muñoz (2012) señalan primeramente que “un incidente crítico es un hecho que ha causado perplejidad, que ha provocado dudas sobre su actuación o que ha inquietado, por su falta de coherencia o por presentar resultados inesperados”. En su investigación sobre incidentes críticos en convivencia escolar se encuentra una metodología que intenta llevar al profesor a la reflexión, donde el foco meta-analítico está relacionado con describir la actuación del profesor frente al incidente como también con las emociones experimentadas siendo importante registrar lo más pronto posible después de transcurrido el episodio todas aquellas acciones, palabras, conceptos o ideas más significantes que han sido pronunciadas o realizadas por los actores involucrados en el incidente. Es importante, en un primer momento tener cuidado con emitir juicios de opinión o de valor para evitar los prejuicios sobre lo sucedido.

Los autores mencionados proponen seguidamente, un trabajo analítico acerca de las siguientes acciones:

- 1) Presentación del caso, donde se describe el incidente de una manera lo más objetivamente posible en cuanto a cómo se origina, qué es lo que realmente sucedió y cómo concluyó.
- 2) Identificación y descripción de las emociones surgidas, es decir, el estado de ánimo afectivo que se experimentó con el incidente.
- 3) Relato de la actuación profesional, es decir, las acciones que realizó o no realizó a raíz del incidente crítico, esperando que se resalte la reacción inmediata ya sea positiva o negativa.
- 4) Descripción de los resultados de la actuación profesional, en cuanto a los problemas, consecuencias o impactos que tuvo el accionar del profesor en todos los actores involucrados en el incidente preguntándose, por ejemplo ¿Cómo reaccionaron? ¿Qué señalaron?
- 5) Explicitar los dilemas enfrentados, poniendo énfasis en las problemáticas a las que se enfrentó con el IC y tratando de dar respuesta a interrogantes

como ¿Qué dificultades se me presentaron al vivenciar el incidente? ¿Lo podría haber enfrentado o resuelto de otra forma?

- 6) Análisis de las enseñanzas del incidente, en que se enfatiza en el aprendizaje que el docente obtuvo a partir de la experiencia, resaltando la experiencia que ya se tiene para enfrentar futuros incidentes o para preverlos.

A partir de estos pasos, los autores llevan a los docentes a reflexionar y concluir que necesitan de espacios de diálogo al interior de sus escuelas que les permitan socializar y compartir con otros sus experiencias, identificar los errores y buscar en conjunto soluciones entregando, con ello, la idea de que los profesores le dan un alto valor al aprendizaje que obtienen desde y para los incidentes críticos vivenciados. Al respecto, los mismos autores citados señalan:

Para ellos, el compartir de manera general los fenómenos permitiría establecer acciones coordinadas por parte de todos los docentes, ayudando a remediar las incongruencias que tanto ellos como los alumnos ven en la aplicación de las normas y el comportamiento del profesorado. Esto, además, potenciaría la autoridad y el liderazgo de cada docente en las salas de clases. Así, los docentes manifiestan que un actuar consensuado por todos o una mayoría importante de los docentes tendrá como resultado una influencia positiva mayor en el comportamiento de los alumnos". (Nail, Gajardo y Muñoz, 2012: 72)

Para que el profesor tome decisiones en su actividad cotidiana, evocando permanentemente a sus propias experiencias de aula, estas deben ser incorporadas en su aprendizaje profesional. Así por ejemplo, al vivenciar un IC, ya sabemos que el docente intentará poner en marcha una gran variedad de estrategias y recursos de autorregulación que le permitirán dar respuestas de carácter cognitivo, emocional y comunicacional frente al incidente. Lo anterior implica también que los profesores deberán asumir que cometieron errores que los harán, tal vez, muy vulnerables frente a sus estudiantes, colegas, institución, comunidad, etc. Para que lo anterior suceda, el profesor deberá contar, en sus organizaciones educativas, con las oportunidades para reflexionar, promover el cambio y adquirir permanentemente estrategias para su análisis sistemático y, con ello, anticipar sus respuestas y ampliar sus acciones. (Contreras, Monereo y Badia, 2010)

El valor que a partir de los incidentes críticos, se le otorga a la organización educativa como co – partícipe del aprendizaje docente es muy significativo. Sin duda, se hace necesario fortalecer la gestión educativa, desde la instalación de prácticas que permitan a sus actores trabajar en conjunto con estrategias de anticipación y reflexión permanentes frente a este tipo de eventos que ocurren con mucha regularidad en las aulas escolares y donde se ponga como centro de discusión las habilidades docentes que se requieren desarrollar, los mecanismos de acción formales que se requieren visibilizar, la pertinencia de los contenidos curriculares, etc.

2.3 Conformación del conocimiento para la enseñanza de la Historia y Geografía.

2.3.1 Rol de la Formación Inicial en la conformación del conocimiento profesional docente.

La educación de calidad, constituye hoy en día un desafío y a la vez un imperativo básico para cualquier sociedad que desee alcanzar estándares de desarrollo, por cuanto significa dotarla de mayor acceso a los sistemas educativos, eficacia en el monitoreo o progresión de los aprendizajes, desarrollo de habilidades profesionales altamente exigentes, cambio en la Institucionalidad de las Universidades formadoras de maestros, redefinición del Modelo de Formación de Profesores, entre otros.

Este apartado encontrará sus bases en que para esta investigación, el desarrollo profesional es un proceso que debe comenzar en la propia formación inicial, por lo que en él se abordarán las características generales de la formación inicial docente en el contexto global y en Chile particularmente, que sirva como marco general para comprender en apartados siguientes, el desarrollo profesional del docente de Historia y Geografía. Así mismo, será abordada la formación inicial como la etapa formativa en la que el futuro profesor comienza a desarrollar su identidad profesional, como también las acciones impulsadas para su mejor articulación con el sistema escolar. Todo lo anterior se fundamenta en que dado los actuales cambios que experimenta el sistema educacional chileno, la formación inicial de profesores se convierte en uno de los ejes

centrales de discusión para encontrar mejores respuestas frente a las actuales problemáticas educativas.

Bajo este escenario, las actuales políticas, especialmente referidas a la Formación de Profesores en el mundo entero están sometidas a discusión, ya que en la mayoría de los países se muestra preocupación por las lagunas existentes en los sistemas de formación Inicial de Profesores y en la preocupación por conocer si los profesores tienen el conocimiento suficiente de la disciplina que estudiaron y de las competencias necesarias para enseñarla. Por lo mismo, se plantean muchas interrogantes en cuanto si existen verdaderos vínculos entre la formación de los profesores, su desarrollo profesional y las reales necesidades del mundo escolar. (OCDE, 2012)

Tabla 5: Características de los docentes en Chile, según TALIS.

Indicador	Chile	Promedio TALIS
Porcentaje de docentes mujeres	62.8	68.1
Edad promedio de los docentes	41.3	42.9
Promedio de años de experiencia trabajando como docente en total	15.1	16.2
Porcentaje de profesores con programa de formación docente completo	85.7	89.8
Porcentaje de docentes que creen que la profesión docente es valorada en la sociedad	33.6	30.9
Porcentaje de docentes que están satisfechos con su trabajo	91.2	94.6
Porcentaje de docentes que se siente satisfecho con la escuela donde trabaja	88.2	89.7

Fuente: Mineduc (2013: 3)

La tabla precedente, nos proporciona un panorama general de los docentes en Chile, entre los que destaca que en su gran mayoría los docentes son mujeres, más jóvenes que el resto de los países de la OCDE, que llevan menos años en el ejercicio profesional y que una menor proporción de profesores ha completado un programa de formación a diferencia de los demás países participantes, sin embargo se destaca que los docentes están ejerciendo en las áreas en las que fueron preparados. Dichas

evidencias han impulsado una serie de análisis al interior del país, para relevar la importancia de un cambio en la formación docente en Chile y en su desarrollo profesional.

De esta manera, muchos son los estudios que relevan, hoy en día, el papel que cumple la Formación Inicial de Profesores en el mejoramiento de la Calidad en Educación, como un referente sustancial para lograr las mejoras requeridas actualmente por la Sociedad, en general. Por esta razón, se hace necesario, entonces, una reflexión profunda y propositiva que permita situarnos de mejor manera ante tal situación. Esta línea de investigación que ya viene dando importantes frutos, refuerza la idea de que ya no es posible hablar de mejora educativa, innovación, calidad, equidad entre otros, sin dar a la formación del profesorado un tratamiento específico.

Dada su actual relevancia, la formación del profesorado ha permitido visibilizar en las últimas décadas una serie de aspectos propios de su naturaleza, que van desde los marcos teóricos que la sustentan, sus proyecciones, sus líneas investigativas, sus alcances para la innovación y el cambio educativo, entre otros. Así, conocer sus concepciones epistemológicas y metodológicas permite comprender mejor su relación con los conceptos de escuela, de enseñanza, aprendizaje, investigación, currículo, desarrollo profesional, etc., toda vez que se la concibe como parte del proceso educativo y no como un elemento aislado.

De esta manera, la formación del profesorado ha transitado por concepciones que han coexistido unas con otras, siendo una de ellas la *perennialista* centrada en el saber académico, en el estudio de las disciplinas, en los contenidos académicos que se tienen que transmitir, por lo que se resalta en la formación del profesor su dominio de la disciplina. Esta concepción dio paso a la llamada concepción *racional-técnica*, la que concibe la formación del profesor en el marco de un modelo técnico y científico, garante de la adquisición de competencias, entendidas como contenidos y destrezas, para hacer frente a un proceso supuestamente objetivo, empírico y cuantitativo. Finalmente, podemos presenciar también una concepción de formación más crítica del enfoque meramente técnico que está más centrada en el desarrollo de una cultura profesional, capaz de permitirle al profesor ser un agente de cambio tanto de forma individual como colectiva. (Imbernón, 2007)

Este último enfoque práctico-reflexivo, es el que vemos arraigarse actualmente cada vez con mayor fuerza a la hora de analizar el proceso de formación de los maestros poniendo acento en la mirada hacia esta nueva concepción de desarrollo profesional, basada en el supuesto de que ya no solo basta saber que hay que enseñar, sino también se debe saber cómo enseñar, para qué y por qué hacerlo. Dado el carácter tan heterogéneo y cambiante de los nuevos contextos en los que se desenvuelve el profesor, deberá siempre enfrentar situaciones problemáticas y muy complejas a las que deberá hacer frente con un gran capital profesional.

Este nuevo escenario profesional involucra por parte del profesor una actitud más facilitadora e indagatoria hacia el aprendizaje de sus estudiantes, como también hacia su propio desarrollo, por lo que requerirá nuevas y más variadas estrategias para el diseño de su trabajo, donde se aprecie con mayor intensidad sus capacidades para generar conocimiento pedagógico a través de su propia práctica. Este nuevo contexto demanda, sin duda, que la formación de maestros este en concordancia directa con las nuevas necesidades especialmente en lo referido a cómo el profesor procesa y maneja la información para elaborar su propio conocimiento y cómo a través de él, se proyecta en su diario quehacer profesional en favor de las mejoras de su escuela.

Paralelo a este enfoque, se ha visto en los últimos años, emerger una concepción crítico-social caracterizada por enfatizar tanto en la reflexión pedagógica como en la concepción de la Escuela como medio para la transformación social y emancipación de las personas. Si bien esta noción aún tiene poca presencia en formación inicial de profesores y en general en educación, es uno de los enfoques que ha relevado un corpus importante las prácticas investigativas en el aula por parte del profesorado, aspecto que de uno u otro modo, ha contribuido a re-conceptualizar o dar nuevas representaciones a la formación inicial.

Por su parte, el modelo ecológico de educación, que también pone atención en la indagación en el aula, ha contribuido a orientar nuevos planteamientos en formación inicial como, por ejemplo, al proponer que la base del quehacer del profesor esté acorde a la relación estrecha entre la organización educativa y el aula donde se resalte el rol del alumno como persona, el colectivo escolar y la comunidad en general.

Volviendo al enfoque práctico-reflexivo, la formación inicial se ha visto en la imperiosa necesidad de orientar la trayectoria formativa de los futuros docentes hacia el desarrollo de competencias de alto nivel que le permitan al profesor generar cambios en la enseñanza y el aprendizaje y comprender en su real magnitud su propia práctica en un contexto dado, con una nueva concepción de investigación aplicada a las necesidades pedagógicas en un contexto colaborativo y de permanente socialización de sus aciertos, problemáticas y desafíos.

Esto se ha visto reforzado con los aportes que en las últimas décadas ha realizado la psicología cognitiva, quien ha relevado el papel que juega en este nuevo desempeño profesional el pensamiento práctico y la experiencia personal y profesional de los profesores a la hora de enfrentar los desafíos propios de su quehacer. En referencia a este nuevo rol docente resulta atinente analizar el siguiente aporte: "...profesional práctico-reflexivo que se enfrenta a situaciones de incertidumbre, contextualizadas e idiosincráticas, que recurre a la investigación como una forma de decidir e intervenir prácticamente sobre ellas, hacen emerger nuevos discursos teóricos y concepciones alternativas de formación". (Imbernón, 2007: 42)

Desde esta perspectiva, los nuevos criterios para la formación de los profesores que actualmente se consolidan van, en términos generales, en dos direcciones, por un lado buscan entregarle a los futuros profesores los conocimientos teóricos-intelectuales que les ayuden a interpretar su tarea docente y, por otro lado, intentan desarrollar en el futuro profesor capacidades para el trabajo en comunidades de aprendizaje que le permitan establecer para sus escuelas la tan necesaria vinculación con la realidad social.

La necesidad de contar con un profesorado con altas capacidades reflexivas, críticas, indagativas y, además, con habilidades para la investigación en sus propios contextos ha llevado a los especialistas a re-conceptualizar o re-orientar la etapa de la formación inicial docente. Lo anterior se debería ejecutar, ya no poniendo énfasis en una formación centrada en el profesor academicista y técnico, sino que orientada como un proceso que brinde las oportunidades al futuro maestro para que desarrolle capacidades que le permitan ejercer un rol más activo en cuando a pensar su trabajo, considerando que es la etapa en la que el profesor inicia por primera vez su inserción

al mundo profesional docente. Al respecto para Stenhouse: "...las características más destacadas de este profesorado serían una capacidad para un autodesarrollo profesional autónomo mediante un sistemático autoanálisis, el estudio de la labor de otros profesionales y la comprobación de ideas mediante procedimientos de investigación en el aula". (Stenhouse, 1984. Cit. en: Imbernón, 2007: 43)

De esta manera, asistimos a un proceso que al parecer no está ofreciendo una preparación adecuada y contextualizada a los nuevos requerimientos, por ejemplo, donde la vinculación con el contexto escolar aún es incipiente, donde la teoría y la práctica aún están muy distantes, donde el conocimiento disciplinario se ha relevado, en exceso, en relación a otros saberes profesionales y donde todavía hay gran desconcierto con respecto a la preparación que se le está brindando a los futuros maestros para enfrentar procesos de aula. Tanto la universidad como la escuela deben dialogar para que la formación inicial docente "hable el lenguaje de la práctica", pero no en una práctica centrada en una mera transmisión de conocimientos, sino más bien en una práctica profesional que permita que todas las personas puedan generar conocimiento. (Marcelo y Vaillant ,2013)

Lo anterior es de suma importancia si se considera que en esta etapa de formación se configura la entrada a la cultura profesional y donde muchas de las prácticas suscitadas en esta etapa, son consideradas por los aspirantes a profesores como comunes y propias de la profesión docente, por lo general de forma aislada y solitaria. "A la tarea de enseñar los profesores se enfrentan generalmente en solitario. Sólo los alumnos son testigos de la actuación profesional de los profesores" (Marcelo, 2002).

Resulta urgente gestionar una formación inicial donde el docente sea capaz de reorientar todas aquellas creencias con las que llega un aspirante y que ha adquirido en su paso como estudiantes de una organización escolar. Esta es una de las razones por las que es importante conocer las diversas perspectivas en las que se basan los programas de formación de profesores porque, a la vez, permitirá comprender a cabalidad las diversas concepciones en las que se basa la construcción que los profesores hacen sobre su propio desarrollo profesional.

Por otro lado, la etapa de formación inicial al estar en consonancia con el desarrollo profesional del docente debe considerar, necesaria e intencionalmente, la inserción de los maestros a la vida profesional, cuidando y asegurando que los profesores principiantes tengan el apoyo y acompañamiento adecuado de sus colegas más expertos dispuestos a colaborarles en esta etapa de inserción en el ámbito escolar. Actualmente, gran parte de los países han contemplado en sus planes de desarrollo educativos los programas de mentoría, tanto como iniciativas de las propias universidades y corporaciones formadoras de profesores como también desde los mismos centros educativos.

La idea de considerar actualmente a la Escuela como espacio de diálogo necesario en la formación de los candidatos a profesores es planteada por una variedad de trabajos e investigaciones, siendo Zeichner (2010) uno de los que destaca la importancia de esta relación al preguntarse acerca de qué modelos de programas de formación para candidatos a ser profesores tienen los efectos deseados en el reclutamiento, retención y calidad docente.

En primer término, dicho trabajo indica que los docentes que no tuvieron la oportunidad de ser supervisados en sus trabajos en contextos reales, son menos efectivos en promover el aprendizaje en sus estudiantes, especialmente en sus primeros años, lo que lleva a plantear la imperiosa necesidad de considerar a las escuelas como verdaderos campos “clínicos” para aprender a enseñar y, por tanto, espacios donde los futuros docentes pasen buen tiempo de su preparación, situación conocida como “Clinical preparation”. Dicha corriente ha sido impulsada hasta ahora por el mundo anglosajón, otorgándole gran relevancia a la hora de evaluar la relación universidad-escuela.

Al respecto, a juicio del autor mencionado se presupone que uno de los factores que hacen que “The Clinical preparation for teacher” sea efectiva, es que posibilita desarrollar la experticia necesaria en los futuros docentes para realizar adaptaciones estratégicas en sus enseñanzas, además de *aprender cómo aprender* desde sus prácticas de tal modo de convertirse en docentes efectivos a lo largo de toda su trayectoria profesional.

Así mismo, la preparación en contextos reales de aprendizaje consistirá en promover, desde los programas de formación, variedad de instancias en que los futuros docentes experimenten en contextos escolares, como también implicará el monitoreo, acompañamiento y sistematización de dichas experiencias. La eficacia estará dada en la frecuencia de estas experiencias en las escuelas, el rol que ejerzan los mentores en dicho acompañamiento y el monitoreo de la calidad de las experiencias. (Zeichner, 2010)

Por consiguiente, una formación experiencial y cercana al contexto práctico, deberá dar las oportunidades para observar, practicar y recibir una adecuada formación sobre el proceso de enseñanza, como también garantizar que las experiencias de los futuros profesores sean las más adecuadas a los requerimientos. Esto último requerirá que las escuelas que cumplan con estas funciones deberán ser seleccionadas según su disposición y capacidades para el acompañamiento entregado, tanto para el desarrollo de competencias profesionales como también para contribuir al desarrollo personal de los candidatos a docentes.

Finalmente, la formación inicial de profesores en este contexto deberá tener en cuenta la articulación y la presencia en el currículo universitario asumiendo un rol importante en esta tarea la comunidad escolar como también los formadores de docentes.

En esta relación bidireccional escuela-formación inicial se conducirá, sin duda, a forjar en el aspirante a profesor, la construcción de la identidad profesional ya desde la formación inicial, aun cuando los estudios indican que los maestros comienzan a desarrollar dicha identidad ya en su rol de alumnos siendo escolares, es decir, al iniciar su preparación como profesores en los centros universitarios ya traen consigo ciertas preconcepciones de lo que deberá ser la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, puede interpretarse que los futuros profesores comienzan desde muy temprano a conocer la realidad docente antes de comenzar incluso su formación inicial. Es más lo aprendido en formación inicial luego es *des-aprendido* para recurrir a lo que han aprendido como alumnos, dado que los argumentos recibidos en esta etapa suelen desvanecerse cuando se enfrentan a la complejidad de la práctica (Bolívar, 2006).

Pese a este admisible escenario, la formación inicial no puede subestimarse, dado que su papel es clave en la identidad profesional, de hecho, es la que configura la primera identidad profesional (profesores especialistas de una disciplina) considerando cómo adquieren los conocimientos teóricos, los modelos de enseñanza y de cómo signifiquen su práctica docente. Es en esta etapa cuando comienza a proyectarse como futuro profesional docente en base a los conocimientos especializados que adquiera de su disciplina, como también en base a competencias didácticas desarrolladas, que lo llevarán a situarse en torno a una identidad distinta.

Las ideas precedentes acerca de la relación entre formación inicial e identidad docente, tienen hoy en día bastante eco en las instituciones formadoras por cuanto supone una consideración más para la intencionalidad de su mejora. De esta manera, existe acuerdo generalizado entre todos los agentes claves, dado que cada vez es más necesario contar con nuevos y más capacitados profesionales para hacer frente a las crisis de identidad tan común y preocupante en estos días. Para enfrentar este problema se necesita transformar y cambiar la formación inicial de los docentes.

La ausencia de una formación pedagógica en esta etapa, como principal crítica a la formación inicial, en oposición a una formación más centrada en la formación de un especialista disciplinar de ninguna manera contribuye a la configuración de una identidad profesional en las universidades. Estudios demuestran, especialmente, en profesores principiantes que, para llegar a ser profesores efectivos, la formación inicial influye significativamente, junto con las experiencias previas como alumno y la cultura escolar, en la construcción, deconstrucción y reconstrucción de sus identidades. (Flores y Day, 2006. Cit. en Bolívar, 2006: 64)

En Chile, la formación inicial de profesores ha visto en los últimos quince años una política pública que hasta hoy en día se valida incentivando su efectividad producto de una gran preocupación por mejorarla. Aspecto que ha permitido visibilizar una serie de problemáticas en la formación de los futuros profesores, entre las que sobresalen por, ejemplo, que la cantidad de programas formativos ha crecido exponencialmente por sobre la calidad de éstos, situación que ha repercutido en la calidad de la preparación que evidencian los egresados.

Ejemplo de algunas medidas de la política pública en esta materia destaca: en el año 2005, la continuidad de los programas de formación de profesores con modalidad a distancia o semipresenciales; la creación en el año 2006 de la Ley de aseguramiento de la calidad de la educación superior que consolidó el proceso obligatorio de acreditación de las carreras de pedagogías en todo el país; la aplicación del año 2008 de una prueba (INICIA) tendiente a evaluar las competencias docentes desarrolladas por futuros profesores al término de la formación inicial, además del otorgamiento de becas para incentivar el ingreso a estudiar carreras de pedagogías; y, recientemente, en el año 2016, la promulgación de la ley del sistema profesional docente la que pone foco en nuevos requisitos de ingreso a las pedagogías, acreditación obligatoria para las universidades formadoras, mejoras en las condiciones laborales y nuevas condiciones para mejorar la calidad de la formación inicial.

En el mismo país, las experiencias internacionales han servido de referente para proponer mejoras a la formación inicial dados los preocupantes resultados obtenidos por los estudiantes en pruebas estandarizadas a nivel internacional como PISA (Programme for International Student Assessment, OCDE), considerando que ya existe un consenso generalizado que los profesores tienen un rol primordial en dichos resultados, sea cual sea su calidad. De esta manera, las políticas emprendidas por Australia, Estados Unidos y Nueva Zelanda dan cuenta de países que si bien, sus resultados no son los más desfavorables con respecto al resto del grupo de la OCDE, presentan importantes brechas en desigualdad de logros, razón por la que emprendieron serias reformas en formación inicial y desarrollo profesional docente.

Al respecto se encuentra el caso de Nueva Zelanda que, a raíz que sus resultados PISA (2009) denotaran una brecha significativa en los aprendizajes de los grupos de origen indígenas y europeos, volcó sus críticas hacia el rol que ejercían las Universidades formadoras de profesores en el aprendizaje escolar, implementando nuevos controles a la formación inicial docente y obligando a las Universidades a aplicar entrevistas y pruebas de habilidades básicas a los candidatos a profesores al inicio de sus carreras, como también obligándolas a mejorar sus prácticas profesionales.

Las experiencias internacionales sobre políticas públicas en el tema, tienen aspectos visiblemente en común, siendo uno de ellos el afán de estos países por derribar o reorientar ciertos supuestos o creencias, que en la gran mayoría de los casos han determinado la forma en cómo se concibe la preparación de los profesores en sus respectivos países, como por ejemplo aquella la percepción basada en que no es necesario contar con una preparación profesional para ejercer la docencia o que las mismas universidades formadoras no cuentan con las evidencias necesarias de que tan efectiva es su formación impartida.

Volviendo al caso chileno, la formación inicial docente también ha visto emerger políticas tendientes a mejorar la formación de los futuros profesores por lo que no resulta extraño que se observen situaciones muy parecidas a las vividas en países más desarrollados. Ejemplo de esto, es el hecho que en las últimas dos décadas, a partir del Programa de fortalecimiento de la formación inicial docente en los años noventa, se ha puesto énfasis en una gran cantidad de acciones tendientes a su mejora.

Al respecto, el gran foco ha estado en su contribución a la mejora de los resultados de aprendizaje en pruebas estandarizadas como también en la evaluación interna llamada SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), en el entendido que la formación inicial entregará valor a los profesores y, por ende, a los aprendizajes de los escolares medidos en evaluaciones estandarizadas.

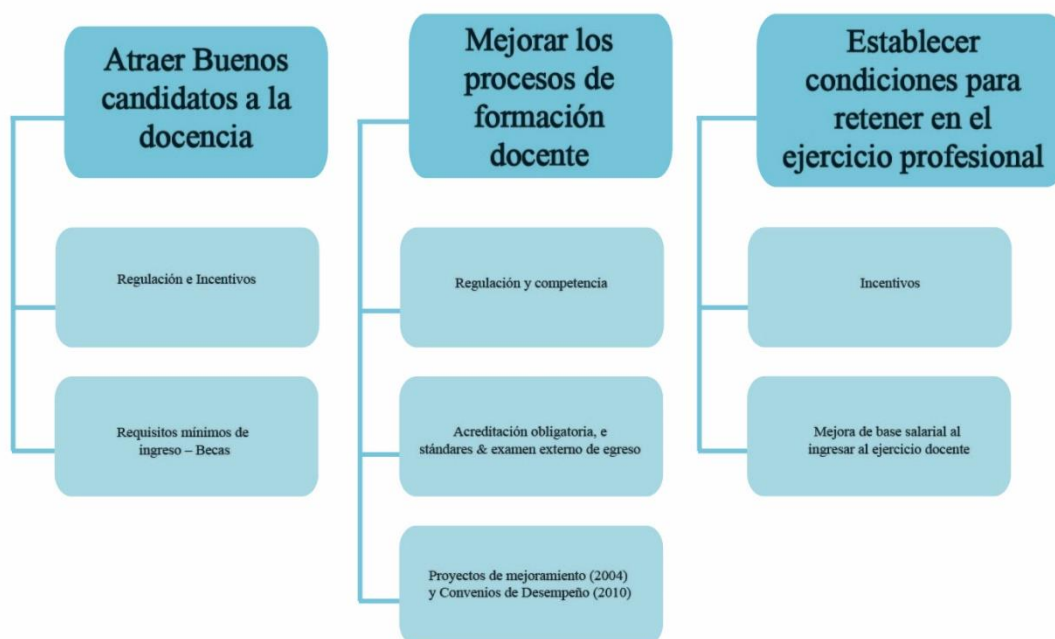


Figura 7: Políticas y acciones dirigidas a la Formación Docente Inicial en Chile (2008-2014).

Fuente: Ávalos, B., (2014:17)

Este complejo camino, ha permitido poner en marcha de la mejor forma posible las acciones antes mencionadas, asegurando la calidad de la formación inicial con Instituciones formadoras capaces de diseñar sistemas eficaces que permitan cautelar la calidad de los recién egresados, estableciendo requisitos mínimos y que den garantías para que los estudiantes puedan desarrollar los saberes y competencias para el desempeño profesional.

De esta manera, se llega actualmente a la concepción de que la formación inicial de docentes en Chile requiere focalizar sus esfuerzos en grandes problemas ampliamente documentados, especialmente en el proceso de aprender a enseñar, por lo que tal desarrollo de habilidades o competencias en el futuro docente, requiere de un proceso formativo de calidad y altamente significativo para todos quienes integran el sistema educativo cumpliendo, especialmente, tanto con criterios y parámetros como también con estándares nacionales y/o internacionales en lo disciplinar y pedagógico. De seguro, esta adecuación y contextualización de los futuros docentes a los nuevos requerimientos posibilitará una real adhesión a la Cultura Académica declarada.

Esta adhesión involucra no solo formar en Chile a los futuros docentes en base a Estándares Orientadores, sino también medir su desempeño al momento de su egreso del pregrado como también en la etapa de inserción profesional. Esto se sustenta fundamentalmente sobre la base de una conceptualización de Excelencia cada vez más afinada y requerida por todo el Sistema Educativo sin exclusión de ninguno de sus niveles y ámbitos.

De esta manera, el Ministerio de Educación de Chile, explicita y orienta a las Universidades en cuanto a las habilidades profesionales básicas a desarrollar en formación inicial. Así lo establece en el Documento *Estándares orientadores para la formación de Profesores en enseñanza básica y media* (2011), en el que se hace una descripción de aquellas habilidades y desempeños de los docentes de enseñanza media mediante la siguiente declaración del Ministerio de Educación de Chile:

Se espera que, al egresar, el futuro profesional esté preparado para enfrentar un entorno cambiante, para ello, debe desarrollar habilidades y actitudes personales tales como capacidad de trabajo colaborativo, autonomía, flexibilidad, capacidad de innovar, disposición al cambio y pro actividad. Al mismo tiempo y como complemento se espera que tenga una sólida formación en valores tales como responsabilidad y perseverancia, y presente un comportamiento ético adecuado. (Mineduc, 2011: 15)

En el mismo documento se pone especial énfasis en habilidades comunicativas transversales para la labor docente y destrezas relacionadas con herramientas de la web 2.0 tal como lo expresa el Ministerio de Educación de Chile:

Además, tiene que ser capaz de comunicarse por escrito y oralmente en forma eficaz en su lengua. Por otra parte, se espera que el futuro profesional demuestre habilidades en el uso de tecnologías de la Información y la comunicación. De igual forma, deberá poseer un comportamiento que refleje un nivel cultural adecuado a las exigencias de un mundo globalizado. Del mismo modo, debe mostrar un espíritu de superación personal y profesional, por lo cual debe tener conciencia del desarrollo profesional como una constante de vida. (Mineduc, 2011: 15)

2.3.2. Bases de la formación disciplinaria y pedagógica en Chile para enseñar la Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Es indiscutible que la actual educación superior en Chile atraviesa actualmente por un periodo de profundos cambios, en respuesta directa a los sustantivos desafíos y tensiones que experimenta también la educación escolar, lo que supone cambios estructurales del sistema (Ávalos, 2014). Dado que una buena enseñanza tiene gran importancia para el aprendizaje de los estudiantes. Es imperioso avanzar hacia un sistema más informado sobre los docentes, en cuanto sus formación inicial, sus actitudes, sus prácticas de enseñanza y su desarrollo profesional. (Mineduc, 2013)

El presente apartado intenta abordar temáticas propias del marco orientador y regulatorio que, actualmente, se ha generado en Chile para la formación disciplinaria y pedagógica de calidad, de futuros profesores de Historia y Geografía, realizando análisis e interpretación de los estándares orientadores para la formación de profesores, el marco para la buena enseñanza, la actual política pública en materia de desarrollo profesional docente y el aseguramiento de la calidad de la formación inicial de profesores.

Para comenzar es necesario plantearse las siguientes interrogantes que, sin duda, guiarán nuestro análisis ¿Qué profesores de Historia y Geografía se quieren formar en Chile?, ¿Para qué? ¿Qué se espera de su formación? ¿Quiénes deben participar y orientar la formación y desarrollo profesional de estos profesores? Es indudable que las respuestas abarcarán varios ámbitos de análisis, especialmente el ámbito de la formación inicial de profesores, por lo que las políticas públicas, lideradas por el Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) han pretendido responder a las múltiples necesidades que presentan hoy en día las Escuelas formadoras de Profesores, entregando orientaciones sobre los contenidos disciplinarios y pedagógicos que debe dominar todo profesor que egresa de las Carreras pedagógicas para ejercer adecuadamente la profesión.

Para responder a la primera pregunta, debemos centrarnos en la descripción del actual marco regulatorio que rige en Chile, la formación de los futuros docentes, siendo su eje principal los estándares orientadores para las carreras de Pedagogías,

los que en las últimas décadas se han configurado como una de las piezas claves en la orientación y regulación de los sistemas educativos en general y que han surgido en respuesta para contar con criterios de calidad en común y visiones compartidas sobre los aprendizajes que se desean alcanzar. (Sotomayor y Gysling, 2011)

Darling-Hammond (2001) sostiene al respecto que aquellos países que demuestran una mejor calidad en sus procesos educativos son aquellos que no centran sus esfuerzos en las mediciones internacionales, sino más bien concentran todas sus capacidades en apoyar el desarrollo del pensamiento de los estudiantes mediante la resolución de problemas, el fortalecimiento del desarrollo profesional de los docentes y brindando apoyo sus etapas de formación inicial por lo que los estándares deben ser parte de todo un sistema articulado que contribuyan a mejorar los aprendizajes de los estudiantes, es decir, los estándares. Para el ámbito de la formación de profesores se relacionan con procesos regulatorios hacia los programas de formación o sobre las competencias profesionales de los futuros docentes

Según Ávalos (2014) y Darling - Hammond (2001) ésta y otras declaraciones manifiestan la creciente preocupación en el país por mejorar la calidad de la formación docente explicada, actualmente, por el desarrollo de una serie de iniciativas y políticas concretas destinadas a tratar de corregir los problemas detectados en materia de formación de profesores, aspecto que se articula perfectamente bien a la idea de que los estándares educativos se están convirtiendo en medios importantes para traducir los cambios que están afectando el cumplimiento de metas escolares.

Según Sotomayor y Gysling (2011) un elemento importante de analizar son los contenidos que presentan los estándares, así por ejemplo, un estudio comparado realizado por las mismas autoras señala que en países anglosajones consultados sobre cómo implementan sus estándares docentes, un elemento común entre ellos es la consideración de una visión completa de la profesión, destacando conocimientos y habilidades o competencias que se consideran fundamentales para la mejora del desarrollo profesional docente. Otro elemento en común observado es en relación con sus áreas prioritarias, las que incluyen estándares referidos a la enseñanza, compromiso profesional y el contexto de los estudiantes.

En el caso chileno, al igual que en otros países, los modelos formativos ponen como centro de atención la práctica docente, en donde los estándares juegan un rol primordial al relevar el trabajo que se realiza en las Escuelas, por lo que la formación y el quehacer mismo del profesor estará cuidadosamente orientado.

Dado este escenario, existen los llamados estándares orientadores para las carreras de pedagogías, instrumentos reguladores por ley que sirven de referencia pública para orientar el logro de objetivos y metas en la formación de los estudiantes a cargo como también para diseñar e implementar planes de mejoramiento educativo.

En este aspecto, se destaca la estricta relación en el país entre los estándares y los procesos de acreditación para resguardar la calidad de la formación inicial docente.

Según Mineduc (2012), los estándares deberán servir a los futuros profesores y postulantes a docentes para:

- Tener visión de conjunto sobre conocimientos y habilidades profesionales, como, también, sobre el compromiso moral propios de los profesores y profesoras.
- Disponer de una referencia sobre lo que se espera de ellos al finalizar sus estudios.
- Comparar, a lo largo del proceso de su formación, lo que han logrado en relación con referentes.

Los principios anteriormente citados nos llevan a interpretar que los estándares en Chile, tienen una connotación holística, exigente y realista con las actuales demandas en materia educativa, ya que consideran la preparación disciplinaria, el compromiso ético con la profesión, la autoeficacia, entre otros elementos. Además, estos estándares se encuentran articulados en dos categorías: estándares pedagógicos y estándares disciplinarios, según Ministerio de Educación de Chile:

Estándares pedagógicos: Corresponden a áreas de competencia necesarias para el adecuado desarrollo del proceso de enseñanza,

independientemente de la disciplina que se enseñe: conocimiento del currículo, diseño de procesos de aprendizaje y evaluación para el aprendizaje. Se incluye en ellos, la dimensión moral de su profesión: que los futuros profesores y profesoras estén comprometidos con su profesión, con su propio aprendizaje y con el aprendizaje y formación de sus estudiantes. También, se describen las habilidades que deben mostrar para revisar su propia práctica y aprender en forma continua. Asimismo, los futuros profesores deben estar preparados para gestionar clases, interactuar con los estudiantes y promover un ambiente adecuado para el aprendizaje. Finalmente, se señalan aspectos de la cultura escolar que el futuro docente debe conocer, así como estrategias para la formación personal y social de sus estudiantes (Mineduc, 2012: 12)

Estándares disciplinarios para la enseñanza: Definen las competencias específicas para enseñar cada una de las áreas consideradas: Lenguaje y Comunicación; Matemática; Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Biología; Física; y Química. En cada caso, los estándares sugieren qué conocimientos y habilidades deben demostrar los futuros profesores y profesoras en la disciplina respectiva y cómo ésta se enseña, incluyendo el conocimiento del currículo específico, la comprensión sobre cómo aprenden los estudiantes cada disciplina y la capacidad para diseñar, planificar e implementar experiencias de aprendizaje, así como para evaluar y reflexionar acerca de sus logros. (Mineduc, 2012: 12)

El caso de la formación disciplinaria y pedagógica para una enseñanza escolar de la Historia y Geografía, se circunscribe en el sistema chileno al sector de aprendizaje que se implementará en la Escuela y que lleva el mismo nombre, considerando también las Ciencias Sociales pues el subsector lleva por nombre Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

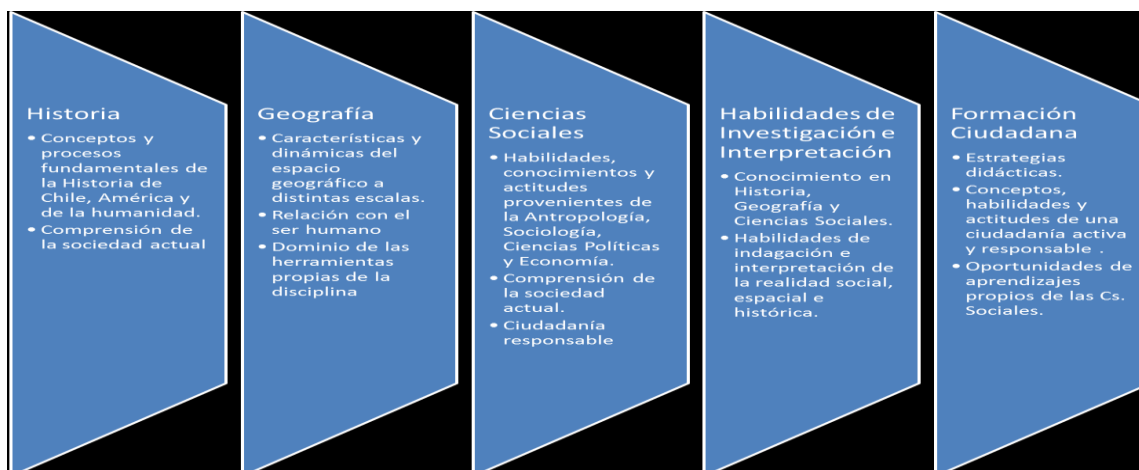


Figura 8: Estándares disciplinarios para la enseñanza de la Historia, Geografía y Cs. Sociales.
Fuente: Adaptación de “Estándares orientadores para las carreras de Pedagogías en educación media” (Mineduc, 2012).

Como ha sido expresado en la figura N° 8, los estándares para este sector de aprendizaje involucra un conocimiento base en Historia y Geografía, especialmente la comprensión de acontecimientos y procesos que han dado forma al presente de Chile, América y del mundo, como también del espacio geográfico a distintas escalas. Se incorpora también el ámbito disciplinario de las Ciencias Sociales en su conjunto, que con su visión más interdisciplinaria con aporte de otras ciencias, aborda la comprensión de la realidad mundial. Por otro parte, se enfatiza que el futuro profesor debe conocer la forma como se construye el conocimiento de la disciplina con énfasis en la indagación e interpretación de la realidad social. Del mismo modo, incluye la formación ciudadana a través de estrategias didácticas específicas para la enseñanza de los conceptos, habilidades y actitudes de una ciudadanía activa y responsable.

Para los mismos efectos, se considera en Chile un conjunto de habilidades profesionales básicas que transversalizan el currículum de la actual formación de los futuros profesores de Historia y Geografía, las que se conciben como habilidades más genéricas del ámbito pedagógico y profesional y que pueden observarse en la siguiente figura.

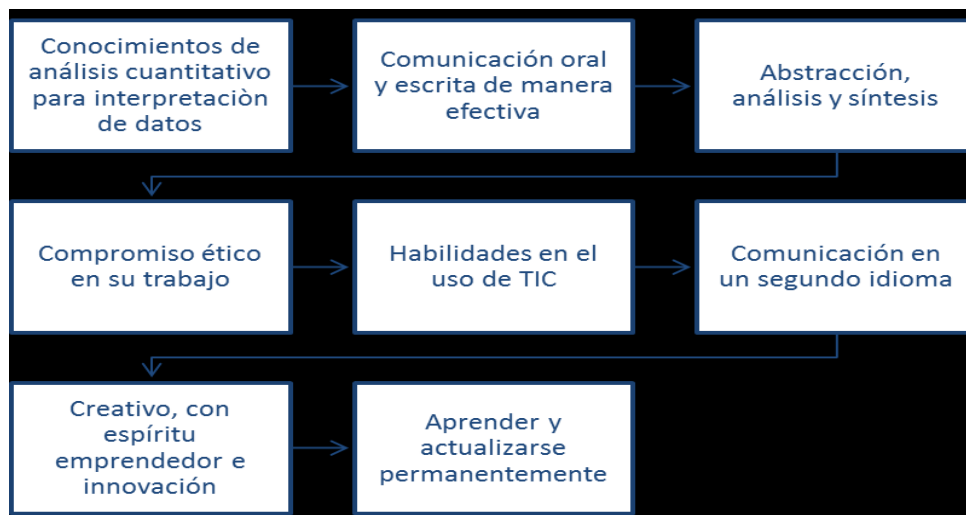


Figura 9: Habilidades profesionales básicas esperadas en el egresado de Pedagogía en Historia y Geografía. Fuente: Adaptación de Estándares orientadores para las carreras de Pedagogías en educación media” (Mineduc, 2012).

Se destaca en la figura anterior, un conjunto de habilidades profesionales destacando una combinación entre nuevas habilidades genéricas, muy propias del siglo XXI, como también algunas habilidades que por largo tiempo en el sistema chileno han sido objeto de aprendizajes más tradicionales como la abstracción, pensamiento sistémico, experimentación, aprender a aprender, comunicación, trabajo colaborativo, resolución de problemas, manejo de la incertidumbre y adaptación al cambio.

En esta misma lógica para Darling- Hammond (2001), los cambios educativos y especialmente la mejora de los aprendizajes de los estudiantes no ocurrirán por sí solos ni por el simple hecho de contar con estándares o con políticas basadas en estándares, sino más bien se darán al contar con un sistema que permita la articulación entre todas sus dimensiones y teniendo como engranaje las capacidades de los docentes, por lo que los estándares deben ser definidos por los profesores y las instituciones formadoras, las que desde sus empoderamiento pueden producir los procesos de mejoramiento. (Sotomayor y Gysling, 2011)

En el orden de las ideas precedentes y tal como es presentado en las figuras 8 y 9, el instrumento presenta como eje articulador del saber curricular de su disciplina para enseñarla, es decir, existe una real vinculación entre el saber disciplinar con el

saber pedagógico. Si bien, esta posición constituye una importante estrategia con respecto a cómo se logra que el docente evidencie competencias integrales inherentes a la profesión, lo cierto es que al no contar éstos totalmente con una articulación real con otros sectores de aprendizajes, se sigue profundizando el problema de la atomización de las asignaturas, por tanto el escenario deberá ser aún más desafiante para el profesor.

De esta manera, se ha abierto en el país una discusión que ha puesto énfasis en la extensión de este currículum como un grave problema del sistema que imposibilita, de algún modo, visualizar con mayor claridad el aporte de los estándares y que, de una u otra manera, ha trastocado a este sector de aprendizaje, por la naturaleza misma de sus contenidos. Al respecto, se plantea:

Podría decirse que definir un currículum exiguo es contracultural por varias razones. En primer lugar, por la tradición enciclopedista que pesa sobre la generación que define el currículum, que tiende a pensar que mientras más se sepa es mejor, privilegiando el conocimiento como información, más que el conocimiento como capacidad de elaboración. (Gysling, 2016: 19)

Después de la consideración anterior, la misma autora, pone de manifiesto la importancia de destacar en este tipo de iniciativas la integración curricular, si se pretende formar al docente en competencias complejas que demandan articular en la acción sus conocimientos, habilidades y actitudes. Este otro problema estructural observado en Chile, impide ciertamente el diálogo permanente entre los diversos sectores de aprendizaje, aspecto del que el sector de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales no se excluye.

Dadas las condiciones que anteceden, Cox (2011) destaca la perspectiva histórica de este escenario manifestando que la intención de la política curricular en Chile ha estado focalizada en la necesidad de educar para vivir en el cambio y entregar a los jóvenes bases seguras para ello. Sin embargo, el marco curricular da cuenta de que no existe una asignatura o sector de aprendizaje dedicados exclusivamente para dialogar sobre lo que se espera de cómo enfrentar el cambio.

Lo que sí, se evidencia son las bases de conocimiento y herramientas intelectuales para una comprensión adecuada de la historia contemporánea provista por el área de Historia, Geografía y Cs. Sociales. Este aspecto refuerza la utilidad del estudio de la Historia para la formación integral desde lo intelectual, social y afectivo de los niños y adolescentes (Cox, 2011), como también su aporte a la construcción de cualquier visión conceptual en el marco de las ciencias sociales, lo que otorga autosuficiencia como materia educativa de gran potencial formativo. (Prats y Santacana, 1998)

Con referencia a lo anterior, se puede interpretar que dada la naturaleza misma de sus contenidos, este sector de aprendizaje estaría, sin duda, aportando de manera muy significativa a la integralidad del estudiante, propósito altamente esperado por el currículum escolar, sin embargo, entre esta área y las restantes, se hace muy necesaria una articulación mayor, capaz de desarrollar competencias complejas. (Gysling, 2016)

Después de las consideraciones anteriores con respecto a uno de los marcos que actualmente se establecen en Chile para la formación de profesores de Historia y Geografía se plantea poner especial atención en cómo se articulan los estándares disciplinarios y pedagógicos para una enseñanza escolar de la Historia y Geografía. Sin duda, la relación es proporcional y directa, ya que con dichas competencias el profesor deberá hacer frente a la enseñanza en contextos situados. Un instrumento, regulatorio del sistema educativo chileno, entregará las bases para tal conexión y articulación, nos referimos al actualizado Marco para la Buena Enseñanza (Mineduc, 2016). De esta manera, ambos como marcos regulatorios, el primero con foco en la formación universitaria y el segundo con foco en la actuación profesional, encuentran un punto de inflexión en el aprendizaje en el aula, aspecto que creemos está determinando la política de desarrollo profesional docente en Chile con una fuerte manifestación en el rendimiento académico.

Las pretensiones acerca de las actuaciones y desempeño profesional del docente son contempladas en este marco desde la mirada de la autoeficacia, considerando que el buen profesor será aquel profesional que logre el despliegue de una mayor cantidad de complejas relaciones entre sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores que les permitan alcanzar éxito en sus prácticas, trazando su

desarrollo profesional como un docente capaz de conectar el currículum con las experiencias de los estudiantes y sus marcos de referencia. (Darling- Hammond, 2001)

Tal como se ha señalado anteriormente, la cita precedente es un refuerzo a la idea de que el MBE, intenta ser un instrumento para la concreción en el aula de toda una política nacional directamente relacionada con los estándares para la formación de profesores que busca trazar una trayectoria en el desarrollo profesional del docente chileno, en cuanto sus competencias pedagógicas y profesionales permitiéndoles con ello contar con información relevante para realizar reflexiones acerca de sus propias prácticas y, de esta manera, ser agentes activos en la mejora continua de su desarrollo profesional.

Se trata entonces de un sistema normativo que identificará un conjunto de responsabilidades, por dominios de aprendizaje y que describe qué debe hacer un buen docente en el desarrollo de su gestión de aula, como también su trabajo en la Escuela y Comunidad en general, además de contribuir de manera significativa a mejorar los aprendizajes de sus estudiantes. Dicha concreción curricular se organiza en cuatro dominios: Preparación del proceso de enseñanza- aprendizaje, Creación de un clima propicio para el aprendizaje, Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes y Compromiso con el Desarrollo Profesional.

En base a lo anteriormente señalado se presenta, a continuación, la siguiente figura:



Figura 10: Relación Escuela - Formación Inicial: Bases orientadoras para el desarrollo profesional docente en Chile. Fuente: Elaboración propia

La figura N° 10, nos permite visualizar que desde el marco orientador y regulatorio actual, en Chile se pretende que la Escuela y la Formación inicial, constituyan un lugar de encuentro para el desarrollo profesional docente, considerando que en dicho consorcio no se puede tener una única mirada (Miller, 2003). En consecuencia, se pretende que éste sea un proceso articulado, en que tanto la Escuela como la formación inicial definan su marco de acción a través de una serie de competencias deseables, tanto en el egreso como en el pleno ejercicio de la formación. Además se considera la creación de ámbitos para el desarrollo profesional de los profesores.

Una consideración importante de realizar en este marco orientador y regulatorio, presentado en la figura precedente, se encuentra en la nueva ley de la República N° 20.903 del Ministerio de Educación de Chile (Diario oficial de Chile, 2016) que sienta las bases para la creación de un nuevo sistema de desarrollo profesional docente en Chile, el que considera, entre muchos aspectos, que los egresados de las carreras pedagógicas deberán rendir un examen de Excelencia Profesional y, una vez, en el ejercicio profesional podrán ir avanzando en su carrera profesional tanto por sus competencias como por sus años de trayectoria. (CEPPE, 2012)

En este nuevo marco es que el ámbito de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales encuentra sus lineamientos en nuevas bases curriculares que tenderán al

logro de los objetivos generales para la Educación básica y media en los ámbitos del conocimiento y del desarrollo personal, social y cultural. Se pone especial atención en la actual propuesta curricular de educación ciudadana a implementar en el país a partir del año 2018 que pretende contribuir a la formación integral de los estudiantes como personas y ciudadanos que se desenvuelven en un contexto natural y social. (Mineduc, 2017)

Dicha propuesta encuentra especial significado para el sector de Historia, Geografía y Cs. Sociales ya que atiende esencialmente contenidos y habilidades muy propias de este ámbito del conocimiento como un aporte a la visión integral del currículo chileno al poner foco en cómo vivir la educación ciudadana desde la Escuela.

Esta propuesta encuentra parte de sus fundamentos en una educación inclusiva de calidad y en equidad, asumiendo como objetivo promover aprendizajes para toda la vida desde una visión humanista que favorezca el desarrollo pleno de las personas (Unesco 2015), buscando promover la articulación entre la formación general y la diferencia a fin de procurar el establecimiento de expectativas formativas comunes a todos los estudiantes, pero, a la vez, atender a sus propios intereses y aptitudes. Esta esta propuesta también es sustentada por voces de diferentes actores del sistema que plantean como predominante en el sistema escolar actual, la visión academicista de la formación como también la fragmentación de los contenidos, limitando con ello el desarrollo del pensamiento crítico y aprendizajes más significativos. (Mineduc, 2017)

A modo de ejemplo, a continuación se mencionan los propósitos formativos declarados por Mineduc (2017), atingentes a la formación general de la educación secundaria superior en Chile la que explicita en el currículum la importancia de dicho eje temático:

- Contribuir a la formación de los estudiantes para que valoren el trabajo y su dignidad, en cuanto espacio de ciudadanía, para aportar con iniciativa y creatividad al desarrollo sustentable de la sociedad, y como una herramienta para la realización personal y la satisfacción de necesidades individuales, familiares y sociales.

- Contribuir a la formación de personas conscientes de sus potencialidades, capaces de desarrollar una visión de mundo y construir sus proyectos de vida de manera informada y autónoma.
- Contribuir a la educación de ciudadanos libres, autónomos, informados, críticos y participativos; comprometidos con la construcción de una sociedad democrática, pluralista, multicultural y solidaria; que valoran la diversidad y el respeto, ejercicio y promoción de los derechos humanos; capaces de enfrentar con creatividad los desafíos de un mundo complejo, dinámico y que se integra en forma acelerada.
- Contribuir a la comprensión y valoración de la biodiversidad como patrimonio de la humanidad, así como a una concepción del desarrollo equitativo y sustentable, que fomenta el respeto a las distintas comunidades y al medioambiente, consciente de la importancia del uso racional de los recursos naturales como expresión concreta de la solidaridad con las generaciones presentes y futuras.
- Contribuir a la formación de ciudadanos conscientes y responsables de su relación con el espacio que habitan y de la influencia que ellos ejercen mediante las diferentes decisiones que toman respecto a sí mismos, al modo como se relacionan con otros, con el entorno cultural y con el medio natural.

En conclusión, el marco orientador y regulatorio que actualmente se ha generado en Chile para la formación disciplinar y pedagógica de calidad tanto de los docentes, en general, como de los futuros y actuales profesores de Historia y Geografía, encuentra sus bases en estándares orientadores para la formación de profesores, el marco para la buena enseñanza, la actual política pública en materia de desarrollo profesional docente y el aseguramiento de la calidad de la formación inicial de profesores. Todo lo anterior, se encuentra plasmado en una nueva reforma educacional, manifestada en una ley de desarrollo profesional docente. Ejemplo claro de ello, es la nueva perspectiva del aprendizaje y enseñanza de la Historia, Geografía y Cs. Sociales, en la que se incluye, especialmente, la educación ciudadana, con aporte al desarrollo de un currículum escolar integral.

Finalmente, las bases de la formación disciplinar y pedagógica para una enseñanza escolar en Chile, se presentan como un proceso recíproco y articulado entre la formación inicial y la Escuela, cada una definiendo su marco de acción, a través de una serie de competencias deseables tanto en el egreso como en el pleno ejercicio de la formación. En un nivel de la operacionalización, esta propuesta de formación inicial contará con planes y programas atingentes a la naturaleza de sus disciplinas y a la pedagogía en general, mientras que la Escuela lo hará con las llamadas bases curriculares para el sistema escolar.

2.3.3 El currículo de Historia y Geografía para la escuela y su relación con el desarrollo profesional del docente.

Tal como se ha comentado en capítulos anteriores, el desarrollo profesional de los docentes contempla un gran número de variables que inciden en su construcción siendo el currículo uno de los elementos más significativos en este proceso. En este apartado se abordará cómo incide el currículum de formación de Historia y Geografía en el desarrollo profesional de los docentes. Para ello, nos centraremos en interrogantes tales como: ¿Cuáles son los objetivos del currículo de la Historia y Geografía en la Escuela? ¿Por qué enseñar estas disciplinas? ¿Por qué se enseña lo que se enseña? ¿Cómo presentan los profesores de Historia y Geografía su disciplina a sus estudiantes? entre otras.

El aprendizaje profesional docente es un proceso complejo, en el que cada profesor resignifica su realidad y elabora una construcción propia y particular a través del tiempo en función de lo que será su labor y desarrollo profesional. Para Pogré (2006), el profesor, en este complejo proceso, deberá evidenciar la capacidad de comprensión, (relacionar, describir, diferenciar, adecuar, diagramar, decidir, secuenciar, reorganizar, etc.) que no es otra cosa que actuar flexiblemente con diversos saberes. Esta competencia es de vital importancia pues es la herramienta pedagógica clave con la que el docente deberá enfrentar el complejo ámbito del currículo que enseñará.

Si se considera que el constructo denominado *currículum* es la suma de las experiencias de aprendizaje de los estudiantes, es decir, elementos evaluados y no evaluados, dentro y fuera de la sala de clases (Biddulph ,2017), la discusión acerca de su pertinencia y relevancia para el desarrollo profesional docente deberá contemplar la participación activa por parte de los docentes en cuanto su diseño, implementación y evaluación. La situación anterior releva los intereses individuales de dichos actores educativos. Al respecto también se debe considerar que el pensamiento y la acción de los docentes son motivados por fuertes creencias sobre lo que ellos consideran como un contenido relevante y la manera en que debe ser enseñado. (Voet y De Wever, 2016)

Al respecto, Hill y Jones (2017), puntualizan que el currículo debería estar presente en el discurso de profesores y demás agentes educativos a la hora de responder ante la pregunta ¿Cuál es el origen de las prioridades de los profesores, en materia de su desarrollo profesional? dado que el currículo podrá ser de gran ayuda para reflexionar y evaluar sus actuaciones profesionales. Además, el currículum les ayudará a responder dudas respecto de la necesidad de educar para vivir en el cambio ¿Cómo pueden ser niños y jóvenes preparados para ello? ¿Qué herramientas necesitan? (Cox, 2011)

En la medida que el profesor pueda responderse a tales preguntas encontrará satisfacción, ya que enseñar podrá dotarle de un desarrollo profesional de calidad al permitirle desarrollar habilidades para lidiar con los desafíos profesionales en un mundo cambiante, lo que implicará que los docentes continúen ampliando sus perspectivas, aprendiendo colaborativamente para cambiar la pedagogía con estrategias efectivas en la sala de clases. (Hill y Jones, 2017)

Para los docentes, pensar en el currículum, significará además situarse estrictamente en su rol ético profesional, pues deberán construir una racionalidad que le permita aceptar a lo largo de toda su vida profesional una serie de reformas curriculares que emergerán desde el sistema macro educativo, las que tendrá que validar e implementar según sean las demandas contextuales. Esto último, se relaciona con el hecho de que a lo largo de toda su trayectoria profesional, los docentes, han ido construyendo sus propias ideas, creencias y concepciones sobre qué enseñar y cómo hacerlo, por lo que asumen más una postura de maestros

conservadores o reconstructores de reformas que el rol de ejecutores de diseños curriculares .(Ávalos, 2006)

Para Biddulph (2017), la idea es que el currículo escolar satisfaga las características y demandas de las respectivas sociedades. Así por ejemplo, habrá que preguntarse qué aspectos debería integrar el currículum escolar en una sociedad abierta y liberal como la actual. En esta idea encontramos una evidente relación del currículum con el desarrollo profesional docente, dado que esto es una gran responsabilidad moral de los docentes, ya que involucra que examinen sus propios valores educativos y el hecho de tomar decisiones acerca de qué es más importante enseñar.

Lo anterior considera el desarrollo de habilidades fundamentales en los docentes que les permitan enseñar a sus estudiantes lo que realmente deben aprender, es decir, estas habilidades permitirán al docente desarrollar en sus estudiantes la capacidad de diferenciar lo que realmente es importante aprender de lo que solamente es trivial, permitiendo con ello enseñar con profundidad y logrando que sus estudiantes conecten los contenidos con sus propios conocimientos y experiencias.

Sin duda, los docentes necesitarán orientaciones y marcos regulatorios para lograr lo anteriormente descrito, pero éstos deben ser lo suficientemente flexibles como para integrar este proceso utilizando los conocimientos que ya tienen sobre el desarrollo de sus estudiantes, sus procesos de aprendizaje y sus peculiaridades tanto personales como culturales. (Darling-Hammond, 2001)

Si bien, las políticas en materia de currículum deberán concentrar la atención en la definición de conceptos y habilidades fundamentales que los alumnos deben aprender, lo cierto es que uno de los problemas que enfrentan los docentes dice relación con la falta de flexibilidad en las aulas para definir lo que se enseñará. Darling- Hammond (2001) destaca que la falta de flexibilidad en las aulas para determinar los contenidos, métodos y materiales apropiados para la enseñanza, junto con la fragmentación del aprendizaje producto de un exceso de especialización de las materias son dos importantes factores de descontento en el profesorado a la hora de situarse frente al currículo.

Al respecto, Gysling (2016) refuerza la idea aludiendo que uno de los factores de fragmentación del conocimiento en los estudiantes es la organización curricular en asignaturas, lo que dificulta que los profesores enseñen a sus estudiantes mediante verdaderos espacios de integración curricular, es decir, de forma más experiencial y activa más que racional y analítica, por ejemplo, a través de proyectos o resolución de problemas, actividades que admiten un enfoque más interdisciplinario.

En relación con lo anterior, resulta relevante revisar la visión de Darling Hammond respecto de las orientaciones curriculares y sus grados de flexibilidad:

Cuando las orientaciones curriculares son más abiertas y generales, los docentes valoran su contribución porque permiten un marco común y, al mismo tiempo, abren márgenes a la creatividad y flexibilidad en la clase. Cuando el currículum es muy cerrado, los profesores no se sienten cómodos en su mayoría, aunque reaccionan a ese malestar de maneras diferentes. (Darling-Hammond, 2001:122-123)

Por otro lado, existen tendencias a relevar el rol del currículum en la generación del conocimiento disciplinar, otorgando mayor importancia a las distintas áreas científicas. Para Lambert (2014), la cuestión relacionada con el *qué enseñar en las escuelas* necesita ser respondida con mayor cuidado, con un análisis que vaya más allá de consentir el currículum para llegar a pensar el currículum. Para ello, basta con considerar la contribución particular de los conocimientos cotidianos de los estudiantes ya que el conocimiento abstracto y teórico es más que la sola experiencia de lo cotidiano.

Para el autor, los estudiantes valoran, en gran medida, la manera en que el desarrollo del conocimiento les permite pensar más ampliamente sobre el mundo y, en este sentido, las disciplinas proporcionarán una forma de insertarse en un discurso y perspectivas que han surgido en las mismas comunidades utilizando procedimientos de discusión, por lo que poner el foco central en las disciplinas permite proporcionar a los jóvenes acceso a la globalidad del conocimiento. Al respecto puntualiza:

Esto no es sencillo, razón por la cual necesitamos maestros especializados que estén comprometidos con el Pensamiento y conocimiento disciplinario. Aunque

loable en la intención, ha tenido un efecto de retroceso negativo, que es priorizar competencias genéricas y competencias transversales sobre conocimientos específicos. (Lambert, 2014: 26-27)

En este mismo aspecto, Nussbaum (2000) aporta llamando “filiación” a aquella capacidad que presentan las personas para comportarse como un ser pensante y no solamente como un engranaje de una máquina con - y hacia - los otros. Aquí, el elemento fundamental lo constituye la inducción a una disciplina. De acuerdo a la autora, es en el espacio del desarrollo de capacidades de las personas donde deben centrarse las preguntas sobre la igualdad y la desigualdad social, a tal punto que sus desarrollos deben constituir una base para los principios constitucionales centrales que los ciudadanos tienen derecho a exigir de sus gobiernos, si tomamos esta visión como una forma de desarrollo de pensamiento crítico en contexto.

Tal como lo han planteado diversos autores, el papel del docente en el currículum a implementar ejerce un papel trascendental ya que su conocimiento práctico se convierte en un mediador y modulador entre el proyecto curricular diseñado y sus constructos y representaciones personales, lo que responderá necesariamente al por qué el profesor construye los procesos didácticos de la forma en que lo hace. En esta perspectiva, se plantean lo siguiente:

El profesorado, como agente curricular y no como ejecutor mecánico, trasladará éste [currículum] a la práctica no sólo mediatizado por el contexto escolar, sino por su manera propia y personal de entender la innovación propuesta. Esta función mediadora, de filtraje y redefinición significativa del saber cultural inerte propuesto, conformada por modos de actuar, estructuras de pensamiento, creencias o “ideologías”, va a determinar, junto a otros factores contextuales, en último extremo, el acto didáctico. (Bolívar y Bolívar, 2011: 7)

El marco anteriormente abordado, permite tener una base para abordar el currículum de la Historia y Geografía, particularmente el por qué enseñar estas disciplinas, qué es lo que se enseña y cuál es su aporte al conocimiento del docente y a su desarrollo profesional en general. Así por ejemplo, un aspecto interesante de abordar en la relación currículum y desarrollo profesional, lo encontramos en estudios

sobre la geografía escolar, particularmente en Biddulph (2017), al señalar que en el caso de establecer una relación entre currículum y geografía, el profesor debe permanentemente preguntarse por qué sus estudiantes deben aprender asuntos geográficos y qué aporte brindará esta disciplina para darle sentido al mundo.

Para Ross, Mathinson y Vinson (2014), el currículum de la asignatura estudios sociales - que, para efectos de esta investigación, esta asignatura será denominada Historia y Geografía - es el más inclusivo al ser comparado con todas las materias escolares dado que tiene que enfrentar preguntas claves del proceso de aprendizaje de los estudiantes relacionados con el conocimiento social, habilidades y valores. Lo anterior involucra una importante habilidad en el docente para organizarlo con respecto a las disciplinas sociales (historia, geografía, antropología, sociología, economía) y su relación con las subjetividades propias de los estudiantes y de los mismos docentes en el plano de estas ideas. Ésta es una de las explicaciones del porqué el currículum de Historia y Geografía ha sido sinónimo de muchas pugnas academicistas con respecto a sus propósitos, contenidos y pedagogía en general.

De acuerdo a los aportes de Biddulph (2017), se puede interpretar que el medio con el que actualmente es posible vincular el currículum escolar, de esta materia en específico, con el quehacer docente es la educación geográfica valorada como un actor importante no solo para desarrollar capacidades en los jóvenes y para que le otorguen sentido a nuestro mundo cambiante, sino también para contribuir incentivando a los profesores a trabajar el currículum geográfico y que, a su vez, tengan un punto de referencia para el desarrollo del pensamiento. Lo anteriormente planteado, supone una alta capacidad en el docente para tomar decisiones en materia curricular. Esta capacidad, a juicio del autor, involucrará también una significativa capacidad para examinar permanentemente las propias creencias y valores movilizados por los docentes a la hora de decidir acerca de lo que se enseñará, cuándo se enseñará y por qué se enseñará. De esta manera, cada una de las fases del proceso curricular, entendidas como su planeamiento, su desarrollo y construcción, requerirán un gran rigor intelectual por parte del docente ya que significarán poner en juego no solo sus conocimientos epistemológicos de la disciplina que enseñan, sino que también sus bases morales y éticas de la profesión al tener que contextualizar el currículum.

Actualmente, una de las estrategias utilizadas para hacer más comprensible las necesidades del currículum escolar en materia geográfica, es la investigación en educación geográfica, lo que Puttick (2017) considera un medio para vincular la Escuela y la Universidad (geografía académica), por tratarse de una fuente de conocimiento para los docentes la que les permitirá entender no solo la disciplina misma sino la educación en general.

Esta idea se ve fortalecida desde el mismo autor, al ofrecernos la siguiente figura:

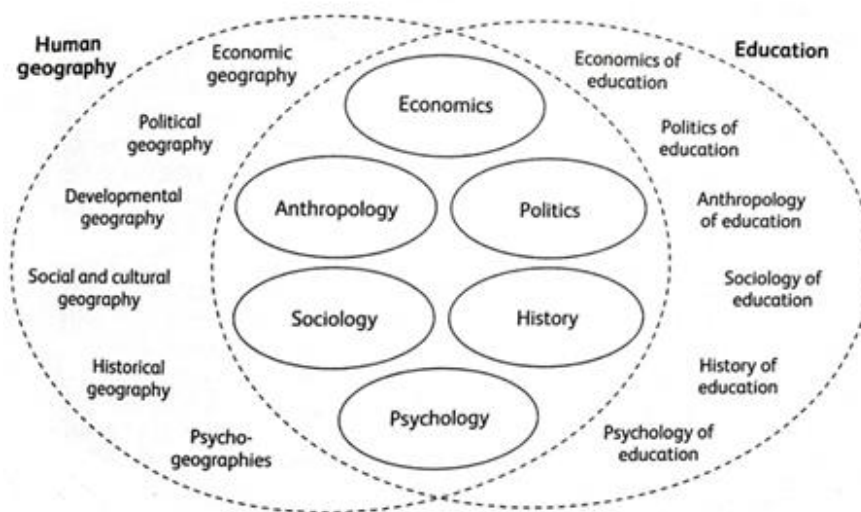


Figura 11: The multi-disciplinary foundations of geography and education. Fuente: Puttick (2017:301).

Tal como puede observarse en la figura N° 11, el estudio sobre la investigación en educación geográfica, a través de sus variadas dimensiones disciplinares, se encuentra en una posición bastante favorable para interactuar y vincularse con la Educación, con la Escuela y con el profesorado. Según el autor, este sería el elemento más destacable de ésta línea disciplinaria, presentando con ello un gran potencial como fuente de conocimiento para los docentes ayudándolos a entender mejor la disciplina misma y la educación en general.

Sin duda, el rol que ejercen los docentes en la creación curricular se debe enmarcar en una labor trascendental para pensar en una geografía para la Escuela (Biddulp, 2017), es decir, pensar en enseñar una geografía que sea capaz de

considerar las distintas escalas y la gran diversidad en la que están insertos los estudiantes y que le permita a su vez, reflexionar acerca de los impactos que esto tiene en su propio desarrollo profesional y sobre los estudiantes a los que se les enseña. (Hill y Jones, 2017)

Un estudio que exploró los conocimientos ambientales y geográficos de profesores chilenos (Salinas, Arenas & Margalef, 2016), confirma la idea de que maestros rurales, al informar sobre sus prácticas, tanto en el conocimiento de la materia como en el conocimiento de la enseñanza adquirida a través de la experiencia, demuestra nuevamente el valor que tiene el pensamiento docente para la implementación del currículo geográfico. Así por ejemplo, de acuerdo a los hallazgos del estudio, la implicación de los profesores con la geografía implica también ciertas iniciativas de innovación que denotan su compromiso con la comunidad en la que se desempeñan. Además, el conocimiento que demuestran tener de las materias geográficas, desde su experiencia, les permiten generar las condiciones para que dichas innovaciones ocurran.

Para el caso de la relación entre currículo en Historia y Desarrollo Profesional del Docente, la situación no es distinta a la observada en Geografía, dado que el “tiempo histórico”, como elemento esencial del currículum en la disciplina, también se verá plasmado por las concepciones, creencias y capacidades que presente el docente a la hora de su implementación, además de considerar todos aquellos elementos contextuales presentes en su Escuela. De esta manera, será necesario preguntarse acerca de cuál es el tiempo histórico que realmente se socializa con los estudiantes y se enseña en las Escuelas.

Al igual que en la Geografía, la investigación en la enseñanza de la historia también ha experimentado notables avances al vincular la asignatura Historia en la escuela con la metodología del investigador citado. El autor ha basado sus investigaciones en que el desarrollo del pensamiento histórico de los estudiantes debe tener especial foco en el trabajo con fuentes primarias en el aula (Plá, 2015), por lo que se piensa que la enseñanza de los contenidos históricos merecen tener una reflexión aparte.

Las ideas mencionadas, encuentran también fundamento en que los estudiantes pensarán históricamente para la Escuela, y su pensamiento será reflejo de cómo la Institución norma, reglamenta y legitima ciertas formas de pensar históricamente de acuerdo a su contexto, por lo que probablemente el tiempo histórico en la Escuela, no solo desbordará la enseñanza de la historia sino también será enseñada fuera del marco de la racionalidad científica, lo que la hace tanto o más útil que la propia historia oficial. (Plá, 2015)

De acuerdo a lo señalado por el autor, será entonces competencia del docente comprender que al existir diferentes tiempos y diferentes historias, éste deberá planificar sus diseños didácticos considerando los referentes culturales de sus estudiantes, además de sus propias experiencias históricas. Por lo anterior, pensar la historia en y para la escuela bajo una mirada social y cultural, le ayudará al profesorado a aclarar aún más sus propias creencias y sus mismas prácticas docentes.

Al respecto, gran importancia es atribuida a las ideas que los propios profesores tienen acerca de la epistemología y enseñanza de la historia a la hora de implementar su currículo. Así por ejemplo, para Voet y De Wever (2016) al reforzar las ideas de Bouhon (2009) sobre las creencias que presentan los profesores acerca de la naturaleza de la historia, distinguen entre creencias positivistas, las que enfatizan en la neutralidad y objetivismo de los hechos históricos, y aquellas creencias de tipo constructivistas, que sostienen que los hechos son ineludiblemente interpretados por quienes construyen narraciones personales del pasado y, por tanto, no importan las evidencias. Un tercer tipo de creencia (Voet y De Wever, 2016, referenciando a Maggioni, VanSledright y Reddy, 2009), es el Criterialismo, la que propone que la historia debe ser interpretada, pero a la vez fundamentada en pruebas y argumentos.

Siguiendo con la misma idea, Voet y De Wever (2016) referenciando a McCrum (2013) y a Husbands (2011), distinguen aquellas que se centran en el profesor y aquellas creencias centradas en el alumno, donde las primeras enfatizan la transmisión del conocimiento del contenido y el segundo, en las habilidades de razonamiento de los estudiantes. Así mismo, la enseñanza de los profesores de historia estaría influida por su concepción general de la historia como disciplina, la que

a su vez está relacionada con su conocimiento de contenido y con la comprensión de conceptos históricos como evidencia, cambio y causalidad.

Actualmente pensar la historia para la escuela, también significa pensar en un currículum atento y flexible a la diversidad de creencias que el docente posee acerca de su naturaleza e instrucción para, de este modo, poner énfasis en el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes, lo que significará también un gran desafío, porque involucra pensar en qué es lo que se deseará modificar en la mente y conducta de los estudiantes, considerando los aportes de esta disciplina y las actuales exigencias en materia de formación. Así, por ejemplo, aquellos países que están modernizando su educación han puesto énfasis en una enseñanza de la historia con contenidos históricos que responden a exigencias de la ciencia histórica, más que etnicista y esencialista. (Prats, 2015)

Si consideramos los dos objetivos disciplinarios primordiales de enseñar la historia, según Carretero (2000), quien afirma que, por un lado, se encuentra la comprensión crítica del mundo social, histórico, económico y político y, por otro lado, se encuentra el hecho de lograr que los alumnos comprendan las relaciones entre el pasado, presente y futuro, será conveniente interpretar que aquel docente que enseñe la disciplina deberá ser capaz de adaptarse a permanentes cambios conceptuales en el aprendizaje de la historia. Estos cambios, hasta ahora, no eran muy habituales, porque sencillamente no se encontraban entre los objetivos educativos de la disciplina, aspecto que suele explicitarse aún más en los actuales enfoques curriculares.

Desde este ámbito, la Historia escolar no podrá ser concebida como una serie de conocimientos estáticos y acabados, sino más bien, un medio para aproximarse a la construcción de conocimientos como cualquier conocimiento científico. En este sentido, se requerirá, a su vez, que se considere su enseñanza como un conjunto de saberes que no solamente son incorporados de lo que nos dicen los historiadores acerca del pasado, sino que también de las preguntas que todos debemos hacernos para llegar a alcanzar una idea de lo que fue el pasado. (Prats, 2015)

La idea de pensar en un currículum de la historia centrado en la escuela significa también pensar en las problemáticas reales que esta enseñanza tendrá para el estudiante, por ejemplo, para Barton (2010), los grandes problemas en este ámbito se

encuentran en que, en primer término, normalmente los estudiantes explican los acontecimientos históricos como factores individuales y no como sociales, en segundo término, que no son críticos con el uso de las fuentes históricas y, en tercer término, que no establecen diferencias entre las diversas visones históricas con las propias. A todo lo anterior debe agregarse que, según el autor, tampoco que comprenden cabalmente la diversidad.

Al respecto el mismo autor, enfatiza que el docente deberá tener muy presente las disparidades y divergencias que surgirán a partir de las ideas de los estudiantes en relación al estudio de la historia y sus contenidos curriculares, pero que con una adecuada y contextualizada docencia pueden enfrentarse y resolverse tales disparidades. Más específicamente, se puede argumentar que una de las claves para el docente será motivar a sus estudiantes para captar la naturaleza interpretativa de la disciplina, ya que el pasado se construirá ponderando cuidadosamente los diferentes argumentos e interpretaciones entre sí. (Voet y De Wever, 2016)

La competencia que el docente debe tener para pensar la historia y la geografía para la escuela, también encuentra sus bases en la idea que dichas disciplinas deben ser enseñadas de forma conjunta, puesto que cada territorio o lugar guarda una serie de elementos que ayudan a explicar las rupturas de cada generación, sus conflictos, sus transiciones, etc. De la misma forma, el tiempo histórico ayudará a comprender la complejidad del territorio estableciendo las múltiples interrelaciones entre los diversos elementos del paisaje. (Pagés y Santiesteban, 2010)

Para que esto suceda se requiere que los estudiantes sean orientados para lograr la coherencia entre el pensamiento y la acción a fin de garantizar que su protagonismo, como jóvenes ciudadanos, en la construcción de su mundo social y personal se establezca bajo ciertos valores como el compromiso, la justicia, la igualdad, la tolerancia y la solidaridad. (Pagés, 2002: 258)

La educación ciudadana se convierte así en un pilar fundamental no solamente para transversalizar el currículum escolar con un enfoque integral, sino que además refuerza el currículum mismo de la Historia y Geografía ya que ayudará, a través de una ciudadanía responsable, a que los estudiantes sean conscientes de su relación con el espacio que ellos mismos habitan y de las influencias que ellos ejercen en él,

mediante su relación con otros, con el entorno cultural y natural. (Ministerio de Educación, Chile, 2016)

Al respecto, Cox (2011), al situarse en el caso chileno, plantea que pese a que el marco curricular chileno enfatiza que la experiencia escolar debe ayudar a los jóvenes chilenos a orientarse en este mundo tan cambiante, no existe una asignatura, como tampoco contenidos específicos en el currículo escolar, que sitúe a los estudiantes de manera apropiada para enfrentar el cambio. El mismo autor destaca que existen ciertas bases de conocimiento y herramientas intelectuales para comprender una historia contemporánea justamente provista en el área de la Historia, Geografía y Cs. Sociales, como por ejemplo la relación ciencia, tecnología y sociedad, formación moral y actitudinal, entre otras.

Esta situación acontecida en Chile, que se presenta también en el resto del mundo demuestra, aún más, la importancia de contar con un sistema educativo capaz de relevar el currículo de la Historia y Geografía como medio trascendental en la formación de los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI, aprovechando las características epistemológicas y naturaleza social misma de las disciplinas.

Para Pagés (2002), un currículum de Historia, Geografía y Cs. Sociales, debería responder cabalmente a la formación de ciudadanos para este siglo XXI, si contempla los siguientes criterios:

- **Significativo:** Requiere que los alumnos consideren relevante los contenidos que aprenden para incorporarlos a su vida en sociedad.
- **Integrador:** Considera que los estudiantes se enfrenten a temáticas disciplinarias que los ayuden a situarse en el tiempo y en el espacio, como también en su dimensión más humana.
- **Basado en valores:** Centra su atención en desarrollar en los estudiantes diversas perspectivas relacionadas con un problema, reflexionando crítica y creativamente frente a ellos.

- Exigencia intelectual: Se refiere a la capacidad del profesorado de potenciar la participación rigurosa y reflexiva de los estudiantes, entregándoles oportunidad para experimentar, debatir, indagar, etc.
- Activo: Considera permitirle al estudiante construir sus propios significados, es decir, facilitar que estén permanentemente utilizando sus conocimientos previos con los nuevos a través de un proceso de exploración y discusión.

Los criterios antes descritos involucran pensar que todo esto requiere un ingenio pedagógico para que el conocimiento de la materia no quede sin conexión e inerte (Lambert, 2017), lo que se traduce en el verdadero desafío del docente especialista, considerando, además, que la capacidad de los alumnos de comprender el mundo en que viven se desarrolla más en la familia que en la propia escuela. Cabe destacar que el aspecto anteriormente desarrollado constituye uno de los mayores grados de insatisfacción que presentan los estudiantes a la hora de valorar su experiencia escolar. (Mineduc, 2017)

Este criterio pedagógico, como capacidad profesional del docente, centrado especialmente en las decisiones curriculares que éste adopta sobre el qué enseñar, también lo conduce a reflexionar permanentemente en torno al cómo hacerlo. Al respecto, las didácticas específicas contribuirán a desarrollar en los estudiantes la capacidad de pensar histórica y geográficamente, lo que puede ser una meta educativa para los profesores y un medio para encontrar sentido al contenido del currículum que se enseña, es decir, permitirá alcanzar el concepto de “currículum del compromiso”, donde el rol de los profesores especialistas es crear este tipo de currículum basado en la capacidad de pensar geográficamente. (Lambert, 2017)

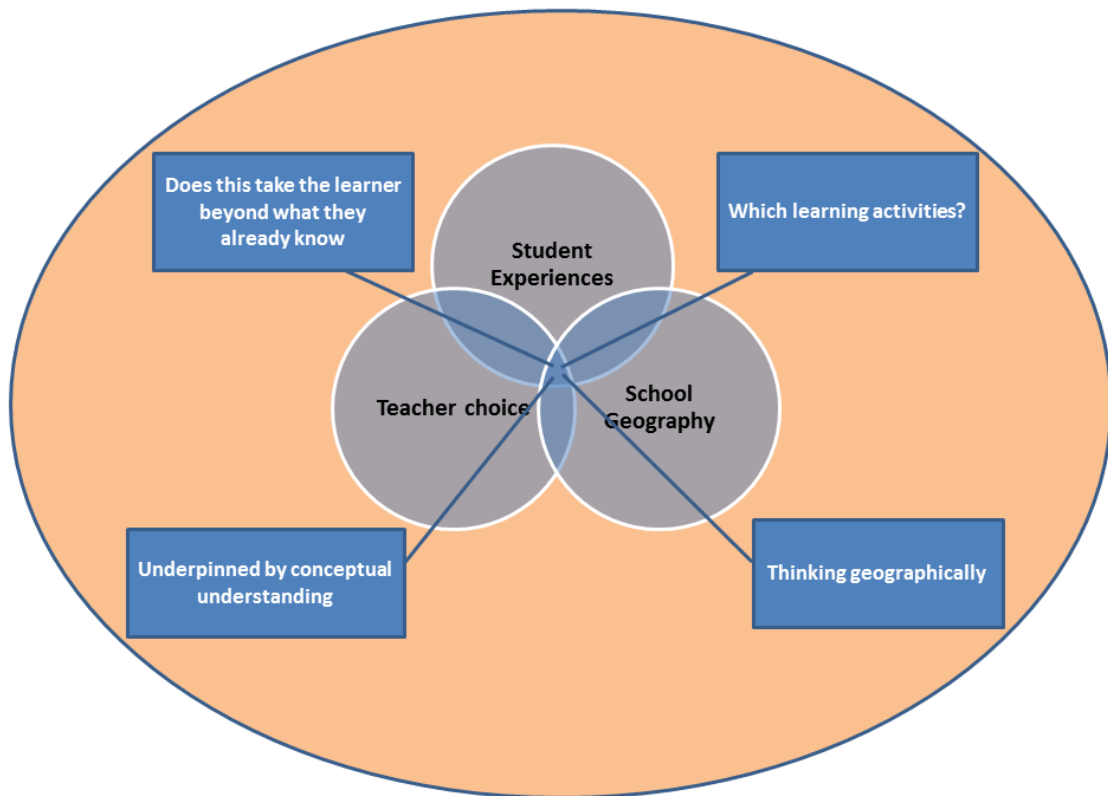


Figura 12: Currículum Making. Fuente: Lambert, D. (2017:25)

La figura 12 intenta ser un ejemplo de modelo de diseño curricular que permanentemente se está realizando, tendiente a orientar a los profesores en relación a qué es lo que los estudiantes necesitan para generar aprendizaje práctico en la sala de clases, con base en el desarrollo del pensamiento geográfico. En este modelo intervienen diversas categorías las que, si bien, son distintas unas de otras, todas están centradas en la experiencia de los estudiantes (Students experiences), en las elecciones de los docentes (teacher choice) y en la geografía escolar (school geography). Estas categorías base, necesariamente deberán llevar al docente a considerar lo siguiente: las actividades a desarrollar, la comprensión conceptual de la disciplina, el logro del pensamiento geográfico y a preguntarse si lo realizado lleva al estudiante a aprender más allá de lo que saben.

Sin duda, la relación entre currículum de la Historia y Geografía y desarrollo profesional del docente también encuentra su base en el cómo se aborda su enseñanza, aspecto que se presenta como el objeto de estudio de la didáctica. Al respecto es necesario destacar que tanto la Historia, la Geografía y las Ciencias

Sociales, en general, presentan un conocimiento didáctico específico resultante de una práctica social, que no es otra cosa que enseñar dichas disciplinas con base en conocimientos integrados de corte socioantropológicos, epistemológicos y psicopedagógicos para que el profesor pueda enfrentar las situaciones de aprendizaje de manera reflexiva y razonada. (Pagés, 2002)

El conocimiento didáctico, entendido actualmente como una competencia profesional del docente involucra diversos saberes que el profesor deberá poner en práctica al abordar la enseñanza, estableciendo pautas para guiar la enseñanza y aprendizaje, por ende, no puede quedar relegada solo al ámbito metodológico, involucra también considerar sus supuestos teóricos necesarios para resolver los problemas referidos al contenido, sus métodos y situaciones pedagógicas en general. (Bolívar y Bolívar, 2011)

Desde esta perspectiva, la didáctica entendida como una disciplina teórica-práctica por tratar el qué, cómo y cuándo enseñar (Moreno, 2011), ayudará a “pensar históricamente” y desarrollar el “pensamiento geográfico” en los estudiantes, si el docente logra comprender que la didáctica es un medio que le permitirá simular la tarea del historiador en la sala de clases (Prats, 2015) y construir las capacidades de las personas jóvenes para que le den sentido a este mundo. (Biddulph, 2017)

Para concluir, estamos en condiciones de señalar que cualesquiera sean las razones de los cambios curriculares, se llega a un consenso que es necesario transformar el currículum “para la Escuela”, con la finalidad de responder lo más adecuadamente a las nuevas formas de aprendizaje de los estudiantes y a los nuevos contextos de la Escuela, especialmente en disciplinas como la Historia y la Geografía que, por su naturaleza eminentemente social, hacen frente a un futuro previsible desde el conocimiento histórico- social escolar.

Finalmente, la relación entre currículum de Historia y Geografía y Desarrollo Profesional del Docente, encuentra su base en que la estrategia de pensar la Historia y la Geografía para la escuela, requiere que estas disciplinas sean concebidas como medios altamente significativos para preparar a los estudiantes en la construcción de sus propios conocimientos. Lo anterior consolida que se sitúen adecuadamente en su

mundo para que intervengan su entorno de manera más democrática. He aquí el “currículum del compromiso” del docente de Historia y Geografía.

2.3.4 La formación práctica para aprender a enseñar la Historia y Geografía.

La relación teoría y práctica, además de la reflexión epistemológica de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia y Geografía, es actualmente fundamental para abordar la formación inicial y continua de los profesores para, de esta manera, tratar de dar respuestas a las múltiples necesidades curriculares que se presentan para el sistema educativo, en materia de enseñanza.

Por lo anterior y, en base a lo abordado en capítulos anteriores, este apartado tratará de relevar la importancia de aquellas situaciones pedagógicas que vivencian los profesores en formación de las disciplinas Historia y Geografía quienes adquieren un rol protagónico a la hora de reflexionar acerca del cómo los docentes aprenden más significativamente a enseñar su disciplina, y de cómo esto resultará altamente estimulante en sus actuaciones profesionales.

Primeramente para Voet y De Wever (2016), las concepciones de los profesores de Historia parecen estar fuertemente conectadas con el contexto en el que trabajaban por lo que para lograr que sus estudiantes construyan marcos sobre el pasado, los docentes deberán involucrarlos en desarrollar en la práctica, el pensamiento disciplinario y en mejorar la comprensión de cómo se construye el conocimiento histórico. Así mismo, el trabajo de la geografía escolar, eminentemente práctico, debe transformar las palabras en experiencias vivas, motivar al alumno para observar detalladamente las características del espacio en permanente cambio y lograr el conocimiento interpersonal a través de la inmersión en los lugares vividos. (Rodríguez, 2010)

De esta manera, surgen interrogantes alrededor de la formación en pedagogía de los futuros profesores, especialmente, respecto de qué manera aprenderá sobre la formación de sus alumnos a partir del conocimiento de la Historia y Geografía, sobre qué Historia y Geografía enseñará, sobre qué aspectos de las disciplinas deberá

enseñar, sobre qué decisiones tomar en función de la edad, nivel y características de sus estudiantes, entre otros.

Las concepciones prácticas que ya pueden vislumbrarse en el párrafo anterior acerca de cómo se deberá enfrentar la enseñanza de la Historia y Geografía, puede relacionarse con el hecho de que si la pedagogía es la reflexión sobre la práctica a través de la que se generan nuevas teorías y se transforma permanentemente la práctica (Rodríguez, 2010). Entonces, estamos en condiciones de aludir a la existencia de una práctica geográfica y a una práctica histórica, cada una con sus campos disciplinarios y pedagógicos. Este compendio de conocimientos debe ser proporcionado durante la formación inicial de profesores, pues será el pilar fundamental para que dichos profesores aprendan a enseñar tales disciplinas.

Aprender a enseñar es ayudar al futuro profesor a comprender la realidad en la que deberá desempeñarse, lo que significa también ayudarlo a situarse frente a lo que será aprender a enseñar de su disciplina. Por ejemplo, para muchos especialistas el aprender a enseñar la Geografía requerirá no necesariamente adoptar un enfoque geográfico - epistemológico en particular (positivista, historicista, radical, etc.), puesto que el objetivo no es formar geógrafos, más bien “el principal criterio para adoptar una perspectiva geográfica es el alumno y, por tanto, se deben tener en cuenta sus condiciones cognoscitivas, intereses, capacidad de relación, de análisis, de comprensión”. (Rodríguez, 2010: 107)

.De acuerdo a lo establecido hasta aquí, el foco de nuestro análisis estará en comprender cómo se aprende a enseñar, es decir cómo construir conocimiento profesional desde y en la experiencia y, de esta manera, responder a las complejidades del aula, por lo que aprender simultáneamente sobre la enseñanza y el aprendizaje involucrará en el futuro profesor establecer una relación entre lo que hace un docente en el aula con lo que hacen y aprenden sus estudiantes (Montecinos, Fernández, Madrid, 2011), es decir, donde las instancias de formación práctica en general se convierten en instancias únicas para que los futuros docentes asuman su rol en el aprendizaje de sus alumnos en el contexto del sistema escolar.

Para Wegner (2001), el aprendizaje supone la propia experiencia de participación y formas de competencias definidas en las comunidades en las que se está inserto, lo

que involucrará construir trayectorias de participación relacionadas con historias individuales que conectan con el tiempo presente y el futuro de las personas, lo que llevará a transformar no sólo el aprendizaje sino también la capacidad de participación de las personas. Si consideramos tal postura, entonces podremos señalar que tales aprendizajes podrán ser resultado de competencias socialmente definidas, que siempre entrarán en interacción con la experiencia. (Montecinos, Fernández, Madrid, 2011)

En el caso de la enseñanza de la Historia y la Geografía, la forma en que las competencias del docente y las de sus alumnos interactúan con la experiencia radica en las prácticas mismas de su enseñanza, las que al estar determinadas por el currículo se caracterizarán por las relaciones que se establecen entre *el saber social*, que es objeto de enseñanza y de aprendizaje, *el estudiante*, con sus propias representaciones, y *el profesor*, con sus propias ideas de lo que es enseñar la disciplina. (Pagés, 2002)

La concepción de una formación basada en la práctica de aula ha de ser completada, sin embargo, por cambios en las propias prácticas universitarias, en las aulas de la universidad. Hay que ser exigentes en la búsqueda de coherencia entre aquello que se dice que debería ocurrir en la enseñanza primaria y secundaria y lo que está ocurriendo muy a menudo en la enseñanza universitaria. (Pagés, 2002: 264)

Aprender a enseñar por tanto consistirá en aprender a definir la relación entre lo que un docente realiza en la sala de clases con lo que aprenden sus estudiantes con tales prácticas, es decir, consistirá en aprender simultáneamente sobre el aprendizaje y la enseñanza. (Montecinos, Fernández, Madrid (2011); Wegner, 2001)

Para que se produzca este proceso, la formación inicial deberá entregar las oportunidades para que los futuros profesores desarrollen las tareas propias de la etapa profesional, las que deberán ser lo más variadas posibles y lo más parecidas posibles al trabajo que los profesores realizarán diariamente en el Centro Escolar. Por lo mismo, se considera que el periodo de formación debe ayudarlos a clarificar lo que es relevante y valioso para enseñar su disciplina, para desarrollar sus conocimientos

acerca de su disciplina y sobre sus estudiantes, además de adquirir habilidades iniciales para ayudar a sus estudiantes a que aprendan. (Blanco, 1999)

Las instancias prácticas (practicum) tendrán que ver entonces con lo siguiente:

Lograr el conocimiento sobre el contexto real en que los profesores desarrollarán su trabajo, con la necesidad de que, a través del contacto con la realidad de la enseñanza, comienzan a construir y desarrollar su pensamiento práctico, aquel que orientará y gobernará tanto la interpretación de la realidad como la intervención educativa. (Blanco, 199: 380)

De acuerdo a lo señalado anteriormente, se puede afirmar que el *practicum* en la formación inicial, no se relaciona únicamente con realizar prácticas en periodos acotados sino más bien consiste en que los futuros profesores desarrollen el conocimiento práctico, el que tiene una relevancia mayor por cuanto supone ayudarles a comprender la realidad en que trabajarán desde etapas tempranas de su formación. Esto sería equivalente a lo que para Wegner (2001), es el aprendizaje que el docente desarrolla para acumular capacidades e información, pero no como un fin en sí mismo, sino más bien para el servicio de la identidad profesional del docente.

Ayudar al futuro profesor a comprender la realidad en la que deberá desempeñarse, significa también ayudarlo a situarse frente a lo que será aprender a enseñar su disciplina. Por ejemplo, para muchos especialistas el aprender a enseñar la geografía requerirá no necesariamente adoptar un enfoque geográfico epistemológico en particular (positivista, historicista, radical, etc.), puesto que el objetivo no es formar geógrafos, más bien “el principal criterio para adoptar una perspectiva geográfica es el alumno y por tanto se deben tener en cuenta sus condiciones cognoscitivas, intereses, capacidad de relación, de análisis, de comprensión”. (Rodríguez, 2010: 107)

La importancia del aprendizaje docente en los propios contextos de enseñanza, radica en que no solamente pondrá al futuro profesor en cercanía con las labores propias de un profesor, sino que además a través de ella, podrá dirigir su propio proceso de desarrollo profesional a partir de la indagación que realice de sus propios actos de enseñanza, es decir, aprender a enseñar se fortalecerá a través de la

indagación de la propia práctica. De esta manera, indagar, a su vez, acerca de cómo aprenden sus estudiantes, evaluando los efectos que tiene la enseñanza sobre ellos, fortalecerá su conocimiento profesional desde etapas tempranas.

Tal como ya se ha planteado, las prácticas que tienen más impacto en los estudiantes de profesorado se le debe asignar un rol relevante a la relación de cercanía y colaboración que debe establecerse entre las experiencias de formación en la universidad y en las escuelas. Al respecto, los programas de formación deben demostrar coherencia en lo que declaran de aquello que se quiere que ocurra en las escuelas y aquello que está sucediendo en las aulas formadoras de profesores, ya que solo será creíble para el futuro profesor cuando se practique en estos espacios. (Pagés, 2002)

El practicum, entendido como aquellas instancias en que el futuro profesor ejercita en los contextos reales de aula, acerca de sus labores futuras, tal cual lo hace un profesor en ejercicio, se convierte de esta manera, en un proceso trascendental en la vida profesional de los maestros, ya que son verdaderos procesos de socialización en los que el futuro profesor se convierte en un miembro de la comunidad escolar. De ahí la importancia de la formación inicial en el planeamiento de estas instancias.

El practicum para aprender a enseñar, requerirá de un trabajo colaborativo entre pares, bajo una forma más horizontal que vertical, que les permita aprender a enseñar a sus estudiantes cómo deben aprender a razonar, comunicarse, indagar, inferir, sintetizar, etc. Además, se debe considerar el practicum docente como una instancia que les permita a ellos mismos, aprender estas habilidades tan necesarias para enseñar la Historia y Geografía.

Por lo mismo, aprender a enseñar será el resultado máximo de una activa participación en una comunidad escolar que le ha permitido al futuro docente participar de ese contexto social que reconoce y valida sus competencias, es decir aprender a ser profesor implica desplegar una serie de competencias definidas por la comunidad escolar en la que participa el docente.

En este aspecto, el gran desafío para los programas de formación es desarrollar un sistema de vinculación con el sistema escolar que permita construir una comunidad

de práctica que diseñe, en conjunto, una serie de tareas relevantes y significativas para el proceso de aprender a enseñar de los futuros profesores. Pagés (2002) propone considerar interesantes experiencias de la Universidad Autónoma de Barcelona, donde los futuros profesores realizan sus practicum tanto en escuelas como en la Universidad, con la colaboración de docentes formadores universitarios y docentes de aula como una forma de generar comunidades de prácticas en torno al aprendizaje de futuros maestros en contextos situados.

Durante la formación inicial, se producen tres ámbitos de socialización: cursos de formación general o especialización (disciplina), cursos sobre métodos de enseñanza (didácticas) y experiencias de campo (practicum), sin embargo, se comienza a pensar en otra influencia socializadora relacionadas con las expectativas sobre la formación que son necesarias para aprender a enseñar así también como del compromiso por la profesión. (Zeichner y Gore, 1990)

Para el mismo (Zeichner y Gore, 1990), el Practicum tiene dos enfoques: el primero se deriva de la concepción de enseñanza más centrada en la aplicación de la teoría a la práctica y el segundo enfoque, algo más innovador, dice relación con que la esencia de mejorar la enseñanza encuentra su máximo sentido en el análisis y reflexión de las mismas prácticas en lugar de hacerlo sobre la enseñanza de otros. En este proceso se encontrarán las oportunidades para aprender-haciendo, desempeñando las tareas profesionales situadas en una comunidad de práctica determinada.

En relación a lo anterior, el desarrollo profesional, iniciado en la formación inicial donde el practicum adquiere un rol fundamental, se focaliza generalmente en adquirir conocimiento acerca de cómo aprenden los estudiantes para modificar las ideas y creencias que los futuros profesores tienen acerca de sí mismos como futuros docentes y desarrollar ciertos hábitos y rutinas propias del quehacer del aula. (Blanco, 1999)

Para Pagés (2002), los resultados acerca de la formación de los estudiantes de profesores de Historia y Geografía dependerá no solo de las creencias que ellos tengan de su propias expectativas y posibilidades como docentes sino, por sobre todo, dependerá de las oportunidades que la misma formación inicial les entrega para

desarrollar su rol profesional ya sea en los cursos de didácticas, como en el practicum en contextos situados.

Al respecto, un interesante estudio de Crowe, Hawley y Brooks (2012) relaciona las creencias que los futuros profesores tienen sobre las maneras de ser profesor de estudios sociales (historia y geografía para el caso de esta investigación) con las observaciones que éstos hicieron de sus antiguos maestros de estudios sociales que tuvieron en su etapa escolar. Los autores destacan que gran parte de los futuros profesores entrevistados reconocieron, a través del recuerdo de sus profesores, lo positivo que es ser docente en esta disciplina y que sus ideas fuerza radican en ser profesores activos y comprometidos en el proceso de aprendizaje y que el contenido a enseñar debe ser relevante y significativo para los estudiantes.

En general, los recuerdos de los futuros profesores, se centraron en cinco formas de ser profesor de Estudios Sociales: un profesor donante de información, interesado en cubrir el contenido; un profesor experto en conocimientos, casi obsesionado con ciertos periodos o personajes de la historia; un profesor “personaje”, en el sentido positivo de la palabra, que atraía el interés de los estudiantes; un profesor comprometido con el aprendizaje de sus estudiantes; y, por último, el profesor “poderoso”, también en un sentido positivo por cuanto supone a maestros activos y desafiantes . A modo de ejemplo, se presentan relatos de la investigación citada:

Anne recordó cómo su profesor de historia "fue quien primero enfatizó la idea de aprender los conceptos de historia no centrándose tanto en fechas específicas cada vez que no era necesario. Susan recordó a una de sus maestras creando un ambiente de clase que "fue más que un foro de ideas. Jhon habló de un ex profesor de estudios sociales se centró más en las ideas y el compromiso de los estudiantes que la memorización o la cobertura de contenido. Para Juan, "incorporar el mundo exterior" especialmente nuestro mundo hoy en la enseñanza del gobierno, es grande porque hay mucho más que se puede hacer con el libro de texto. (Crowe, Hawley y Brooks (2012:58)

Si consideramos los aportes anteriores y específicamente las interrogantes que se plantea al respecto Hawley (2012) relacionadas con: ¿Por qué los futuros profesores optan por enseñar estudios sociales? ¿Qué objetivos específicos se ocultan detrás de prácticas de los profesores de estudios sociales? ¿Qué impacto tiene el propósito en

la toma de decisiones en el aula? Podremos señalar que el componente práctico en la formación de profesores deberá contemplar posiciones específicas acerca de las razones que tienen los futuros profesores para enseñar la historia, con claros puntos de partidas de cómo lo harán y de lo que su concepción de Historia parece evidenciar.

Si consideramos que el *practicum* no es solamente un espacio o instancia para aplicar el conocimiento teórico, sino además para contribuir a generar una temprana cultura de analizar su quehacer sobre sus prácticas mismas, entonces estamos en condiciones de señalar que el *practicum* se convierte, de esta manera, en una instancia para crear futuros profesionales reflexivos. Pese a lo importante de la capacidad reflexiva desde etapas tempranas de la formación del profesor, no siempre la formación inicial fomenta su desarrollo mediante estrategias formativas.

De esta manera, la reflexión será inherente al componente práctico de la formación de futuros profesores posibilitando con ello la abstracción y conceptualización desde las experiencias mismas que cada uno enfrente. Esta situación también ha sido objeto de atención dado que algo que podría convertirse en un obstáculo para su desarrollo, incluso como aprendizaje generado en las propias prácticas. En este escenario el profesor se convierte en un simple desarrollador del currículo pues, a menudo, los futuros profesores de estudios sociales temen que nunca sabrán lo suficiente, que no tendrán la capacidad para controlar a los estudiantes y que no les será suficiente el tiempo para cubrir el contenido como se indica en el currículum. (Hawley, 2012)

Hasta aquí, hemos tratado de responder acerca de interrogantes relacionadas con qué tipo de prácticas profesionales de docentes de la disciplina Historia y Geografía tienen más impacto en los estudiantes para aprender a enseñar en contextos reales, sin embargo, también debemos centrar nuestra atención en que aspectos propios de la disciplina se deberán centrar en la formación inicial de los futuros profesores de Historia y la Geografía para aprender a enseñarla.

Para acercarnos a tal respuesta, Rodríguez (2010) propone predisponerse a aprender Geografía para enseñarla, considerando los aprendizajes significativos. La autora cita a Ausubel (2000) quien define el aprendizaje significativo como " el proceso mediante el cual una misma información se relaciona de manera sustantiva con un

aspecto relevante de la estructura cognitiva y cuando una nueva información se incorpora profundamente en los conceptos relevantes". (Rodríguez, 2010: 61)

Entonces, basándonos en Rodríguez (2010), aprender a enseñar la geografía significará aprender cuáles serán aquellos nuevos conocimientos que el docente deberá entregarles a sus estudiantes para que, a partir de los ya existentes, aprenda algo nuevo.

Tabla 6: Tipos de aprendizaje para enseñar la Geografía

Tipos de aprendizaje	Aprendizajes Geográficos
Aprendizaje de sucesos y conductas	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad para observación de paisajes. - Interpretación de fenómenos sociales, económicos, políticos. - Descripción de aspectos biofísicos y humanos. - Acción en relación con el entorno. - Concepciones: de mundo, de distancias, de culturas, manejo de espacio cotidiano.
Aprendizaje de sucesos y conductas	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad para interpretar fenómenos sociales, económicos, políticos. - Descripción de aspectos biofísicos y humanos. - Concepciones de mundo, de distancias, de culturas, manejo de espacio cotidiano - Evaluar implicancias de sucesos cotidianos como los desastres naturales (terremotos, huracanes, inundaciones, deslizamientos) - Valoración y análisis de procesos geomorfológicos de una región determinada.

Aprendizajes sociales	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar representaciones sociales desde lo local hasta lo mundial en todos los aspectos: políticos, sociales, ideológicos, religiosos, económicos, étnicos. - Demostrar interés por conocer el entorno, el espacio geográfico nacional e internacional. - Desarrollar una actitud positiva en el papel transformador del entorno, conservando y preservando el medio ambiente. Sentimientos de afecto que posibilita construir sentido de pertenencia e identidad. - Formación de sentimientos de pertenencia e identidad con los lugares de origen. - Actitudes de respeto y tolerancia en relación con grupos minoritarios, marginados, extranjeros, etc.
Aprendizaje verbal y conceptual	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión de términos específicos tanto en la geografía física como en la humana. Clasificaciones, categorías, sistemas, teorías, principios, tendencias para explicar e interpretar las interacciones, asociaciones y estructuras espaciales actuales y en los diferentes periodos históricos. - Desarrollo de habilidades de comprensión lectora sobre diferentes formas de lenguaje: matemático, simbólico, verbal, no verbal, espacial.
Aprendizaje procedimental	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de técnicas de observación, de

	<p>registro de características, frecuencia, densidad, variación y, dinamismo de aspectos biofísicos y sociales, culturales, tecnológicas, administrativas, políticas y establecer áreas de influencia. y organización espacial desde lo micro hasta lo macro y proyectar un mejor ordenamiento territorial.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de representaciones gráficas del espacio: coremas, esquemas, planos, mapas (conceptuales, mentales, geográficos)
--	--

Fuente: Adaptación de Rodríguez (2010) " Geografía Conceptual Enseñanza y aprendizaje de la geografía en la Educación Básica".

Tal como se puede apreciar en la propuesta de la tabla anterior, el aprendizaje de sucesos y conductas, los aprendizajes sociales, el aprendizaje verbal y conceptual y el aprendizaje procedimental, forman parte de la gama de conocimientos en los que el futuro profesor podría plasmar su atención a la hora de focalizarse en el que aprender de la geografía en contextos prácticos para enseñarla. Esta propuesta pone como eje central al estudiante y considera la focalización en el futuro profesor para quien aprender de su disciplina implica poner especial atención a la necesidad de generar que "los docentes logren un entendimiento profundo de los objetivos de su enseñanza y como hacerlos asequibles a los otros". (Shulman y Shulman, 2004: 387)

En esta misma lógica, para Hammerness, , Darling-Hammond, Bransford, , Berliner, Cochran-Smith, McDonald, & Zeichner (2005), es necesario generar las condiciones para que los futuros maestros aprendan a enseñar *desde y en la práctica* con oportunidades para desarrollar hábitos meta-cognitivos antes, durante y después de las interacciones de éste con sus estudiantes en contextos situados. Lo anterior, les permitirá generar una autogestión de sus propias mejoras como futuros profesionales. Para los autores citados, un aspecto de vital importancia será llegar a pensar y

comprender la enseñanza de su disciplina de formas muy distintas de las que ellos las han conceptualizado en sus programas de formación.

En este sentido, el estado del arte avala que el aprendizaje de la enseñanza requiere que se desarrolle en una comunidad de práctica (Learning to teach in community). Para ello, propone un modelo que considera cinco (5) importantes elementos, para un aprendizaje en la práctica de connotación significativa, tal como puede apreciarse en la siguiente figura:

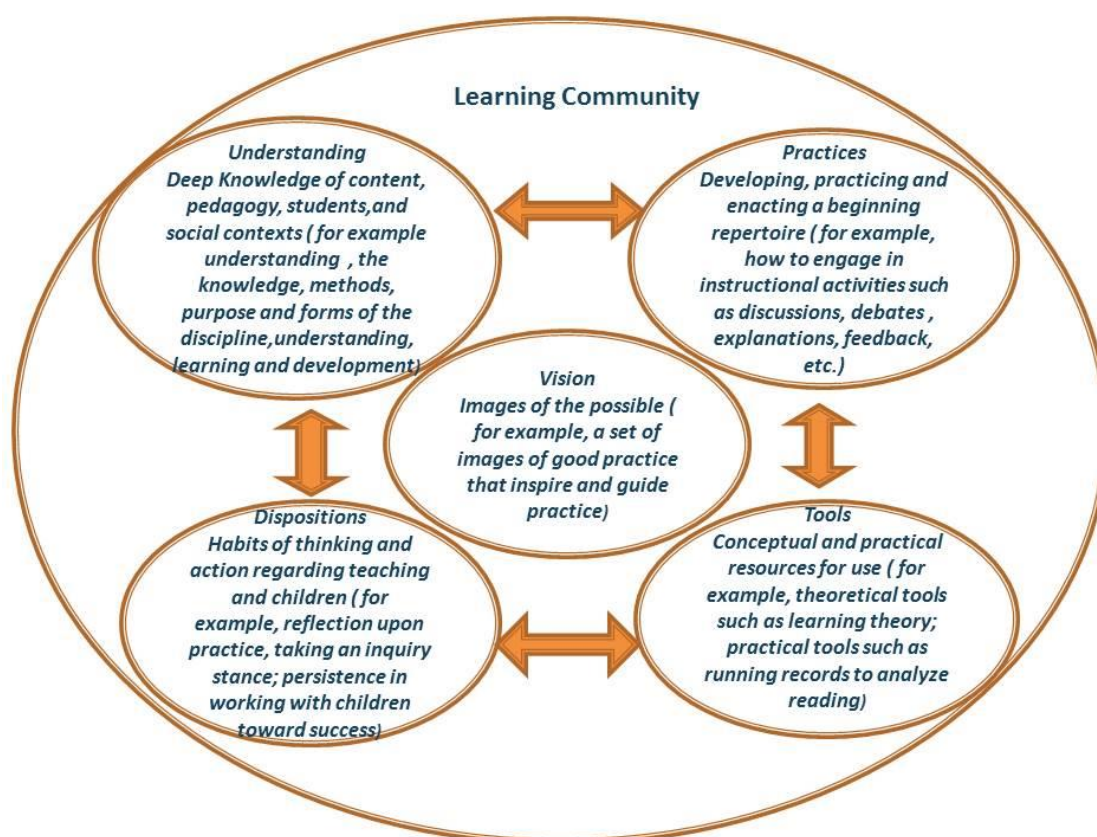


Figura 13: Learning to teach in community. Fuente: Hammerness, K., et. al. (2005:386).

La figura destaca un sistema de conocimientos que deberán ser considerados por el futuro profesor en su aprendizaje para enseñar, entre los que se destacan:

- *El Entendimiento*, el que considera un conocimiento profundo del contenido y de la pedagogía en general, ejemplificado en los temas, métodos, propósitos y formas de la disciplina a considerar para enseñar. En este aspecto el futuro

profesor deberá comprender como el conocimiento es validado por sus estudiantes en el contexto escolar mismo.

- Así mismo, el modelo también contempla las *Disposiciones del futuro profesor* para con su aprendizaje en la práctica, traducido en los hábitos de pensamiento y acciones para enseñar a niños y niñas. Este ámbito encuentra ejemplificación en la capacidad para reflexionar acerca de sus prácticas.
- *Las herramientas*, tanto teóricas como prácticas, también son elementos trascendentales que tendrán que ser aprendidas por el futuro profesor para aprender a enseñar su disciplina y traducidas, según el modelo, como todos aquellos recursos conceptuales y prácticos que estarán al servicio de la enseñanza (teorías del aprendizaje, estrategias de enseñanza, entre otros recursos).
- *Las prácticas destacan* como otro elemento de vital importancia para generar este aprendizaje, según el modelo, se traducen en ir desarrollando, practicando y promulgando un repertorio inicial con el que se enfrenta el futuro profesor y que se relaciona con sus inmersiones iniciales en los contextos de aula.
- Finalmente el modelo concluye resaltando un ámbito en el que se plasman todos los anteriores, denominado *visión*. Este elemento consiste en las imágenes que presenta el profesor que aprende en la comunidad. Estas imágenes inspiran y guían su práctica. Durante este proceso los futuros docentes necesitan formar visiones de lo que es posible y deseable en su enseñanza y, de esta manera, construir una base normativa para enseñar a sus estudiantes. Esto les permitirá dar sentido a lo deben hacer.

En conclusión, el modelo “Learning to teach in community” deberá permitir a los docentes, aprender a enseñar en una comunidad, permitiéndoles desarrollar una visión de sus prácticas y un conjunto de entendimientos para aprender a enseñar a niños y niñas.

Al respecto, Rodríguez (2010), aporta con la idea que el aprender a enseñar la Geografía *en y desde la práctica* es un constructo desafiante para los maestros y futuros profesores, por cuanto éstos tienen una serie de ideas sobre la enseñanza de sus contenidos, concebidas durante sus programas de formación que no siempre logran modificar o renovar respecto de la enseñanza de la Geografía. Entre las mayores dificultades detectadas en estos actores educativos se encuentran: falta de comprensión acerca de conceptos claves básicos de la geografía, falta de claridad acerca de los enfoques de las teorías geográficas, desconocimiento de las teorías psicológicas, desconocimiento del desarrollo del pensamiento espacial y temporal, elementos básicos para abordar dicha enseñanza, entre otros.

Por otra parte, aprender a enseñar la historia, encuentra su gran oportunidad en la práctica. Al igual que en la enseñanza de la Geografía, y según las ideas de Hartog, (2007), la historia debe ser aprendida para enseñarla poniendo énfasis en los conceptos propios de la disciplina, de tal manera que el docente pueda distinguir claramente un concepto de una palabra. Para el autor, los conceptos presentan una gran variedad de significados que son imposibles de ser aislados unos de otros. Para el autor:

(...) el concepto de “historia” en el siglo XVII no puede ser comprendido sin un análisis de ese “contexto discursivo” que es, en el siglo XVII, la “retórica. Los conceptos del pasado y sus significados deben ser analizados en su relación a los conceptos del presente (en la medida en que las palabras existan). (Hartog, 2007:91)

Desde un punto de vista pedagógico más general, tal como es expresado por el autor, la historia se nutrirá de la práctica, por el valor que adquiere el presente para estudiar el pasado. Ante esto habrá que preguntarse ¿Cuál es la condición de esta concepción Presentista de la historia, es decir, del valor del presente para recrear hechos del pasado, para favorecer la enseñanza en contextos reales? Para el mismo Hartog (2007), una de las respuestas es que esta visión Presentista recurre a la memoria para recrear la historia contemporánea como otra forma de acercarse al pasado. Esta idea nos podría llevar a interpretar que trabajar con la memoria en la sala de clases, dará posibilidades de poner al estudiante como centro de la recreación

histórica, ya que estará asociada a la representación que ellos realicen de sus recuerdos en relación con algo sucedido, para lo cual también necesitan de otros.

Aprender a enseñar la historia desde la práctica implicará entonces poner foco no únicamente en el aprender a enseñar, sino también en aprender cómo se ayuda a un estudiante a aprender la Historia y la Geografía, lo que significa aprender a comprender las situaciones de aula y de la enseñanza desde la perspectiva de los propios estudiantes (Montecinos, Fernández, Madrid, 2011). He aquí entonces el valor de las prácticas para generar tal conocimiento, considerando que es precisamente desde la práctica donde se generan las mayores posibilidades para cautelar todo aquello que tenga relación con atender las necesidades más propias y reales de cada uno de los estudiantes.

Aprender a enseñar Historia y Geografía en contextos situados, significa también aprender a comprender la dinámica de aula y la enseñanza a partir de la perspectiva de los propios estudiantes, lo que contribuiría también a conducir a aplicaciones prácticas en el aula. Al respecto, Barton (2010) proporciona un interesante ejemplo señalando que cuando se les pregunta a los estudiantes por qué es importante la historia o por qué es una asignatura en la escuela muchos estudiantes no tienen una respuesta clara, señalando sencillamente que porque es importante conocer el pasado.

Considerando el caso anterior, el futuro profesor encontrará en la práctica una oportunidad valiosa para conocer los significados que los alumnos le otorgan a la Historia, dado que en algunos aspectos puede ser muy problemático aprender Historia en contextos particulares y poder conciliar la Historia escolar con las narraciones que han aprendido fuera de la escuela. (Barton, 2010)

Del mismo modo, los futuros profesores podrán reafirmar en los contextos prácticos aquellas habilidades de pensamientos que deberán aprender sus estudiantes para desarrollar su pensamiento y conciencia histórica y geográfica. Estos aspectos muchas son, a veces, difíciles de visualizar considerando únicamente la teoría. Por ejemplo, Barton y Levstik (2004), identifican cuatro acciones que se espera que realicen los estudiantes cuando aprenden Historia, desde una perspectiva sociocultural

con foco en la práctica social. Este constructo que debe ser aprendido por los futuros profesores en escenarios concretos y considerando los siguientes elementos:

- a. **Identificar:** Realizar conexiones entre el presente y pasado, entre ellos mismos y otras personas.
- b. **Analizar:** Establecer relaciones de causa y efecto de acontecimientos históricos.
- c. **Responder moralmente:** Emitir juicios de valor sobre hechos del pasado y actuales.
- d. **Mostrar lo que han aprendido:** Exponer sus aprendizajes, a través de distintos medios, para la retroalimentación de sus saberes desarrollados.

Por otra parte, para Arista (2011), aprender a enseñar historia involucra promover una visión integral del estudio sobre los hechos del pasado en ámbitos económicos, sociales, políticos y culturales, los que demandarán, a su vez, competencias fundamentales para su aprendizaje las que se expresan en la siguiente figura:

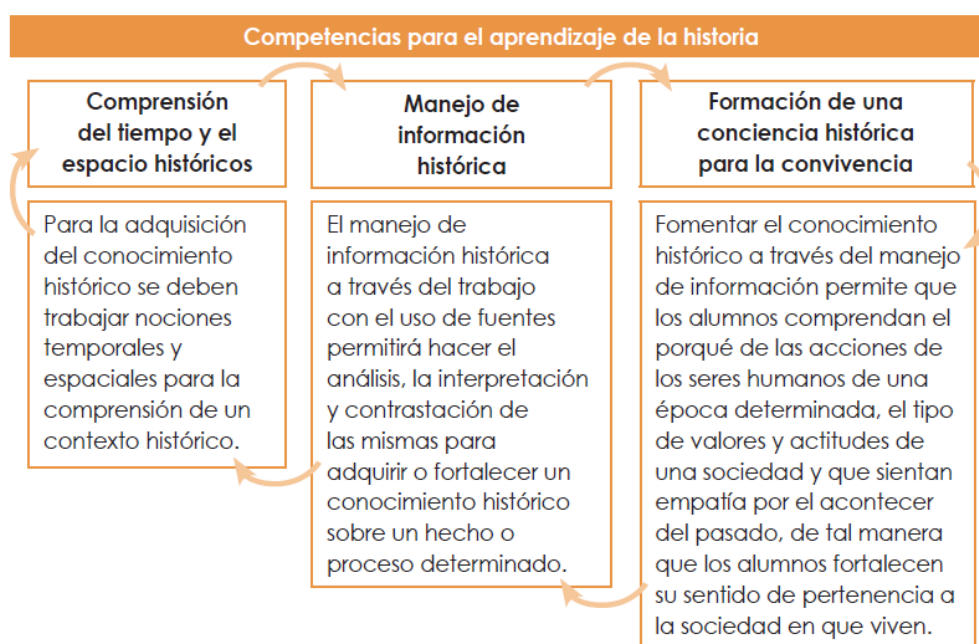


Figura 14: Competencias para el aprendizaje de la Historia. Fuente: Arista, V. (2011: 112).

Si la enseñanza de la Historia involucra una serie de acciones y competencias que debe evidenciar el estudiante, el futuro profesor deberá incorporarlas a su bagaje sobre las implicancias de enseñarla. Esto puede ser vinculado al trabajo de Voet y De

Wever (2016), quienes, en su propósito de indagar acerca de las creencias de los profesores de historia, se preguntaron ¿Cuáles son los objetivos y puntos de vista de los profesores con respecto a la enseñanza de la historia basada en el aprendizaje de la investigación (IBL)? Esto los llevó a plantear que se deben realizar esfuerzos para desarrollar la comprensión de las ideas históricas por parte de los estudiantes, resaltando la importancia de las actividades de aprendizaje basadas en la investigación. Para los autores, el foco debe estar centrado en el estudiante para ayudarlos a procesar y entender la historia del pasado.

Al igual que en el planeamiento anterior, habrá que centrar la discusión en la interrogante ¿Cuál es la condición de esta concepción de la enseñanza de la historia basada en el aprendizaje de la investigación que favorecerá su enseñanza en contextos reales? En primer lugar, es necesario aclarar que pese a que la clase de Historia en la escuela no tiene porqué formar científicos, resulta posible enseñar y aprender a realizar una investigación. En este sentido, se debe tener presente que una investigación histórica en el aula no es un simple simulacro de una investigación científica pues ambas, tanto la indagación escolar la indagación científica, se dan en contextos diferentes. (González, Massone y Román, 2002)

La relevancia que tiene el conocimiento adquirido por el futuro profesor acerca del aprendizaje basado en la investigación para aprender a enseñar la historia, radica en la capacidad de sus programas de formación para la generación de un aprendizaje reflexivo. Desde esta perspectiva, Hawley (2012) advierte negativamente esta situación, aludiendo que las prácticas de muchos nuevos maestros de estudios sociales son la aceptación y la practicidad, entendiendo la practicidad como la aceptación en tanto resultado de reaccionar a las normativas de la Escuela, el currículum prescrito y las expectativas de la sociedad.

De los trabajos de Ross, Mathison y Vinson (2014) se desprende que el aporte de aprender a enseñar los Estudios Sociales en etapas iniciales (prácticas profesionales) involucrará una gran gama de oportunidades para la generación de conocimiento profesional.

Así, por ejemplo, el aprender a enseñar en contextos situados permitirá a juicio de los autores reconocer esta disciplina como asunto de la Escuela, por las habilidades, conocimiento social y escala valórica que implica para el sistema escolar.

- Los Estudios Sociales son considerados también un soporte de formación ciudadana dada la oportunidad que entregan para adquirir ciertas habilidades para la vida democrática y en sociedad.
- Los Estudios Sociales también pueden situarse en el prisma de las Ciencias Sociales por las concepciones interdisciplinarias que entrega.
- Los Estudios Sociales pueden ser considerados una Crítica Social Informada, por sus contenidos muchas veces desafiantes para las sociedades.
- Los Estudios Sociales pueden ser un motor de Desarrollo personal porque sus objetivos son parte de las necesidades mismas de los estudiantes.
- Finalmente, los Estudios Sociales pueden ser considerados como una instancia pedagógica de reflexión.

Los Estudios Sociales como reflexión, adquieren una relevancia mayor, especialmente si se considera que la capacidad reflexiva implica resolución de problemas en un contexto específico, lo que implica que los problemas significativos rara vez presentan una solución única, abierta y/o "correcta" por lo que se requiere decidir frente a variadas alternativas y posturas. He aquí un elemento de la concepción interpretativa de las Ciencias Sociales que, en general, otorga identidad al quehacer del profesor de Historia y Geografía. En este orden, destaca la postura reflexiva de este profesional de la educación frente a su disciplina, su enseñanza y su desarrollo profesional, en general.

El hecho de asociar la reflexión con la solución de problemáticas, significa también poner énfasis en aprender cómo los estudiantes resuelven problemáticas históricas y geográficas en el contexto de aula. Para Carretero (2011), se vuelve complejo enseñar a resolver problemas en este ámbito, dado que su resolución involucra varios aspectos que deben considerarse muy bien por el profesor siendo algunos de ellos: la capacidad para representar la información, la capacidad que se tenga para relacionar el problema con otros problemas de índole social, la estabilidad temporal y espacial que tenga la situación o problema y, finalmente, la relación del problema a resolver con el determinado contexto que tenga el estudiante a la hora de resolverlo. Sin duda,

superar tal situación significa un gran desafío para la enseñanza de la Historia y Geografía en el contexto actual.

En conclusión, las habilidades y el conocimiento meta - cognitivo que desarrolla el futuro profesor desde la experiencia, le posibilita no solo conocer los conceptos de su propia disciplina, sino además aprender a enseñar la Historia y la Geografía y, de esta manera, manejar la complejidad del aula, considerando que, a juicio de muchos de los especialistas citados, dicho campo de conocimiento es el más integrador del currículum escolar dado que supone atender a las habilidades, conocimientos y valores a desarrollar en los estudiantes para una vida democrática.

Dicha formación práctica, ya sea concebida como diversas instancias metodológicas dentro del currículum universitario como el desarrollo del *Practicum*, dará oportunidades a los futuros profesores de examinar que es lo fundamental en la enseñanza de la Historia y Geografía. Una cuestión importante a considerar llegado este punto consiste en cómo se deberá enseñar y bajo qué condiciones habrá de hacerlo. En todos los casos, el futuro profesor aprenderá a enseñar la Historia y Geografía en contextos situados. Las relaciones que se establecen entre la teoría y la práctica y entre la reflexión epistemológica e ideológica sobre la enseñanza y aprendizajes de contenidos históricos, geográficos y sociales denotan lo fundamental que es la Formación Inicial cuando clarifica y orienta su currículum para la Escuela.

Finalmente, el aporte que la formación práctica entrega al docente para aprender a enseñar la Historia y la Geografía radica fundamentalmente en que promoverá la reflexión y, con ello, la abstracción y conceptualización de su disciplina y su enseñanza, desde la experiencia.

Con esta compleja red de conceptualizaciones e interacciones de significados y posicionamientos teórico-prácticos, en el siguiente capítulo se presenta el proceso metodológico de la investigación desde su enfoque epistemológico hasta el camino recorrido durante dicho proceso.



CAPÍTULO III

Marco Metodológico

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

Introducción

Mi gran motivación e interés por desarrollar esta investigación radica en que he tratado de comprender cómo son construidos los procesos de desarrollo profesional por los docentes egresados de la Carrera de Pedagogía en Historia y Geografía, de la Universidad de La Serena, Chile. Este interés encuentra sus bases en que por muchos años me he desempeñado como académica del área de metodología y prácticas de dicha Carrera como también Directora de la misma, situándome de forma activa y muy cercana en el contexto de estudio.

Así mismo, la Unidad no cuenta con sistema de seguimiento de egresados avalado en investigaciones cualitativas sobre el desarrollo profesional de éstos (tampoco en toda la Universidad). La Unidad trabaja actualmente en ajustar su modelo del proceso formativo de formación inicial de profesores, en el que la inserción laboral y el desarrollo profesional de sus egresados es una etapa relevante de esta trayectoria formativa, por lo que se hace necesario contar con información valiosa de sus protagonistas.

Debido a lo planteado, en la investigación están plasmadas mis propias experiencias, reflexiones, perspectivas y expectativas acerca de las actuaciones y conocimientos profesionales del profesor de Historia y Geografía, aspectos que integro en la presente investigación para ser analizados y reflexionados, a partir del conocimiento generado en los diferentes roles que he desempeñado como docente de aula y formadora de docentes en Historia y Geografía.

Desde esta posición la Investigación se sitúa asumiendo el paradigma interpretativo ya que se intentará comprender desde la perspectiva del propio profesor, cómo ha construido su propio desarrollo profesional desde la mirada de los significados, representaciones, creencias, perspectivas y expectativas del propio docente de Historia y Geografía, en estricta relación con su formación y su práctica.

Bajo esta óptica, la investigación es cualitativa, dado que intenta comprender e interpretar en profundidad el fenómeno en cuestión, desde sus escenarios, con los hallazgos obtenidos y con un cúmulo de conocimientos conceptualmente organizados que se han obtenido de la revisión bibliográfica. La connotación de investigación cualitativa también está avalada en que ha sido un proceso activo, iterativo y con un enfoque de indagación rigurosa dirigida hacia a comprender las ideas y actuaciones del profesorado de Historia y Geografía, a los que anteriormente no se ha llegado por procedimientos únicamente estadísticos.

Con base en lo anterior, se obtienen ya algunos resultados, en una fase inicial de exploración, mediante un Dialogo docente y Coloquio, de los cuales se obtuvo temas prefigurados para la investigación, entrevistas semiestructuradas y focos de discusión. Todas ellas, técnicas de recogida de información que permitieron realizar análisis acuciosos e interpretaciones cercanas a la realidad del contexto en estudio.

Dado el diseño anteriormente señalado, la investigación se apoyó en importantes referentes teóricos y metodológicos para las tres grandes líneas propuestas en cada uno de los capítulos, a través de autores de reconocida trayectoria en las diversas líneas investigativas que abarca el estudio, tanto chilenos como extranjeros, que permitieron avanzar durante todo el proceso de forma iterativa, contrastando la teoría con los hallazgos y viceversa.

De esta manera, en desarrollo profesional docente destaca Ávalos (2009, 2010, 2014), Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2003), Darling-Hammond, L. (2001), Day, C. (2014), Hargreaves A. y Fullan, M. (2014), Imbernón (2007,2012), Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Hopkins, D. & Harris, A. (2006), Schön (1992, 1998), Shulman(1986,2004,2005), entre otros.

En la línea investigativa del conocimiento profesional docente, la investigación se basó principalmente en los aportes de Bilbao y Monereo (2011), Contreras (2014), Ehrich, L., Kimber, M., Millwater, J. y Cranston, N. (2011), Griffin, M. (2003), Shapira Lishchinsky, O. (2011), Tripp, D.(1993, 2012), Marcelo, C. y Vaillant, D. (2013). Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., y Kyndt, E. (2015), Zeichner, K. M. (1990, 2010), entre otros.

En cuanto a la línea de la construcción del desarrollo profesional en Historia y Geografía, se destaca a Puttick, S. (2017), Prats, J. (2015), Pagés (2002), Montecinos, C., Fernández, M., Madrid, R. (2011), Lambert (2014,2017), *Gysling, J.* (2016), Blanco (1999, 2008), Biddulph, M. (2017), Barton (2004,2010), Carretero (1995, 2000, 2011), entre otros autores destacados.

El modelo de análisis es inductivo, lo que se ve evidenciado especialmente en la definición de las categorías y subcategorías que emergieron a lo largo de toda la investigación, haciendo especial mención a la categoría “Incidentes Críticos”, que emergió a raíz de las entrevistas semiestructuradas y que por su importancia para la comprensión de los hallazgos fue definida como categoría de análisis.

El método seleccionado para sustentar la investigación fue el estudio de casos, a partir del cual se interpretan las ideas que construyen un grupo de docentes de aula de Historia y Geografía, sobre cómo conciben su desarrollo profesional, su aprendizaje profesional, sobre las condiciones que les facilita su escuela para tal desarrollo, de cómo han generado conocimiento del contenido y su didáctica desde su formación inicial y del sentido identitario que les ha permitido generar su profesión y la enseñanza de la Historia y Geografía en particular.

El estudio de casos es un método muy utilizado en investigaciones cualitativas en el ámbito educativo (Simons, 2011: Stake, 2010), ya que permiten centrar el estudio de fenómenos educativos en su contexto más auténtico y cuya finalidad es comprender cómo las experiencias y las acciones de determinadas personas o grupos, contribuyen a comprender una realidad determinada es decir, orientado a la particularización y no a la generalización. Es posible que para llegar a comprender el pensamiento y actuaciones de las personas sea necesario documentar con algo de las biografías personas e historias de vida, pero sin duda, no todo, ya que lo importante es utilizar lo relevante de esas historias para los objetivos de la investigación.

En conclusión la investigación indaga acerca del pensamiento de un grupo de 14 profesores de Historia y Geografía egresados de la Universidad de La Serena, que actualmente trabajan en Escuelas con modalidades propias del contexto (público, subvencionado y privado), con distintos años de experiencia y pertenecientes a la Red de profesores de Historia y Geografía (Histogeo_uls). Todos ellos, fueron debidamente

informados de que iban a ser estudiados, de los objetivos y naturaleza de la investigación y de la confidencialidad de sus datos, mediante consentimiento informado.

3.1 Fases de la investigación:

3.1.1. Exploración y Planificación.

La siguiente investigación contempló tres fases: La primera, exploratoria, la segunda de planificación del diseño y la tercera de recogida y análisis de los resultados.

La fase exploratoria comenzó en mi quehacer mismo como profesora del área y como Directora de la Carrera al intentar en los últimos años, comprender como se desarrollaban profesionalmente en sus Escuelas, los profesores que previamente pasaban por una etapa de formación en dicha Unidad académica. Una de mis mayores motivaciones fue comprender en qué grado la formación inicial recibida contribuía a dicho desarrollo y viceversa. Esta intención fue incrementada permanentemente por la existencia de una Red de profesores de Historia y Geografía (Histogeo_uls), integrada en su gran mayoría por egresados de misma unidad, la que permanentemente estaba manifestando inquietudes y demandas con respecto a la disciplina y su enseñanza.

Dicha exploración también se vio fortalecida con el actual panorama de la Universidad de La Serena, quien desde el año 2012 a la fecha viene impulsando una renovación total de sus carreras pedagógicas, poniendo especial atención en la renovación de sus mallas curriculares y una nueva forma de vinculación más colaborativa y dialógica con los actores claves de las comunidades educativas de la región de Coquimbo, Chile.

Estando ya al inicio de la investigación se llevaron a cabo dos instancias de exploración temática. La primera de ellas, se trató de un “diálogo docente” directo y espontáneo con cuatro profesores que integran esta Red docente, con foco en su quehacer profesional, con la finalidad de levantar “temas prefigurados” (Simons, 2011)

y disponer de cierta claridad en el inicio de la investigación, no obstante con la idea que estos temas pudieran variar, cambiarse o redefinirse cuando se comenzara a trabajar en el transcurso del proceso, conforme a los conocimientos y datos que fueran emergiendo. Las conclusiones resultantes de estos diálogos resultaron muy genéricas, no obstante sentaron una primera base para comenzar la investigación. Entre ellas se consideran las siguientes:

1. Necesidad de profundizar en la formación inicial de los profesores como estrategia para dar respuesta a ciertas problemáticas actuales.
2. Necesidad de vincular su quehacer profesional con las condiciones que les brinda su escuela.
3. Oportunidad para investigar acerca de las ideas que los profesores de Historia y Geografía presentan en relación a ser “Profesores de Historia y Geografía”.

La segunda instancia de esta etapa exploratoria consistió en la realización de un Coloquio de Profesores de Historia y Geografía _ Coloquio (PHyG_ C), con la finalidad de seguir profundizando los temas prefigurados que emergieron en los Diálogos anteriores. En dicho Coloquio participaron ocho profesores (tres de los cuales, habían participado en el “Diálogo docente”). En dicha oportunidad, se informó acerca de la investigación, de sus objetivos, características en general y en donde comenzaron a emerger las primeras categorías de análisis.

La selección de los participantes se basó en una invitación abierta y luego personal que se realizó en uno de los encuentros de la Red, en los que inicialmente fueron confirmados 10 docentes, entre los que acudieron ocho profesores. Dicho Coloquio, al igual que el Diálogo docente fue evidenciado a través de un archivo de audio.

La fase de Planificación se sustentó fundamentalmente en los temas prefigurados emergentes de la fase exploratoria, por lo que dio lugar a la definición del diseño de la investigación, el paradigma y su metodología especialmente, en la que se confirmó primeramente el escenario a trabajar, es decir la Carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad de La Serena, que en este caso con el desarrollo

profesional de un grupo de egresados de la Carrera de Pedagogía en Historia y Geografía.

La investigación fue planificada para comenzar en Agosto de 2015, oportunidad en que se inició con el “Diálogo docente”, en el periodo en que los profesores se encontraban iniciando el segundo semestre de su año escolar, para ser finalizada en el año 2017.

3.1.2. Diseño y selección de estrategias:

La presente investigación es de tipo cualitativa dada la naturaleza del problema de investigación en el que se busca indagar sobre perspectivas de los profesores egresados de HYG de la Universidad de La Serena. Esta definición encuentra argumentos en:

La investigación cualitativa utiliza el texto como material empírico (en lugar de los números), parte de la noción de la construcción social de las realidades sometidas a estudio y se interesa en las perspectivas de los participantes, en las prácticas cotidianas y el conocimiento cotidiano que hace referencia a la cuestión estudiada. (Flick ,2015: 20)

Tal como se señaló anteriormente el tipo de estudio se inserta en el enfoque interpretativo puesto que los datos analizados en la indagación académica son perspectivas sobre la construcción del proceso de desarrollo profesional de los docentes que participaron en la investigación.

La construcción subjetiva del desarrollo profesional del docente de Historia y geografía, objeto de estudio de esta investigación, se ha pretendido abordar como un estudio de caso, por tratarse de la construcción que realiza un grupo de profesionales egresados de una carrera de formación de profesores de una Universidad determinada (en este caso de profesores egresados de las Carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad de La Serena, Chile). En este sentido se plantea:

El estudio de caso es una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política,

institución, programa o sistema en un contexto “real”. Se basa en la investigación, integra diferentes métodos y se guía por las pruebas. La finalidad primordial es generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado (por ejemplo, en una tesis), un programa, política, una nueva institución o un sistema, para generar conocimientos y/o informar el desarrollo de políticas, la práctica profesional y la acción civil o de la comunidad. (Simons, 2011: 42)

Esta investigación requiere de un proceso de interpretación de la información producida por el investigador desde aquello que es aportado por los informantes y entrevistados participantes del estudio, donde las interpretaciones del investigador desde el discurso de los entrevistados y entrevistadas permiten evidenciar el sentido y origen de sus perspectivas del profesor de HyG, en relación a cómo construyen su propio desarrollo personal.

De esta manera, la finalidad es dar cuenta del fenómeno que en este caso particular se desea estudiar, cumpliendo así con el objetivo central de la investigación que es indagar perspectivas desde la construcción subjetiva que hacen los profesores de HYG de la ULS, de su proceso de desarrollo profesional en las escuelas. Al respecto se profundiza:

La epistemología del investigador cualitativo es existencial (no determinista) y constructiva. Estas dos visiones van unidas habitualmente a la idea de que los fenómenos guardan una estrecha relación entre sí, debido a las acciones fortuitas, y que la comprensión de los mismos requiere la consideración de una amplia variedad de contextos: temporales y espaciales, históricos, políticos, económicos, culturales, sociales y personales. (Stake, 2010: 47).

En general, el diseño de la investigación se presenta flexible e iterativo ya que se adaptó a los descubrimientos y hallazgos mientras se recogían los datos, como ya lo hemos señalado anteriormente. El diseño además requirió de un permanente análisis de los datos, lo que determinó las estrategias a seguir durante toda la investigación.

La selección de las Estrategias estuvo en estricta relación con las preguntas de investigación ¿Cómo los profesores de Historia y Geografía de la Universidad de La Serena, construyen subjetivamente su proceso de desarrollo profesional en las Escuelas? Bajo este marco se definieron las siguientes técnicas:

1. *Diálogo docente* (Fase exploratoria inicial)
2. *Coloquio*: “Pedagogía en Historia y Geografía_Coloquio”. De aquí en adelante: (PHyG_ C)
3. *Entrevista Semiestructurada*: “Pedagogía en Historia y Geografía_Entrevista”. De aquí en adelante: (PHyG_ E)
4. *Grupo de Discusión*: “Pedagogía en Historia y Geografía Grupo de Discusión”. De aquí en adelante: (PHyG_ D)

El hecho de apoyarse en métodos y técnicas en una investigación de estudio de casos, posibilita un análisis exhaustivo y la comprensión de la realidad. Así por ejemplo, en esta investigación se consideró la estrategia de incidentes críticos, el análisis de contenidos, los relatos de los profesores, el análisis de video (de grupo de discusión), todos ellos con la finalidad de obtener información relacionada con las preguntas de investigación. Al respecto se realizó el siguiente ejercicio expresado en la siguiente tabla para orientar el método de acuerdo a las preguntas del problema de investigación:

Tabla 7: Orientación para la selección de métodos según preguntas investigativas.

Epistemología	Valores primordiales	Público general	Métodos / Técnicas	Preguntas de investigación relativas a la funcionalidad.
Interpretativo	Comprensión, Experiencia personal, Pluralismo, Subjetivismo, Construcción	Profesores de Historia y Geografía, ULS.	Cualitativos: Estudio de Caso, Dialogo docente, Coloquio, Grupo de Discusión entrevistas semiestructuradas, análisis, grabaciones de video y audio.	¿Quién o quienes generarán el conocimiento docente? ¿Qué tipo de conocimiento se validará? ¿Cuándo ocurrirá? ¿Bajo qué

				condiciones ocurrirá? ¿Cómo se evaluará? ¿Cómo aporta la formación inicial al desarrollo de competencias docentes?, ¿Cómo dialoga la Escuela con el desarrollo profesional del maestro? ¿Cómo genera el profesor su identidad docente?
--	--	--	--	--

Fuente: Adaptación de Simons (2011)

De la tabla se puede desprender que se buscó una diversificación de los métodos y técnicas utilizadas, con las que se logró responder lo más adecuadamente a las preguntas de investigación como también a las formas de conocimientos que orientan la investigación (la epistemología), sus valores y el posible público, quienes fueron los que en definitiva participaron en dichos métodos y técnicas.

Con respecto a las grabaciones de audio y video constituyeron importantes técnicas para dejar registro de los relatos de los profesores y de esta manera contrarrestar lo observado en la realidad, además de contribuir a la veracidad del informe, ya que se puede justificar mediante ellas, que realmente se cuenta con las verdaderas narraciones de los informantes.

La recogida de la información se llevó a efecto en las siguientes fechas:

Tabla 8: Cronograma.

Evento	Técnica	Fecha
Conversación personal, a modo de diálogo con grupo pequeño de informantes.	Dialogo docente	Durante el mes de Mayo de 2015
Reunión con grupo de informantes en la que se expuso la investigación y se exploró acerca de su desarrollo profesional docente.	Coloquio	10 de Septiembre 2015
Conversación personal con cada uno de los informantes claves, en la que emergieron categorías y subcategorías	Entrevista Semi estructurada	Junio a Julio 2016
Reunión grupal con grupo de informantes en la que se expuso la investigación y se discutió acerca de su desarrollo profesional docente.	Grupo de discusión	19 de Agosto 2016

Fuente: Elaboración propia (2017).

3.2 Contexto e Informantes.

Los informantes de la presente investigación fueron profesores de Historia y Geografía (HYG) egresados de la Universidad de La Serena (Chile) seleccionados dadas las facilidades de acceso al campo de estudio por mi rol académico – profesional dentro de la Universidad de La Serena y en la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la misma casa de estudios.

Para Flick (2015:3) “El término muestreo se asocia a menudo con la selección de los casos “indicados” a partir de una reserva conocida de casos y con que ello se pueda hacer de una vez”. En base a lo declarado, el muestreo de esta investigación es intencionado ya que los informantes, por sus características particulares podrán aportar información necesaria y fundamental para el cumplimiento de los objetivos propuestos en la investigación. De esta manera, el colectivo está compuesto por todos profesores egresados de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad de La Serena.

En la conformación del grupo de informantes claves, se consideró la participación de aquellos profesores pertenecientes a la Red de Profesores (Histogeo ULS), de la misma carrera, con diversos años de experiencia laboral (tanto principiantes como experimentados), que trabajasen en Establecimientos educacionales de distintas modalidades (públicos, particulares-pagados y particulares), todos del área urbana de las ciudades de La Serena y Coquimbo. Para comprender mejor el contexto, la Red de Profesores Histogeo_uls, es una instancia formal de la Carrera, que promueve la actualización disciplinaria y pedagógica de dichos profesores, la que data aproximadamente del año 2010.

La justificación para esta selección es que dada sus vivencias académicas y personales estos docentes han desarrollado diversas perspectivas en torno a la construcción subjetiva del desarrollo profesional y donde el número de entrevistados estuvo definido por el criterio de saturación de categorías. De esta manera, participaron en total 13 profesores, de los cuales 5 de ellos participaron en el Diálogo,

9 docentes en el Coloquio (PHyG_C), 11 docentes en la entrevista semi estructurada (PHyG _E) y 4 de ellos en el grupo de discusión (PHyG_GD).

Tabla 9: Caracterización de informantes claves.

Total grupo de Informantes	Promedio de edad	Nº de docentes mujeres	Nº Docentes de 5 o menos años de experiencia docente	Promedio años de experiencia	Nº Escuelas donde trabajan, según Modalidad			Nº profesores con más alta Especialización			
					Pública	Subvencionada	Particular	S/E	Diplomado	Magister	Doctorado
14	38	6	3	14	5	6	3	0	8	6	0

Fuente: Elaboración propia (2017).

Como puede apreciarse en la tabla precedente, existe un cierto equilibrio en los datos, especialmente entre mujeres y hombres, en modalidad de escuelas donde trabajan, y en especialización, llamando la atención que los 14 profesores participantes todos tienen especialización con un número significativo de magister. El promedio de edad es de 38 años, con un promedio de experiencia docente de 14 años, lo que demuestra un grupo con tendencia a constituirse como docentes experimentados, aunque tres docentes están en la clasificación de “profesores noveles”. (Imbernón, 2007)

Con respecto a los mecanismos de formalización para integrar la investigación, todos los docentes fueron invitados a participar mediante contacto personal y confirmados por correo electrónico, aspecto que reafirma mi facilidad como investigadora para acceder al campo, lo que significó establecer, previa instancia de información del estudio, una base de consentimiento informado para participar de ella.

Finalmente, se reafirma la validez en la investigación en cuanto a la selección de sujetos específicos en la muestra antes descrita. Hernández, Fernández y Baptista (2010) señalan que entre las técnicas de muestreo es posible optar por el “muestreo por conveniencia”, donde la selección de los sujetos simplemente considera casos disponibles a los cuales se tiene acceso.

3.3 Recogida y análisis de la información.

El análisis fue realizado en cada una de las diferentes etapas de la investigación, contrastando rigurosamente los hallazgos obtenidos con la literatura existente, para lo cual, se fue paulatinamente realizando una articulación entre las categorías de análisis, conforme fueron emergiendo con los contenidos del marco teórico y de los datos.

Tabla 10: Contenidos Marco Teórico v/s Categorías de Análisis

CONTENIDOS MARCO TEÓRICO	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS
1. EL PROCESO DE CONTRUCCIÓN DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS
Ideas y concepciones del proceso de desarrollo profesional docente.	Tipología desarrollo profesional concebido
Modelos de construcción del desarrollo profesional docente. La identidad docente en la construcción del desarrollo profesional docente.	Identidad profesional
El liderazgo sostenible y distribuido como condición para el desarrollo profesional docente.	Relación entre la escuela y su DP
2. EL APRENDIZAJE COMO PROCESO DE CAMBIO PROFESIONAL DOCENTE	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS
Concepción del aprendizaje profesional de los docentes. El aprendizaje integrado entre docentes noveles y experimentados: Un proceso de socialización profesional. La reflexión pedagógica como estrategia para el aprendizaje profesional docente.	Aprendizaje profesional
Los incidentes críticos como estrategias para el aprendizaje profesional docente.	Incidentes críticos como estrategia para el DP
3. CONFORMACIÓN DEL DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE DE HISTORIA Y GEOGRAFÍA	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS
Rol de la formación inicial en el desarrollo profesional docente. Bases de la formación disciplinaria y pedagógica en Chile para enseñar la Historia, Geografía y Cs. Sociales. El currículo de Historia y Geografía para la escuela y su relación con el desarrollo profesional del docente. La formación de práctica para aprender a enseñar la Historia y Geografía.	Conformación del conocimiento de la enseñanza desde la formación inicial

Fuente: Elaboración propia (2017).

Considerando que el estudio orienta a la subjetividad del grupo investigado, se recogió la información a través de técnicas cualitativas y para poder aproximarse a

esta dimensión fueron organizadas en cuatro grupos, en cada uno aplicando una técnica distinta.

3.3.1. Diálogo Docente:

Esta iniciativa formó parte de la etapa de exploración inicial de la investigación en momentos en que la Investigación aún no contaba con diseño definido, dado que intenté realizar una primera exploración al campo dialogando formalmente (a modo de entrevista abierta), con cuatro docentes de Historia y Geografía, pertenecientes a la Red de Profesores Histogeo_uls, y que accedieron a compartir esta experiencia una vez fueron informados de las intenciones de la investigación, de indagar acerca de su desarrollo profesional docente. Por tratarse de una etapa de iniciación, no se consideró criterios de exclusión de los informantes.

De esta experiencia se tomaron notas, registradas por escrito por la misma investigadora, las que sentaron las primeras bases para la definición del diseño. Entre los aportes, para este estudio se considera el haber proporcionado ideas bastante genéricas, pero muy significativas con respecto al tema y que comenzaron a sentar las bases para la definición del diseño de investigación.

- La formación inicial contribuyó a insertarse profesionalmente por haber desarrollado ciertas competencias, pero no es determinante. ej.: Perfil de profesores formadores, la rigurosidad y naturaleza de la disciplina, el concepto de profesionalización de la Carrera.
- Pudieron enfrentar situaciones complejas recurriendo especialmente a sus habilidades personales (creatividad, indagación, adaptación, empatía, compromiso, resiliencia, confianza en sí mismos). Estas no necesariamente fueron desarrolladas en formación inicial
- Al insertarse profesionalmente no se estaba muy consciente de la preparación inicial, por lo que la generación del conocimiento pedagógico fue más por descubrimiento en la propia práctica.

- Cuando la Escuela presenta estructuras organizacionales claras y ordenadas además de confiar en sus potencialidades, más satisfechos se han sentido con su desarrollo personal, porque es ella quien entrega oportunidades para seguir desarrollando habilidades.
- Existen en los profesores grandes expectativas profesionales que se circunscriben a seguir mejorando sus prácticas de aula, ocupar otros cargos, seguir estudiando, emprender.
- Uno de los grandes apoyos que los profesores creen tener son las familias de sus estudiantes y sus Directores.
- No les ha sido fácil ganarse el reconocimiento en su trabajo. Esto se genera cuando el profesor demuestra consistencia en el ámbito personal y profesional.
- Los profesores consideran que un elemento esencial para su desarrollo personal es la calidad de las experiencias adquiridas en y fuera de sus Colegios.
- El aprendizaje entre pares (entre profesores) es un elemento muy relevante para aprender de sus propias prácticas, aunque esta práctica no es permanente, sino ocasional.
- Los profesores creen que por sus competencias desarrolladas en Historia, Geografía y Cs. Sociales, esto les entrega un valor agregado que los distingue de otros profesores que les permite enfrentar distintos desafíos en su ámbito profesional.

Con la finalidad de seguir explorando en una fase inicial, se da paso a la realización de un Coloquio (a modo de entrevista grupal), con el que se permite con mayor seguridad comenzar a definir las líneas investigativas.

3.3.2 Coloquio.

Formando parte de la primera fase investigativa de la exploración, se realizó un Coloquio con PHyG_C, para inicialmente seguir explorando y a la vez confirmando las temáticas mediante “Temas prefigurados” y así disponer de cierta claridad en el inicio, considerando que éstos podían cambiar o redefinir a la hora de iniciar la recogida de datos. (Simons, 2011)

El criterio que se aplicó para conformar al grupo de informantes en este Coloquio fue que estuvieran trabajando como profesores de aula en Historia y Geografía, que pertenecieran a la Red de profesores “Histogeo_uls”, y que fuera un grupo heterogéneo en cuanto a años de experiencia y modalidad de sus Escuelas. Se realizó la invitación a 13 profesores, de los cuales 10 docentes mostraron disposición para participar.

La técnica Coloquio (anexo 1), se consideró en esta fase apelando a una instancia formativa ya practicada en la Carrera de Pedagogía en Historia y Geografía (desde el año 2008 a la fecha), que tiene por finalidad ser una actividad conversacional en torno a un tema en particular entre varios actores, de carácter informal y distendida. Para brindar un aspecto más formal pero a la vez familiar, se realizó en la sala de prácticas de la Carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad de La Serena, utilizando un guión con preguntas abiertas sobre los siguientes ejes temáticos:

1. Importancia y significados que le otorgan a sus propias prácticas para generar su propio conocimiento como docentes.
2. Vinculación de la formación inicial y de la escuela con su propio desarrollo profesional.

Para ambos ejes temáticos se obtuvo respuestas pertinentes a lo consultado. Así por ejemplo, las respuestas para el eje temático N°1 evidenciaron mayoritariamente la importancia de las prácticas en contextos laborales llevadas a cabo en formación inicial para adecuarse más fácil y rápidamente al sistema escolar, el sello identitario que les proporciona ser profesores de Historia, el valor de aprender con otros

profesores, especialmente en sus etapas de iniciación profesional, el interés por el aprendizaje de sus estudiantes y el reconocimiento a su trabajo que reciben de éstos últimos.

Las respuestas para el eje temático N°2 evidenciaron principalmente una evidente confianza en su formación académica por sobre la formación didáctica, falencias en la articulación entre lo aprendido en la Universidad y lo requerido para enseñar, positiva autoimagen por poseer capacidades como liderazgo y reflexión, aun cuando consideraron que en esta última falta mucho por avanzar y situarla en su práctica misma. Así mismo, las respuestas evidenciaron una preocupación por no haber contado en formación inicial con el desarrollo de ciertas habilidades más sociales (“habilidades blandas”), que les permitiesen resolver sus conflictos profesionales de manera más adecuada.

Las ideas a modo de primeras conclusiones extraídas en la oportunidad, fueron las siguientes:

- Los docentes tienen conciencia que se genera conocimiento en el aula solo a medida que se adquiere más confianza, con mucha experiencia. El autoconocimiento es fundamental.
- Al momento de insertarse tenían mucha seguridad en la disciplina y en su enseñanza, pero no en aquellas habilidades que les permitirían enfrentar situaciones más cotidianas con alumnos, apoderados y colegas.
- Resolución de conflictos, adaptación a las culturas organizacionales, pensamiento crítico, innovación, liderazgo, autogestión, son habilidades profesionales que los docentes consideran que más los caracterizan y que los diferencian de otros profesionales de la educación (Resulta interesante este aspecto, dado que el perfil de egreso de la Carrera no contempla éstas capacidades).
- El manejo del lenguaje les permite crear realidades que les ayuda a empatizar mejor con sus estudiantes y pares.

- Sus capacidades personales potencian o configuran su quehacer docente en el aula. Éstas no necesariamente fueron desarrolladas en formación inicial. Este rol lo estaría cumpliendo más el Colegio donde realizan clases. Este aspecto resulta interesante por cuanto denota la percepción que su formación inicial no consideró aspectos formativos o desarrollo de la dimensión más personal. Además, este aspecto puede llevarnos a indagar cuáles son las condiciones que les brinda la escuela que les permite tener aprendizajes en este sentido.
- Dada la naturaleza propia de su disciplina (Historia, Geografía y Cs. Sociales) y de las habilidades que ellas les ha permitido desarrollar (análisis, síntesis, interpretación, reflexión crítica, etc.) piensan que están en mejor situación que otros Colegas de investigar su contexto educativo y tomar con ello mejores decisiones en el aula. Este aspecto resulta muy interesante de explorar más detenidamente puesto que puede aportar mucho para explicar cuáles son las representaciones que el profesor de Historia y Geografía hace de su rol profesional y especialmente de la enseñanza de su disciplina, además de indagar sobre las estrategias que utiliza para reflexionar sobre su práctica.

Finalmente, los aspectos mencionados como resultados a las preguntas de los ejes temáticos N°1 y N°2, otorgaron la posibilidad de definir las primeras categorías emergentes que caracterizan la investigación, las que conforme al avance del estudio fueron analizadas y redefinidas en algunos casos.

3.3.3 Entrevista Semiestructurada.

En una segunda fase se aplicó una tercera técnica para el análisis de la información, consistente en una entrevista semiestructurada PHyG_E (Profesores de Historia y Geografía_ Entrevista), para recoger las perspectivas antes mencionadas siendo respondida por 11 docentes y aplicada por mí, en calidad de entrevistadora, en su gran mayoría en los propios lugares de trabajo de los informantes, previo acuerdo con ellos. El criterio que se aplicó para conformar al grupo de informantes fue que estuvieran trabajando como profesores de aula en Historia y Geografía, que pertenecieran a la Red de profesores Histogeo_uls, y que fuera un grupo heterogéneo en cuanto a años de experiencia y modalidad de sus Escuelas. Se realizó la invitación

a 13 profesores, de los cuales 11 docentes mostraron disposición para participar de la entrevista. De estos 11 profesores, dos de ellos no habían participado anteriormente ni en el Diálogo, como tampoco en el Coloquio.

Sobre las entrevistas semiestructuradas es posible destacar: “No todos verán el caso de la misma forma. Los investigadores cualitativos se enorgullecen de descubrir y reflejar las múltiples visiones del caso. La entrevista es el cauce principal para llegar a realidades múltiples”. (Stake, 2010:63)

Por su parte, Oakley (1981). Cit. en Simons, 2001:72) agrega: “como mejor se consigue informarse de las personas a través de la entrevista es cuando la relación es no jerárquica, y cuando el entrevistador está dispuesto a invertir su propia identidad en la relación”

En relación a la entrevista semi estructurada Kvale, (2011: 34) nos expresa: “Una entrevista semi estructurada del mundo de la vida intenta entender asuntos del mundo cotidiano vivido desde la propia perspectiva de los sujetos...no es ni una conversación cotidiana abierta ni un cuestionario cerrado”.

De esta forma, la entrevista semi estructurada (anexo 2), intentó comprender desde un amplio espectro la subjetividad del informante, su contexto pasado, presente y futuro, sus experiencias y opciones de vida, sus proyecciones, sus elementos obstaculizadores de su persona y profesión, junto con otros elementos significativos a él, con el propósito de acercarse hacia los objetivos específicos de la investigación.

Previo a su aplicación y siguiendo a Kvale (2011) se realizó una Organización temática de las entrevistas en relación a tres preguntas orientadoras para la investigadora:

- a. ¿Por qué?: hacer la entrevista, aclarando el propósito de la investigación.
- b. ¿Qué? aclarar sobre el tema de estudio, es decir cierto desarrollo del tema a investigar desde lo conceptual y lo teórico.
- c. ¿Cómo? Realizar las entrevistas, bajo qué condiciones.

Cabe destacar que al realizarme la pregunta ¿Qué investigar?, le otorgó a esta etapa de la investigación un elemento distintivo y diferenciador con respecto a las técnicas empleadas anteriormente para recoger la información, dado que, al tener ya una base conceptual más completa, producto de variadas revisiones bibliográficas, fue posible identificar contenidos nuevos.

La entrevista se organiza a través de guión el que contempla un conjunto de preguntas en base a cuatro grandes categorías definidas por los resultados arrojados en el Coloquio anterior, las que si bien, bastante genéricas, dieron paso a la definición de variadas subcategorías que guiaron la investigación. Las cuatro categorías con sus respectivas preguntas pueden observarse en la siguiente tabla:

Tabla 11: Categorías de análisis y preguntas orientadoras.

CATEGORIAS	PREGUNTAS
Concepción de Desarrollo profesional concebido	¿Qué entiende usted por desarrollo profesional docente? ¿Se encuentra satisfecho con el desarrollo profesional que ha alcanzado a la fecha? ¿Que esperaba? ¿Qué es lo alcanzado?
Incidentes Críticos en la profesión	Relate algunos Incidentes críticos que haya vivido en su práctica docente. ¿Qué ha aprendido a partir de los Incidentes críticos vividos en su práctica docente? ¿Qué tipo de acciones o decisiones tomó a partir de los Incidentes críticos vividos en su práctica docente? ¿Que han significado para Ud. los Incidentes críticos que ha vivido durante sus años de ejercicio docente? ¿Que habilidades o condiciones requeriste para enfrentar los incidentes críticos?.
Aporte de su Escuela al Desarrollo Profesional como docente	¿Cómo cree Ud. que funciona su Escuela (Colegio o Liceo) en términos organizacionales? Señale fortalezas y debilidades. ¿Cuáles características del funcionamiento de su Escuela (Colegio o Liceo) han incidido positiva y negativamente en su Desarrollo Profesional? ¿Qué integrantes de la comunidad educativa siente que ha(n) incidido positivamente en su desarrollo profesional? ¿Por qué? Su Escuela ... ¿ha servido de marco para expresar conductas y aprendizaje colaborativo?. Relate una experiencia
Sentido identitario como Profesor de Historia y Geografía	¿Considera usted que su especialidad de una manera especial su desarrollo profesional? ¿Por qué? ¿Considera que ser PHG es una condición más favorable que otras especialidades para el desarrollo profesional docente? ¿Por qué? ¿Qué diferencias tienen a su juicio los profesores de Historia y Geografía con respecto a profesores de otras disciplinas tanto en su práctica docente como en sus habilidades personales? ¿Existe algún rasgo distintivo de los profesores de Historia y Geografía ULS? ¿Cuál o cuáles?
Aporte de la Formación inicial al desarrollo profesional como docente	Cuál ha sido el aporte de la formación inicial recibida en la Universidad para su desarrollo profesional? ¿Por qué? ¿Qué aspectos de su formación inicial hubiera mejorado considerando su experiencia profesional acumulada hasta hoy? ¿Por qué? ¿Que aporte le entregó su Escuela (Colegio o Liceo) para su desarrollo profesional que no le fue posible alcanzar en su formación inicial docente?

Fuente: Elaboración propia (2017).

Basándonos nuevamente en Kvale (2011), la organización temática permitió considerar en dichas entrevistas los siguientes aspectos o principios: a) *Significado* (la entrevista trató de entender los significados de lo que dijeron los informantes sobre la construcción de su propio desarrollo profesional): b) *Descriptiva* (Se trató de animar a

los informantes para que describieran con mayor precisión lo que experimentaban y sentían sobre el desarrollo de su profesión); c) *Especificidad* (la entrevista fue encauzada para obtener descripciones de situaciones y acciones específicas del quehacer profesional de los informantes); d) *ingenuidad matizada* (mostré una actitud abierta a fenómenos nuevos e inesperados, declarados por los informantes y que no necesariamente estaban planificados en el guión) y, e) *Enfoque* (La entrevista contempló preguntas abiertas centradas en temáticas particulares del desarrollo profesional de los informantes y en que éstos aportaron los aspectos que consideraron importantes sobre las temáticas.

Previa a la aplicación de la entrevista se organizó una reunión con un grupo de tres académicos expertos de la Universidad de La Serena: Un antropólogo, un experto en didáctica de las Cs. Sociales y una psicóloga educacional con quienes se dialogó acerca de la pertinencia y fiabilidad de la entrevista, oportunidad en que se compartió experiencias con respecto al desarrollo de la misma y en la que se recogieron sugerencias a considerar en el guión, para evitar omisiones y asegurar la coherencia. (Anexo 3).

Entre los aspectos sugeridos y que fueron incorporados en el guión, se destacan:

- a) Entregar a los informantes claves, breve preámbulo que busque los significados y definición de incidente crítico y su rol en el desarrollo profesional docente;
- b) Acercarse al significado personal acerca del desarrollo profesional;
- c) Vincular La Historia y Geografía con el ethos profesional docente.

Finalmente, se destaca que las once entrevistas semiestructuradas realizadas fueron grabadas en archivo de audio previo consentimiento de los informantes, al mismo tiempo en que fueron tomadas algunas notas, para luego contrastarlas con los datos obtenidos en la grabación, además fue transcrita cada una de ellas (Anexo 4).

Los análisis e interpretaciones que dieron lugar a dichas entrevistas fueron fundamentados con la transcripción de los relatos textuales entregados por los informantes. Dicho análisis se llevó a cabo primeramente a partir de cada una de las

preguntas, considerando que cada una de ellas se enmarcaba en una categoría de análisis, por tanto esto dio lugar a un posterior análisis por categorías y subcategorías.

El análisis compara y contrarresta estos resultados con los hallazgos obtenidos a partir del Diálogo docente y el Coloquio y aunque estos últimos, formaron parte de una etapa exploratoria inicial, de igual manera sentaron las bases para realizar la interpretación en las entrevistas semiestructuradas. Así por ejemplo, a partir de estas entrevistas se define y especifica definitivamente la categoría “Incidentes Críticos como estrategia de aprendizaje profesional”, la que sería un aspecto fundamental en la investigación no solo como eje central de análisis sino también como contenido.

Entre estos últimos, se logró identificar los componentes de la estrategia IC, los que fueron definidos como:

- a) Identificación de factores Influyentes en el IC;
- b) Representación emotiva de IC;
- c) Actuación profesional empleada en la respuesta, y
- d) Cambios generados a partir de los IC., constituyendo cada uno de estos componentes en una subcategoría de análisis.

De estos resultados se desprende que para el grupo completo de informantes, los Incidentes críticos eran un factor de suma importancia a la hora de valorar su desarrollo profesional docente, a los que no muchas veces sabían identificar, abordar e incorporar respuestas adecuadas cuando ocurrían en contexto de aula. A raíz de esto, la investigación entrará en otra fase de profundización, dado que intentará abordar con mayor especificidad interrogantes como:

- ¿Qué connotación le otorga el profesor el hecho de vivenciar IC en sus aulas?
- ¿Por qué razón los IC son tan recurrentes en los relatos de los profesores informantes?
- ¿Cuáles son las maneras en que son abordados los IC, por los profesores?
- ¿Por qué estudiar los IC a la hora de interpretar el Desarrollo profesional docente en profesores de Historia y Geografía?

Dichas interrogantes dieron lugar a la planificación de una nueva técnica para recopilar esta y otras informaciones relacionadas con el tema, que no habían podido ser abordadas mediante las técnicas anteriores: *El Grupo de discusión*, el que será abordado en el apartado siguiente.

3.3.4 Grupo de Discusión.

Finalmente, para favorecer la triangulación y ya realizadas las entrevistas semi estructuradas, se llevó a cabo un grupo de discusión, PHyG_GD, al detectar como ya se dijo anteriormente el surgimiento de una categoría emergente que se denominó *Incidentes Críticos como estrategia para el Aprendizaje Profesional*. Por lo mismo, como una forma de validar la información obtenida a través de las entrevistas y profundizar en la comprensión e interpretación, éste último permitió contar con una base de información más específica y holística, ya que proporcionó información que pudo ser confrontada frente a los participantes y triangular los datos que surgieron de las entrevistas.

En este sentido, se destaca en relación a los grupos de discusión que “son particularmente útil para explorar los conocimientos, las prácticas y las opiniones, no solo en el sentido de examinar lo que la gente piensa, sino también cómo y por qué piensa lo que piensa” (Flores, 2009: 232). Considerando además que un criterio de rigor importante en la investigación cualitativa es la *credibilidad*, es que en esta investigación se aplicó dicha técnica cumpliendo una doble función: la primera, ser una instancia de recopilación de información más acotada para profundizar en una categoría emergente (metáfora de hacer zoom) una vez que las entrevistas ya habían terminado, y por otra parte cumple la función de cumplir con criterio de rigor considerando la información de los sujetos de estudio.

El criterio que se aplicó para conformar al grupo de informantes del PHyG_GD fue que hubiesen participado de la entrevista semiestructurada, dado que se consideró particularmente el ítem relacionado con los IC, específicamente la pregunta relacionada con *Relatar un IC*. De los 11 relatos entregados en las PHyG_E se seleccionaron 5 de ellos, es decir a seis profesores, bajo la lógica de contar con los mejores relatos en cuanto su riqueza conceptual y metodológica.

Dichos relatos entregados por ellos en la fase de entrevistas, tenían la particularidad de hacer referencia a incidentes críticos vividos al interior de sus organizaciones educativas con un alto nivel de impacto emocional, los cuales habían generado en ellos efectos y aprendizajes relacionados con la construcción subjetiva de su quehacer docente.

De este total, 4 profesores tuvieron la disponibilidad de participar en el mes de agosto de 2016. Los criterios empleados para la selección de los IC fueron:

- a. Que fueran situaciones variadas, tanto de profesores nóveles como experimentados.
- b. Que fueran situaciones críticas vivenciadas por los propios profesores, cuyas respuestas por su parte, significaran importantes cambios en su actuación profesional.

Cabe destacar que dado el carácter de esta técnica, se preparó un Guión metodológico (Anexo 5), que orientó a los participantes, a identificar los siguientes aspectos, en sus propios incidentes:

- a. Contexto.
- b. Temporalidad.
- c. Tipo de IC.
- d. Emocionalidad.
- e. Actuación profesional.
- f. Habilidades o saberes empleados en la respuesta.
- g. Resultados de la actuación.
- h. Aprendizajes desarrollados.
- i. Dilemas éticos enfrentados.

En la oportunidad, mi rol en este Grupo de Discusión fue de facilitadora, la que junto a una psicóloga, orienté un trabajo práctico pero a la vez dialógico entre los profesores (motivando en los participantes a la utilización de pizarra, pos-it, plumones), con la finalidad que se situaran con la mayor apertura y confianza posible en su IC, para luego compartirlo y discutirlo con el resto. El lugar en que se realizó el PyG_GD,

fue en la sala de Prácticas de la Carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad de La Serena.

Finalmente es conveniente destacar que dicha instancia fue grabada en video, previo consentimiento de los informantes, el que junto a los relatos de las entrevistas, además de un Informe de sistematización de las evidencias (Anexo 6), sirvió para extraer importante información que se presentan en los posteriores análisis, conclusiones y discusiones.

3.4. Proceso de análisis de los datos.

A partir de las técnicas señaladas fue posible recoger la información necesaria, para proceder luego a su análisis. De esta manera, un primer momento fue destinado a la transcripción de la información obtenida (registrada en archivo de audio y por escrito), tanto a nivel del Coloquio (PHG_C) como de las entrevistas semiestructuradas (PHG_E) y Grupo de Discusión ((PHG_GD).

En primer lugar, frente a los discursos obtenidos, se realizó un proceso de inducción analítica mediante el análisis de contenido, con el fin de identificar temas relevantes y construir posteriormente categorías emergentes (Flick, 2015; Gibbs, 2012). Una vez que se establecieron las categorías, fue posible continuar con un segundo nivel de análisis, dado por la realización del análisis simplificado de discurso.

De esta manera, el análisis de la información contempló las siguientes etapas:

1º Transcripción de los relatos: Tanto el Coloquio, como las entrevistas fueron transcritas. En el caso de la entrevista semiestructurada, fue grabada (archivo de audio), previa autorización de los entrevistados, para luego transcribirlas íntegramente. Esto dio paso a la realización del análisis de contenido que permitió identificar las categorías emergentes que con las que luego se procedió a realizar el análisis del discurso construido por los entrevistados. En esta etapa de transcripción los relatos

fueron almacenados con la ayuda de programa de análisis de datos cualitativos asistido por el computador, es decir con Atlas Ti 7.0.

2º Categorización: Una vez transcrita las entrevistas se procedió a realizar el análisis de su contenido, para establecer una serie de categorías emergentes, a las que se le clasificaron relatos que surgieron de los discursos de los participantes. En el caso del Coloquio una vez transcrito, se procedió a establecer ejes temáticos destacados. Así mismo, se realizó la categorización pertinente con los discursos obtenidos en el Grupo de Discusión.

En las entrevistas semi estructuradas, la forma en que se definió la organización de los datos obtenidos fue a través de la codificación y posteriormente la categorización del contenido temático de los datos, fue a través de Atlas Ti. Esto implicó identificar y registrar, mediante “Visión intensiva” (Gibbs, 2012), uno o más pasajes de los textos que ejemplificaban la misma idea tanto teórica como descriptiva. La información también fue analizada a la vez con un sistema de codificación en papel.

Específicamente el trabajo realizado en Atlas Ti en esta etapa, consistió en trabajar en primer lugar el propio texto a través de las citas, la codificación antes mencionada y los memos. En un segundo lugar se trabajó a nivel conceptual, donde se elaboró los vínculos entre las citas y los códigos, como también la generación de las familias de éstos. Los textos que se usaron para tales relaciones fueron las entrevistas transcritas, con las que se creó la Unidad hermenéutica. Esto dio paso al proceso de análisis que comenzó con la creación de códigos, en la que de acuerdo a la lectura del relato se fue seleccionando pasajes de textos asignándole una etiqueta, de acuerdo a las categorías que hasta entonces se tenían establecida.

3º Análisis simplificado de discurso: Esta fase consideró el análisis de los relatos de los informantes en la entrevista semiestructurada teniendo presente la idea de un discurso construido por ellos mismos, que fueron aprovechados para relacionarlos y clasificarlos en relación a las categorías y subcategorías que se definieron previamente.

Así mismo, la información recopilada a partir del Grupo de Discusión, estuvo centrada en realizar un análisis más profundo acerca del tema surgido como

emergente en las entrevistas (y algo esbozado como eje temático en el Coloquio) relacionado con los Incidentes Críticos que vivencian los docentes en su profesión. Para ello se analizó en base a una pauta orientadora, y que dio lugar a un Cuadro Relacional entre los diversos casos de IC narrados y bajo los mismos procedimientos establecidos para las entrevistas, considerando que la función principal de la realización del grupo focal estuvo también orientada a triangular la información con relación a lo recogido en las entrevistas, y de esta manera someter la información al criterio de rigor de la credibilidad investigativa.

Tabla 12: Ejemplo de estrategia para análisis de contenido de entrevistas.

Unidad de información PHyG_E.	Síntesis	Interpretación
<p>“Uno como profesor de historia tiene una fama más que uno como persona, sino que el profesor de historia la figura tiene una fama y el profesor de historia es el encargado de estar conectado con la sociedad, entonces cada vez que pasan problemas, problemas políticos, a en la televisión hablan del tema de los fraudes, el tema de la estafa, no le van a preguntar al profesor de matemáticas o de lenguaje le van a preguntar al profesor de historia –que le parece eso- entonces en ese sentido uno se inserta como un referente en la comunidad de opinión, claro no solamente dentro</p>	<p>El profesor de historia es el encargado de estar conectado con la sociedad, entonces cada vez que pasan problemas, problemas políticos, a en la televisión hablan del tema de los fraudes, el tema de la estafa, no le van a preguntar al profesor de matemáticas o de lenguaje le van a preguntar al profesor de historia –que le parece eso- entonces en ese sentido uno se inserta como un referente en la comunidad de opinión.</p>	<p>El reconocimiento social también lo adquieren por el dominio que tienen de su disciplina, aspecto que los hace sentirse agentes y referentes de opinión al interior de la comunidad educativa.</p>

de los mismos alumnos también entre los colegas” (Profesor 8).		
--	--	--

Fuente: Elaboración propia (2017).

3.4.1. Categorías y Subcategorías de Análisis.

Para el presente estudio, se definieron cinco (5) categorías, y veintiuno (21) subcategorías que se desprenden de las primeras. A continuación se presenta un esquema gráfico y definiciones de cada una de las categorías de análisis resultantes de todo el proceso anterior, las que luego para la etapa de análisis de la información, se conglomeraron en grandes categorías, tal como serán presentadas en el siguiente capítulo.

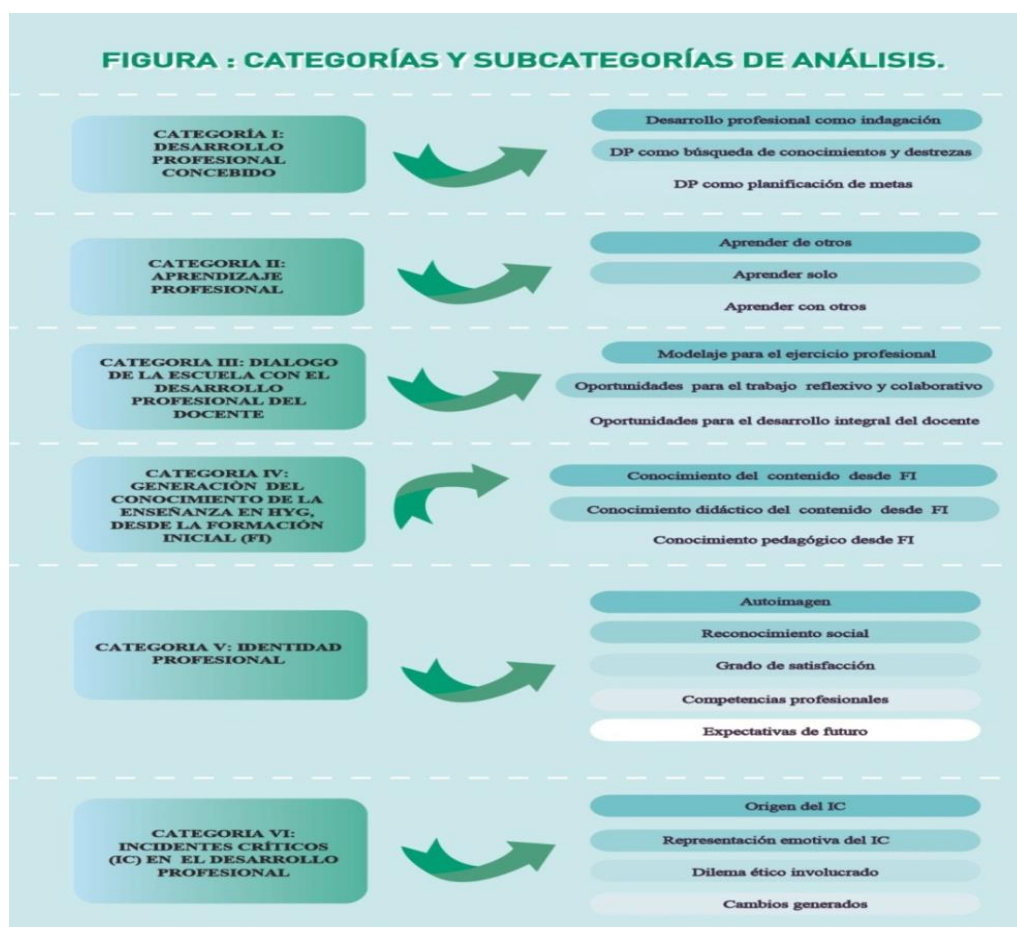


Figura 15: Categorías y subcategorías de análisis asociadas. Fuente: Elaboración propia (2017).

Categoría I: Tipología del desarrollo profesional concebido:

Esta Categoría explica la concepción que tienen los docentes de HyG acerca de su propio desarrollo profesional y de los medios válidos para concretarlo.

Subcategorías:

- **Desarrollo profesional como indagación:** Esta subcategoría explica la importancia que el docente le entrega a la práctica reflexiva, como eje central de su desarrollo profesional.
- **DP como búsqueda de conocimientos y destrezas:** Esta subcategoría describe el DP como un proceso de continuo perfeccionamiento, actualización de saberes y competencias profesionales, especialmente las referidas a la disciplina.
- **DP como planificación de metas:** Esta subcategoría explica la motivación de los docentes a formar parte de los procesos de reforma e innovación, en respuesta a lograr las metas, objetivos y cambios esperados para su rol docente.

Categoría II: Aprendizaje profesional:

Esta categoría analiza las reflexiones y concepciones personales del docente sobre la adquisición de conocimientos, mecanismos y saberes que incorpora en su quehacer profesional en interacción con otros actores claves del sistema escolar (con expertos, solo y con otros).

Subcategorías:

- **Aprender de otros:** Esta subcategoría analiza las estrategias que adopta el docente para su aprendizaje profesional, tomando como referente las prácticas consideradas como exitosas que le son transferidas por otros. (docentes expertos, directivos u otros.)
- **Aprender solo:** En esta subcategoría se describen las formas que adopta el docente para su aprendizaje profesional, centradas en una práctica individual que lo lleve a una autoafirmación profesional.

- **Aprender con otros:** En esta subcategoría se describe aquella forma que adopta el docente para su aprendizaje profesional centrado en una práctica colaborativa y cooperativa con los demás integrantes de la comunidad educativa.

Categoría III: Prácticas de la Escuela para el Desarrollo Profesional Docente:

Esta categoría interpreta el significado que los docentes de HyG le otorgan a las prácticas que realiza su Escuela, orientadas a guiar su acción docente y a mejorar sus prácticas.

Subcategorías:

- **Modelaje para el ejercicio profesional:** Esta subcategoría interpreta el significado que los docentes de HyG le otorgan a las actuaciones reales que reciben de los miembros de su Escuela, en función de apoyar su aprendizaje profesional.
- **Oportunidades para el trabajo reflexivo y colaborativo. :** Esta subcategoría analiza el significado que los docentes de HyG le otorgan a las prácticas que realiza su Escuela, orientadas a generar espacios para la reflexión sobre sus propias prácticas y las formas en como las lleva a cabo.
- **Oportunidades para el desarrollo integral del docente:** Esta subcategoría, analiza el significado que los docentes de HyG le otorgan a las prácticas que realiza su Escuela, para la expresión de su dimensión personal, valórica y social.

Categoría IV: Conformación del conocimiento de la enseñanza desde la formación inicial.

Esta categoría analiza los tipos de conocimiento que el docente genera a partir de FI relacionados con la comprensión de la Historia, Geografía y Cs. Sociales y su enseñanza.

Subcategorías:

- **Conocimiento del contenido desde FI:** Esta subcategoría interpreta las representaciones que realiza el docente de HyG en relación a las oportunidades recibidas para la conformación de su conocimiento de la Historia, Geografía y Cs. Sociales, considerando el rol que en ello ha tenido la Formación universitaria recibida.
- **Conocimiento didáctico del contenido desde FI:** Esta subcategoría interpreta las concepciones del docente en relación a las oportunidades recibidas en FI para transformar el contenido de la disciplina, en algo enseñable.
- **Conocimiento pedagógico:** Esta subcategoría interpreta los significados que el docente le entrega a sus saberes desarrollados a partir de su formación inicial, relacionados con conocimientos de la profesión y situaciones de la enseñanza en general.

Categoría V: Sentido Identitario desde la dimensión profesional

Esta categoría analiza los diversos elementos que configuran la Identidad profesional de los docentes de HyG.

Subcategorías:

- **Autoimagen:** Esta subcategoría integra los modos en que el docente de HyG se define así mismo en la dimensión profesional.
- **Reconocimiento social:** Esta categoría identifica las perspectivas del docente en lo relativo al reconocimiento social que los otros le otorgan por su trabajo.
- **Grado de satisfacción:** Esta subcategoría analiza las perspectivas del docente de HyG con respecto a su propia actividad profesional.
- **Competencias profesionales:** Esta subcategoría interpreta el significado que los docentes le entregan a sus saberes disciplinarios y pedagógicos para el desarrollo de su identidad profesional.

- **Expectativas de futuro:** Esta subcategoría integra los proyectos y expectativas futuras del docente de HyG relativas a su desarrollo profesional y que contribuyen a su identidad profesional.

Categoría VI: Incidentes Críticos para el aprendizaje profesional:

Esta categoría analiza los incidentes críticos (IC) vivenciados por el docente de HyG en su quehacer de aula, como estrategia de aprendizaje profesional.

Subcategorías:

- **Origen del IC:** Esta subcategoría identifica las causas que originaron el IC, ya sea si se asocia con evaluaciones, innovaciones, problemas con los estudiantes, normas de la Escuela y rol de su enseñanza.
- **Representación emotiva /del IC:** Esta subcategoría describe el significado que el docente le otorga a las sensaciones y emociones que experimentó al momento de vivenciar un episodio angustiante, como también si fue una experiencia positiva y/o negativa.
- **Actuación profesional:** Se refiere a cómo el docente responde a la situación o incidente crítico recurriendo a sus habilidades y saberes profesionales, tales como: Habilidades psicopedagógicas, didácticas, disciplinarias, de autorregulación, cognitivas y reafirmación de su rol docente.
- **Dilema ético involucrado:** Esta subcategoría integra la relación que realiza el docente entre los Incidentes críticos y las disyuntivas éticas que enfrenta a raíz de éstos. (¿Qué hacer ante un incidente de violencia en el aula? / ¿Cuándo adoptar una actitud enérgica y determinada ante los alumnos? / ¿Cómo intervenir y actuar desde el respeto sin asumir un rol controlador ni atemorizante?)
- **Cambios generados:** Esta subcategoría analiza el tipo de conducta adoptada por el docente a partir del incidente crítico vivenciado, ya sea en su forma de enseñanza, capacidad de reflexionar sobre su propia práctica, cumplimiento de las normas de la escuela, trabajo con otros y redes de apoyo.

En conclusión, el proceso de análisis de datos de inició con las primeras aproximaciones al campo a través de ideas genéricas que se extrajeron de las transcripciones y notas sobre los hallazgos encontrados en Dialogo docente, Coloquio, Entrevista semiestructurada y Grupo de Discusión IC. Las categorías anteriormente definidas son el resultado de un proceso sistemático – interpretativo de recogida información, según los diversos relatos docentes.

3.5 Triangulación:

Para Gibbs (2012): "Obteniendo más de una visión diferente de una materia, es posible obtener una visión precisa (o más precisa) de ella" (p. 127). Estas visiones fueron atendidas en la presente investigación como también para analizar mis propias ideas y argumentos desde diferentes perspectivas y de esta manera poder contar con los suficientes argumentos en los cuales apoyar la discusión de los resultados.

Realizada la observación anterior, y basándome en la clasificación de Denzin, (1978) quien es citado por Gibbs (2012: 182), en la presente investigación, por tratarse de una Estudio de Casos, se procedió a una triangulación de datos, una triangulación teórica y una triangulación metodológica. La primera, se realizó utilizando datos que proceden de diferentes personas, momentos y fases de la investigación. La triangulación teórica, consistió en utilizar diferentes fuentes de datos, como por ejemplo contrastando y discutiendo acerca de ideas, conceptualizaciones, paradigmas, aportes científicos, etc., de una gran cantidad de investigadores clásicos y recientes, referenciados en la Bibliografía consultada.

Por otro lado, la triangulación metodológica se llevó a cabo mediante la contrastación de información obtenida en cada una de las técnicas anteriormente mencionadas: PHyG_C, PHyG_E y PHyG_GD. La participación de un grupo de académicos expertos, especialmente en la etapa de la Planificación y Diseño como en la realización del Grupo de Discusión de IC y en la validación del guión para la entrevista semiestructurada, también permitió de manera significativa contrastar opiniones acerca de algunos aspectos metodológicos.

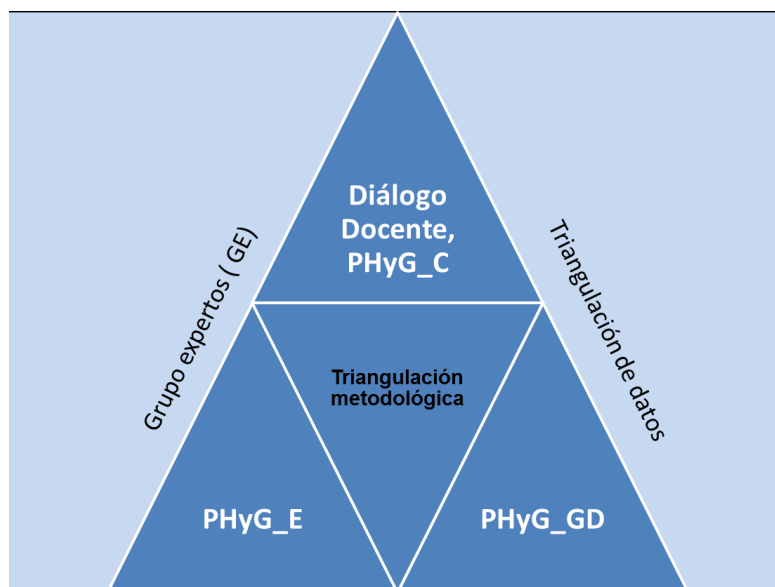


Figura 16: Triangulación en base a datos, metodología y expertos. Fuente: Elaboración propia (2017).

En conclusión, esta triangulación permitió orientar el análisis y la interpretación con foco en las perspectivas de los propios docentes de Historia y Geografía sobre cómo han construido su desarrollo profesional, de cómo interpretan sus actuaciones, cómo enfrentan sus incidentes críticos, a que dilemas éticos se ven enfrentados frente a ciertas situaciones y decisiones, cómo se ven a sí mismos como profesores, cuales son las representaciones que hacen de sus propias prácticas, que valor le otorgan a su proceso de formación, que significados le entregan a la Historia y Geografía y a su enseñanza, cómo dialogan con su Escuela acerca de sus problemáticas y expectativas, entre muchos otros aspectos.

3.6 Ética de la investigación.

Siendo esta investigación de carácter cualitativa, se debió hacer frente a situaciones muy propias de su naturaleza que trastocan muchas veces el límite del criterio de rigor científico y la ética investigativa. Para evitar cualquier perspectiva e interpretación sesgada, que pudiera evidenciar la imposición de mis experiencias previas como profesora formadora y Directora, se recurrió a las siguientes estrategias

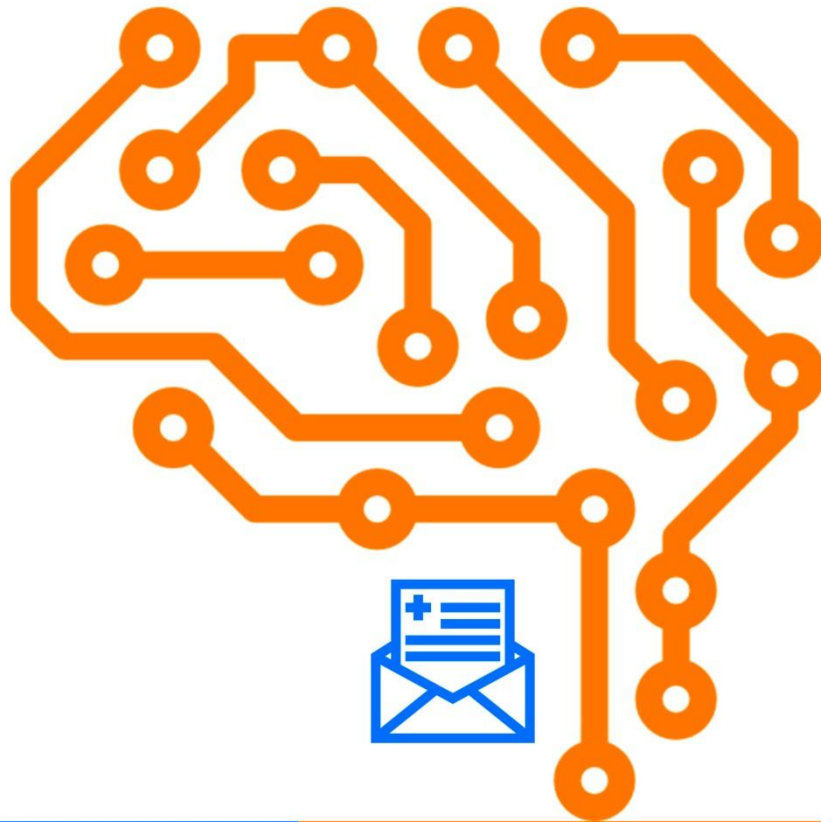
para resguardar las cuestiones éticas en este proceso de investigación cualitativa, entre las que se encuentran:

- a. *Consentimiento informado*: A cada uno de los informantes claves se les informó al inicio de la Investigación (en la etapa de exploración inicial) de forma oral y escrita acerca de la naturaleza de la investigación, sus objetivos y de las implicancias que tendría para ellos ser sujetos de investigación. En este aspecto se tuvo especial cuidado en que cada participante declarara, mediante firma de documento de compromiso, su consentimiento a participar de la investigación.
- b. *Privacidad y confidencialidad*: En todas las etapas de la investigación se intentó resguardar la confidencialidad de la información obtenida como un medio para garantizar la seguridad e intimidad misma de los docentes participantes. En este aspecto, se tuvo especial rigurosidad con no develar información en que los informantes solicitaron confidencialidad (especialmente en entrevista semi estructurada). Así mismo, para efectos de informar sobre los relatos, especialmente en las citas textuales, se recurrió por ejemplo a la estrategia P 1 (profesor/a 1), para respetar la privacidad del informante.
- c. *Acceso al campo de estudio*: Para garantizar una mayor participación posible y compromiso sostenible en el tiempo de los docentes en la investigación, se los invitó personalmente a participar, tratando de no interferir en sus horarios y compromisos con su Escuela. Una gran fortaleza en este aspecto fue la posibilidad de contar con sus contactos personales y laborales, por ser miembros de la red de Profesores Histogeo_uls, que coordino en mi calidad de directora de la Carrera.
- d. *Profesora-investigadora*: Si bien, mi relación con los docentes informantes no radica actualmente en la docencia, si, lo fue por algunos años para gran parte de los profesores, de tal manera que me resultó algo dificultoso extraerme de mi rol como profesora formadora, además de mi rol como actual Directora de la Carrera de Pedagogía en Historia y Geografía, a través del cual mantengo permanente comunicación con ellos. Para tratar de evitar posibles dificultades por este triple rol en la investigación (profesora formadora, Directora de la

Carrera e Investigadora), se recurrió al apoyo y colaboración de grupo de académicos expertos, que me acompañaron en la socialización de variadas temáticas en el transcurso de la investigación.

En conclusión, el resguardo de las particularidades, intereses y privacidad de los docentes participantes, además del manejo de la confidencialidad de los datos proporcionados por ellos, permitió interpretar las perspectivas, significados, representaciones y creencias, expresadas por cada uno de los docentes lo más fielmente posible a la realidad.

A continuación se presenta el capítulo de análisis de resultados, el que abordará los análisis de contenidos realizados de los relatos de los docentes, organizados en grandes ejes temáticos.



CAPÍTULO IV

Análisis y Discusión

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Introducción.

Considerando que el análisis y discusión es una de las últimas etapas del proceso de esta investigación, en ésta confluirán todas las etapas anteriores que se han considerado, desde el marco teórico hasta el diseño. Esto configura este apartado como una etapa muy desafiante que nos llevará a las conclusiones y discusiones finales.

Primeramente, sabemos que el análisis de la información consiste en “hacer hablar los datos” y en hacer lecturas acerca de su naturaleza y características. Por lo anterior, consideramos que los datos en sí mismos no tienen mucho valor en una investigación cualquiera, si no van acompañados de un ejercicio para descifrar sus símbolos y significados y de esta manera, hacer posible la interpretación y comprensión de los mismos.

Esta idea es reforzada por Sarduy (2007), cuando enfatiza en que el proceso de análisis es un tipo de trabajo bastante especial guiado por un proceso mental altamente complejo, que conduce a “obtener ideas relevantes, de las distintas fuentes de información, lo cual permite expresar el contenido sin ambigüedades, con el propósito de almacenar y recuperar la información contenida” (p. 3). Para el caso de esta investigación, el análisis de información partió con la recopilación y lectura de la bibliografía hasta la interpretación y discusión de los resultados.

En este capítulo se describe el análisis de los datos y sus respectivas discusiones considerando los hallazgos obtenidos en cada una de las categorías y subcategorías de análisis propuestas anteriormente. Dicho análisis e interpretación se realiza primeramente presentando una descripción general de grandes categorías temáticas, las que incluyen grupos de categorías a las que se les asignó un título representativo,

En este apartado, se evidencia la voz de los entrevistados a través de sus relatos textuales, extraídos del Coloquio, Entrevistas y Grupo de Discusión enmarcados, de

manera permanente, en un sustento teórico, lo que permite el análisis, interpretación y posteriores conclusiones presentadas en el siguiente capítulo.

4.1 Fuentes y Contexto base para la conformación del desarrollo profesional docente.

Este apartado integra el análisis centrado en cuáles son las fuentes y contexto base que utilizan los docentes de HyG para dar significado a su desarrollo profesional docente, específicamente la concepción que han incorporado acerca de su propio desarrollo profesional, de su aprendizaje profesional y de las prácticas de su Escuela para la conformación de dicho desarrollo.

4.1.1. Concepción del Desarrollo Profesional Concebido.

Este apartado aborda las concepciones generales que posee el docente de HYG acerca del tipo de desarrollo profesional que han configurado y de los medios que han validado para concretarlo, de sus conocimientos y reflexiones incorporadas a partir de la interacción con los otros actores del sistema escolar y del significado que dichos docentes le otorgan a las prácticas que realiza en su Escuela para orientar su acción docente y para mejorar sus prácticas. En esta lógica, se aborda también el análisis acerca del rol que ejerce la Escuela donde se desempeñan los docentes, como un factor de significativa importancia para el trabajo colaborativo y distribuido.

Primeramente, a través de los relatos, es posible analizar varias ideas de desarrollo profesional por parte de los docentes en estudio. Así por ejemplo, apoyándonos en Little (2003) fue posible concebir que gran parte de los docentes consideran el desarrollo profesional como un acto permanente de indagación, dado que le otorgan una alta valoración a su propia experiencia en el aula, asociando este aprendizaje con una actitud indagatoria y reflexiva acerca de su quehacer y cuyo centro de interés es siempre el aprendizaje de sus estudiantes, aspecto que lo lleva a comprender que su quehacer está orientado no solo al consumo de conocimientos ya

existentes sino también a generar conocimiento de su propia práctica, por ende, la experiencia en el aula es vista por los profesores como la fuente principal de su aprendizaje. En este sentido, todo lo que ocurre alrededor del aula, en sus diferentes momentos y circunstancias, significa un gran espectro de posibilidades para generar permanentemente aprendizaje respecto de su propio quehacer.

Estas ideas permiten ser contextualizadas a partir de las siguientes expresiones:

(.....) entonces los años de clase de aula son los que hacen el desarrollo profesional de cada uno, las experiencias que uno tiene, los cursos con los que va trabajando, las edades de los niños, los problemas de los niños, y la forma que nosotros tenemos de resolver los problemas que se nos van presentando. (E. Profesor 7)

Yo veo que es un proceso, es decir, un proceso desde que tú inicias la primera fase de trabajo en el colegio y que cada día te va enseñando nuevas cosas, entonces tú nunca terminas de aprender cuando estas en aula, para mí el desarrollo profesional docente, la palabra lo dice, tiene que ver con tiempos, con momentos, tiene que ver con generaciones, tiene que ver con los cambios, con la capacidad de versatilidad que debe tener el profesor para adaptarse a los nuevos cambios buscando nuevas estrategias.(E. Profesor 6)

Resulta interesante lo señalado en relación a la capacidad indagatoria y de resolución de problemas en el aula, especialmente de profesores experimentados. Este aspecto evidencia el alto valor que le otorgan a su experiencia como profesor de aula y a la relevancia de pensar en el tipo de desarrollo profesional que creen haber alcanzado, tal cual suele expresarlo la siguiente cita:

En este sentido, la madurez en términos disciplinarios, porque uno va aprendiendo también muchos aspectos, cómo buscar estrategias didácticas distintas para un mismo eje temático o conceptual, ir al vaivén de las tecnologías, también creo que en ese aspecto una madurez personal del punto de vista de mi área dentro de las ciencias sociales específicamente en el área de la geografía donde yo he estado buscando y he establecido mi nicho de desarrollo profesional. (E. Profesor 6)

Al parecer esta concepción indagatoria los lleva a una actuación basada en una mayor confianza en sí mismos para enfrentar los cambios propios, la contingencia del aula y, especialmente, la forma en como enfrentan la enseñanza de la HyG, por ejemplo, al utilizar las nuevas tecnologías. Así lo expresa un docente:

(...) lo entiendo, como dije, [como un proceso] continuo y permanente porque soy súper consciente en el mundo que vivimos, en el cual no solo los conocimientos hay que reciclarlos sino que ante el mundo tecnológico que vivimos también debemos reciclar, muchas veces, las competencias y las habilidades para poder enfrentar... digitales... desde una perspectiva en donde nosotros no fuimos formados y no deja de ser un desafío. (E. Profesor 3)

Estos relatos pueden verse relacionados con los trabajos de Lytle (2003), Cochran-Smith y Lytle (2003) y Lieberman & Wood (2003), que resaltan un enfoque de desarrollo profesional basado en una capacidad indagatoria del docente, llevándolo a comprender su trabajo como un acto pedagógico, contextualizado y permanentemente en construcción de aprendizajes, mediante la exploración de su propia práctica denominado “conocimiento de la práctica” y el que tiene como concepto central la “indagación como actitud”. Esta actitud entendida como una posición o postura que adopta el docente frente a su trabajo, está relacionada con la manera en que el docente produce información a través de la reflexión, considerando la relación conocimiento-práctica.

Además de la concepción como indagación, también es posible identificar en estos docentes la convicción de que su desarrollo profesional lo han configurado en base al desarrollo de ciertas destrezas y habilidades que les sirve para validar y asumir plenamente su rol profesional, principalmente, en la relación con sus estudiantes y, también, con el resto de la comunidad académica. Este aspecto puede apreciarse en el discurso de los docentes que, según los datos recolectados en esta investigación, han “debido desarrollar” una serie de habilidades y destrezas por lo que la adquisición de nuevos conocimientos es percibida como un instrumento que permitirá mediar su propio aprendizaje y el de sus estudiantes. Todo esto es expresado por ellos, como una constante superación y auto exigencia por tener, cada vez, una mayor preparación que les permita abordar de mejor manera la enseñanza de la HyG. Así lo expresan los siguientes relatos:

Entiendo por desarrollo profesional docente un proceso continuo, permanente, de desarrollo de habilidades, conocimiento y aptitudes que se conviertan en definitiva en capacidades para poder convertirse en un intermediador entre los alumnos (E. Profesor 3).

No, porque yo soy muy autoexigente entonces yo, en el aspecto formal me he preparado bastante tengo postítulo, tengo diplomado, el martes pasado obtuve el magíster, entonces yo creo que en lo formal sí, pero yo siempre quiero más en ese sentido, siento que no estoy conforme con mi desarrollo profesional, porque me gustaría que fuese más". (E. Profesor 11)

Si bien, es posible apreciar que un grupo de ellos, asocian su desarrollo profesional con la permanente capacitación y entrenamiento de destrezas, también es factible encontrar en ellos ciertos elementos que permiten concluir que dicha concepción es matizada por una postura de Desarrollo Profesional más actual que centra su mirada en un proceso de aprendizaje a partir de su propia práctica. Esto se puede sustentar en uno de los relatos:

(...) uno sale con un conocimiento de la universidad, pero cuando uno está en el colegio claramente ese conocimiento no es todo, no es suficiente muchas veces, yo creo que ahí comienza el desarrollo profesional docente que es el día a día ir aprendiendo que funciona que no funciona, aprendiendo también cómo funciona el colegio que uno llega y esto se tiene que sumar un continuo estudio, capacitación permanente que todo esto sumado tiene que ver con el concepto que yo entiendo por desarrollo profesional docente.(E. Profesor 4)

Es factible de interpretar que los profesores al concebir este tipo de Desarrollo profesional relevan la importancia de la permanente adquisición de nuevos conocimientos y de nuevos modos de enseñar que les dará mayores garantías y confianza para enfrentar su trabajo en el aula, pero también esforzándose en el desarrollo de habilidades más personales. Esto se refuerza con la idea que si bien, es posible apreciar que un grupo de ellos, asocian su desarrollo profesional con la permanente capacitación y entrenamiento de destrezas, también es factible encontrar en ellos ciertos elementos que permiten concluir que dicha concepción es matizada por una postura de DP más actual que centra su mirada en un proceso de aprendizaje a partir de su propia práctica.

En este aspecto, es posible evidenciar en los docentes entrevistados, que presentan significativas ideas relacionadas con un fuerte compromiso con su permanente aprendizaje y con el de sus estudiantes, como también la idea de ampliar sus conocimientos en integración con otras dimensiones como conocer la disciplina, saber enseñarla y un desarrollo personal acorde a la profesión. Esta situación es factible apreciarla en los siguientes relatos:

Todos los años estoy inscrito en cursos o voy leyendo y tiene que ser permanente, la idea es como dije este reencantamiento tiene que ver con todo esto. (E. Profesor 4)

(...) yo lo entiendo como una continua formación de todas nuestra actividades docentes, de la especialidad de la jefatura que uno también asume y que esta formación viene dada por el origen de la ejecución donde un estudió la pedagogía general y luego liderada por la institución que nosotros conformamos donde trabajamos. (E. Profesor 2)

(...) es un proceso que uno lo adquiere en el momento de la formación inicial que se va desarrollando dentro del proceso mismo en el cual uno llega al aula y comienza hacer clases. (E. Profesor 9)

Dichos hallazgos pueden ser relacionados con lo expresado por Marcelo y Vaillant (2013), quienes nos ayudan a sostener nuestro análisis al proponer un desarrollo profesional más centrado en generar aprendizajes a partir de la práctica docente, identificando estos principios, entre otros más.

Por otro lado, los estudios de Cochran-Smith y Lytle (2003), concluyen que el nuevo enfoque de desarrollo profesional debe centrarse en la construcción de una cultura profesional más que en el adiestramiento de destrezas, aspecto que es percibido por los docentes con un carácter dinámico y diverso.

Una tercera concepción de desarrollo profesional identificada en los docentes está relacionada con la idea de una profesionalización basada en la planificación de metas. Al respecto se aprecia que el reconocimiento y validación por parte del otro, especialmente de sus estudiantes, es un elemento motivador que los lleva a actuar permanentemente en función de la productividad y la competencia profesional tanto

consigo mismos como con los demás. Este aspecto que puede apreciarse en la forma en cómo los profesores se refiere a su motivación por alcanzar sus objetivos y metas, como una forma de destacar en su trabajo como buenos profesores, especialmente, ante la mirada de sus estudiantes. Así lo expresan los siguientes profesores:

(...) ser un buen profesor, posicionarme como un buen profesor, no dentro de los colegios o equipo directivo, sino un buen profesor dentro de mis alumnos al interior de mis alumnos, ese fue mi primer objetivo, que mis alumnos dijeran - no, sí... con este profe se aprende, este profesor no saca la vuelta. (E. Profesor 5)

(...) yo tengo que estar al tanto de las últimas... educacional que son los paradigmas europeos, norteamericano, lo nuevo que sale, pienso, estoy regular, no estoy tan cien por ciento satisfecha. (E. Profesor 2)

(...) va de acuerdo con la madurez, con las mismas metas que uno se va fijando, por ejemplo en mi caso, como le comentaba anteriormente, yo me voy fijando plazos cada cinco años. (E. Profesor 5)

En este punto se aprecia una alta motivación por alcanzar óptimos resultados, lo que suele ser transferida al aula, especialmente en lo referido al desempeño de sus estudiantes, dado que los docentes señalan ser también bastante exigentes y desafiantes con sus estudiantes, generando en ellos un alto concepto sobre las posibilidades que tienen, aspecto que parece ser imprescindible a la hora de pensar su trabajo en el aula. Así lo expresa el siguiente docente:

Sí siempre, poniéndose una vara muy alta porque somos bastante de metas altas, nosotros en el sentido de que sentimos, si yo tengo, como yo te dije cuando trabajaba en el colegio de Llay- Llay mis niños era terriblemente vulnerables, pero siempre pensé, mis niños podrían lograr metas elevadísimas como lo hace un niño del Grace Santiago College, entonces con un sentido que tú puedes, tú puedes porque tú puedes lograr esa meta es factible porque creemos que el cambio es factible de realizar. (E. Profesor 6)

Así mismo, dichas metas, enmarcadas en las ideas de cambio y progresión en el tiempo, no solo reflejan un eminente sentido de la planificación la autoexigencia y exigencia hacia sus estudiantes, sino además representan lecturas coherentes acerca

de las reales demandas de la realidad en la que se desenvuelven en lo relativo al rol que deben cumplir como docentes, es decir, manifiestan la capacidad para leer el contexto en el que están inmersos y en función de eso se fijan los objetivos. A pesar de que para este ejercicio pueden distanciarse en ocasiones, de igual modo asumen los valores, intereses y necesidades del contexto, con una cuota de bastante realismo y pragmatismo, especialmente en lo relativo a responder de acuerdo a lo que se exige hoy en día con respecto a ser un profesor de calidad, tal como es manifestado por el siguiente docente:

(...) y también de poder adaptarse en una institucionalidad que va a regir y ordenar el trabajo que realiza uno dentro del aula... el ser humano solo con la muerte se detiene el aprendizaje, así que obviamente atento para seguir y continuar en este desarrollo y continuar las etapas que hagan falta para alcanzar, no la perfección, pero si alcanzar un nivel ya de maestro. (E. Profesor 8)

A su vez esta capacidad de hacer lecturas válidas de la realidad, podría estar relacionada además con la capacidad de adaptación y la versatilidad que los docentes consideran de gran valor a la hora de planificar su desarrollo profesional, lo que permite pensar que las exigencias propias del dinamismo de la época global son asumidas, responsable y conscientemente, en función de la proyección de sus metas profesionales y a su deber ser.

Esta idea se ve avalada por lo señalado por Day (2014) quien precisa que, a causa de los cambios sociales, los estudiantes necesitan profesores capaces de “ser ellos mismos en clase”, demostrando no solo sus competencias técnicas sino también el ser personas éticas, que el proceso de enseñanza aprendizaje implica la emocionalidad y el intelecto tanto de ellos como el de sus estudiantes, además de apasionarse por lo que enseñan y a quienes se les enseña.

El desarrollo profesional basado en la motivación por el logro de metas, tendría relación, según lo expresado por los propios docentes, con un proceso biológico, psicológico y cultural experimentado con el correr del tiempo. En este sentido, el desarrollo profesional está centrado en la capacidad de perfeccionar sus saberes de forma permanente lo que, sin duda, tiene un alto componente de compromiso por la profesión, manifestada en una búsqueda permanente de la excelencia a través de la

actualización profesional planificada.

Los aspectos anteriormente señalados dan cuenta de que el profesor de Historia y Geografía se apropia cabalmente de su proceso de desarrollo profesional, visualizándolo como un proceso a lo largo de toda su vida en el que permanentemente buscará soluciones para su propio contexto de aula. La búsqueda permanente de actualización de saberes integrales será parte de su cotidianidad, lo que nos lleva a pensar en un profesional basado en prácticas altamente desafiantes las que, sin duda, les otorgan mayor confianza y seguridad en su quehacer.

Así mismo, es preciso señalar en términos generales, que los profesores logran visualizar su desarrollo profesional como un proceso, que se construye con la experiencia y en base a muchos aprendizajes, sin embargo, se observan sutiles diferencias con los docentes noveles quienes tienden a verlo como un evento.

4.1.2 Aprendizaje Profesional

Los docentes, al considerar altamente desafiante su trabajo, esperan contar siempre con el derecho de tener un proceso de acompañamiento que les permita insertarse lo más pronto y eficazmente posible al sistema escolar. Esto los lleva a mostrar una disposición positiva tanto a apoyar a quien recién se inserta en el ámbito profesional como también a ser apoyados. A continuación, algunos comentarios de docentes que manifiestan la situación:

(...) entonces ahí me pusieron en una situación de desarrollo profesional que iba más allá de solamente el del trabajo diario en aula, sino como también trabajos con mis pares, como trabajar con los colegas, como poder desarrollar estrategias para organizar a los colegas, dar lineamientos para que el departamento funcionara, obviamente empezar a estudiar todo el tema entre comillas a nivel micro de gestionar un departamento, yo creo fue muy importante para mí. (E. Profesor 6)

Sí, es beneficioso porque esa entrega de información nos va complementando como profesionales y nos ayuda a adquirir más experiencia de otros colegas que llevan más tiempo y que conocen mejor la institución y también por otra

parte ayudan en el diario vivir. (E. Profesor 8)

Al final uno tiene colegas que llevan muchos años más que uno en el aula y cuando ellos relatan sus experiencias en las reuniones uno entiende o va aprendiendo de ellos, entonces es beneficioso en el ámbito de formación, porque uno puede ir aprendiendo de los errores de los demás o también de las experiencias de los demás, ahí se va complementando todo el conjunto. (E. Profesor 7)

A través de las experiencias vivenciados con otros, además de las propias, los profesores, al parecer, adquieren nuevas habilidades, conocimientos, modifican conductas y también refuerzan sus bases éticas y valóricas, por ejemplo, denotan capacidad de saber escuchar, exponer sus propias ideas, opinar y también juzgar puntos de vista. Así lo señala un profesor, cuando conversa con un colega:

(...) oye menos mal que te veo, resulta que esta chica tiene este problema, por favor quiero que estés atento que si la vez complicada o si la ves en algo me avisas- se dan instancias también para que uno comparta experiencia y también comparta información que es súper importante para abordar la propia experiencia diaria. (E. Profesor 8)

Así mismo, este aprendizaje se ve sustentado en que el docente de HyG se apropia de experiencias que los pares les entregan en espacios informales de comunicación y que resultan igual de significativos para su aprendizaje profesional, los que también se transforman en un lugar de expresión de emociones que no necesariamente los encuentran en los espacios formales de aprendizaje dados por la Escuela. Un profesor comenta al respecto:

Tengo otra amiga, es de otra formación, no necesariamente de historia y geografía, sino que las amistades son profesores que se sientan y te invitan un fin de semana y nos ponemos hacer la catarsis y te cuentan –oye mira me pasó esto en la sala de clases, y como lo resolviste, mira hice esto y salta otra amiga y a mí también me pasó lo mismo- esos espacios me sirvieron más que los espacios formales. (E. Profesor 3)

La cita anterior refuerza la idea que en los espacios formales existe cierta inhibición por parte del docente para expresar con sus propios colegas los problemas

que enfrenta y prefiere hacerlo con otros profesores en otras instancias más informales y cercanas, aspecto que puede ser vinculado a la responsabilidad que tiene la cultura escolar en el aprendizaje en solitario de los profesores, tal cual lo expresa el siguiente profesor:

Está la iniciativa y la acción y la proyección de los procesos que uno va articulando va viviendo, cierto, yo me planteo hacerlo, pongo en acción esa situación y después hago la proyección, el cuerpo docente lo resiste, hay una resistencia en los docentes en hacer cosas porque sienten que, la primera crítica que uno recibe acá, que en el fondo uno quiere figurar, la segunda crítica es que está casi en colusión con la dirección y así empieza o que está buscando algo. (E. Profesor 10)

El comentario del citado profesor, al denotar cierta inseguridad en relación con los espacios brindados por su Escuela para dar cabida al aprendizaje más espontáneo con los demás integrantes, puede relacionarse con la concepción de desarrollo profesional centrada en los logros individuales por sobre los colectivos, considerando que, para el docente de HyG, el aprender con los demás colegas les otorgaría mayor seguridad y confianza en su proceso.

Para los docentes, aprender con otros les hace alcanzar mejores niveles de reflexión pedagógica, logrando un aprendizaje experiencial basado en una mezcla de sus propias vivencias con la que les son transmitidas. Esta capacidad reflexiva que manifiesta el docente de HyG al aprender con otros puede ser discutida a través del aporte que entrega Schön (1998), con respecto a la reflexión que el docente genera en la acción. En palabras de un profesor se observa la relación entre la propuesta del autor citado y el contexto de la investigación:

Yo creo primero la capacidad de autorreflexión, la capacidad de analizar la situación de analizarlo de manera calmada incluso de hacer ejercicio de verlo de manera casi externa con tal de alcanzar una mayor objetividad, aunque es imposible ser objetivo con uno mismo, pero tratar de hacer lo posible para alcanzar algo parecido y también un poco la capacidad de resiliencia, de resistir la adversidades, uno siempre tiene nudos críticos. (GD. Profesor 3)

Esta idea basada en la capacidad reflexiva expresada por el profesor que le

permite analizar la situación de manera calmada y con cierta objetividad, es apoyada por Kemmis (1999), quien al tratar de comprender la naturaleza de la reflexión para generar conocimiento pedagógico en el profesor, destaca que no se trata únicamente de un proceso psicológico e individual, ya que la reflexión es un proceso dialéctico que obliga a mirar los propios pensamientos (el interior) como también mirar el contexto donde ocurre el suceso (exterior), lo que hace del desarrollo profesional docente un proceso consciente y social, tal cual se desprenden de las evidencias encontradas en la investigación.

Los docentes validan notoriamente el aprender con otros como una estrategia de aprendizaje socializado que les permite generar conocimiento pedagógico y, con ello, mejorar sus prácticas en el aula. Esta valoración hacia la experiencia de los otros puede estar asociada también a la capacidad de observación y de contextualización que presenta el docente de HyG, dada su aparente facilidad para estar permanentemente haciendo diversas lecturas de su realidad. Esta capacidad lo lleva a otorgar una significación al aprendizaje, asociada a su participación y contribución permanente hacia las comunidades de las que forma parte.

A pesar de que gran parte de los docentes señalan concebir su desarrollo profesional en base al aprendizaje que generan de las experiencias con otros, se constatan algunas evidencias en la cuáles señalan también evidencias que deben aprender solos. Así por ejemplo, para los profesores de HyG, la acción individual también es valorizada como una concepción válida para la construcción del propio aprendizaje profesional, por cuanto supone una trayectoria que, si bien será colectiva, se origina desde las concepciones personales más profundas de cada uno de los docentes:

Para mí lo que me ha ido formando como profesor, porque en realidad la parte teórica una la arma sola, las herramientas que da la universidad uno va estudiando, pero como profesor la experiencia es el aula. (E. Profesor 7)

Sí, espero que se note, primero hay una suma como yo me construyo, como(...), como me construyo en mi personalidad, como persona emocional, familiar y en esta área esta esta opción a mí me admira lo fabuloso que somos como especie, y eso lo descubrí con la historia.(E. Profesor 2)

Puede apreciarse en las citas una valoración hacia el proceso de aprendizaje individual, por representar en ellos la adquisición de conocimientos que luego los fortalecen en la práctica misma. Sin duda, los docentes relacionan el aprendizaje individual, en gran medida, con una situación que se les presenta con una connotación, por lo general, negativa y que depende de los estados organizacionales de sus escuelas que de ellos mismos. Lo anterior, se contrapone al tan anhelado aprendizaje colaborativo a juzgar por los propios relatos de los profesores:

Entiendo que hay una corresponsabilidad a mí me compete lo profesional, pero yo no hago clases sola, yo estoy inserta en un medio, en un colegio, el colegio está en un entorno, este colegio tiene un proyecto educativo, estoy en un país que tiene una política educacional y también tiene la gran responsabilidad de la formación profesional docente, porque fuera por mí me formo sola, pero los frutos no serían los mismos. (E. Profesor 2)

El aprendizaje colaborativo no está a lo mejor, como uno esperaba que fuera, integral, pero cuando tenemos que hacer trabajos con los de Lenguaje lo hacemos.....Por un tema de egos, no hay nada más para mí. (E. Profesor 5)

De acuerdo a las citas se puede analizar el individualismo como parte de la cultura profesional, ya que aparece expresado por los docentes de HyG como uno de los elementos latentes y vinculado permanentemente a su proceso de Desarrollo profesional, incluso a nivel de hábitos y creencias en sus entornos sociales más cercanos, del que ellos quisieran no vivenciar o mejorar en sus escuelas, puesto que les impide cubrir una necesidad básica en su quehacer docente que es compartir y transmitir sus conocimientos (generados individual o colectivamente) con los demás miembros de la Escuela. La importancia que los profesores le atribuyen a la socialización de sus aprendizajes se puede apreciar en el siguiente comentario:

Soy una hija única, que tiene el mal de la hija única que es caprichosa, es mimada, consentida y que le cuesta compartir y cuando tiene que compartir le cuesta, pero lo aprendí en mi formación universitaria tanto académica como en estas cosas personales, en el trato con otras personas y acá en el Liceo también. (GD, Profesor 5)

Las evidencias permiten ser apoyadas sobre las bases conceptuales entregadas

Marcelo & Vaillant (2013), quienes promueven un tipo de desarrollo profesional como un bien social y colaborativo más que individual y desestructurado. Los autores citados enfatizan en fomentar competencias para el trabajo colaborativo, por lo que se requerirá, a su vez, una organización escolar eficiente que les permita generar confianzas, apoyos y colaboración. Es lo que los autores denominan un enfoque de desarrollo profesional basado en la adaptabilidad docente que les permita desarrollar entre otros aspectos la habilidad reflexiva.

Así mismo, las opiniones de los profesores de HyG toman sentido al vincularlas con los aportes de Hargreaves y Fullan (2014), quienes insisten en que los individuos ganan confianza, aprenden y consiguen retroalimentación por tener a su alrededor a la clase adecuada de personas y disponer de las apropiadas interacciones y relaciones en su entorno. Los mismos autores destacan que no basta un capital individual en el docente para tener mejor capital profesional, sino que también es de vital importancia un capital social que fortalezca el primero y viceversa. Por otro lado, la connotación negativa que, mayoritariamente, el docente de HyG le otorga al trabajo individual, está dada porque lo relaciona con un trabajo en solitario, sin retroalimentación ni acompañamiento y poco reflexivo en la colectividad en contraposición a lo que se debiese pensar de la profesión docente, caracterizada por ser una actividad más social y colaborativa.

En esta concepción de aprender con otros, las evidencias también permiten identificar en algunos casos que se releva en su desarrollo profesional aquellas prácticas consideradas de otros docentes, generalmente expertos, que les son transferidas como exitosas ya sea por colegas de su misma disciplina, como por directivos u otros.

Al respecto, los hallazgos permiten identificar que existe una significativa valoración de los docentes de HyG, hacia el apoyo que han recibido de parte de profesionales experimentados con cierto status profesional, quienes les han facilitado un aprendizaje altamente significativo a lo largo de sus carreras profesionales. Esta valoración que hacen los informantes, recae principalmente al interior de sus escuelas en la figura de su director(a) y/o coordinadores pedagógicos, a quienes resaltan en calidad de expertos, por su dominio, destrezas y experiencia en el ámbito pedagógico

principalmente, aspecto que puede interpretarse como una validación notoria hacia el liderazgo directivo que representan estas personas.

En una escala mucho menor, aparece la valoración que hacen los docentes de HyG, hacia las personas externas a la Escuela que, en algún momento de su formación, los han ayudado en la conformación de su rol docente. En este sentido el experto externo (principalmente del mundo académico) adquiere connotación cuando el profesor evoca sus recuerdos relacionados con su formación inicial o formación continua, con una emocionalidad positiva y que ha perdurado en el tiempo. Así lo expresa el siguiente profesor:

(...) hasta los profesores universitarios los que yo he tenido en los postgrados una de las cosas para mí importante es que yo me acuerdo de sus clases y para mí esos profesores que yo me acuerdo de sus clases, pasan a tener un rol, a tener una situación distinta. (E. Profesor 5)

En esta concepción del *aprender de otros* presentada por los docentes de HyG, es posible añadir que esta forma de liderazgo validada por los profesores, puede responder al patrón de relaciones sociales que se han considerado aceptados en nuestro país y en la cultura del profesorado en general, donde se tiende a primar características como la verticalidad, la autoridad y la formalidad. Sin embargo, la mayor importancia que le atribuyen los profesores radica en que dicho liderazgo (la figura de su Director, coordinador, etc.) lo conciben como una oportunidad para conducirlos a la reflexión permanente acerca de sus actuaciones profesionales. De esta manera lo señalan:

Por ejemplo, don (...), como director del colegio, tipo trabajador, tipo responsable, un tipo que tú ibas a hablar con él y te daba una visión de colegio y te lograba insertar dentro de esa visión de colegio. (E. Profesor 4)

En mi caso es mi coordinadora,... siento que ella a pesar que es hartos años menor que yo, tiene 6-7 años menos que yo, me ha enseñado mucho desde el ámbito profesional y personal de repente me dice -(...) tú eres adulta, tú eres la que manda en la mesa y tú no puedes estar con esas actitudes por esto y por esto otro, tú tiene que tener un discurso distinto, tú eres de las antiguas del colegio, eres de las que fundó el colegio, entonces tú tienes que tener otro tipo

de discurso- y en el ámbito académico ella no es para nada egoísta con sus conocimientos, entonces ella tiene una formación muy fuerte en la parte de historia, porque igual hizo un doctorado fuera del país. (E. Profesor 7)

Así como hay profesores en la universidad que me marcaron y profesores en el colegio que me marcaron, también yo siento que hay colegas que hay rectores en el colegio que me marcaron, es decir, que me dijeron –oye el camino va por este lado. (E. Profesor 3)

Los relatos citados permiten reforzar la idea anterior, en el sentido que dicha valoración y reconocimiento que hacen los propios docentes hacia sus directivos, puede estar relacionada con la idea que aquellas personas representan para ellos un liderazgo que está orientado al logro de los aprendizajes en la Escuela y buenos desempeños de ellos en el aula. Este último aspecto hace validar aún más la experticia de sus líderes y, por ende, presentan una disposición muy positiva para aprender de ellos, considerando que todo lo que signifique generar apoyos para mejorar su aprendizaje en las aulas, será altamente provechoso y significativo para ellos.

En la misma idea esta actitud positiva del docente de HyG hacia el *aprender de otros* (sus expertos), tendría sus bases en la identificación que ellos hacen en sus directivos, del esfuerzo desplegado en ayudarles a desarrollar sus talentos, competencias y mejorar sus errores formativamente, lo que demuestra que no dudarán en buscar el conocimiento en una persona de manera autónoma. Esta situación, por las razones ya explicadas anteriormente, les genera confianza para acudir a ellas, evitando con ello, ver llegar el error pasivamente. Esta idea puede apreciarse en los siguientes comentarios:

Y también acompañado de la Profesora (...), quien fue mi profesora guía y ella es una buena formadora de profesores, muy buena formadora, ella te entrega lineamientos claros, lo que uno debe hacer, como actuar, con eso enderecé mis errores dentro del colegio. (E. Profesor 5)

Pienso muy bien a quien tengo que solicitar la ayuda, pero siempre recorro a alguien porque si uno no sabe es preferible cometer un error que ha sido consensuado a cometer un error por imprudencia o por falta de confianza en quienes les rodea a uno. (E. Profesor 11)

Estas conclusiones pueden ser vinculadas con los trabajos de Schön (1992, 1998) y Day (2014) quienes al situar su atención en la formación de profesionales reflexivos, señalan que la acción reflexiva debe estar presente en los docentes a la hora de enfrentar su propia práctica, dado que les ayudará a mejorar, optimizar y dar mejor respuesta frente a situaciones complejas vividas en el aula.

Dado este marco es posible interpretar que estos docentes conciben que aprender en compañía de otros, es una forma válida que puede guiarlos hacia una práctica más reflexiva, al estar vinculada al concepto de colaboración, involucra una necesidad imperiosa y un accionar en el docente, de estar en permanente generación de redes, asociaciones y diálogos profesionales (principalmente en su entorno más cercano) que lo apoyen en su búsqueda de una crítica constructiva que lo impulsen a mejorar sus prácticas.

Pese a que en su gran mayoría, los docentes consideran al trabajo colaborativo como una forma válida de mejorar su capacidad reflexiva, es posible observar algunas diferencias de perspectivas entre los docentes noveles y más experimentados ya que mientras los primeros, centran sus reflexiones fundamentalmente en torno al su manejo de contenidos, histórico-geográfico, recurso que suelen utilizar generalmente como una gran fortaleza de su formación, los segundos priorizan más en sus prácticas reflexivas colaborativas, que les permitan poner más acento en sus problemáticas más cotidianas, con sus estudiantes, más que en el contenido. Así lo expresa un docente novel y uno experimentado respectivamente

Sí, bueno las situaciones de aula y el trabajo con los colegas, si bien no se pueden manejar siempre tan bien, pero creo que los niños se dan cuenta que todos tenemos dominio de los contenidos y eso es muy importante. (E. Profesor 1)

Lo principal es compartir con los colegas sobre como aprender a conocerlos, ver las características del curso, como generar vínculos con los estudiantes. (E. Profesor 2)

Sin duda, las ideas expuestas por los docentes acerca de cómo conciben su aprendizaje profesional, ya sea solos o en compañía de otros, ya sea centrados en una reflexión más centrada en el contenido, más que en las características de sus

estudiantes, los lleva inevitablemente a mirar a su propia Escuela en su rol de garante para generar dichas instancias.

4.1.3 Prácticas de la Escuela para el desarrollo profesional docente.

Desde la perspectiva de los docentes, es posible analizar que la escuela donde se desempeñan ejerce actuaciones de modelaje como un medio para transmitir sus valores y visión educativa. Las evidencias permiten observar una notoria validación de los docentes hacia el liderazgo de sus directivos, por considerarlos como agentes para la transformación de la Escuela, capaces de incentivar en ellos una construcción de escuela, donde ellos participan activamente y que vaya más allá de iniciativas individuales.

Esta idea puede ser discutida con recientes estudios sobre el liderazgo distribuido en las Escuelas, que busca ir más allá del liderazgo de directores y pretende el fortalecimiento del desarrollo profesional de los docentes, como medio para lograr la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. (Horn y Marfán, 2010). Por su parte, Elmore (2000), nos permite reafirmar las ideas presentadas al referirse al liderazgo escolar como uno de los responsables de crear escenarios que contribuyan tanto al desarrollo de aprendizajes individuales como sociales, al propiciar que los integrantes de la organización generen sus propias ideas, reflexiones y prácticas personales, pero siempre sujetas a la colaboración y validación de sus pares...”la privacidad de la práctica produce aislamiento y el aislamiento es el enemigo de la mejora” (Elmore,2000: 20).

Esta idea puede ser sustentada a partir de los siguientes comentarios:

La Directora, me enseñó una vez y como soy rápido aprendí al tiro nada que decir, vas hacer profesor jefe, la anterior orientadora se dio el tiempo –usted es un profesor nuevo, esto hace un profesor jefe, esto no lo tiene que hacer- me lo fue dando. (E. Profesor 5)

Se tiene un director que es líder y en la medida que el mantenga ese liderazgo y esa coherencia yo creo que muchos de nosotros lo vamos a seguir, vamos a seguir apuntalando el tema y creando. (E. Profesor 10)

Sí, a mí me ha beneficiado mucho, porque yo siento que he crecido profesionalmente acá, que hay cosas que no aparecen en los libros, que no aparecen en la literatura que no te enseñan en los cursos que uno hace, que uno ha aprendido la experiencia de personas que llevan más años o de personas que han vivido o han trabajado en otras realidades. (GD, Profesor 11)

Los relatos presentados permiten además observar que este modelaje ejercido por la Escuela, parece ser representado por los profesores como una práctica consciente y planificada, que está centrada en la acción y que les permite al parecer poner en la práctica lo observado, sin mayor dificultad. Este es otro aspecto que hace otorgar otro gran valor al modelaje recibido.

Por otro lado, se puede apreciar que este modelaje ejercido por la escuela con representación en sus directivos (principalmente) y pares, involucra a los profesores de HyG en dos situaciones fundamentales que refuerzan su confianza frente a su quehacer de aula, por dar sostenibilidad a su trabajo, siendo las siguientes:

- a. **Adquisición de nuevos aprendizajes:** Los profesores, mediante la observación de las actuaciones de los otros, demuestran optimización y desarrollo de nuevas habilidades, tanto para el área formativa como para la disciplina que enseñan, lo que se traduce en nuevas conductas profesionales: “Yo siento que ha influido mucho en mí el Jefe Técnico y una persona que ya no está que era profesor, a mí me influyen muchos las personas reflexivas que te abren otros puntos de vista”. (GD, Profesor 11)

- b. **Activación de la emocionalidad del profesor:** Los profesores de HyG también demuestran su emocionalidad frente al trabajo (motivación, satisfacción, reconocimiento, entre otros), cuando logran observar que sus directivos y quienes ejercen liderazgo, también expresan sus propias emociones, lo que los lleva, de alguna manera, a anticipar conductas y posiciones. “Yo tengo una directora que me entrega la autonomía y que tiene un discurso similar al mío, me motiva, me representa, entonces me gusta trabajar bajo ese discurso y con ese discurso yo hecho para adelante”.(E. Profesor 5)

Los análisis hasta aquí presentados pueden ser discutidos a través de los trabajos de Hargreaves y Fink (2008), quienes sostienen que el aprendizaje profesional docente, visto desde la mirada de un liderazgo sostenible, garantizará el desarrollo de aprendizajes profundos en las personas y en todo aquello que perdure, de tal modo que no afecte al entorno en el que se desempeñan los profesores. Dicho aspecto es representado en el estudio por la concepción que tiene el docente de HyG por la significancia de sus líderes, en cuanto el acompañamiento que les otorgan en su proceso de conocimiento profesional que por su significancia, lo hace perdurable y sostenible en el tiempo.

Esto se complementa con un trabajo más reciente (Maureira y Rojas, 2013), que enfatiza que al profesor se le debe permitir desarrollar también sus atributos de liderazgo más allá de la sala de clases y con la idea que el aprendizaje docente también es responsabilidad de los líderes, por lo que éstos deben ser capaces de modelar el aprendizaje que ellos esperan de los otros (Elmore, 2000).

Es posible rescatar dichas posturas en palabras del siguiente docente:

Él (director), se puede parar afuera del aula está escuchando tu clase, no la va a interrumpir y no te va hacer ningún acápite, pero se va a informar de lo que tú estás hablando, entonces te va retroalimentar en los pocos tiempos que tiene te ayuda te retroalimenta te cuida, al principio siempre te acompaña, siempre está contigo, siempre está muy pendiente de tu camino. (E. Profesor 10)

La idea de que debe existir “un hilo conductor”, incide en la manera en que estos profesores creen concebir su desarrollo profesional dado que existe la pretensión de asumir tales lineamientos para alcanzar los estándares requeridos y desempeñarse lo mejor posible. Este aspecto, permite ser observado cuando los docentes entregan una mayor validación a este tipo de prácticas de su Escuela, por considerarlas como medios facilitadores que le ayudarán, sin duda, a mejorar su aprendizaje profesional, mediante la observación de actuaciones de personas que no solamente ejercen liderazgo directivo al interior de sus escuelas, lo que presupone una apreciación positiva hacia la existente interacción director-profesor, como estrategia de aprendizaje profesional.

No obstante lo anterior, existen ciertos hallazgos que denotan la carencia de este tipo de liderazgo, en los que los docentes se sitúan con una actitud más crítica con respecto al rol que estas personas ejercen para facilitar su aprendizaje con otros, especialmente, en lo que concierne a sus prácticas reflexivas. Esta postura menos positiva, puede ser amparada en (Spillane, 2006), quien estaría en desacuerdo con el liderazgo vertical directivo por considerar que las prácticas de liderazgo en la Escuela deben basarse en interacciones, no solamente en acciones de héroes y, por tanto, si una persona realiza todos los esfuerzos por si sola para liderar mejoras en una escuela compleja, esto resultara una acción con escaso sentido práctico.

De acuerdo a lo señalado por los docentes de HyG, la práctica reflexiva es considerada como una estrategia muy necesaria y valorable pero poco existente en los espacios formales que les brinda sus escuelas, lo que les impide elaborar sus propias interpretaciones sobre cómo actuar frente a las diversas situaciones que se le plantean en la misma escuela. Por lo mismo, los profesores relacionan estrictamente el desarrollo de su capacidad reflexiva con la capacidad que presenta la Escuela- especialmente de sus directivos- para formalizar el trabajo colaborativo.

Cabe destacar que esta relación suele aparecer con una connotación más bien negativa, ya que los profesores se manifiestan muy demandantes del sentido de comunidad en su aprendizaje, por lo que se observa cierta disconformidad en lo relacionado con las figuras de los líderes escolares, especialmente en los profesores experimentados, por cuanto se muestran más críticos de la concepción de colaboración de “calidad” que se presenta al interior de sus Escuelas.

Centrarse en las creencias de los futuros profesores dará oportunidad también de conocer los contextos bases de estos futuros profesores en cuanto sus características sociales de entrada y de sus ideas acerca de la profesión misma, insumos muy importantes para desarrollar en ellos hábitos meta-cognitivos desde tempranas etapas que le permitirán guiar sus decisiones con un foco en la mejora continua del desempeño profesional, tal como es sugerido por Hammerness, Darling-Hammond, Bransford, , Berliner, , Cochran-Smith,, McDonald,, & Zeichner (2005).

A juicio de los profesores, la Escuela, al no generar instancias formales y sistemáticas para la práctica reflexiva, se transforma en una práctica individual y

desestructurada, aspecto que impide el desarrollo de ésta y su valoración como conocimiento profesional que se construye en lo colectivo, no avanzando hacia una reflexión como medio para mejorar sus prácticas, sino más bien, quedándose solo en la descripción del suceso. Así lo expresan los siguientes profesores:

En la enseñanza... esto es un trabajo social yo no los puedo dejar solos, la educación se construye en conjunto, por eso estas instancias de apoyo técnico, pedagógico, del consejo de profesores, no son aprovechados de la manera que corresponden, no encuentro ahí apoyo, yo encuentro un consejo técnico informativo, pero no encuentro un consejo técnico que me diga –bueno como estuvo hoy día su clase profesora. (E. Profesor 2)

A veces uno sale tan contento de una clase y unas ganas de decir –mira apliqué esta dinámica y me fue...- pero a quien se lo compartes....no hay espacio para esa instancia que es tremendamente enriquecedor y que muchas veces lleva a que cada uno ande con banderas propias. (E. Profesor 3)

(...) pero aquí en el establecimiento en el interior hay una debilidad, deberían trabajar en equipo y en todos los estamentos, no hay un trabajo en equipo siquiera. (E. Profesor 5)

En base a los aportes obtenidos de los profesores, es posible identificar ciertas situaciones o conductas que los profesores ejercen como alternativa producto de la carencia de espacios para la colaboración y reflexión en sus escuelas: A continuación, se establece una tipología de las conductas que ellos reconocen producto de esta carencia:

- **Aprendizaje en solitario:**

Yo trato en lo posible dentro de mi departamento de que todos se sientan considerados, pero no tengo esa capacidad de esperar, si la cuestión es mucha, lo hago yo. (E. Profesor 3)

- **Restricciones para el trabajo interdisciplinario:**

En la actualidad en la forma que trabajamos los profesores en este país, trabajamos entre cuatro paredes, trabajamos con muy poca cooperación, por

lo menos de la Secretaria Ministerial, con los colegios hablamos mucho de trabajo interdisciplinario, pero no hay tiempo. (E. Profesor 2)

- **Riesgo de no centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje:**

(...) entonces hablamos con el jefe técnico –oye sería posible que en un consejo no muy lejano se ponga la Ley de Inclusión, se proyecte, la conversemos, la discutamos- -No, porque tenemos que hablar de los formatos de prueba-, ¿pero es un rato?, -No, es que ya lo tenía preparado. (E. Profesor 2)

- **Pérdida de oportunidades para su preparación y /o actualización:**

Antes habían instancias en las que tú con colegas de las diferentes especialidades podías presentar proyectos de mejoramiento educativo, o sea, había un fondo. (E. Profesor 3)

- **Pérdida de las confianzas en su relación con otros:**

Tenemos mucho que mejorar, ... yo creo que la comunicación es la base de las relaciones, nos falta por mejorar porque a veces no nos comunicamos bien porque estamos lejos, porque estamos ocupados, porque no escuchamos, porque a veces uno puede decir las cosas pero el otro no necesariamente puede escuchar. (GD, Profesor 11)

Las representaciones que el profesor de Historia y Geografía le otorga al rol de su Escuela para generar oportunidades con miras al desarrollo profesional integral, también involucra pensar en algún tipo de desarrollo profesional con el que se identifican.

De esta manera, se observa una preocupación permanente entre los docentes para que sus escuelas incorporen en sus prácticas diferentes elementos que tengan un vínculo con dimensión personal, social o cultural, ya que consideran que esto contribuiría sobremanera al desarrollo de su capacidad de autorreflexión. Los relatos

de los profesores dan cuenta de un alto nivel de significación que éstos le entregan a esta dimensión. Dicha idea puede ser representada a través de los siguientes relatos:

Una fortaleza de la organización es que se intenta también el desarrollo más espiritual, más como integrar a los docentes, si bien es bastante riguroso en planificaciones, las tareas, hay mucho trabajo atrás como burocrático, pero creo que también se potencia otras cosas, o sea, como el desarrollo espiritual, la tranquilidad. (E. Profesor 2)

En cuanto a fortalezas es una institución muy humana, se privilegia en todo ámbito, se privilegia mucho la calidad de las personas por sobre incluso a veces un poco las normativas. (E. Profesor 8)

Tal como puede apreciarse en los relatos, los docentes de HyG integran totalmente el *deber ser* a su dimensión profesional. Los docentes – informantes consideran el desarrollo de sus capacidades interpersonales como una necesidad imperiosa de satisfacer capaz de permitirles ponerlas al servicio de su trabajo en el aula, especialmente en su relación con sus estudiantes y demás miembros de la Escuela:

(...) lo mismo con los alumnos se busca dialogar con ellos ante cualquier conflicto, se busca más bien la formación humana, la superación de las personas por sobre incluso a veces un tema de resultados, prefieren que tantos alumnos como los profesores crezcan con la institución en un lugar de verlo de una manera fría. (E. Profesor 8)

Una razón atribuida por los docentes a este rol que ejercen las escuelas en su desarrollo más personal, tiende a relacionarse con la integración a los equipos de trabajo, de docentes noveles, quienes al parecer brindan posibilidades de generar ambientes de trabajos más distendidos, aportando nuevos saberes y permitiendo aprender de otros. Así lo expresa un docente:

(...) pero hoy día como el colegio se ha renovado, hay muchos profesores jóvenes, cada día, hay un ambiente laboral de más colaboración, cercanía, se comparte, se puede hacer un equipo de fútbol y los profesores piden que salgamos más, que nos juntemos en una comida. (E. Profesor 4)

De lo anterior, se puede interpretar que el significado que los docentes otorgan a las oportunidades que las escuelas les otorgan para desarrollarse en una dimensión más valórica y social, tiene relación con una visión de escuela formadora, capaz de incentivar el liderazgo docente y que considera que antes que el ser profesional, se encuentra el ser personas, es decir, una escuela que a juicio de los profesores, enfatiza en sus culturas (consciente o inconscientemente) el desarrollo de un capital personal y social, además del profesional. Pese a esta idea, no se observa en los docentes un consenso unánime sobre si sus Escuelas les brindan las mejores condiciones para su desarrollo más formativo, ejemplo de aquello es su opinión relacionada con que trabajan más bien en “cuatro paredes”, sin posibilidades de trabajar interdisciplinariamente.

Por su parte las ideas de Hargreaves y Fullan (2014) aportan a la discusión al proponer un equilibrio entre el capital social y humano para generar capital profesional. A juicio de los autores, los individuos adquieren confianza, retroalimentación y aprendizajes cuando tienen a su alrededor un grupo de personas adecuadas y cuando disponen de apropiadas interacciones y relaciones en su entorno, ideas que también es posible encontrarlas en los discursos entregados por los docentes que participaron de la investigación, de aquí que al no contar con estos soportes en sus escuelas, la percepción de los profesores sobre este punto, en ocasiones suele observarse en un tono menos positivo.

4.2 Conformación del Conocimiento para la enseñanza de la Historia y Geografía.

Este apartado integra el análisis referido a cuales son las representaciones que el docente de Historia y Geografía realiza acerca del conocimiento de su disciplina y su enseñanza, especialmente en lo referido a la construcción de su conocimiento del contenido disciplinar, del conocimiento didáctico del contenido y pedagógico general. Dichas denominaciones están basadas en las Categorías de base del conocimiento propuestas por Shulman (2005). Este apartado también pone énfasis en las representaciones que el docente realiza sobre aportes que su formación inicial le brindó en el desarrollo de este conocimiento base.

4.2.1 Conformación del conocimiento de la enseñanza en Historia y Geografía, desde la formación inicial.

Para los profesores de HyG, la Formación Inicial recibida, en términos generales, les brindó oportunidades formales para conocer y comprender adecuadamente el contenido de la Historia, Geografía y Cs. Sociales, (formación en contenidos), siendo muy evidente que ellos le otorgan una alta significación a los conocimientos adquiridos en la disciplina por representar, para ellos, un elemento clave en el desempeño de su profesión. Por tanto, desde este punto de vista, ellos consideran a la formación universitaria recibida como un aporte al proceso en que han ido configurando su rol e identidad profesional, pues es en esta etapa donde adquirieron sus bases epistemológicas. Así puede entenderse a partir de las siguientes intervenciones:

En término del conocimiento de la disciplina, tanto en Historia y Geografía, yo creo que tengo un conocimiento bastante sólido, yo creo también parte de la evaluación que le señalaba al principio del desempeño en el aula, una característica que me han dicho es el manejo, el manejo de contenidos que ha sido muy bueno, manejo de disciplina completamente acabado. (E. Profesor 1)

Sí, yo por ejemplo, rescato mucho el conocimiento duro, yo aprendí mucho en la universidad el tema del conocimiento duro el que me hayan desarrollado habilidades del pensamiento, en eso no puedo decir nada, lo cumplieron a cabalidad y eso también se nota, porque a partir de todo eso lo fui adquiriendo después durante los... o durante el desarrollo institucional uno como que va destacando. (E. Profesor 4)

La parte teórica para mí fue importante en ese sentido como aprendizaje de formación inicial después uno se va puliendo, pero lo que tenía que ver con lo más duro con lo más grueso, eso lo aprendí aquí (en la universidad). (E. Profesor 4)

El conocimiento base adquirido en Formación Inicial docente parece tener, a juicio de los profesores, una relación muy estrecha con sus niveles de satisfacción sobre su propio desempeño en el aula, por la confianza y el sentido indagatorio que este tipo de conocimiento les ha otorgado y les brinda en el presente, para abordar su enseñanza y desarrollo profesional en general. Así también lo expresa una docente:

Yo siento que nosotros tuvimos una buena formación, como siempre dentro de mi auto exigencia me hubiera gustado más, pero tuvimos una muy buena formación teórica y eso ha permitido que a mí se me abran otras puertas, de curiosidad, de duda, que como yo tiendo mucho a estar buscando, encuentro respuestas a ciertas preguntas dada por mi formación. (E. Profesor 11)

Lo anterior puede ser contrastado con los aportes de Gysling (2016), quien al realizar una crítica acerca del actual sistema educativo en Chile, pone de manifiesto que la tradición enciclopedista que pesa sobre el currículum, tiende a pensar que mientras más se sepa es mejor, privilegiando el conocimiento como información, más que el conocimiento como capacidad de elaboración.

Si nos centramos en las concepciones que presentan los docentes de HyG en relación con las estrategias que utilizan para transformar el contenido en algo enseñable, considerando el rol que en ello ha tenido la Formación universitaria recibida, por un lado, se evidencia la necesidad de los docentes de experimentar un proceso de formación inicial más integral, con más oportunidades para la reflexión pedagógica y más realista a lo que realmente serán las necesidades del contexto escolar y capaz de transformar la dicotomía disciplinar/pedagógica en una relación equilibrada e interrelacionada que, finalmente, les permita desarrollar conocimientos desde un pensamiento pedagógico más complejo con base en una reflexión teórica y a una experimentación práctica permanente.

Para algunos participantes, la idea de formación inicial más integral radica en una mayor apertura al conocimiento, tanto disciplinar como pedagógica, no favoreciendo algunas posturas sobre otras, sino que se construya a partir de la diversidad, aspecto que, a juicios de algunos docentes, no necesariamente fue alcanzado en esta etapa. Así lo expresa un profesor informante:

Hubo muchos sesgos dentro de la formación, sesgos teóricos, sesgos curriculares, la planificación de la malla curricular, yo creo que es eso y faltaron algunos cursos que obviamente la carrea fue armando, haciendo talleres por lo menos, cuando yo egresé comenzaron a aparecer, pero había ciertos sesgos que hoy día son vitales, que los tengo que estudiar para poder hacer clases, porque no tuve la formación ahí. (E. Profesor 10)

Esta situación puede relacionarse con los aportes de Ávalos (2014), quien al pensar que si bien la formación inicial se ha fortalecido en los últimos años en calidad y en cantidad, de igual forma ha debido recoger posturas bastante críticas a lo largo de todo el mundo, presentando, justamente, ciertos sesgos u orientaciones muy relativos a los tiempos y contextos, como por ejemplo que los programas de formación prefieren preparar “Profesores reflexivos” en lugar de “Profesores prácticos”.

Finalmente, no se aprecia en ellos un relato claro y coherente acerca de los propósitos de la enseñanza de las Cs. Sociales en su Formación Inicial, como tampoco que su aprendizaje como futuro profesor estuvo cuidadosamente acompañado en favor de cumplir lo que se esperaba que él aprendiera respecto de cómo enseñar y para qué enseñar. Ejemplo claro de ello, es la crítica hacia la falta de instancias de prácticas para crear conocimiento pedagógico en base a las decisiones didácticas.

4.2.1.1 Conocimiento del contenido: Relación Naturaleza de la Historia - Sentido de enseñarla - Cómo enseñarla.

Los significados que el docente de Historia y Geografía le otorga a sus saberes relacionados con el conocimiento específico de la Historia y la Geografía, es una de las temáticas que adquiere alta importancia en esta investigación.

Estas expectativas cumplidas en relación a la enseñanza de la disciplina, especialmente de la Historia, suelen vincularse con las creencias de que ellos han desarrollado oportunidades cognitivas gracias al hecho de estudiar y enseñar la disciplina. Según los relatos, esto les permite encontrar sentido a su enseñanza y a su vida en general (por el aporte de la historia principalmente). Estas creencias se sustentan, al parecer, en la naturaleza misma de la Historia, disciplina que tiene su base en el estudio del pasado con proyección en el presente y futuro, posibilitando el desarrollo de una notoria capacidad para estar en permanentemente reflexión, elaborando interpretaciones críticas acerca de su realidad y, por ende, de sus actuaciones. Esto se ejemplifica muy bien en el siguiente relato:

Creo que tiene que ver la esencia de la especialidad de Historia y Geografía,

por eso de tener como eje al ser humano, en su expresión de tiempo y espacio, poder comprender lo que somos y la historia, aporta parte importante de lo que somos, es fundamental poder construir la imagen. (E. Profesor 2)

Al respecto, los profesores consideran que la etapa de formación inicial es un momento importante de su trayectoria formativa ya que les brindó una sólida formación conceptual y epistemológica de la disciplina, sin embargo, concuerdan, en su gran mayoría, respecto de que no necesariamente contaban, en esa etapa, con una amplia perspectiva de lo que sería su rol docente ya que sus prioridades siempre fueron desarrollar al máximo los contenidos más que otros aspectos.

En este sentido, también es posible identificar según los hallazgos, ciertas creencias incorporadas en formación inicial que los hizo sobrevalorar el conocimiento disciplinario catalogado como “conocimiento duro”, especialmente el conocimiento histórico por sobre el pedagógico tal como se refleja en la siguiente cita de uno de los informantes de la investigación:

Durante la enseñanza universitaria uno tiene otros intereses, uno está más enfocado en la historia otros están enfocados en la geografía, deja de lado el plano metodológico y no se le toma esa importancia. (E. Profesor 5)

Estos resultados pueden dialogar con los aportes de Shulman (1986), en sus trabajos relacionados con el desarrollo del conocimiento de la enseñanza, siendo *el contenido* uno de sus focos. Su postura radica en poner énfasis en cómo los profesores comprenden cognitivamente los contenidos que enseñan y cómo se relacionan estos contenidos con la enseñanza que imparten a sus estudiantes, de ahí que el contenido para Shulman sea uno de los elementos para el conocimiento base de una enseñanza significativa al que denomina *Conocimiento del contenido*. Sin embargo, Shulman aporta a la discusión otros conocimientos de igual relevancia que el señalado.

Si consideramos esta idea podremos plantear que existe vinculación entre la alta valoración que poseen los docentes de HyG respecto del contenido de la Historia con algunas concepciones relacionadas con el significado esta disciplina, el sentido de su enseñanza y cómo la enseñan. A juicio de los participantes, estas concepciones tienen

sus raíces en la orientación de su programa de formación inicial.

De este modo, se pudo apreciar, en base a los datos recolectados, que los docentes participantes de esta investigación poseen diferentes concepciones de la naturaleza de la disciplina cuyo foco se centra en el presente, en la interpretación y en lo humanístico. Por otra parte, para los profesores participantes de esta investigación, el sentido de enseñar la disciplina contribuye en la autoafirmación, en el aprendizaje como docente y en la proyección de este mismo. Finalmente, el modo en que los profesores de Historia y Geografía vinculan la enseñanza de la disciplina con experiencias personales de los estudiantes, demuestran pasión en el proceso enseñanza – aprendizaje y utilizan la didáctica como competencia profesional, entregan una visión clara de la *generación del conocimiento del contenido*.

Los relatos expresados por los informantes, permiten acercarnos a interpretaciones bastantes parecidas a las aportadas por los autores Voet y De Wever (2016), en cuanto a que las concepciones que presentan los profesores sobre la Historia. Existe cierto vínculo con las ideas de cómo es enseñada, es decir, el hecho de concebir a la historia como una disciplina. Aludiendo a principios y elementos como espacio, tiempo, cambio, multicausalidad, actualización, realidad y el cómo estos elementos logran conectarse fuertemente con su conceptualización, pertinencia y relevancia de sus contenidos tanto para ellos mismos como para sus estudiantes se genera un aporte al sentido identitario con su profesión, a su desarrollo personal y profesional, a conexión con la realidad social.

A continuación, se presenta, a modo de ejemplo, el caso de un docente (Profesor 11), quien nos ofrece un panorama de lo señalado:

Tabla 13: Relación Naturaleza de la Historia - Sentido de enseñarla- Cómo enseñarla

Concepción de la naturaleza de la historia	Sentido de enseñar la Historia	Cómo se enseña
Visión interpretativa	Contribuye a su aprendizaje como docente	Enseñanza centrada en la pasión por la enseñanza
<p>“Es que la Historia no tiene una verdad única, hay distintas, es como ver la vida a través de un prisma, cierto, porque por un lado te entra el blanco y por el otro sale el espectro de luz para mí esa es la Historia, para mí eso es importante en mi desarrollo profesional porque entra el haz de luz y yo necesito ir descubriendo uno de los colores de ese espectro cromático por decirlo de alguna manera”</p>	<p>“Creo que enseñar historia cimentó las bases de mi desarrollo profesional, como le decía en un principio si yo no hubiese tenido la formación que tuve tal vez no me hubiese interesado y no hubiese desarrollado a un más esa curiosidad, esa necesidad de estar constantemente buscando, estar constantemente informándome, actualizándome respecto a la formación respecto a la actualidad, etc.”</p>	<p>“yo siento que a nivel general el profesor de Historia tiene esa característica en el aula, de ser impulsivo, de ser incluso apasionado en el discurso con sus alumnos”.</p>

Fuente: Elaboración propia (2017).

El ejemplo precedente, nos representa a un profesor que demuestra una coherencia entre su concepción de la Historia (interpretativa), el sentido que le entrega (contribución para su propio aprendizaje) para, posteriormente, vincularla a la forma en

cómo la enseña (con pasión por su enseñanza), todas con foco en su perfil personal y profesional.

A modo de síntesis, se presenta una figura que resume el contenido desarrollado anteriormente:

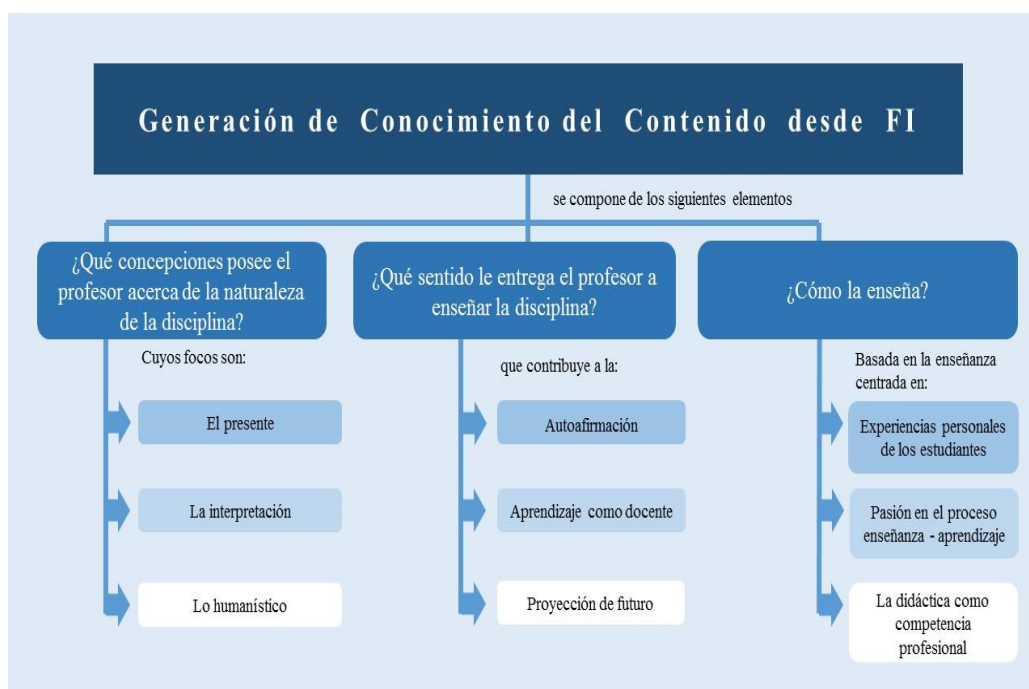


Figura 17: Generación del conocimiento del contenido desde Formación Inicial (FI).
Fuente: Elaboración propia (2017).

Siguiendo en esta línea, los hallazgos son cercanos a lo que propone Voet y De Wever (2016) acerca de la importancia que se le debe atribuir a las ideas que los propios profesores tienen acerca de la epistemología y enseñanza de la historia a la hora de implementar su currículo, el que distingue variedad de concepciones, entre ellas: *creencias positivistas*, las que enfatizan en el objetivismo de los hechos históricos; y *creencias constructivistas*, basadas en ineludibles interpretaciones de quienes construyen narraciones personales del pasado y, por tanto, no importan las evidencias.

Siguiendo con el mismo trabajo de Voet y De Wever (2016), estos hallazgos coinciden además con lo señalado por los profesores informantes cuando distinguen aquellas ideas o creencias que se centran en el profesor y aquellas creencias

centradas en el alumno donde las primeras enfatizan la transmisión del conocimiento del contenido y, las segundas, se centran en las habilidades de razonamiento de los estudiantes. Así mismo, la enseñanza de los profesores de historia estaría influida por su concepción general de la historia como disciplina la que, a su vez, está relacionada con su conocimiento de contenido y con la comprensión de conceptos históricos tales como *evidencia, cambio y causalidad*.

Este último aspecto nos lleva a pensar que, tal cual lo señala Plà (2015), los profesores de HyG, ven que la historiografía y la Escuela son dos espacios distintos, cada una adoptando distintas formas para pensar el pasado, en la que mientras la primera se empeña en articular todos los tiempos históricos, la segunda piensa la historia desde una mirada eminentemente socio-cultural. Este aprendizaje no necesariamente se admite por parte de los informantes como haber sido adquirido en su formación inicial. Sin duda, estas concepciones requieren volcar sus miradas en su contexto específico, de ahí, tal vez la crítica que los mismos profesores realizan hacia la carencia en su formación didáctica.

Por lo anterior, no sorprende que los modos de enseñar la Historia estén basada en métodos y técnicas (hechos noticiosos, lecturas, debates, desafíos, investigaciones, entre otras) que buscan conectar al estudiante con su propia realidad y, de esta manera, valorar el pasado mediante el presente.

Para incentivar la discusión, es interesante señalar que los hallazgos, en este aspecto, se contraponen en cierta medida con las ideas de Pérez Gómez (2010), quien enfatiza que, todavía la gran mayoría de las Escuelas conservan y aplican una concepción epistemológica escolástica de la enseñanza, es decir, mantienen una enseñanza lineal, mezcla entre idealismo y mecanicismo, con prácticas pedagógicas al servicio de la teoría y que presenta el conocimiento a los estudiantes como conceptos cerrados y repetitivos sin posibilidad de indagación.

Lo manifestado por los docentes en este último punto, se relaciona con los aportes de Lambert (2014), quien señala que la cuestión relacionada con el *qué enseñar en las escuelas* necesita de un análisis que vaya más allá de respetar el currículum prescrito. Para ello, basta con considerar la contribución particular de los conocimientos cotidianos de los estudiantes ya que el conocimiento abstracto y teórico

no es suficiente para explicar la relevancia del pasado. En palabras de un profesor informante puede observarse lo siguiente en relación con el punto anterior:

Tu te encuentras con muchos profesores están tan ensimismados de repente en su especialidad que no se abren a entender el mundo en el que estamos viviendo y por lo tanto eso también los limita de alguna manera, son mucho más rígidos en el discurso, es un discurso muy de especialista y por lo tanto, no tienen la mirada del contexto que para nosotros es súper importante. (E. Profesor 3)

En el caso de los profesores de HyG, éstos manifiestan que ha sido una necesidad poner más atención al contexto de sus estudiantes, demostrando una perspectiva de su enseñanza más centrada en el presente y una concepción de la historia más interpretativa. Se deduce, entonces, que otorgan gran significado al desarrollo socio-afectivo -cultural de sus estudiantes.

4.2.1.2. Conocimiento didáctico del contenido de Historia y Geografía.

Tal como se señaló anteriormente, la Formación Inicial, al estar más centrada en qué enseñar más que en cómo enseñar, generó escasas instancias para el aprendizaje práctico (conocimiento en la práctica y de la práctica), aspecto que les ha resultado difícil abordar en todas sus dimensiones.

Así, en relación con el planteamiento anterior, se puede desprender a partir de los siguientes comentarios de profesores con mayor experiencia esta problemática bifurcación en la formación inicial:

(...) nosotros íbamos a ser profesores no historiadores. (E. Profesor 4)

Yo creo que lo que he aprendido de cómo enseñar, el tema de habilidades mensaje profundo lo aprendí acá (en la Escuela), por lo menos cuando yo pasé por la carrera, no era tema relevante. (E. Profesor 10)

El conocimiento y dominio de la didáctica específica parece tener, a juicio de los profesores, una relación muy estrecha con ciertos niveles de insatisfacción sobre su

propio desempeño en el aula. Incluso estos elementos se evidencian con mayor prioridad e importancia que el conocimiento del contenido en esta etapa profesional, por valorarlo como un saber profesional que se necesita para estar en contacto directo con la realidad escolar en la que se desenvuelve, para tomar mejores decisiones y, por ende, lograr un mejor desempeño. Pese a la alta valoración que demuestran los profesores hacia su formación histórica, la práctica en aula los lleva a replantearse permanentemente acerca de si los contenidos son suficientes del todo para enseñar la disciplina en un contexto escolar. Así lo expresan los siguientes profesores informantes:

Por eso ese empoderamiento, se logra, si uno trae ciertas herramientas más desarrolladas en forma consciente de la universidad, que tiene que ver con este trabajo administrativo y las habilidades blandas siempre resalto que son fundamentales hoy día ser profesor y hacer las clases y saber más contenido no es suficiente. (E. Profesor 4)

Permanentemente caemos en que nosotros queremos resolver los problemas en los alumnos cuando al revés, la estrategia nuestra tendría que ser entregarles las herramientas pero que los alumnos se vean enfrentados a los problemas y ellos los puedan resolver. (E. Profesor 3)

De igual modo, esta baja valoración (principalmente de parte de profesores más experimentados) hacia su formación didáctica, especialmente la recibida en Formación inicial, se relaciona a juicio de los profesores con las escasas oportunidades que tuvieron para poner en acción sus saberes a través de diversas instancias de trabajo práctico y, específicamente, a través de las prácticas en contexto laboral. Éstas últimas, son consideradas por los docentes como verdaderas instancias de descubrimiento y aprendizaje acerca de lo que significaba la complejidad del aula, por lo que debieron marcar con mayor vehemencia su formación de profesor por cuanto constituyen un hito que debe contribuir a definir su rol docente e identidad profesional.

Esta apreciación de los profesores relacionada con priorizar su conocimiento práctico por sobre el teórico puede ser discutida con lo que señala Lambert (2014), quien piensa que se debe priorizar el conocimiento de las disciplinas ya que permite proporcionar a los jóvenes acceso a la globalidad del conocimiento, puntualizando que en los últimos años se ha tenido un retroceso negativo al priorizar competencias

genéricas y transversales por sobre los conocimientos específicos.

En el caso de los profesores noveles, la percepción es más positiva, aun cuando consideran que, de igual forma, les fue insuficiente ya que al contar en sus mallas con diversas prácticas iniciales, estuvieron más conscientes del desarrollo de su aprendizaje como docentes de aula, logrando fundamentar mejor su pensamiento pedagógico.

No tuve ninguna situación directa con la práctica profesional, sino que nosotros teníamos un currículum, la malla curricular, en la que nunca nos enfrentábamos a nuestro futuro profesional. (E. Profesor 3)

Esta última situación parece tener una explicación ya que coincide con los cambios de mallas curriculares de los últimos años en el programa de formación, que integran los cursos de prácticas iniciales y las didácticas, bajo una concepción más centrada en el currículo para la enseñanza, donde las problemáticas del contexto escolar comenzaron a tener más visibilidad en el currículo del futuro profesor.

Lo bueno fue que empezaron estas prácticas, práctica de observación, práctica de ayudantía, práctica profesional, me tocó vivir eso, algo muy bueno, porque eso es acercarse a la realidad de la escuela. Yo nunca hubiera conocido un colegio como profesor antes de llegar a la práctica, eso fue importante. (E. Profesor 4)

Las palabras del *Profesor 4* “yo nunca hubiera conocido ser profesor antes de llegar a la práctica”, reafirma la idea de que el proceso de aprender a enseñar requiere situar a los futuros docentes en contextos reales de enseñanza, desde la formación con una línea de formación práctica sistematizada, que vaya más allá del contexto laboral, familiarizándolos desde muy tempranas etapas con lo que será el quehacer mismo del profesor ya que esto les permitirá construir mejores herramientas para reconocer, interpretar y actuar en respuesta a la labor docente. Sin duda esto definirá su comprensión sobre el por qué y para qué de sus actuaciones.

Por otro lado, los profesores más experimentados consideran que al no contar en sus planes de estudios con muchas instancias para la reflexión en la práctica, su formación inicial priorizó el conocimiento teórico por sobre el práctico, aspecto que

resienten hasta hoy. En este orden de ideas, se puede citar dos relatos que así dan cuenta de estos enfoques, tanto de un profesor principiante como de un docente experimentado respectivamente:

El profesor de historia de la ULS tiene mucha personalidad, le gusta darle vuelta a la tuerca, le gusta tratar de salirse de la convencionalidad para buscar cosas más innovadoras, también una sensibilidad de tratar de conectar con las aficiones y con los gustos de los estudiantes. (E. Profesor 8)

Recuerdo que en primer año de universidad cada uno de los profesores decían tú tienes que continuar elaborando tus conocimientos que no te tienes que quedar con esto y con esto otro, tampoco te tienes que quedar con esa actividad que estas desarrollando, tienes que hacer otras, después, en la práctica se practica. (E. Profesor 4)

Las evidencias hasta aquí presentadas permiten ser discutidas en base a trabajos sobre las comunidades de prácticas, como el que aporta Wenger (2000), quien resalta la importancia del contacto temprano en comunidades de prácticas como contextos de aprendizaje para el docente, en el marco del aprendizaje como acción social. Esta idea es reafirmada en el siguiente comentario:

Primero las prácticas, lo primero que yo hubiera mejorado, es decir, uno en esa época no lo piensa uno cree casi como que las condiciones docentes las llevas incorporadas y no es tan así y hay que trabajarlas y hay que desarrollarlas, por lo tanto, nosotros no teníamos ninguna práctica, ningún contacto con un alumno o alumna hasta que no nos tocaba la práctica. (E. Profesor 3)

Dada la importancia que han adquirido actualmente las comunidades de práctica, resulta curioso que no se encuentra en estos docentes, relatos sobre experiencias en comunidades de aprendizajes fuera o al interior de sus Escuelas, lo que nos lleva a suponer que no la han incorporado aún como estrategia para la generación de su conocimiento profesional en Historia y Geografía.

Sin duda, esta búsqueda, es asociada por los docentes con la demanda de más y mejores instancias de prácticas ya en su formación inicial, donde el desarrollo de sus competencias didácticas sea un eje fundamental de su formación como futuros

profesores, situación no del todo obtenida en la Universidad. La siguiente cita lo expresa:

La pedagogía, ahí siempre hubieron dudas, desde mi experiencia donde tengo muchas falencias es en la parte de la pedagogía, de la didáctica, de cómo generar esos aprendizajes, porque siento que tuve conocimiento histórico, tuve conocimiento geográfico, pero como entregar eso y no haber tenido lo práctico, lo teórico y la parte pedagógica. (E. Profesor 2)

Tal como es valorado por este último docente, esta postura resulta pertinente a nuestros hallazgos dado que según los relatos es posible identificar que los docentes le exigen a la formación inicial entregar más oportunidades para desarrollar habilidades con otros que les permitan articular, en y desde la experiencia, la teoría con la práctica, es decir, saber actuar en contextos más auténticos y, de esta manera, ser tempranamente reconocidos por la cultura escolar en la que se insertan, garantizando más éxito a la hora de insertarse en una comunidad escolar.

Otro análisis factible de realizar, es el hecho que los docentes consideran que dichas competencias didácticas las han construido a partir de su propia experiencia y en base a los conocimientos que poseen de los contenidos. Lo anterior les ha permitido configurar una serie de representaciones didácticas que les han resultado de gran valor para enfrentar las problemáticas propias de su profesión y de la enseñanza de su disciplina. Así es expresado por el siguiente docente:

Siento que en las otras áreas, por ejemplo, en el aspecto metodológico y didáctico me cuesta más, me cuesta mucho más, siento que a lo mejor tengo y eso muchas veces tengo que controlarlo porque también siento que los transfiero a mi ámbito de desarrollo profesional y no necesariamente estoy interactuando con los alumnos como ellos lo necesitan. (E. Profesor 3)

En la práctica diaria recién nos damos cuenta que las relaciones interpersonales es un tema súper importante, o sea, uno como practicante no se da cuenta de lo importante de guardar buenas relaciones de saber mantener un clima de aula determinado porque cuando uno se encuentra trabajando se da cuenta de que si uno no cuida ese aspecto puede llegar a ser desgastante, puede ser muy cuesta arriba, si uno es muy déspota con los cursos o es muy

estructurado muy cuadrado y después pasa la cuenta mantener una estructura muy rígida y después se va decayendo porque uno no lo puede sostener le va generando un desgaste, entonces falta un poco de estrategias, formas de abordar cursos, estrategias de cómo abordar problemas o cómo abordar en el diario, grupos numerosos. (E. Profesor 8)

En relación a las citas presentadas, podemos analizar que los docentes sitúan sus capacidades didácticas, en cuánto y cómo fueron abordados en su formación inicial, presentando fuertemente la idea que no facilitó necesariamente el desarrollo de los procesos de transformación del contenido en algo enseñable, o en cómo transformar el contenido en representaciones didácticas factibles de ser utilizadas para enseñar. Resaltan en este sentido, los juicios referidos a que recién en el ejercicio profesional mismo, los docentes logran darse cuenta que debe existir en ellos una competencia didáctica orientada a la autogestión para su enseñanza efectiva que involucra desde cuidar su autoimagen hasta contar con las mejores estrategias para abordar problemáticas puntuales con sus estudiantes.

Diversas representaciones del rol de la Didáctica en su quehacer son las más representativas en los relatos de los docentes, entre ellas: Importancia de los conocimientos previos, valorar las diversas realidades socioculturales para los análisis históricos, motivar para el aprendizaje, visión multidisciplinaria de las Cs. Sociales, desarrollo de habilidades de pensamiento, desarrollo del pensamiento crítico, entre otras.

Estos tipos de representaciones didácticas evidenciadas en los relatos de los docentes, permiten ser contextualizadas a partir de los aportes de Shulman (1986), referidos al conocimiento didáctico del contenido como uno de los componentes del conocimiento base de la enseñanza, además del conocimiento del contenido. Al igual que las conclusiones aportadas por el autor, las evidencias aportadas en esta investigación nos expresan que el profesor de HyG, al poseer un buen dominio del contenido de las Cs. Sociales y comprensión de cómo transformar esos contenidos para enseñarlos, logra crear una serie de representaciones con un alto potencial didáctico que hacen que los contenidos sean comprensibles a sus alumnos respondiendo a la diversidad de condiciones y bagajes de sus estudiantes a cargo, además de otorgarles cierta seguridad a la hora de enfrentar su desempeño en el aula.

Así mismo, los resultados permiten establecer que dicha carencia en la formación didáctica (en los profesores noveles esta apreciación es más positiva) lleva a los profesores a declarar que han tenido que enfrentar sus decisiones didácticas con pocos referentes desde su propia formación. Así lo expresa un docente:

Desarrollar esa habilidad que los niños puedan hacer un juicio de una situación histórica o hacer una crítica histórica o un relato histórico va muy de la mano con lenguaje, entonces esa habilidad nosotros primero antes de preguntarla en la prueba tenemos que desarrollarla en los niños y eso no lo aprendí acá eso lo tuve que aprender en el colegio. (E. Profesor 7)

Tal como se señala en la voz de este docente, se considera necesario que las decisiones didácticas que adopte profesorado frente a una situación pedagógica (por ejemplo, la aplicación de un recurso o instrumento) involucre que no solamente que el docente mismo comprenda el sentido del porqué se está atendiendo a ello, sino también requiere de un proceso previo en el que se le enseñe a los estudiantes a desarrollar ciertas habilidades para tales respuestas.

Lo anterior, nos conduce a pensar en la didáctica como una gran competencia docente al servicio del desarrollo profesional de estos docentes, por involucrar verdaderos procesos meta-cognitivos. Al respecto esta visión puede relacionarse con el trabajo de Lambert (2017), quien alude al “Ingenio pedagógico” que debe demostrar el docente para que el conocimiento del contenido no quede sin conexión e inerte, aspecto que lo considera el gran desafío del docente actual.

Además, la perspectiva que tienen los docentes acerca de la falta de una visión conjunta sobre cómo deben vincularse los conocimientos obtenidos (del contenido, didáctico y pedagógico general) en Formación Inicial, los lleva a generar la idea que este tipo de aprendizaje (el de su formación didáctica) se ha dado como un proceso de construcción muy propia, intuitiva, reaccionaria y que lo desarrollan sobre la marcha del ejercicio docente en la medida que se les presentan las necesidades y dificultades en el aula. Así puede interpretarse a partir del siguiente comentario:

En término de la didáctica que tuve que utilizar para llegar a un eje temático mismo, (.....), segundo como se manifestó en el aula en el discurso con los

alumnos porque en una realidad determinada socio-económico hay códigos de comunicación y en esa realidad hay otra forma de comunicación que obviamente yo no había trabajado, entonces, tuve que ir aprendiendo en el diario quehacer. (E. Profesor 6)

Este último hallazgo permite ser discutido con los aportes de Ávalos (2006) quien, al aceptar esta forma intuitiva de aprender a enseñar, los hace formar un conjunto de ideas y creencias sobre el cómo enseñar que los hace ser maestros más ejecutores de diseños pedagógicos y curriculares que reconstructores.

Tampoco es posible observar en los discursos de los participantes un relato integrador entre la enseñanza de la Historia y Geografía que permita visualizarlo como estrategias didácticas permanentes, tal como es sugerido por Pagés y Santiesteban (2010), quienes proponen, por ejemplo, una conjunción permanente a la hora de enseñar las ciencias sociales, considerando que es el tiempo histórico el que les ayudará a comprender la complejidad del territorio, estableciendo las múltiples interrelaciones entre los diversos elementos del paisaje.

Si bien en algunas ocasiones los docentes aluden a la necesidad de tratar la Historia de forma multidisciplinaria e interdisciplinar revelando su importancia para el aprendizaje de sus estudiantes, no es posible en esta investigación evidenciar la relación que establecen entre esta concepción integradora de las Ciencias Sociales con la forma de enseñarla, a excepción de ciertos ejemplos de actividades algo espontáneas con otras asignaturas, a los que recurren cuando aluden al trabajo que realizan con otros Colegas. Un ejemplo de aquello es lo que señalan los siguientes profesores:

Sí, lo que pasa que ahí hay un primer momento después hay una integración interdisciplinar con otras áreas con Filosofía que empezamos hacer un trabajo, yo tenía un problema que no podía pasar ciertas materias porque los alumnos tenían una carencia en desarrollo filosófico, entonces había que enseñarle la idea del progreso, había que enseñarle todo lo que era el sistema filosófico del final del Siglo XVIII y principio del Siglo XIX, empezamos a integrar eso en 3° y 4° medio, pero una cosa de diálogo entre los profesores no había algo planificado. (E. Profesor 10)

Como equipo de educación media, entonces ahí coordinamos con los otros departamentos, es decir, si nosotros tomamos habilidades a desarrollar en el área de historia cuando nosotros nos reunimos como equipo de educación media articulamos con lenguaje, con matemáticas, con biología, entonces es una fortaleza grande de trabajar de esa forma. (E. Profesor 7)

Lo planteado por los profesores nos induce a pensar que no existe del todo, una forma sistemática e integral de abordar el currículum de Historia y Geografía con un enfoque integrador en relación con las otras ciencias sociales, sino que está, más bien, asociado a un trabajo entre pares. Esta idea se avala con la postura de Sotomayor y Gysling (2011), quien alude a que si bien, este sector de aprendizaje aporta, sin duda, a la integralidad del estudiante, no se observa todavía una óptima articulación capaz de desarrollar competencias más complejas en los estudiantes.

En esta investigación, los docentes hacen escasa mención a cómo representan el desarrollo de su conocimiento Geográfico. Esto último puede estar vinculado a que los últimos años en Chile, los contenidos geográficos se han visto cada vez más disminuidos en el currículum escolar, como también en los planes de formación de las universidades.

4.2.1.3 El Conocimiento pedagógico general para la enseñanza de la Historia y Geografía.

Los significados que el docente le entrega a sus saberes desarrollados relacionados con conocimientos de la profesión y principios de la enseñanza es una de las temáticas que adquiere significativa importancia en esta investigación.

Los relatos de profesores dan cuenta que ellos piensan que su formación les ha permitido tener un enfoque más crítico acerca de su profesión y que, por ende, se les ha facilitado desarrollar una cultura más profesional durante su quehacer profesional demostrando ser un agente de cambio, innovador, con capacidades de liderazgo, comprensivo con la realidad educativa y de sus estudiantes tanto de forma individual como colectiva. Estas competencias que son situadas por los propios profesores en la dimensión del saber pedagógico de la profesión.

La Universidad tiene que dar otro salto, la carrera en este caso, que los profesores lleguen preparados para que no solamente hacer su clase, sino hacer todo el aparato administrativo, porque hoy día se les va a exigir. (E. Profesor 4)

Lo que nos plantea el profesor se relaciona con que la formación inicial no focaliza necesariamente sus esfuerzos en el quehacer y necesidades mismas de un profesor en ejercicio. Por ejemplo, los asuntos administrativos que tanto importan a un profesor y a la cultura escolar se focalizan más que nada en competencias para comprender su disciplina que, si bien, los hace sentir una fuerte identidad con su campo disciplinario no todos concuerdan en lo que cumplió con el desarrollo de competencias para la enseñanza en general, es decir, con su saber más pedagógico. Insisten en la idea, al igual que en categorías anteriores, que estas competencias han tenido que ser desarrolladas en su práctica misma.

En este aspecto, se observa una falta de articulación, lo que provocó que su formación general estuviera más plasmada de una teorización sobre la educación, más que de los problemas reales educativos de los que un profesor se debe hacer cargo (modo en cómo aprenden, estados físico-psico-emocionales, gestión de aula, etc.). Esta nueva carencia los lleva a pensar que la FI no visibiliza su contribución para que los futuros profesores desarrollen una visión y sentido moral, que les permita guiar su práctica para enfrentar de mejor manera sus dilemas éticos y tomar decisiones sobre su quehacer de forma más consciente. Al respecto una profesora comenta:

A mí la universidad nunca me enseñó técnicas de dominio de grupo, no sé yo pienso en un electivo que te hable de técnicas de dominio de grupo, de habilidades, del desarrollo de habilidades del estudiante, de lo que es preparar al profesor jefe, uno se encuentra con que nadie quiere ser profesor jefe. (E. Profesor 11)

Aun cuando las evidencias dan cuenta de opiniones muy similares independiente de la experiencia de los docentes, se puede apreciar, aunque tenuemente, que los profesores más experimentados al referirse a esta carencia en su formación, lo hacen desde un enfoque más centrado en el saber disciplinar, mientras que los profesores noveles, lo hacen desde un enfoque más centrado en el diseño y desarrollo del currículo escolar. Al respecto dos profesores experimentados nos expresan:

Siento que la carrera estuvo débil los ramos de filosofía también muy generales, los ramos de psicología también, hay de poca cosa práctica de enfrentarte a situaciones concretas te encontrabas con ramos de psicología que era biología. (E. Profesor 3)

Siento principalmente que pasa por ese divorcio que existe en el interior de la universidad en lo que es la especialidad y lo que es la pedagogía, nosotros lo conversábamos en la reunión pasada que yo siento que son cosas que están dentro del mismo barco, pero van con remos distintos. (E. Profesor 11)

Ante tal situación, resulta interesante el hallazgo que sean los mismos profesores, quienes encuentran una explicación y solución a la vez, para tan evidente carencia y esta tiene que ver con que la formación pedagógica que ellos recibieron no estuvo articulada con los propósitos formativos del Currículo en Historia y Geografía, lo que ellos llaman “divorcio entre la formación general y disciplinaria”, aspecto que ocasionó, sin duda, que el docente en formación no se situara desde etapas tempranas en un rol pedagógico de su profesión, lo que acrecentó tal vez su notorio sentido identitario con su disciplina. Tal situación es expresada tanto por un profesor novel como por uno más experimentado:

La parte educación es el punto crítico porque no es un área propia, no es un área propia de la especialidad sino que es un área compartida, puede que no nos haya resultado atractiva porque no está enfocada para la formación de un profesor de historia, entonces como un poco de crítica también o quizás haciendo la revisión quizás hubiera sido pertinente de que nuestra carrera desarrollara su propia área de educación enfocada siempre a la enseñanza de las ciencias sociales. (E. Profesor 8)

La misma situación es expresada por un profesor experimentado en el siguiente relato:

Yo habría mejorado considerablemente, los ramos de pedagogía pero yo creo que los ramos de pedagogía para que alcancen un sentido mayor tienen que estar orientados a la especialidad no pueden ser ramos de pedagogía general, porque se pierde el sentido. (E. Profesor 3)

Como puede observarse en los comentarios de los docentes, se piensa en la

poca coherencia de la formación inicial recibida, manifestada especialmente en su escasa articulación entre la teoría y práctica y entre el perfil pedagógico y perfil disciplinar, apareciendo como un problema en todas las generaciones. Esto da luces respecto de que, en la gran mayoría de los casos, los docentes tuvieron escasa conciencia de que estaban viviendo un proceso de transformación profesional hacia el ejercicio de una labor pedagógica insistiendo, de este modo, en la idea de una mirada pedagógica más focalizada en la disciplina.

Ahí está el punto también, ahí hay una abstracción muy grande en la educación, yo creo no sé ahora pero en mis tiempos fue así como en el cual hacíamos más filosofía de la educación, hablamos mucho de temas más abstractos o de ideales a alcanzar era como una parte más bien orgánica funcional idealista, entonces eso fue lo que de alguna u otra manera nos llevó a equivocarnos. (E. Profesor 9)

En este sentido, lo que aporta este profesor resulta muy interesante dado que relaciona sus equivocaciones y errores, en el contexto de aula, con la falta de focalización en su formación inicial en el análisis de problemáticas más concretas sobre el quehacer del profesor, aspecto que resulta preocupante por cuanto significa una descontextualización en cuanto a uno de los principios básicos de cómo se construye el aprendizaje, que es mirar el aprendizaje desde una perspectiva social, y no necesariamente desde una única perspectiva teórica. Esta conclusión puede relacionarse con Wenger (2001) quien señala que *el conocer* consiste en desplegar las competencias ya definidas en comunidades sociales tal como lo es, en este caso, la Escuela.

Lo anterior también es posible analizarlo con los planteamientos de Jarauta, Medina y Mentado (2016) en relación a cómo debe generarse el aprendizaje profesional docente. En este sentido, la investigación citada pone énfasis en la síntesis idiosincrática entre distintos saberes desde donde podemos interpretar que estos profesores ven su proceso de construcción de conocimiento profesional, especialmente en su etapa de formación inicial, de manera muy desarticulada puesto que tanto el conocimiento del contenido como el conocimiento pedagógico general y el conocimiento de los alumnos, no confluyen en esta síntesis de saberes, sino que más bien se desarrollan aisladamente.

Por otro lado, un aspecto significativo en los hallazgos, es que los profesores participantes asocian su conocimiento pedagógico general a un gran eje temático transversal, que lo apropian como un sello identitario en su formación y quehacer profesional, nos referimos al conocimiento de la educación ciudadana.

Los significados que los profesores le otorgan a la educación ciudadana como parte de su quehacer pedagógico, pueden ser vinculados con tres de los cinco criterios establecidos por Pagés (2002), al señalar la importancia que tiene el currículo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para formar ciudadanos del siglo XXI. De acuerdo a los comentarios de los participantes se puede identificar en los relatos lo siguiente: "(...) entonces al final lo que nosotros fomentamos más en el colegio es la convivencia diaria". (E. Profesor 7)

Este relato es un ejemplo de cómo el profesor asume un protagonismo al interior de su escuela, al concebir su pedagogía, con base en principios ciudadanos, como una enseñanza *basada en valores*, centrando su atención en el desarrollo de habilidades de reflexión crítica frente a su convivencia cotidiana.

Preocupado de formar alumnos con conocimiento, alumnos críticos que se sientan no solamente responsables de su rol como estudiantes sino también como agente del cambio social en el cual ellos están insertos, no significa formar revolucionarios, significa formar personas que están conscientes en el mundo que están viviendo. (E. Profesor 3)

Este otro comentario refleja en el profesor, la idea de un conocimiento pedagógico *Activo* ya que al orientar a sus estudiantes a asumir un rol como agentes de cambio y no necesariamente "revolucionarios" les está permitiendo construir sus propios significados, a través de un proceso de exploración y discusión, que les permite estar más conscientes del mundo en el que viven.

Un quehacer social, el profesor de historia es un profesional que está muy a la par con las problemáticas social con la problemática familiar, está muy íntimamente ligado a ese tipo de suceso que no son para nosotros que simplemente pasa, sino que es algo que lo llevamos al debate, que lo llevamos al pensamiento, que lo llevamos a la crítica, que no llevamos más allá del tema del comentario, sino que es algo que queremos que alguien tenga una opinión

con respecto a los temas. (E. Profesor 9)

Por su parte, el relato expuesto, demuestra un conocimiento pedagógico del profesor basado en el principio de *Exigencia intelectual*, al relevar su capacidad para promover en sus estudiantes, a partir de la formación ciudadana sus habilidades de pensamiento y su participación crítica y reflexiva sobre temas contingentes.

Como lo indican las evidencias, los participantes demuestran un conocimiento pedagógico limitado, con escasa articulación entre la relación conceptual-didáctico - pedagógico, en comparación con el conocimiento demostrado en la disciplina y en la didáctica, aspecto que resulta altamente preocupante, dado que actualmente el conocimiento de la profesión es un elemento de análisis en la mayoría de sistemas evaluativos docentes y porque sencillamente creemos que nadie mejora lo que no conoce, especialmente si se trata de los aprendizajes de los estudiantes. Esta debilidad, a juicio de los propios docentes, requiere examinar de manera más profunda la tradición académica y en general, los programas de formación de profesores.

4.2.2. Incidentes Críticos (IC) como Estrategia para el Aprendizaje Profesional del Docente de Historia y Geografía.

Este apartado analiza los distintos episodios críticos a los que se han enfrentado los docentes de HyG en su quehacer profesional considerando como elemento fundamental del análisis, el hecho de que, para esta investigación, consideramos como incidente crítico aquellos eventos o episodios, generalmente negativos, que enfrenta el profesor en contextos educativos, llegando a desestabilizarlos emocionalmente y poniendo en crisis su identidad profesional. A estos eventos se les llamará Incidentes Críticos (IC), y se los abordará desde la óptica de estrategias que utiliza el docente para generar aprendizajes, por lo que su análisis en este estudio implicará situarnos en algunos ejemplos entregados por los participantes, sus orígenes y causas, los significados que el docente les entrega en cuanto a la emocionalidad desplegada, las disyuntivas éticas que despliegan ya sea en cuanto la dinámica que establece el profesor con otros docentes como en su vinculación con la administración

de la comunidad educativa y, por supuesto, el tipo de habilidades y conductas adoptadas para la reflexión y resolución de éstos.

4.2.2.1 Factores y génesis de los Incidentes Críticos, vivenciados por el docente de Historia y Geografía.

A partir de las distintas fuentes de información desde donde nos hemos acercado a las vivencias y emocionalidad expresadas por los docentes de HyG ante situaciones críticas en su quehacer profesional, este análisis permite comprender los orígenes de los Incidentes Críticos que experimenta el docente frente a situaciones de aula. En este sentido, podemos darnos cuenta que, en primera instancia, los docentes noveles atribuyen, mayoritariamente, a factores externos la génesis de los incidentes críticos, marcando distancia respecto de sus debilidades, omisiones o dificultades que pudiesen haber generado las condiciones para que se generara dicho incidente. En la siguiente cita de un profesor novel podemos encontrar un relato de un incidente crítico vivido al inicio de su carrera profesional y vinculada con conductas disruptivas de los alumnos al interior del aula.

Puede ser porque estaba recién, cuando llegué el primer año yo estaba haciendo clases en cuarto medio y dos alumnos se iban a colocar a pelear dentro de la sala, se pusieron a pelear en un minuto, porque yo iba ingresando y ya estaban uno estaba en el suelo y él otro estaba encima de él y abrí la puerta y vi esta pelea de los alumnos se estaban golpeando fuerte y yo me quedé parado y dije –¿qué hago?- y me decidí a intervenir y eso fue en cosa de segundo y cuando voy a intervenir un alumno se puso adelante y me dijo que no me metiera, no me faltó el respeto, sino que me dijo –no se meta- yo ahí reaccioné pero yo le dije fuerte -haber disculpa te tienes que correr porque tú no estás peleando, es fácil si tú estuvieras en el suelo no sé si dirías lo mismo- y lo corrí, lo empuje el alumno no dijo nada y me metí en medio de los dos alumnos que eran mucho más grande que yo, eran gigantes, y me hicieron caso, eso me sorprendió y le pedí a otros alumnos que me ayudaran a separarlos y que trajeran al inspector general, pero tuve que actuar energicamente y así con la convicción de que me tenían que hacer caso. (E. Profesor 4)

Como podemos observar, el profesor responde a la situación o incidente crítico de manera rápida, adoptando una postura estricta con sus alumnos y una vez controlada la situación solicita apoyo a la red interna de la institución educativa (inspector general), sin embargo, no existen elementos en el discurso que den cuenta de una actitud reflexiva respecto de su participación en el contexto en el cual se genera este incidente.

Es interesante destacar, que esta distancia inicial con el origen del evento que parece ser estresante y crítico, no es igualmente identificable en profesores experimentados, donde podemos encontrar elementos en su discurso que dan cuenta de una postura más reflexiva en cuanto a su actuación, sus expectativas y creencias previas respecto a las conductas de los estudiantes y su propio rol desempeñado en el incidente, como podemos ver en la cita de una profesora más experimentada que se presenta a continuación:

Es sumar todo, de captar la atención, hacer una guía, una clase estructurada para los tres momentos, que era importante la reactivación, el aprendizaje significativo y el aprendizaje me dio, pero me encontré con los alumnos que primero los niveles, de bulla, de paseo, no había ningún ambiente de trabajo en la sala de clase. No me imaginé nunca que iba a tener un tema adverso en la sala de clase, yo daba por hecho que yo iba a la sala de clases iba a tener alumnos atentos y trabajando y no existió nunca eso, perder tiempo en el tema de que se ordenen, que guarden silencio, que tengan los materiales, que trabajen en ese paradigma, primero te lo toman como un estudiante crítico, de hecho de la realidad con la teoría, y que tú tienes que generar aprendizaje de manera distinta, escuchar, crear ambiente, motivar. (E. Profesor 2)

Siguiendo a los autores, Contreras, Monereo y Badía (2010) quienes plantean que frente a la posibilidad de identificar las situaciones o variables comunes que influyen en los incidentes, los docentes consideran como un factor clave el perfil del estudiante que responde más bien a un sujeto receptivo, podemos entender que el suceso experimentado por la docente anterior correspondería precisamente a esta discrepancia entre lo que ella espera de un grupo de alumnos, teniendo la expectativa de un grupo de estudiantes receptivos y lo que se encuentra en la realidad.

Es importante destacar que estos aspectos pueden ser relacionados con el trabajo de Nail, Gajardo y Muñoz (2012), quienes señalan que si el docente adquiere la habilidad para reflexionar sobre los incidentes críticos derivados de la relación construida con sus estudiantes, como ocurre en el caso de la docente experimentada, será más probable que pueda crear un clima positivo, que favorezca el aprendizaje. En este caso particular, la docente buscó, de manera personal y autodidacta, material de apoyo que le permitiera aprender estrategias o métodos para resolver o enfrentar las situaciones críticas a las que se enfrentaba en el aula. Comenzó a aprender del constructivismo, aprendizaje significativo, aprendizaje basado en problemas, para poder implementar mejoras en sus clases y cautivar al alumnado. Junto a ello, buscó socializar sus experiencias e incidentes críticos con colegas, para buscar en ellos consejos o sugerencias para hacer frente a lo ocurrido y mejorar sus prácticas.

Dicho actuar concuerda con lo planteado por Tripp (2012), quien releva que a partir de los incidentes críticos los profesores pueden utilizar su propia experiencia para lograr aprendizajes acerca de su profesión, ya que les proporcionará la oportunidad de tener una mejor comprensión de sí mismo, de su práctica y del sistema en el que está inserto.

4.2.2.2. Representación emotiva de los Incidentes Críticos de los Docentes de Historia y Geografía.

A continuación se analiza el significado que el docente le asigna a las sensaciones y emociones que él experimenta cuando se enfrenta a un episodio angustiante, como también la valoración entregada al incidente crítico, que lo llevan a tomar decisiones poco adaptativas, de forma impulsiva y en condiciones muy desfavorables, debiendo partir de la premisa de que estos sucesos lo desestabilizaban emocionalmente poniendo en riesgo su confianza e identidad en acción, su desempeño profesional y su continuidad en el ejercicio docente.

Un ejemplo de ello es identificable en el siguiente extracto de una entrevista de una docente:

Yo creo que dentro del primer mes trabajando, haciendo un reemplazo, para mí fue una experiencia difícil de iniciar porque comencé en un colegio de alta

vulnerabilidad donde un contexto que es demasiado poco favorable para un profesor que recién va iniciando su práctica, entonces en un comienzo y como buen principiante en la práctica docente todavía no podía mantener, por ejemplo, un clima de clase determinado, correcto, me costaba llegar a los niños y no podía hacerlo y dentro de eso llega un punto en que siento que la institución en lugar de respaldarme simplemente pasaba por alto el hecho y no me decía nada, sentía que ellos comentaban quizás entre ellos, quizás que mi desempeño no era bueno, que no era correcta, -si necesitas ayuda dime- pero nadie se sentó a decirme -sabes que este problemas tienes, nos hemos percatados esto- nunca sentí que me dieran una retroalimentación por lo tanto ese reemplazo fue bastante fuerte porque llega un punto que yo empiezo a cuestionar de hecho para que estudiar pedagogía, se empieza a preguntar uno si de verdad estaba hecho para ese trabajo, al final llega mi término de reemplazo la institución acepta que yo termino mi periodo y yo lo único que quería era irme y pasó un periodo de 6 meses de cesantía .(E. Profesor 8)

Como podemos observar, la representación emotiva que configura el docente en su fuero interno en función del evento estresante vivido, integra elementos como sus creencias, expectativas de rol, sus recursos cognitivos y comportamientos para afrontar la situación, así como la capacidad para comprender el comportamiento propio y ajeno en el contexto del suceso; como consecuencia de ello, una adecuada representación es un elemento intrínseco para la regulación emocional y el establecimiento de relaciones sociales satisfactorias con su comunidad educativa, lo que en caso expuesto no logró ser desarrollado generando emociones como frustración, aislamiento e inseguridad.

Otro incidente crítico relacionado con las emociones y sentimientos, es el narrado por un profesor novel. En este caso se origina por su forma de interactuar con sus estudiantes de acuerdo a su metodología docente y que se le presenta una dicotomía entre la teoría y la práctica. Ello le genera un quiebre emocional, provocándole sentimientos de frustración, expectativas no cumplidas con respecto a la realidad de aula. De acuerdo a sus propias opiniones, vive el incidente crítico con sentimientos de soledad en su quehacer docente y percibe que su escasa interacción previa con la realidad escolar generó una brecha o vacío de conocimiento para establecer relaciones y vincularse con sus alumnos. (GD. Profesor 3)

Igualmente, dichas conclusiones concuerdan con lo planteado por Bilbao y Monereo (2011) quienes aportan en sus investigaciones que los profesores n6veles experimentan los eventos cr6ticos con mayor incertidumbre y sorpresa porque dichos episodios no responden cabalmente a las expectativas que han forjado ya en su formaci3n inicial.

Es importante destacar que la representaci3n emocional que elabore el docente sobre el incidente cr6tico vivido, atiende tambi3n a elementos propios de su personalidad, como por ejemplo, si es una persona introvertida o extrovertida, su nivel de seguridad y autoconfianza, la tolerancia a la frustraci3n, su apertura a nuevas experiencias, las creencias, entre otros, por lo que cobra especial relevancia la autoimagen personal y profesional del docente para lograr una actuaci3n emocional ajustada y propicia para el desarrollo de aprendizajes.

A continuaci3n, se presenta un extracto de la entrevista de otro docente novel, que nos permite observar como su estilo de personalidad y su consolidado nivel de autoconocimiento y autoconfianza, le permite hacer frente, de manera resolutiva y exitosa, al conflicto vivenciado reforzando, a su vez, su identidad profesional:

Fue un evento cr6tico porque yo podr6a haberme quedado callada y decir tomo la decisi3n, pesco mis cosas y me voy, pero sent6a que era tan injusto que me defend6 y eso me ayud3 a seguir en la instituci3n, a demostrar que yo no era como ellos me estaban pintando y a tomar todas las sugerencias que me dieron para mejorar como profesional, porque al final eso es lo que importa mejorar como profesional. (E. Profesor 7)

Por su parte, Tripp (2012), resalta la importancia de la emocionalidad que experimenta el profesor a la hora de vivenciar un episodio angustiante, donde la culpabilidad, la frustraci3n, el miedo, la vergüenza entre otras, son determinantes en la forma en que el profesor enfrenta estos episodios y que, generalmente, no son consideradas a la hora de resolver en funci3n de ellos.

El valor, sea m6s o menos negativo, que se le otorgue a la experiencia depender6 de c3mo el docente le otorgue sentido a la experiencia, es decir, llegue a identificar, integrar y aceptar las emociones experimentadas con el incidente cr6tico, a trav6s de la

reflexión sistemática. Pese a lo anterior, se observa en la totalidad de los participantes que estos incidentes críticos tienen para ellos una connotación negativa.

4.2.2.3 Dilemas éticos enfrentados por el profesor de Historia y Geografía.

A partir de los relatos entregados por los docentes se analiza los incidentes críticos vivenciados por los docentes de HyG y las disyuntivas o dilemas éticos que enfrenta a raíz de estos episodios en cuanto a la dinámica que establece con otros docentes, en su vinculación con la administración de la unidad educativa y la integración de las normas internas del establecimiento, en su interacción con los padres o apoderados y, principalmente, en el vínculo que establece con sus alumnos.

Considerando la amplitud de situaciones que experimenta el docente en su quehacer profesional que pueden desencadenar en incidentes críticos, es importante prestar atención a las formas de resolución de problemas que emplean los docentes y hacer hincapié en los dilemas éticos que se originan producto de ellos, pues en cada dilema ético enfrentado nos encontramos con que el docente ha debido decidir entre los principios u obligaciones morales y profesionales que guían su actuación y su visión personal del episodio para tomar una decisión.

Los autores Ehrich, Kimber, Millwater y Cranston (2011), establecen una relación entre los Incidentes críticos y las disyuntivas éticas que enfrenta el profesor a raíz de éstos, reconociendo que los dilemas tienen una multitud de causas o fuerzas que los determinan, por lo que es necesario educar a los docentes en temas específicos y apoyar permanentemente a los profesores en este ámbito para que puedan abordarlos adecuadamente.

Considerando que los dilemas éticos son sucesos controvertidos y la efectividad o ajuste de la solución empleada se relaciona estrechamente con dificultades en lo social, en un mundo globalizado como el actual, donde existen tantas fuentes de información y tan variadas formas de expresión, los dilemas éticos son un importante elemento de la interacción social que se encuentra en constante desarrollo también, por ello cobra mayor relevancia aún la preparación de los docentes durante la formación inicial para el enfrentamiento de tales dilemas.

Ya en 1990, Noteworthy demostró en sus investigaciones que los dilemas éticos de los profesores estaban siempre en desarrollo y que tendían a repetirse pudiendo surgir por variadas situaciones entre las que destaca: 1) Por la necesidad que tienen los maestros de decidir más allá de las leyes y normas establecidas para proteger a los estudiantes; 2) Por las decisiones administrativas referidas al personal y a la ética profesional; 3) Por las acciones de los estudiantes ya sea en el ámbito de la convivencia como por sus problemas de comportamiento; 4) Por acciones de sus colegas profesores referido a aspectos discriminatorios hacia los estudiantes y con el personal del Centro, en general, y 5) Por las tensiones de su propia ética profesional. (Citado en Ehrich, Kimber, Millwater y Cranston, 2011: 176)

Un ejemplo de estos dilemas es presentado a continuación y está relacionado particularmente con la segunda categoría presentada por Noteworthy, específicamente en lo relacionado a las decisiones administrativas referidas al personal.

Hay algunos que me causaron conflicto fue en el otro establecimiento cuando yo partí, era el trato al docente, el trato que daba la administración al docente y a mí me generó un conflicto que a mí me puso en duda o me voy o hago algo con esta cosa porque no...No puede ser que estemos como... era leerse un libro del sistema del inquilinaje, entonces no, no puede ser, esto está mal estamos en el Siglo XXI, y estamos a grito, a descalificaciones y a humillaciones y todo ... Era una práctica aceptada, que era la vejación verbal, que ahora es agobio laboral, definitivamente contra los docentes.(E. Profesor 10)

Como podemos observar, el docente se ve enfrentado a tomar una decisión para superar el estado de incomodidad o malestar, que le generan de manera personal las prácticas relacionales empleadas por la administración de su establecimiento, las que se encuentran validadas por los pares y naturalizadas al interior de la comunidad educativa. Lo anterior supone un dilema para el docente, ya que implica ir en contra de la cultura organizacional de la cual él también es parte.

Para reafirmar la idea anterior, se presenta otro caso de incidente crítico, en el que también subyace un dilema ético:

Yo también, al terminar la práctica profesional la profesora estaba embarazada, entonces yo termino la práctica y ella estaba mal de su espalda y se va. Yo terminé el 28 la práctica y el 29 la empecé a reemplazar, entonces no era lo mismo hacerle clases a los cursos de la práctica que asumir todos los cursos que tenía ella, en un liceo que en ese tiempo era de puros hombres, esto fue como el año 2008. Ella era una persona, una profesional muy querida por sus estudiantes y para mí fue complejo llegar a ellos; pero una de las primeras clases, de las primeras semanas que yo estaba trabajando y gran parte del curso se había ido y un grupo de estudiantes se queda, y en esa conversación un estudiante me compara con ella, pero más que compararme en el tema pedagógico me compara en el tema personal. Entonces a mí eso me afectó mucho, y yo no supe cómo reaccionar, lo único que yo me acuerdo y tengo súper claro es que yo me puse roja, me sentía caliente la cara de rabia, pero no sabía qué hacer. Entonces uno de los niños se pusieron a bromear ahí, este niño se fue, entonces yo salí, como era recreo salí del colegio y me fui a llorar porque simplemente no supe que hacer. Entonces a partir de ese incidente con el estudiante me dieron ganas de renunciar, de irme, hasta que llegaron otros colegas, ya con millones de años de experiencia y ellos como que trataron un poco de contener la situación, pero básicamente ese es el relato, esta comparación que hace el estudiante de mí y de la otra profesora en términos personales más que pedagógicos. Es que yo pienso que pasa por un tema de afectos, o sea niños que están acostumbrados a un ritmo, a una persona, a un estilo y llega otra, tal vez no con un estilo distinto, pero yo pienso también que son pruebas, pruebas que a veces los estudiantes le ponen a uno para ver cómo reaccionar, o sea yo creo que si hubiera reaccionado de igual a igual y enfrentarme directamente con él y “qué te crees por qué me estás comparando”, tal vez la situación hubiese pasado a mayores, no es cierto, o simplemente no habría quedado en nada, no sé no pasó, pero yo siento que fue una prueba que el estudiante me puso y que en ese momento sin experiencia y sin mucho desarrollo de habilidades blandas, para mí fue crítico y se manifestó en mi llanto.(E. Profesor 11)

En este caso, el IC es de tipo relacional, ya que se refiere a los efectos y reacciones que genera en este profesor la comparación y percepción que sus alumnos tienen de ella en términos personales, ante lo cual ella responde a la situación o incidente crítico de forma desadaptativa, se desorienta emocionalmente y se desestabiliza a tal punto de no poder controlar sus emociones.

Los dilemas éticos involucrados, en este caso y en función de los comentarios del mismo profesor anteriormente citado, tienden a resolver una serie de dudas, entre ellas: ¿Cómo trabajar los límites entre su rol como docente y su autoimagen personal? ¿Cómo mantener el autocontrol y no desorientarse ante situaciones complejas en que los alumnos comienzan con dinámicas tales como faltas de respeto hacia ella y hacia sus otros compañeros? (GD. Profesor 11)

Ante esta situación, Shapira-Lishchinsky (2011), contribuye al análisis ya que explora los dilemas éticos que viven los profesores a raíz de incidentes críticos vivenciados en todas las dimensiones de su quehacer en la cultura escolar y, especialmente, aborda las respuestas que emergen de parte de los docentes a raíz de éstos, considerando que la mayoría de los docentes tratan en lo posible de suprimirlos por las sensaciones desagradables que, generalmente, les ocasionan.

Tanto el mismo Incidente Crítico como el Dilema ético que trae consigo suelen ser vistos por el docente como una estrategia para el aprendizaje profesional. Considerando primeramente que la técnica de análisis de incidente Crítico proporciona un nivel más profundo de reflexión sobre su propio quehacer profesional, puesto esto va más allá de una descripción detallada de un acontecimiento que atrajo la atención. Respecto del análisis y la reflexión sobre el significado del acontecimiento, es posible establecer que dicha estrategia ayuda a profesores en el examen de todas las posibilidades antes del alcance de una conclusión para dar solución, con eficacia, a variadas problemáticas, así como identificar las suposiciones subyacentes que gobiernan sus acciones (Griffin, 2003: 208). Sus potencialidades para desarrollar habilidades reflexivas, se centrarán entonces en ayudar al profesor a auto-observarse en cuanto a su actuación profesional ya que al enfrentarse a situaciones estresantes, necesariamente, tendrá que pensar en nuevas estrategias cognitivas, emocionales, psicopedagógicas, que le permitan generar nuevas formas de pensar su trabajo y, por lo tanto, generar cambios transformaciones en su identidad como profesor.

Los cambios generados a partir de este autoanálisis que el docente realiza de su desempeño al afrontar un incidente crítico pueden ser observados, por ejemplo, en la siguiente cita extraída de las entrevistas realizadas a los docentes durante la investigación.

(...) y a partir de eso yo empecé a incorporar cosas por ejemplo, empecé a incorporar desafíos de término de cada clase a mis alumnos les doy un desafío, un desafío que yo sé que no lo van a encontrar literalmente en el Wikipedia o no lo van a encontrar literalmente en internet, por ejemplo, les digo -para la próxima clase quiero que me definan que es un lujo- desde una perspectiva económica, como ustedes la enfrentan esa situación o algunos les digo –como puedo resolver tal o cual problema del punto de vista histórico- y por lo tanto lo que tiene que ver con desafío o la educación basada también en problema para que los alumnos se transformen dentro de la sala de clases en personajes más activos, porque yo creo que muchas veces nosotros nos olvidamos de que el proceso es de aprendizaje y enseñanza y por lo tanto eso está centrado en la persona alumnos y no en nosotros. (E. Profesor 3)

La cita anterior, nos da cuenta de cambios generados en su forma de enseñanza a partir del incidente crítico, donde podemos observar que el docente despliega nuevas estrategias cognitivas y psicopedagógicas en sus clases. Los cambios generados en su forma de enseñanza son asociados con nuevos aprendizajes, aspecto que se relaciona con los postulados de Schön (1998), quien establece que el reflexionar sobre la acción involucra pensar en las acciones o decisiones que se tomó después de ocurrido un evento, por tanto, significará una mayor oportunidad para mejorar el contexto o las condiciones con las que se contó.

De igual manera, junto al mismo profesor, quien al referirse a su mismo caso en el Grupo de Discusión IC, nos permite concluir que su respuesta empleada ante tal incidente le permitió desarrollar aprendizajes en cuanto a una modalidad de acción ante situaciones similares. Específicamente, se refiere a que a partir del incidente y su respuesta exitosa, ha aprendido a hacer uso efectivo del tono de voz, de la fuerza o energía correcta para llamar la atención del curso y lograr que lo escuchen en silencio. Ha generado mayor autoconfianza y adoptado una postura más decidida en términos generales. Actualmente asume un rol más mediador, más dispuesto al diálogo conciliador, buscando generar en los alumnos reflexión y responsabilidad de sus actos. (GD. Profesor 3)

Del mismo modo que en caso anterior, la cita que se presenta a continuación nos permite observar como el análisis del incidente crítico genera un mecanismo que permite reforzar la identidad del docente, a partir de la conformación de un proceso

reflexivo que le posibilita identificar con mayor claridad sus capacidades personales y ámbitos de mejora personales y profesionales.

Mi incidente crítico también se remonta al inicio de mi desarrollo profesional, y estaba en ese abismo, en lo que es teoría y práctica, que yo lo encontré enorme y eso me quebró, no pensé en desistir pero sí fue muy crítico...cuando me encontré con esta realidad de aula, recurrí a las características personales, al desarrollo, al deseo de vocación porque esto es lo que me gusta, esto es lo que yo quiero hacer, cómo empiezo a trabajar con estos niños, cómo los entusiasmo, cómo hago que las clases sean como corresponde. No lograba entender entonces que tenía que darme tiempo porque había un tiempo de adaptación importante en la vida profesional, como tampoco entendía que había carencias a nivel estructural de institución que tampoco estaba respondiendo a las carencias de un profesor que empieza por primera vez. (E. Profesor 2)

Al respecto, Day (2014) enfatiza esta idea que el crecimiento profesional de un docente se reforzará al analizar los acontecimientos de su enseñanza cotidiana y de hacer explícitos los supuestos implícitos que guían su práctica. Un claro ejemplo de lo planteado por el autor, es representado en la siguiente cita:

Yo creo que los aspectos que a mí más me cuestan, son los aspectos referente a metodología y didáctica y por lo tanto, a partir de eso comencé a preocuparme, la misma preocupación por el pensamiento histórico, porque en esos ámbitos en donde yo siento que están mis debilidades. (E. Profesor 3)

Basado en la clasificación que entregan Bilbao y Monereo (2011), a continuación se presenta una síntesis de lo expresado por los profesores participantes en el Grupo de Discusión IC, referido a las habilidades o saberes empleados en sus respuestas, frente a los IC vivenciados:

Tabla 14: Habilidades o saberes empleados en la respuesta de IC.

Socioafectivas	Psicopedagógicas	Cognitivas	Disciplinares
Influenciadas por factores de personalidad y por experiencias previas, vinculando el hecho con su automotivación, con su vocación, empatía, sus propias creencias sobre el ser docente.	Se basan principalmente en la idea de demostrar autocontrol y generar reflexión en torno al incidente por parte de sus alumnos.	Reflexionan sobre los vacíos en su formación debido a su falta de conocimiento de la realidad escolar.	Buscan generar aprendizajes más significativos para sus alumnos en sus clases, tratando de estudiar sobre temáticas contingentes y sobre modelos de enseñanza-aprendizaje que le permitieran aumentar la motivación de sus alumnos en sus clases.

Fuente: Elaboración propia (2017).

Podemos reconocer entonces, que la incorporación de la técnica de análisis del incidente crítico permite que los docentes incorporen estrategias que generan cambios y mejoras en su forma de enseñanza, en su capacidad de reflexionar sobre su propia práctica, en el cumplimiento de las normas de la escuela, en su trabajo con otros y redes de apoyo. Estas modificaciones cognitivas, conductuales y actitudinales, otorgan a los docentes un nuevo bagaje de recursos altamente reconocibles y valorados por ellos para hacer frente a nuevas situaciones perturbadoras en su quehacer profesional.

Todo lo anteriormente abordado sobre los IC y sus Dilemas éticos como estrategias para el aprendizaje profesional del docente de Historia y Geografía, se sintetiza en la siguiente figura:

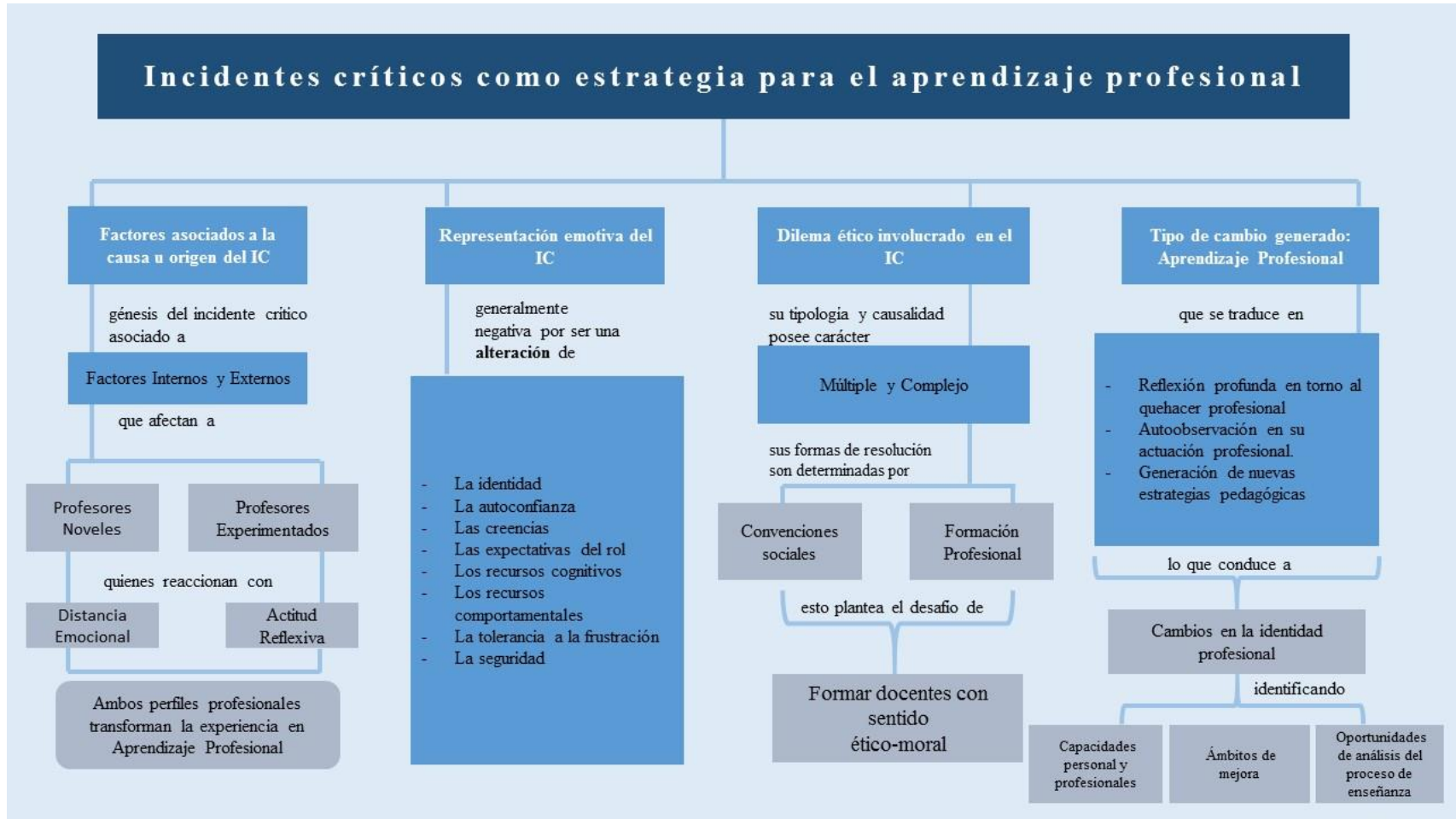


Figura 18: Incidentes Críticos como estrategia para el aprendizaje profesional en HyG. Fuente: Elaboración propia (2017)

4.3 Conformación de la identidad profesional del docente de Historia y Geografía.

El siguiente apartado corresponde al análisis realizado para establecer relaciones entre los elementos de desarrollo de la identidad profesional de los docentes, con la disciplina y enseñanza de la Historia y Geografía, a partir de las evidencias entregadas, en cuanto a elementos característicos y distintivos como auto percibidos y también reconocidos por otros, asociados a su rol profesional, a una imagen, a condiciones y prácticas socialmente identificadas y validadas. Se analiza además las proyecciones futuras de la propia profesión, como también las distintas maneras en que el docente de HyG se define así mismo en la dimensión personal y profesional.

Así mismo, el análisis permite recoger información sobre cómo han desarrollado su identidad como profesores de Historia y Geografía en sus propias escuelas y a partir de su formación inicial, en lo relativo al reconocimiento que los otros hacen de su trabajo, a sus saberes disciplinarios y pedagógicos y sus proyecciones en la profesión.

4.3.1 Autoimagen docente de Historia y Geografía.

En relación a los modos en que el profesor de Historia y Geografía se define a sí mismo en su dimensión profesional y desde el análisis realizado sobre sus expresiones y reflexiones, es posible identificar que su autoimagen profesional se asienta en tres factores principales: en primer lugar la autoconfianza en su capacidad para enfrentar desafíos, la valoración y retroalimentación que reciben respecto de su trabajo por parte de la comunidad educativa y, finalmente, la toma de conciencia de su quehacer profesional.

De esto parecen estar muy conscientes los profesores, tal cual es presentado en los comentarios siguientes:

Yo creo que uno siempre tiene que estar satisfecho y creer que uno puede mejorar. (E. Profesor 3)

El tema actitudinal y el tema disciplinar, en el caso del profesor va de la mano, no se puede separar, entonces yo creo que para enfrentar este tipo de eventos críticos, va por un lado competencias personales, pero también una fuerte formación, diríamos que te ha dado también la formación inicial, el manejo disciplinario del punto de vista de nuestra formación, las cátedras de educación, pero yo creo que son las dos cosas, es decir, tu experiencia lo que tú traes como persona, también lo que la universidad te entregó, tu experiencia de vida, ahí hay algo súper importante, la experiencia de vida que uno haya tenido". (E. Profesor 6)

Por lo demás, los relatos entregados permiten reforzar la idea que dichas cualidades al tener una importante base en las experiencias personales vividas con anterioridad (biografía) tanto en sus entornos sociales como familiares, actúan como verdaderas creencias de cómo ellos tienen que enfrentar la complejidad de su trabajo. Así por ejemplo, una creencia detectada a través de los relatos dice relación con el hecho de pensar que, el haber tenido trayectorias de vida (especialmente en el seno familiar) muy complejas y rigurosas, esto ha influido notoriamente en sus actitudes para enfrentar situaciones de conflicto en la profesión. Así lo comentan los siguientes profesores, el primero con una trayectoria profesional intermedia y el segundo con vastos años de experiencia profesional:

El tema de la resolución de conflicto, a mí no me lo enseñó ninguna escuela, no me enseñó tampoco ninguna universidad, me la enseñó mi familia, mi familia tiene un local de barrio, uno de los barrios más conflictivos de Santiago de Chile que está en Puente Alto, tenemos ese negocio, mis viejos me enseñaron a mí a vender, lógicamente me insertaron en su comercio, entonces yo desde pequeño fui desarrollando el oficio de vendedor de mesón, entonces, estar trabajando desde las 08:00 de la mañana hasta las 12:00 de la noche bajo diferentes etapas de mi niñez, 8 años, en mi adolescencia hasta que tuve 22 años los estuve ayudando a mis viejos, fui conociendo diferentes personas, fui relacionándome con diferentes genios y mis papás siempre me inculcaron lo que se dice del hombre del comercio, o sea, quien tiene la razón el cliente y si

aun cuando no la tiene uno puede ir manipulando la situación para hacerle entender que podemos llegar a una solución del conflicto. (E. Profesor 5)

Bueno yo soy hija de profesores, eso influye también en tu experiencia personal, soy hija de profesores el contexto de tías profesoras y todo lo demás, pero yo creo que siempre estuve preparada, que siempre iba a estar llena de desafíos, no exento de dificultades, que había que sobrepasarlos, aprender de aquellos ir creciendo siempre, vi como mi futuro desarrollo profesional con optimismo con una visión optimista siempre. (E. Profesor 6)

Soy una hija única, que tiene el mal de la hija única que es caprichosa, es mimada, consentida y que le cuesta compartir y cuando tiene que compartir le cuesta, pero lo aprendí como en estas cosas personales, en el trato con otras personas y acá en el Liceo también. (E. Profesor 11)

Como podemos darnos cuenta en las intervenciones, esta significativa confianza en su autoeficacia nos permite deducir que poseen una serie de cualidades, especialmente de índole personal, muy positivas. Además, se aprecia que están imbuidos de una carga bastante notoria de emocionalidad al referirse a su profesión, asociándola con conceptos como *desafío*, *dificultad*, *conflicto*, nociones que, al parecer, han sido transmitidos por sus propias familias y llevándolos a asociarlos con las vicisitudes que enfrentan diariamente en su profesión.

Estos hallazgos están de acuerdo y muy relacionados con las ideas de Day (2014) y Bolívar (2006) quienes sitúan a las representaciones que el docente hace de sí mismo, como uno de los componentes claves en el desarrollo de la identidad profesional, donde los docentes se definirán a sí mismos a través de sus identidades pasadas y presentes (definidas a través de sus vivencias personales y sociales) y a través de sus creencias, sobre el tipo de profesor que aspiran ser, considerando los contextos cambiantes y diversos a los que deberá enfrentarse, por ende, la autoimagen del docente, será variable a través del tiempo.

Así mismo, como dice Bullough (2000) cit. en Bolívar (2006), importa comprender aquellos datos relevantes en la historia de vida de los docentes como: experiencias de

su niñez, como transcurrió su educación escolar, antecedentes familiares que condicionaron o no su dedicación a la docencia, entre otros, ya que todos estos aspectos podrán influir en la toma de decisiones de los profesores en su quehacer mismo.

Estableciendo una relación entre las ideas precedentes y los hallazgos de la investigación, se puede interpretar que los docentes de HyG tienden a contextualizar sus prácticas en relación a lo vivenciado por ellos mismos. Estos aprendizajes son, generalmente, valóricos y éticos siendo considerados aún más válidos que los adquiridos durante toda la formación educacional recibida en la Universidad.

Cabe destacar, en este sentido, la crítica que realizan los profesores de HyG a su formación inicial, por no permitirles desarrollar o potencializar aún más este tipo de capacidades, que en su cotidiano ejercicio docente son muy valoradas. A esto alude el siguiente comentario:

Se necesita también que la universidad lo vaya preparando en ser profesor jefe, en que la escuela hay muchas otras cosas más allá de hacer la clase de historia de que yo tengo que hacer una reunión de apoderados, de que yo tengo que conversar con el apoderado, porque uno sale de la universidad con 22 años, y me miraba una señora que tenía 50 años y pensará –y esta cabra chica que se cree-, porque tal vez en ese momento no tenía las capacidades para poder enfrentarme a una persona que no es un par, cierto, bajo ningún punto de vista porque a lo mejor no tiene la misma profesión que yo y sobre todo no tiene la misma edad que yo y uno se siente disminuido.(E. Profesor 11)

Otro ejemplo interesante es el que se encuentra en el discurso de una profesora con una vasta experiencia, quien relata cómo su identidad se ha visto reforzada en dos momentos claves de su trayectoria profesional, el primero, al iniciar su trayectoria profesional siendo profesora de aula en una escuela vulnerable con características de ruralidad y, el segundo, (su trabajo actual) ejerciendo como directora de un departamento en un Colegio particular donde sus estudiantes y colegas presentan altos niveles socioeconómicos. Del relato se puede desprender que ambas

experiencias han contribuido a desarrollar su identidad personal y profesional, por el aporte que le brindó cada contexto en épocas muy distintas. Así lo resume:

Exacto, un cambio de cultura, un cambio en todo aspecto, del punto de vista del establecimiento, término de los recursos, del disponible, término del tipo de alumno con el cual iba a trabajar, el tipo de apoderado de la cultura del colegio, creo que fue un momento bastante coyuntural podríamos plantearlo en el concepto de historia que no implica que no se haya solucionado y que uno va aprendiendo de aquello, pero creo que ese cambio fue fuerte, fuerte en el sentido que me puso frente a un desafío personal y profesional, yo creo que primero personal porque estaba acostumbrada al trabajo con un perfil de alumno, con un perfil de apoderado. (E. Profesor 6)

En general, se observa que los docentes de HyG han desarrollado una autoimagen bastante positiva sobre sí mismos y sobre su trabajo avalado por el desarrollo de una serie de cualidades personales y profesionales, que declaran como las siguientes:

- Autonomía.
- Flexibilidad ante los cambios.
- Asumir siempre riesgos.
- Actitud positiva frente a nuevos desafíos.
- Capacidad para fijarse metas.
- Sentido social y comunitario.

Tales capacidades seguramente han sido alimentadas por sus creencias, reconocimiento que le otorgan los otros, su desempeño profesional, trayectorias de vida, formación inicial y por sobre todo por la generación en ellos de una fuerte concientización que su desarrollo como personas les otorgará la motivación necesaria para actuar y tener éxito en su desempeño profesional, aspecto que los hace estar altamente comprometidos con su trabajo. Pese a esta positiva valoración sobre sí mismos, en base a estas capacidades, estos profesores a menudo suelen verlas confrontadas con el hecho real de aprender en solitario, aspecto que les resulta frustrante y los desestabiliza en su acción, especialmente en profesores principiantes

que tienen altas expectativas en el aprendizaje con otros.

4.3.2 Sentido del reconocimiento social del profesor de Historia y Geografía.

Al analizar las perspectivas del docente de Historia y Geografía en cuanto al reconocimiento que creen recibir en su trabajo, comunican claramente que creen poseer un alto reconocimiento social al interior de sus Escuelas, tanto de sus estudiantes, en primer lugar, como también de sus colegas y directivos, aspecto que lo atribuyen principalmente a sus capacidades de liderazgo pedagógico en general, que los diferencia sobre el resto de los miembros de la comunidad.

Es posible identificar en el discurso de los docentes una vinculación muy directa entre la positiva autoimagen que tienen de sí mismos, discutida anteriormente con el alto reconocimiento social que los demás les manifiestan, aspecto que los lleva a sentirse como modelos o referentes para muchos, asumir permanentemente desafíos y por sobre todo a configurar su propia identidad profesional, con orientación en la autoeficacia. Así lo afirman algunos profesores:

El profesor de historia en un colegio es un sujeto, es un referente, es un referente en diferentes cosas, es referente en la cotidianidad, es referente en la parte laboral, es un referente en un sentido que van a buscar sus pares de diferentes áreas frente a situaciones laborales complejas, lo van a buscar a él y en la parte pedagógica también es el que va causando ciertos liderazgos. (E. Profesor 10)

Cada vez que pasan problemas, problemas políticos, en la televisión hablan del tema de los fraudes, el tema de la estafa, no le van a preguntar al profesor de matemáticas o de lenguaje le van a preguntar al profesor de historia –que le parece eso- entonces en ese sentido uno se inserta como un referente en la comunidad de opinión, claro no solamente dentro de los mismos alumnos también entre los colegas. (E. Profesor 8)

Los relatos presentados nos permiten reconocer que en la gran mayoría de los profesores existe la idea de que poseen un alto reconocimiento social dentro de sus

comunidades educativas, especialmente por el dominio que poseen de los contenidos en la Historia, Geografía y Cs. Sociales ya que son disciplinas que le otorgan el bagaje cultural necesario para sentirse agentes y referentes de opinión tanto para alumnos, colegas y directivos, especialmente, en lo relativo al dominio que tienen de temáticas de contingencia y realidad nacional e internacional, tal como nos comenta un profesor:

En el contacto del trabajo interdisciplinario a la hora de analizar un problema, una situación a la hora de tomar la palabra, para expresar un punto de vista, la especialidad te da elementos de análisis que te permite convertirte en un referente para muchos.(E. Profesor 3)

Pese al alto reconocimiento social que señalan recibir los profesores por su trabajo, al parecer, éste se encuentra más circunscrito a su comunidad escolar más cercana, es decir, alumnos, colegas, familias, directivos, ya que no expresan tener el mismo sentimiento cuando se refieren a un contexto de mayor escala, como lo es, por ejemplo, el reconocimiento de la sociedad en general y de los encargados de realizar las políticas del país. Existen elementos en el discurso que expresan algunos docentes, que dejan entrever signos de disconformidad con su trabajo, una disminución de la motivación y una cierta desesperanza respecto de la valoración social que recibe la carrera docente en el país. Así lo expresa la siguiente profesora:

Estamos muy maltratados, muy disminuidos, por un contexto de globalización y posmodernismo del Siglo XXI con una imagen muy deplorable, difícil construir liderazgo, pero como un liderazgo como profesión, nuestra profesión está mal valorada, o sea, ninguna familia quiere que su hijo sea profesor. (E. Profesor 2)

En palabras de este profesor el hecho de sentirse maltratados y disminuidos en la profesión misma, nos permite vincular dichos hallazgos a los trabajos de Ávalos (2010, 2014) referidos a la Identidad profesional de los docentes chilenos. Los trabajos citados identifican ciertos focos de conflicto en el desarrollo de la identidad de los profesores, entre los que se pueden mencionar: desconcierto frente a demandas externas poco claras, el permanente cuestionamiento a su labor docente, el estrés laboral, baja retribución económica, entre otros.

En el caso de esta investigación, es posible identificar, ciertos discursos de los profesores de Historia y Geografía que hacen explícita su disconformidad con el poco reconocimiento que reciben de la política pública por no generar las mejores condiciones para retenerlos en el ejercicio profesional. Lo anterior se traduce en salarios insuficientes, poco apoyo a su labor y falta de tiempo para cumplir con todas las demandas. Así lo expresa una profesora:

Hay satisfacciones personales, satisfacciones profesionales.... pero ha sido un esfuerzo muy frustrado y que da poco resultado porque... en la actualidad en la forma que trabajamos los profesores en este país, trabajamos entre cuatro paredes, trabajamos con muy poca cooperación, por lo menos de la Secretaria Ministerial, con los colegios hablamos mucho de trabajo interdisciplinario, pero no hay tiempo, los trabajos interdisciplinarios los preparamos en los pasillos, entonces....yo he alcanzado satisfacciones personales, profesionales todavía insuficientes, considero que me falta y económicamente no mucho tampoco.
(E. Profesor 2)

Este comentario es coincidente con el de gran parte de los participantes a la hora de referirse a los apoyos recibidos desde un nivel más macro, manifestando disconformidad con la política educativa en general, la que consideran los ha dejado solos. La investigación no permite un análisis más detallado acerca de los canales de comunicación que establecen los docentes con niveles más jerárquicos y centrales. Sin embargo, si es posible interpretar que la frustración que esto les produce les impide tener un espectro más amplio de lo que es su trabajo en otras dimensiones, que no sean las referidas a su aula, escuela y su comunidad. Se evidencian altos niveles de frustración, especialmente más sentida en los profesores de Historia y Geografía por su vocación y formación más social.

La perspectiva que tienen los docentes de HyG con respecto al reconocimiento social que reciben por parte de los otros, presenta una doble dimensión. Por un lado, creen firmemente que su entorno más cercano, (estudiantes, pares, directivos, familias) les demuestran un gran valoración hacia su labor como educadores, (sintiéndose líderes de opinión, altamente valorados por sus capacidades pedagógicas, intelectuales y sociales, pero, por sobre todo, porque dicho

reconocimiento viene de los actores claves y en los que ellos ven reflejados sus creencias, valores, aspiraciones, etc.) y que se traducen en un apoyo a la consecución de sus propios objetivos, desarrollo de su identidad, compromiso y motivación.

4.3.3 Grado de satisfacción alcanzado por el Docente de Historia y Geografía.

El grado de satisfacción que presentan los profesores de Historia y Geografía con respecto hacia su propia actividad profesional, se manifiesta significativamente a través de una variedad de emociones que el profesor experimenta en su entorno laboral, considerando además sus expectativas. La gran mayoría de los profesores, presentan a través de sus relatos, un alto grado de satisfacción en el trabajo, lo que al parecer denota que han elaborado dichas perspectivas relacionando directamente su actual desempeño (considerado por ellos mismos como adecuado en otras categorías) con lo que ellos realmente desean lograr (altas expectativas).

Con referencia a lo anterior, profesores experimentados relatan:

Estoy muy agradado en el aula formando a mis alumnos, dialogando con mis alumnos, es casi un diálogo. (E. Profesor 10)

A ver si a mí hay algo que me alimenta en mi desarrollo profesional es el comentario de los alumnos. (E. Profesor 3)

Así mismo, lo expresa un profesor novel:

Hasta la fecha he tenido varios resultados positivos en la labor docente, por ejemplo, cuando egresé lo primero que me propuse hacer fue buenas clases, clases efectivas, entonces esas clases efectivas apuntaban a que lógicamente el niño aprendiera y no tan solo aprendiera, sino que se interesara por el tema de la historia, con eso empecé, lógicamente durante ese proceso uno va teniendo alegrías. (E. Profesor 5)

Sobre la base de las consideraciones anteriores, podemos señalar que el hecho de que estos profesores de HyG consideren muchas veces su trabajo en solitario, esto

lo lleva a desplegar una gran cantidad de esfuerzos y expectativas que las ponen en los logros de sus alumnos, más que en cualquier otra situación, ya que consideran recibir de ellos la retroalimentación que necesita para potenciar su autoeficacia como, por ejemplo, el interés por la disciplina que enseña y el reconocimiento por parte de los otros en lo concerniente a su desempeño, tal cual ya se ha analizado en categorías anteriores.

A su vez, un menor grado de satisfacción está relacionado con las condiciones laborales, particularmente cuando no es valorado su trabajo al interior de sus unidades educativas, aspecto que suele traducirse en bajas remuneraciones, malestar con sus directivos, escasa interacción con sus pares, falta de tiempo, entre otras. Así lo demuestra el relato de una profesora que considera que desempeñarse en un lugar que valora y confía de su trabajo, le da garantías de mayor satisfacción:

Siento yo que es una mezcla de cosas, o sea, de confianza, sea que los llámense el equipo directivo, inspectoría general, rectoría, vicerrectoría, hasta el año pasado, porque ahora es rectora e inspectora general, que entregan a sus funcionarios, yo creo que una persona trabaja bien cuando confían en su trabajo y eso me hace sentir muy satisfecha en mi trabajo. (E. Profesor 11)

Estos hallazgos acerca de la confianza y satisfacción que declara sentir este profesor permite ser discutido con los trabajos de Pérez Gómez, Barquín y Ángulo (1999), quienes sitúan al factor “Grado de satisfacción del docente” como uno de los factores relevantes para referirse a los niveles de Identidad desarrollados por los profesores en cuanto a su rol profesional. El informe TALIS (2013) apoya esta idea pues pone de manifiesto la relación positiva entre la autoeficacia de los profesores y los altos niveles de motivación por su trabajo, aspectos que pueden ser factiblemente visibles en esta investigación.

Las opiniones de los docentes permiten observar que dicha satisfacción por el trabajo integra tanto su capacidad de autoeficacia (confianza por su enseñanza) como su contexto laboral (gratificaciones sociales y económicas). Sin embargo, a pesar de demostrar que cuentan con la confianza suficiente para gestionar su clase y, por ende,

el aprendizaje de sus estudiantes, demuestran, a su vez, sentirse pocos satisfechos en lo laboral, al considerar que la gratificación que reciben de su trabajo no es la óptima.

A diferencia de los profesores experimentados, los docentes nóveles, si bien muy conscientes también de esta baja retribución (especialmente económica), no centran sus problemáticas en aquello, al parecer están su foco de preocupación se encuentra de su desempeño y en cometer los menos errores posibles, aspecto en el que están centradas sus expectativas profesionales.

4.3.4 Competencias Profesionales diferenciadoras del Profesor de Historia y Geografía.

El significado que los docentes de Historia y Geografía le otorgan a sus saberes tanto disciplinares como pedagógicos para desarrollar su identidad docente, radica fundamentalmente, en el hecho de enseñar la Historia, la Geografía y las Cs. Sociales, ya que, al parecer, el saberse conocedores de los supuestos paradigmáticos y teóricos de estas disciplinas los lleva a desarrollar una serie de competencias que les permitirían afianzar una fuerte identidad con su profesión y especialmente con su disciplina, aspecto que los haría sentirse muy seguros y distintos al resto de los demás profesores de otras asignaturas, tal como lo expresan algunos profesores al referirse a este tópico:

El hecho que sea dentro de un ámbito de las ciencias humanas, te contextualiza al ser humano, las sociedades, en el tiempo, en el espacio, la geografía, la economía, la antropología, al entregarte un conjunto de disciplinas, te entrega una serie de herramientas que otros colegas no las tienen. (E. Profesor 6)

Uno es capaz de sensibilizarse, de entender, de analizar un ser humano que está muerto hace miles de años con mayor razón uno puede analizar a un ser humano en el presente, lo cual nos entrega una ventaja de ser más sensible frente a la comunidad, más sensible frente a los problemas que cruza la juventud. (E. Profesor 8)

Tomando como referencia la tipología que realiza Perrenoud (2005) sobre las diez nuevas competencias prioritarias para enseñar, es posible identificar varias de ellas que predominan en los relatos de los profesores de Historia y Geografía, las que pueden ser apreciadas en la siguiente tabla:

Tabla 15: Competencias del docente de Historia y Geografía.

Competencia referencial	Competencias más específicas identificables	Relato
Implicar a los alumnos en el aprendizaje de la Historia, Geografía y Cs. Sociales y en su trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentan el deseo de aprender y amplitud del conocimiento. - Ofrecen actividades de formación opcionales. 	<ul style="list-style-type: none"> - “yo lo he complejizado un poquito, en el sentido que enseñé cómo, pero genero lectura, deben leer, ir a las fuentes, les presento los libros, les saco guías, ya ni siquiera armo guías, sino que tomo un libro determinado, necesito este capítulo, ustedes se lo van a leer, para este período, lee este otro para este período, así vamos revisando, vamos dejando un par de horas para leer, hago la clase, enseñé la base, pero entrego el material y obligo un poco a generar conocimiento” (E. Profesor 10)
Organizar situaciones de	<ul style="list-style-type: none"> - Construyen y planifican estrategias y secuencias 	<ul style="list-style-type: none"> - “Me di cuenta que yo tenía que profundizar en otro

aprendizaje en Historia, Geografía y Cs. Sociales	<p>didácticas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocen los contenidos de la disciplina que enseñan - Utilizan las nuevas tecnologías en su enseñanza 	<p>tipo de estrategia de desarrollo de la sala de clase y a partir de eso yo empecé a incorporar cosas por ejemplo, empecé a incorporar desafíos de término de cada clase” (E. Profesor 3)</p>
Participar en la gestión de la Escuela	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboran y coordinan proyectos institucionales - Organizan la participación de los alumnos en sus escuelas 	<ul style="list-style-type: none"> - “Sí, es que uno maneja información distinta, por ejemplo, los niños a quienes buscan para que asesoren el Centro de Alumnos es al profesor de historia por lo general en la gran mayoría de los colegios los profesores de historia somos los asesores de centro de alumnos, somos los maestros de ceremonia, somos los que armamos los actos, somos los que armamos los libretos de los actos.” (E. Profesor 7)
Afrontar los dilemas éticos de la profesión	<ul style="list-style-type: none"> - Analizan la interacción con sus alumnos y la comunicación en clase - Afrontan y resuelven Incidentes críticos - Reflexionan sobre sus 	<ul style="list-style-type: none"> - “ Ahora conversándolo contigo caigo en la cuenta que si yo escribiera todos los incidentes críticos e hiciera el ejercicio con mis colegas, nuestro

	propias prácticas	mejoramiento y nuestro esfuerzo tal vez se reducirían, porque es aprender del otro, desde lo que a ti te sucede” (E. Profesor 2)
Organizar su propia formación continua	<ul style="list-style-type: none"> - Participan en la formación de sus pares - Evalúan el desarrollo de sus competencias. - Se implican en tareas de la enseñanza o del sistema educativo en general - Establecen su propio programa personal de formación continua 	<ul style="list-style-type: none"> - “yo estuve a cargo del departamento, aprendí, yo creo que el colegio en ese aspecto me entregó una oportunidad de crecimiento en el diario quehacer a través de hacer gestión, de ser la jefatura de departamento, estaba a cargo del departamento, pero yo seguía en aula, inclusive lo encontraba más desafiante porque tienes que aprender muchas cosas, es muy distinto trabajar con niños que trabajar con el adulto” (E. Profesor 7)

Fuente: Elaboración propia (2017).

Como puede apreciarse en la tabla, las competencias identificadas (referenciales y específicas) dan cuenta de un bagaje bastante significativo de saberes, que considera capacidades que van desde la buena comunicación con sus estudiantes, pasando por enfrentar dilemas éticos, participar de la gestión de la Escuela, trabajar

en equipos, hasta trazar la construcción de su propia formación continua. Estos saberes, aunque con algunos matices, entregan una perspectiva bastante clara acerca de los recursos que son movilizados por los docentes de Historia y Geografía para conducir su trabajo de una manera eficiente, combinando el aprendizaje de todos sus estudiantes con su aprendizaje profesional.

En términos generales, se sienten poseedores de una serie de competencias que les permiten relacionar distintos saberes propios de la profesión, aspecto que demuestran con una comprensión explícita no solo de la materia, (del saber teórico), sino, además, del conocimiento práctico (saber pedagógico y didáctico), lo que los hace sentirse muy capaces de pensar en los contenidos para ser enseñados y de esta manera hacerlos comprensibles a sus estudiantes.

Las citas referenciadas también permiten establecer que los docentes otorgan alto valor a la cercanía con sus estudiantes. La idea anterior puede ser entendida también como comprensión mutua entre ambos y aun cuando señalan tener buenas relaciones, en general, dentro de la comunidad educativa, atribuye esta competencia al conocimiento de la realidad que le proporciona el estudiar y enseñar la Historia.

Así mismo explicaría la evidente actitud positiva frente al cambio y a las reformas que se denota en los relatos de los profesores, dado que están muy conscientes que las nuevas generaciones requieren de mejoras y más cambios, muy propio del devenir histórico, del que en reiteradas oportunidades ellos hacen alusión.

Según los planteamientos de Perrenoud (2005) y Bolívar (2006) en relación a las competencias docentes deseables para este nuevo escenario, se puede señalar que dichas competencias profesionales resultan de los procesos de formación, del trabajo cotidiano y de las condiciones de la práctica como profesión. Esta idea puede observarse en que cada profesor resalta sus competencias considerando el tipo de institución en la que se desempeña (ya sea pública, particular pagada o particular) y, por supuesto, la experiencia que tenga como docente.

Este aspecto es señalado claramente a través del siguiente relato de una

profesora novel que destaca su interrelación con sus estudiantes, aludiendo a su escasa brecha generacional:

En mi caso soy más cercana a los estudiantes, entonces creo que también eso me ha jugado a mi favor, la cercanía. (E. Profesor 1)

También, a modo de ejemplo, se puede mencionar que los profesores más experimentados tienden a resaltar sus competencias referidas a afrontar los dilemas éticos de su profesión, lo que pareciera estar asociado a su nivel de experticia dentro del aula. Lo anterior queda expresado en el siguiente comentario:

En realidad un proceso natural, las situaciones de vida, las vivencias dentro del aula a uno lo van haciendo reflexionar, a uno lo hace revisar continuamente en su práctica en mejorar, en cambiar algunas cosas, que se va construyendo a medida de las situaciones dentro de la práctica diaria. (E. Profesor 8)

Un aspecto a destacar, planteado por este último profesor, tiene que ver con la capacidad reflexiva que él señala poseer, aludiendo a que dicha capacidad es manifestación de su práctica misma formando parte de un proceso natural de sus mismas experiencias de vida y en el aula. Ante esto planteamos la inquietud de que si la reflexión como competencia docente basta con desarrollarse genuinamente sin necesidad de tener una preparación sistemática para ello y, más aún, si se considera que los docentes de Historia y Geografía señalan en su gran mayoría tenerla bastante desarrollada.

Esta discusión se fortalece con los aportes de Carretero (2011) quien asocia la reflexión con la capacidad de resolver problemas dado que esto involucra varias habilidades que deben considerarse muy bien por el profesor, como por ejemplo: la capacidad para representar la información, la capacidad que se tenga para relacionar el problema con otros problemas de índole social, la estabilidad temporal y espacial que tenga la situación o problema, entre otras habilidades. Esto da luces de que nos encontramos frente a competencia docente altamente demandada, considerada por muchos autores como una mega competencia docente.

En general y pese a la condición anterior, las competencias profesionales que se evidencian en los docentes de Historia y Geografía, contribuyen a desarrollar en ellos un fuerte sentimiento de identidad con respecto a su disciplina y profesión, con base en cómo el profesor se ve a sí mismo poseyendo esas competencias (autoimagen) y cómo los demás reconocen en ellos esas competencias (reconocimiento social).

El sentirse bastantes conocedores de su disciplina y del quehacer pedagógico, en general, les hace movilizar una serie de recursos en función del aprendizaje de sus estudiantes a la vez de sentirse seguros para enfrentar los desafíos que se le presentan en función de los estándares esperados.

4.3.5 Expectativas de futuro del Docente de Historia y Geografía.

Las evidencias permiten señalar que las expectativas que presentan los docentes de Historia y Geografía acerca de cómo será su futuro profesional son significativamente altas. Lo anterior posibilita comprender cómo han ido construyendo su identidad como docentes. Esta situación puede relacionarse con el positivo auto concepto que han desarrollado en relación a cómo construyen su profesión, expectativas que se ven reforzadas con un fuerte reconocimiento social y apoyo que señalan recibir de los otros miembros de la comunidad educativa, tal cual ya fue analizado anteriormente.

Puede apreciarse, a través de los discursos, que el desarrollo de su autoimagen, el importante reconocimiento social recibido, su significativo nivel de satisfacción frente a su trabajo, su actitud positiva frente al cambio y el desarrollo óptimo de sus competencias profesionales les entrega la seguridad necesaria para enfrentar su futuro profesional con gran entusiasmo y motivación, pese a sentirse frustrados en algunos aspectos. Al respecto un docente comenta:

Yo siento que los primeros años de mi práctica todavía estaba buscando cual iba hacer mi sello como docente, la identidad que iba a tener y la impronta que iba a ser mi clase y pienso en la actualidad que yo, ya tengo ese sello, ya sé cuál va hacer mi perspectiva como profesor, cuáles son mis reglas, bajo que

reglas me muevo en el aula, que van a esperar de mí, mis alumnos y obviamente que pueden esperar los alumnos de mí. (E. Profesor 8)

El relato muestra que las expectativas acerca de su trabajo presentadas por el docente tiene base en una notoria seguridad sobre lo que serán capaces de alcanzar, lo que los impulsa a estar permanentemente pensando o redefiniendo su quehacer profesional, cuya manifestación más notoria es su incursión en otras áreas del conocimiento y del amplio espectro laboral, destacando entre ellas la Gestión escolar como el ámbito en el que más se proyectan los profesores de HyG. La gran mayoría enfatiza en su deseo de no desvincularse del aula, sino más bien aportar desde otras perspectivas a la mejora de la enseñanza y educación en general, aspecto que puede interpretarse como que dichas expectativas integran un fuerte componente de cambio social, tan propio de la naturaleza misma de la disciplina que enseñan. Así lo expresan dos profesores:

Bueno, ahora que yo estudio derecho, las leyes, ahí también apporto más en el colegio, desde la perspectiva como abordar, por ejemplo, que un niño tenga porte de drogas, porte de armas y una serie de cosas como relacionarse con el apoderado el tema de la convivencia es súper fuerte ahora. (E. Profesor 9)

A mí me gustaría seguir trabajando en educación pero ya a un nivel de gestión central, no me interesa por ejemplo una dirección, pero si me interesa una supervisión en la Secretaría de Educación. (E. Profesor 11)

Si bien, los relatos dan cuenta de profesores con altas expectativas futuras, ya sea proyectándose en cargos de política pública en materia educativa como en labores de especialistas, es posible también apreciar en alguno de ellos ciertas fuentes de conflictos que afectarían la perspectiva futura de su quehacer (tanto en profesores principiantes como experimentados), las que al parecer estarían relacionadas con la falta de apoyos en términos administrativos y sociales de sus propias unidades y específicamente a nivel más ministerial, donde los responsables de conducir su desarrollo no necesariamente velan por las necesidades más territoriales y locales . Así lo señala un profesor novel y una profesora con más experiencia:

No se están dando soluciones frente a lo que es reducir problemas críticos dentro de nuestra profesión, sin ir más lejos el agobio docente que sigue siendo un tema súper delicado que está a pesar de ser aprobada la carrera profesional docente, pero sigue el agobio pensando porque no se han resuelto de manera satisfactoria. (E. Profesor 8)

Seguimos trabajando sectorizados, a nivel de gestión no se ha podido articular todas estas áreas de dirección la parte administrativa, docente, alumnos y apoderados, no hemos podido articular el trabajo educativo y por eso considero tanto desgaste en general y porque... la otra es una lista de factores que inciden de la articulación, pero el tema es que la articulación tiene que venir de la gestión, tiene que ser direccionada, tiene que ser intencionada. (E. Profesor 2)

Es posible interpretar a partir de los comentarios entregados, que dichos problemas son, a la vez, transformados por los propios profesores de Historia y Geografía en oportunidades para emprender acciones concretas con la finalidad de modificar sus conflictos, explorando otros ámbitos de desarrollo profesional. Ejemplo de ello es aquel profesor que paralelo a la realización de su trabajo en aula también estudia otra carrera profesional, como también aquellos que han repartido su carga horaria entre el trabajo como docente de aula con la gestión educativa, mientras que otros sencillamente se proyectan a futuro en este último ámbito.

Estos hallazgos pueden ser sustentados en los trabajos de Ávalos (2010) y Bolívar (2006), los que al situarse en la construcción de la identidad docente a través del estudio de los proyectos futuros de los profesores, necesariamente concuerdan que al persistir la lentitud de los sistemas educativos, éstos no pueden generar las condiciones y estructuras necesarias que satisfagan las actuales y nuevas demandas del profesorado, afectando el trabajo cotidiano de los docentes y, por ende, su satisfacción y expectativas futuras.

Así mismo, resulta significativo el hecho que las problemáticas señaladas no se encuentren centradas en el aprendizaje y motivación de sus estudiantes, por el contrario, pareciera que su relación con ellos y la retroalimentación que éstos le

otorgan produce en los docentes la motivación necesaria para definir con claridad las metas y objetivos que guían su desarrollo profesional en cualquiera de los ámbitos educativos escogidos.

Sí, pero sin olvidar que estuvo ahí, que generó otras cosas, que hasta el día de hoy tienen consecuencias, cierto, y que a nosotros nos ha hecho aprender mucho y a mí en mi caso personal, me ha enseñado a ser muy cuidadosa con mis palabras, con mis gestos, con mi tono de voz a veces, uno con la palabra no dice mucho, pero el lenguaje gestual puede matar al que está al frente, entonces a todos nos ha enseñado a ser mucho más prudente y a la vez colaborar con el otro. (E. profesor 11)

4.4 Modelo Teórico-Conceptual de la Investigación: “La construcción subjetiva del proceso de desarrollo profesional de los docentes egresados de Pedagogía en Historia y Geografía, ULS”

Como resultado de este estudio se elaboró un modelo teórico-conceptual que da cuenta, en términos generales, de las categorías de análisis, del problema de investigación, de los objetivos y conclusiones de la investigación.

En él puede apreciarse cómo la construcción subjetiva del proceso de desarrollo profesional de los docentes egresados de Pedagogía en Historia y Geografía, ULS se perfila a través de las perspectivas sobre su propio desarrollo profesional, sobre su aprendizaje profesional en general, sobre el rol que ejerce su Escuela en dicho aprendizaje, además de la conformación del conocimiento del contenido y de la enseñanza en Historia y Geografía, las que confluyen para sentar las bases del Sentido Identitario que el docente desarrolla a partir de su dimensión profesional.

A su vez, dicha Identidad tributa hacia sus propias representaciones sobre su autoeficacia, su reconocimiento social, sus grados de satisfacción hacia su trabajo, sus competencias profesionales desarrolladas y sus expectativas de futuro,

considerándose de forma particular en este mismo nivel, los IC como estrategias de aprendizaje para el cambio en la actuación profesional, que también se configura a partir del sentido identitario por la profesión y por la disciplina.

En cada una de estas representaciones identitarias, se observa una construcción que el mismo docente elabora desde su subjetividad en relación a sus grados de desarrollo, alcances y limitaciones, que lo situarán en su propia valoración de desarrollo profesional.

Este recurso servirá de base para presentar la discusión y conclusiones finales de este estudio.

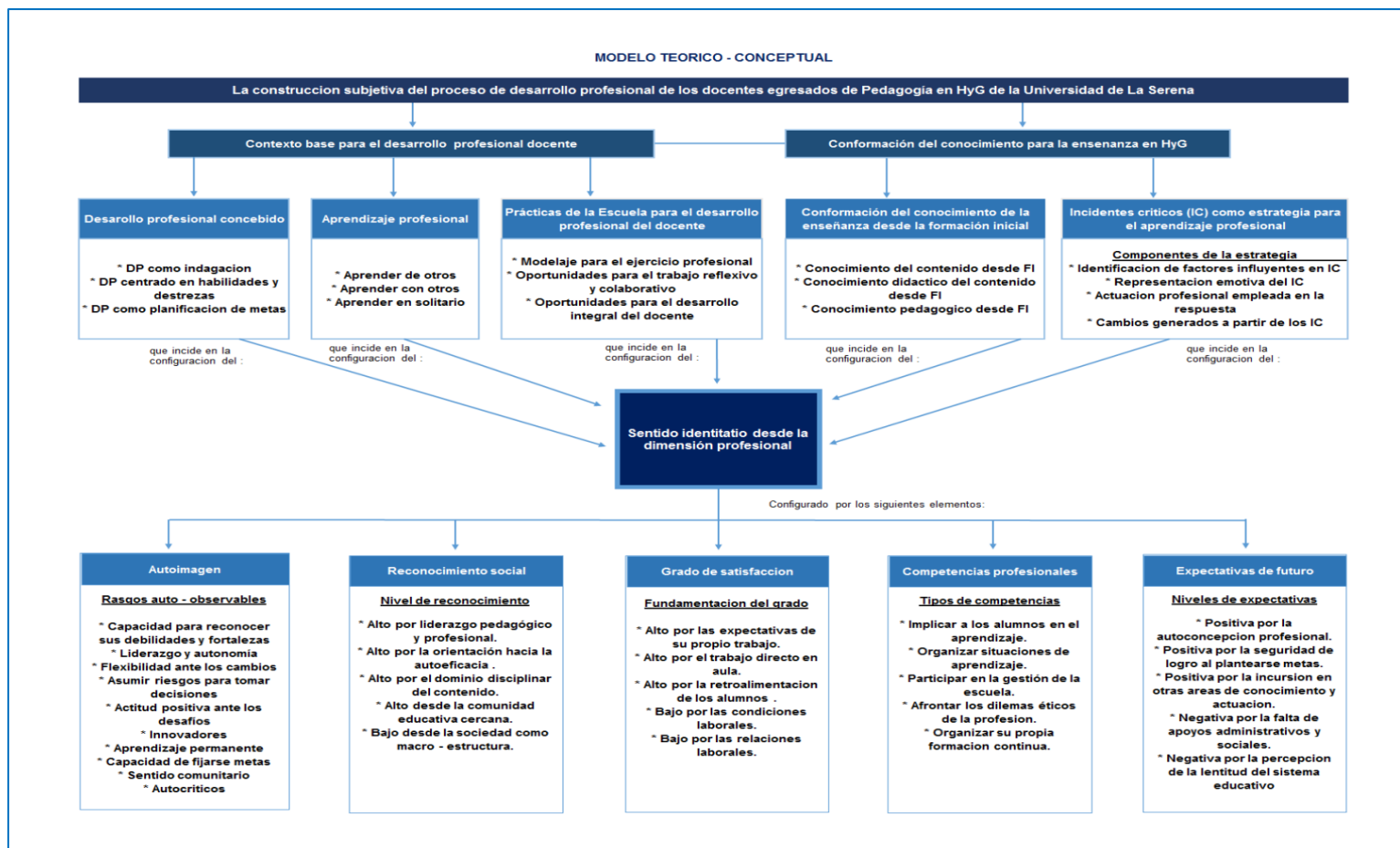


Figura 19: La Construcción subjetiva del proceso de desarrollo profesional de los docentes egresados de Pedagogía en Historia y Geografía, ULS. Fuente: Elaboración propia (2017).



CAPÍTULO V

Conclusiones

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

Introducción

El análisis hasta aquí presentado nos ha permitido comprender acerca del proceso de construcción subjetiva que realiza un grupo de profesores de Historia y Geografía egresados de la Universidad de La Serena, en cuanto a su propio desarrollo profesional. Sabemos de sus ideas acerca de cómo conciben su profesión, de sus concepciones acerca de lo que significa un aprendizaje significativo, de sus perspectivas referidas a cómo su Escuela contribuye a su aprendizaje docente.

Hemos explorado en sus creencias y conocimientos más profundos sobre lo que significa estudiar y enseñar la Historia y Geografía a niños y jóvenes, de sus potencialidades y expectativas a la hora de pensar su enseñanza y de sus proyecciones frente a los múltiples desafíos que la disciplina y pedagogía les presenta día a día. Así mismo, nos hemos introducido en las ideas que fueron conformando a partir de sus etapas formativas en la Universidad, como también en su dimensión más personal, y por supuesto en su identidad como docentes de Historia y Geografía.

En esta última etapa de la investigación se profundiza en las conclusiones que surgen de todo el proceso indagatorio, precisando en sus hallazgos, los que fueron emanando durante el proceso de triangulación y contrastándolos con los objetivos iniciales, dando paso con ello a reflexionar acerca de las posibles proyecciones que presenta esta investigación, para comprender como los docentes de Historia y Geografía egresados de la Universidad de La Serena, construyen su proceso de desarrollo profesional. Así mismo, en el presente capítulo, intento abordar ciertas propuestas para contribuir a la mejora permanente de la profesionalización del docente de Historia y Geografía, como también a sugerir el desarrollo de futuras líneas de investigación en torno a la temática.

5.1 En relación al contexto base para la conformación del desarrollo profesional.

1º Hallazgo: El proceso de desarrollo profesional es un proceso cognoscitivo de su propia práctica. El profesor de Historia y Geografía pasa por un proceso de aprendizaje meta cognitivo de aprender a enseñar de acuerdo a sus etapas madurativas, a su formación y a los contextos en los que se desempeña. Permanentemente está asimilando, procesando, sistematizando y evaluando información relativa a su propia experiencia y esto se traduce en que se aprecia claramente en ellos, significativos procesos cognitivos que incorpora tanto de la teoría como la práctica y basados especialmente en ideas constructivistas y socioculturales.

2º Hallazgo: El proceso de desarrollo profesional del docente de Historia y Geografía es una construcción subjetiva. Si bien el concepto de construcción subjetiva, fue considerado ya en etapas previas de la investigación, esbozándolo en el supuesto y en la pregunta, la investigación entregó como hallazgo que esta subjetividad es más evidente de lo esperado, sin embargo, no está asociada con ser “profesionales aislados” solamente centrados en sí mismos y en sus particularidades, sino más bien, como una característica asociada al cultivo de su “experiencia individual”, como su punto de partida, para desde allí, establecer sus relaciones con sus alumnos, colegas y directivos y demás miembros de la cultura escolar.

Se aprecia en los docentes un concepto de individualización como una búsqueda consciente y deliberada de las oportunidades de crecimiento, incluyendo con ello el fortalecimiento de la propia identidad.

3º Hallazgo: Concepción disímil de Desarrollo profesional: La concepción que tienen los profesores de Historia y Geografía, acerca de su propia construcción de desarrollo profesional, es disímil, ya que en el transcurso de la investigación, los profesores demostraron poner énfasis en más de una idea acerca de cómo lo conceptualizan. De esta manera, algunos lo asocian con un desarrollo basado en el

cumplimiento de metas u objetivos tanto personales como institucionales y otros en el desarrollo de ciertas destrezas y competencias, asociando este último a un concepto más de actualización y capacitación. No obstante lo anterior, se aprecia una leve inclinación hacia una conceptualización de desarrollo profesional más centrada en la indagación acerca de sus propias prácticas pedagógicas.

Estas conceptualizaciones se articulan con el tipo de aprendizaje profesional que han alcanzado a lo largo de toda su trayectoria docente, especialmente, a la hora de pensar con quienes lo han alcanzado. De esta manera, el aprender con otros resulta ser una de las posturas más valoradas por los profesores, ya que consideran que su aprendizaje profesional se ha dado principalmente a través de una práctica colaborativa y cooperativa con los demás integrantes de su Escuela. Se establece de esta manera, una relación muy estrecha entre el aprendizaje obtenido y la alta valoración hacia la experiencia que han tenido los otros y que les han sido transmitidas. Esto último, más apreciado en profesores experimentados.

4º Hallazgo: Triada: Liderazgo - Trabajo colaborativo y Reflexión pedagógica.

El grupo de profesores considera que su capacidad reflexiva está muy vinculada a las oportunidades que les brinda su Escuela para desarrollarla en colaboración con los otros profesores.

Pese a lo anterior, refieren que el liderazgo escolar es débil en sus Directivos por lo que reciben escasas oportunidades para formalizar espacios, donde ellos puedan desarrollar la competencia reflexiva en lo colectivo, la que al no darse de forma generalizada, se transforma más bien en una práctica individual y desestructurada, aspecto que los suelen desestabilizar y frustrar al no encontrar el sentido de comunidad, que tanto valoran. No han incorporado en su experiencia profesional, el generar conocimiento a partir de comunidades de aprendizaje.

A los profesores les resulta muy complejo no contar con dichas instancias, dado que expresan un aprendizaje en solitario, restricciones para un trabajo interdisciplinar, riesgo permanente de centrarse en otras cuestiones que no sean realmente la preocupación por el aprendizaje de sus estudiantes, siendo esto último, algo que les

preocupa y confunde bastante, afectando su nivel de autoconfianza en su preparación y en su relación con los otros.

Destacan que es en la interacción con pares y en la retroalimentación positiva o negativa que ellos entregan respecto a su desempeño, en que paulatinamente van construyendo la identidad profesional docente. Inicialmente existe la necesidad de demostrar o visibilizar profesionalismo a pesar de la escasez de experiencia, por ello no se explicitan las debilidades, no se solicita ayuda explícitamente, pero sí es muy bien valorada y recibida la compañía, el apoyo, el consejo, la retroalimentación de parte de pares, especialmente de aquellos que tienen mayor experiencia, que en algunas ocasiones se transforman en profesores mentores y figuras significativas al interior de sus organizaciones educativas.

Sugerencias y Consideraciones:

Considerando que el aprendizaje del futuro profesor de Historia y Geografía es parte del proceso de participación en una práctica social definida por la profesión docente, contextualizada en una escuela, la formación inicial docente debe centrar su atención en las habilidades y el conocimiento meta cognitivo que permitan aprender desde la experiencia para manejar la complejidad del aula y esto significará generar un permanente y sistemático diálogo de cooperación, como estrategia de aprendizaje, entre los tres agentes de la triada formativa: El estudiante en formación, el docente que colabora en su proceso formativo y el formador de profesores universitario.

Creemos que esto otorgará tanto a la Universidad como a las Escuelas, la oportunidad de centrar sus políticas y cultura formativa en función de una gran interrogante **¿Cómo se ayuda a aprender a enseñar?** La búsqueda a esta respuesta, especialmente en formación inicial, sin duda servirá para que se modele en las prácticas cotidianas, las tareas que se esperan que desarrollen los futuros profesores, poniendo especial atención a las creencias más profundas que muchas veces son tomadas por ciertas y que organizan el plan curricular en formación inicial.

Finalmente y por las consideraciones anteriores, sugerimos que el liderazgo distribuido sea quien permita a las Escuelas contar con una postura más positiva de sus profesores, hacia el trabajo colaborativo y reflexivo que lideran sus directivos, que no se quede únicamente en el nivel de alta significación que ellos le entregan a estas prácticas, sino que también se visibilicen sus resultados e impactos en el aprendizaje de los estudiantes. El liderazgo distribuido cuenta con las condiciones para otorgar los espacios y las confianzas necesarias para asociar lo aprendido con su práctica, mediante la estrategia de la socialización de sus experiencias, conformado comunidades de aprendizajes con foco en resolver problemáticas de aprendizaje de sus estudiantes.

Se sugiere con ello, la creación de políticas, mecanismos o protocolos que permitan evaluar la estrategia de desarrollo profesional declaradas por las Escuelas, para con cada uno de sus profesores, implementando diseños efectivos al interior de éstas para orientarlos en la definición y acompañamiento de las metas de aprendizajes declarados por los docentes.

5.2 En relación a la Conformación del Conocimiento de la Enseñanza en Historia y Geografía (HyG).

5º Hallazgo: Significación al aporte de su formación Inicial: Pese a que en términos generales, los profesores otorgan alta valoración al aporte de la Formación inicial para desarrollar habilidades en el conocimiento de la disciplina, consideran que no contribuyó del todo a facilitar su comprensión sobre cómo se transforma ese contenido en algo enseñable (formación en didáctica del contenido) y pese a que se observan diferencias de apreciaciones entre los profesores más experimentados con los noveles (éstos últimos aprecian en una mayor grado este tipo de formación en su carrera), de igual modo sigue siendo muy evidente que ellos consideran que la formación que recibieron estuvo más centrada en qué enseñar, más que en cómo enseñar, con escasas instancias para el aprendizaje práctico (conocimiento en la práctica y de la práctica), aspecto que les ha resultado hasta hoy en día dificultoso

abordar en todas sus dimensiones.

6º Hallazgo: Creencias sobre su formación disciplinar: Los profesores presentan ciertas creencias incorporadas ya en formación inicial, que los hizo desde entonces sobrevalorar el conocimiento disciplinar (“duro”), especialmente el conocimiento histórico, por sobre el pedagógico, incluso por sobre el geográfico. Este hallazgo no solo permite comprender la alta pertinencia que los docentes de HyG le atribuyen a los contenidos que enseñan para la formación de sus estudiantes y de ellos mismos, sino también comprender la importancia que ellos le atribuyen a la formación inicial para la apropiación de estos contenidos, como una etapa que los hace transitar desde un conocimiento teórico-formal a un conocimiento práctico y personal, que caracteriza su desempeño como profesores.

7º Hallazgo: Concepciones sobre la naturaleza de la Historia: Los profesores presentan distintas concepciones sobre la naturaleza de la Historia, lo que los hace darle distintos sentidos y formas de enseñarla. De esta manera, las concepciones más destacadas son: a) Visión Presentista, dándole significativa relevancia al presente para comprender el pasado; b) Visión Interpretativa, que valida distintas visiones para la explicación de un hecho histórico, y c) Visión Humanista, que realza la figura del ser humano en el devenir histórico. En algunos casos, se presentan incorporados en cada uno de ellos, rasgos de las tres visiones, lo que hace expandir aún más las formas en cómo la enseñan. No es posible en esta investigación, dilucidar las concepciones que presentan los profesores acerca de la naturaleza de la Geografía u otras Ciencias Sociales.

8ª Hallazgo: Concepciones acerca del sentido que tiene enseñar la Historia: En cuanto al sentido que los docentes le otorgan a enseñar la historia, éstos consideran que la Historia les contribuye a desarrollar su autoafirmación personal, por cuanto le otorgan una importancia insoslayable a los saberes que esta disciplina les entrega para dominar muchos ámbitos del conocimiento, específicamente en lo social, político, económico, etc. Esto, se acompaña de una idea que la Historia les aportará tanto a ellos como a sus estudiantes, a proyectarse hacia el futuro, con una mejor

comprensión del presente y en su contingencia, lo que les posibilita incrementar sus conocimientos teóricos, y de esta manera generar mayor seguridad en su autoeficacia.

9º Hallazgo: Concepciones acerca de cómo enseñar la Historia y Geografía:

Los significados que el docente de Historia y Geografía le otorga a sus saberes adquiridos sobre conocimiento didáctico para enseñar la Historia y la Geografía, es una de las temáticas que adquiere significativa importancia en esta investigación.

En cuanto a cómo se enseña la Historia, los docentes de la investigación basan su enseñanza particularmente en tres ideas que prácticamente transversalizan todos sus relatos, resultando más significativas de lo esperado las siguientes concepciones: a) Las experiencias personales previas de los estudiantes, propias de sus contextos familiares y socioculturales, son para el docente una importante fuente de información que no desaprovechan a la hora de planificar y realizar sus clases; b) La pasión por enseñar, también es una característica que destacan de sí mismos, relacionándola con la motivación que les produce los contenidos históricos y que los hace asumir una actitud muy desafiante, locuaz y apasionada en sus clases.

Finalmente asocian ésta última con una gran valoración por la Didáctica y aunque se observa en algunos de ellos ciertos atisbos de una enseñanza aún escolástica más centrada en el conocimiento, donde la concepción didáctica aún es deficiente, lo cierto es que en general consideran a la Didáctica como una competencia profesional bastante compleja, incluso en aquellos profesores más experimentados, los que al reconocer la carencia de ésta en su formación inicial, le atribuyen hoy en día mayor significado, reconociéndola como una competencia que les permitirá sustentar su trabajo con actuales generaciones más exigentes en lo relativo a que demandan mayores y mejores condiciones para el aprendizaje.

Si bien, la situación antes mencionada se encuentra de forma variada y matizada en los participantes, lo cierto es que este hallazgo demuestra cierto predominio de una enseñanza más centrada en el aprendizaje de sus estudiantes, en donde el contenido si bien les importa mucho, se convierte en un medio para dar paso a una enseñanza

de la historia con un enfoque más interpretativo, centrada en referentes cotidiano de los estudiantes (escolares, familiares y culturales).

Por otro lado, éstos manifiestan que ha sido una necesidad, el mirar su contexto, el tener que desprenderse de una concepción más epistemológica de la Historia, demostrando una perspectiva de su enseñanza más centrada en el presente y una concepción de la historia más interpretativa, ya que a su juicio, es una alternativa más factible para que sus estudiantes le encuentren más pertinencia y relevancia a su aprendizaje, por lo que se deduce, por ser concepciones que rescatarían más los intereses, necesidades y contextos más cotidianos de los estudiantes, por ende mayor motivación por su aprendizaje. Se concluye que esto último facilita que los docentes doten de mayor significado al desarrollo socio-afectivo -cultural de sus estudiantes.

10º Hallazgo: Representaciones sobre la generación de conocimiento didáctico del contenido: Este hallazgo permite establecer que existe una carencia, en la generación de conocimiento didáctico del contenido, por un énfasis dado más hacia el desarrollo del conocimiento del contenido más que en el conocimiento didáctico de ellos, (en los profesores noveles esta apreciación es más positiva) , lo que lleva a los profesores a declarar que han tenido que enfrentar sus decisiones didácticas con pocos referentes desde su propia formación, como un aprendizaje con otros (con sus pares) e influidos más por sus concepciones y su sentido de enseñar la historia previamente, más que atribuidas directamente a modelos universitarios que transfieran una formación clara en el cómo enseñar.

Pese a esta representación con una tendencia más hacia lo negativo, éstos profesores han incorporado una serie de capacidades didácticas en el propio ejercicio de su profesión que les han permitido superar las debilidades antes mencionadas ya sea adoptando una actitud indagatoria, ya sea formándose metas, o bien poniendo foco en el desarrollo de destrezas y habilidades mediante la actualización disciplinaria y pedagógica. Las representaciones que parecen ser las más reiterativas en los discursos de los docentes, dan lugar a diversas formas didácticas:

1. Consideran los conocimientos previos de sus estudiantes como un requisito indispensable en el aula.
2. Son conscientes de las diversas realidades socioculturales de sus estudiantes porque ello incidirá en el nivel de aprendizaje que sus estudiantes alcanzarán, aunque en la realidad no es posible abordarlas.
3. Consideran que la Historia, Geografía y Cs. Sociales deben ser enseñadas a sus estudiantes con un enfoque integral, desde una perspectiva multi e interdisciplinar, aunque en la realidad no les es posible llevarlo a cabo.
4. Existe en ellos la permanente intención de enseñar con un enfoque reflexivo desde el presente, con enfoque en la comprensión de su realidad.
5. Su gran interés es el aprendizaje de sus estudiantes y motivarlos en el aprendizaje de las Cs. Sociales en general.
6. Incentivan en sus estudiantes el ser capaces de desarrollar habilidades de pensamiento (histórico, geográfico, social).
7. Refuerzan la toma de postura crítica con respecto a lo que aprenden y que planteen soluciones de cambio frente a las problemáticas.

Esta forma intuitiva de abordar su conocimiento didáctico, nos lleva a concluir que sus representaciones están basadas más bien en considerarse como un profesor más ejecutor de diseños pedagógicos y curriculares, más que reconstructores didácticos.

11º Hallazgo: Representaciones sobre la generación de conocimiento pedagógico general: Este hallazgo permite dilucidar que la totalidad de los profesores de HyG que participan de la investigación, le otorgan gran valor al ámbito de los saberes pedagógicos para el éxito de su desarrollo profesional, otorgando a la formación inicial gran responsabilidad en el grado en que lo han desarrollado. Se evidencia una carencia en su formación pedagógica y aunque es más notoria en

profesores más experimentados, los docentes nóveles también manifiestan la misma situación, aun cuando los planes de estudios que cada uno de ellos cursó en la Universidad, fueron distintos, lo que supone que este ámbito siempre ha sido una debilidad de la formación inicial impartida.

Al respecto tanto los profesores nóveles como los más experimentados, señalan no haber notado una articulación clara entre los cursos de la disciplina, de didáctica y los de formación general (evaluación, currículo, sociología, psicología, entre otros.), como tampoco una clara tributación de sus contenidos hacia el perfil del docente que se estaba formando. Los docentes hacen referencia a una serie de conocimientos relevantes de la dimensión pedagógica, que fueron deficientes en su formación inicial, y que de haberlos desarrollado tempranamente, hubieran tendido más recursos para enfrentar su trabajo, incluso en la actualidad.

Entre ellos destacan: evaluación para el aprendizaje, conocimiento del currículo escolar, estrategias para el control de sus emociones, conocimiento sobre el rol de profesor jefe, relación con padres y familia, conocimientos sobre los modos de aprender de sus estudiantes, conocimientos de la dimensión ética y moral de su profesión, conocimientos sobre las tareas administrativas de un profesor. En definitiva, este hallazgo nos permite ampliar la discusión planteándonos interrogantes que se deben sensibilizar con el mundo educativo: **Por qué enseñar y Para qué enseñar.**

Resulta muy interesante lo expresado por un docente quien relaciona sus actuales equivocaciones y errores en su actuación de aula, con la falta de focalización en su formación inicial, aspecto que resulta preocupante por cuanto significa que la Escuela no ha sido capaz de permitirle construir aprendizaje desde una perspectiva más social. Se puede concluir que estos profesores recibieron una formación inicial más centrada en su rol de estudiantes de Historia y Geografía que como futuros docentes.

12º Hallazgo: Perspectiva de su Pedagogía con base en principios ciudadanos: La perspectiva que los docentes le otorgan a la educación ciudadana como un elemento identitario de su quehacer es altamente significativa. De esta manera, asistimos a una perspectiva de pedagogía en este profesor, basada en ciertos

principios como: a) Enseñar en base a Valores, ejes articuladores de toda la formación de sus estudiantes, b) Un activo conocimiento pedagógico al orientar a sus estudiantes asume un rol de agente de cambio y no necesariamente “revolucionarios” (según palabras de un profesor) , y c) Con una alta *exigencia intelectual*, ya que promueven en sus estudiantes, sus habilidades de pensamiento y su participación crítica y reflexiva sobre a temas contingentes.

Sugerencias y Consideraciones:

Dado que actualmente el conocimiento de la profesión es un elemento de análisis en la mayoría de sistemas evaluativos docentes y porque sencillamente creemos que nadie mejora lo que no conoce, especialmente si se trata de los aprendizajes de los estudiantes, se requiere examinar de manera más profunda la tradición académica y los programas de formación de profesores, cuyo foco central sea responder permanentemente a las preguntas **¿Por qué, Para qué y Cómo aprender a enseñar?**

Como se demuestra que existe un conocimiento pedagógico limitado, con escasa articulación entre la relación conceptual- didáctico - pedagógico, se sugiere explicitar el trayecto formativo que deberán enfrentar los futuros docentes para la generación de su conocimiento, el que no puede ser azaroso, sino más bien situado en la realidad misma y en atención directa a lo que serán las futuras labores de un profesor. Para ello se sugiere que la Universidad de La Serena, cuente con un Modelo Institucional que le otorgue un sello identitario pedagógico integral a sus Programas de carreras pedagógicas, donde los ejes de prácticas y didácticas se consideren como los ejes vertebradores dentro y entre las restantes asignaturas.

Dicho Modelo debería ser capaz de abordar la formación inicial de profesores, con un foco en el desarrollo de la identidad docente desde el mismo ingreso a la Universidad y metodológicamente asumiendo que las tareas del futuro profesor a la largo de toda su trayectoria formativa, deben estar sustentadas en tareas más congruentes con el desempeño docente y con lo que está sucediendo en las Escuelas mismas. De esta manera, la vinculación Escuela-Universidad debe estar concebida

desde una óptica de la reciprocidad, la co-construcción, la solidaridad y la empatía entre ambas realidades, para lo cual, dicho Modelo debería considerar también las condiciones teóricas, prácticas y operativas que caracterizan cada medio.

Por otro lado, ante la falta de integración curricular entre ambas disciplinas, Historia y Geografía, o incluso con las restantes ciencias sociales, de hecho el nombre de la asignatura diferencia claramente una de otra: “Historia y Geografía y Cs. Sociales”, a diferencia de gran parte de los países del mundo en que se habla de “Estudios Sociales”, se sugiere una mayor integración en el currículo prescripto, para integrar a todas las ciencias sociales de forma más equilibrada. Este aspecto contribuiría no solamente a desarrollar el pensamiento socio-cultural más integral en los estudiantes y futuros profesores, sino también impediría una mayor cobertura y predominio de una sobre la otra, a la hora de planificar el currículo nacional, tal como ha sucedido hasta ahora con el caso de la Geografía, que en los últimos años se ha visto disminuida en el currículo escolar en cuanto sus contenidos, en favor de la Historia.

Finalmente se sugiere trabajar interdisciplinariamente para contar con una formación inicial que se sienta sobre la base de una concepción holística y permanente a lo largo de toda la trayectoria profesional del docente y no como una etapa aislada, eventual y acotada, es decir donde la relación Formación inicial-Inducción –Formación continua, sea considerado un solo gran proceso y explícitamente articulado en las políticas de desarrollo profesional docente.

5.3 En relación a los Significados de los Incidentes Críticos (IC) para el Aprendizaje Profesional del Docente de Historia y Geografía.

13º Hallazgo: Génesis de los Incidentes Críticos en la enseñanza de la Historia y Geografía : Este hallazgo permite concluir que existen variados y múltiples factores que se asocian a los orígenes de los Incidentes críticos experimentados por los docentes de Historia y Geografía y que en todos alcanza una connotación

negativa, originándose porque el propio docente no logra controlar las emociones que le provoca el acto pedagógico, desencadenando inestabilidad en su identidad-acción, en los que va a aflorar inevitablemente la culpa, frustración, miedo, vergüenza, entre otras emociones, y que son las que determinan la forma en que enfrenta este tipo de episodios.

Si bien, tanto profesores noveles como experimentados enfrentan permanentemente IC, es factible establecer una comparación en cómo ambos los enfrentan, ya que en primera instancia los docentes noveles atribuyen, mayoritariamente, a factores externos la génesis de los incidentes críticos, marcando distancia respecto de sus debilidades, omisiones o dificultades que pudiesen haber generado las condiciones para que se generara dicho incidente, probablemente atribuible a un mecanismo de defensa primario relacionado con sus proyecciones y expectativas.

Por otro lado, esta distancia inicial con el origen del evento que parece ser estresante y crítico, no es igualmente identificable en profesores experimentados, donde podemos encontrar elementos en su discurso que dan cuenta de una postura más reflexiva en cuanto a su actuación.

14º Hallazgo: Representación emotiva frente a los Incidentes Críticos: Podemos observar en estos profesores el hecho que al experimentar un incidente crítico les altera su identidad y autoconfianza, llevándoles incluso a cuestionarse sus habilidades y competencias profesionales, lográndose identificar a partir de este hallazgo que para estos docentes es fundamental considerar que las emociones experimentadas ante el incidente crítico, surgen directamente de los significados que ellos le atribuyen a sus propias situaciones e intereses, especialmente personales en ella implicados.

Se concluye que existe una riqueza no aprovechada en la generación de espacios para la retroalimentación con respecto a incidentes críticos tanto en las Escuelas como en Formación inicial, determinando factores intervinientes en los problemas en común con el alumnado.

15º Hallazgo: Dilemas éticos enfrentados por el profesor de Historia y Geografía. Podemos concluir a través de éste hallazgo que los docentes cada vez que vivencian un IC en sus aulas, enfrentan seguidamente un nuevo y quizás más grande desafío que el anterior: Un dilema ético. Podremos señalar que en los docentes de la investigación se han visto enfrentados a dilemas éticos por las siguientes causas: a) Por la decisión si respetan o no la reglamentación de la Escuela para proteger a los estudiantes, b) Por acciones de sus colegas profesores referido aspectos discriminatorios hacia los estudiantes, y c) Por las tensiones de su propia ética profesional.

El dilema ético más complejo evidenciado por los docentes es no respetar cabalmente la normativa de su Escuela en favor de beneficiar a los estudiantes, lo que le produce una inestabilidad en su identidad-acción, ya que el no respetar la normativa implica ir en contra de la cultura organizacional de la cual él también es parte y a la que ha ayudado a conformar.

Los aprendizajes a partir de IC y Dilemas éticos no son atribuibles a un proceso consciente y sistemático de la formación inicial, sino más bien sus respuestas son atribuibles a sus características personales derivadas de sus contextos familiares y ámbitos de trabajo.

16º Hallazgo: Triada: IC - Reflexión en la acción - cambios en la actuación. Este hallazgo permite concluir que el IC, es una mega estrategia, si bien no buscada intencionalmente, es incorporada por el docente de Historia y Geografía en su cotidiano actuar, permitiéndole reflexionar en la acción y por ende generar aprendizajes. Esto, porque al tener que decidir sobre un dilema ético, producto de un episodio complejo y angustiante, en el que ha debido movilizar una serie de recursos, proporciona al docente un nivel más profundo de reflexión acerca de su propia práctica y especialmente de las decisiones que toma.

Los cambios generados por el docente en su forma de enseñanza radican fundamentalmente en que les ha permitido reflexionar sobre la acción, es decir, los ha llevado a pensar en las acciones o decisiones que se tomó después de ocurrido el

incidente crítico ha significado sin duda una oportunidad de mejorar el contexto o las condiciones con las que contaron inicialmente y de esta manera hacer más efectiva la enseñanza.

De acuerdo a estos hallazgos los tipos de respuestas que más predominan en los docentes de Historia y Geografía son las siguientes: a) socioafectivas, porque vinculan el hecho con su automotivación, con su vocación, empatía, sus propias creencias sobre el ser docente de Historia y Geografía; b) Psicopedagógicas, al desplegar sus diversos recursos pedagógicos, logra demostrar autocontrol sobre al IC frente a los alumnos involucrados; c) Cognitivas, al identificar vacíos en su formación debido a su falta de habilidades para la enseñanza y experiencia en la realidad escolar, y d) Disciplinarias, al buscar generar aprendizajes más significativos para sus alumnos en sus clases, tratando de estudiar y profundizar contenidos disciplinarios y pedagógicos.

Se observa que generalmente existe un factor común de la resistencia por parte de los docentes a ser apoyados: la baja tolerancia a la crítica y la falta de humildad para reconocer deficiencias y debilidades y solicitar ayuda. Esto impide que se reflexione sistemáticamente sobre el quehacer docente y sobre cómo ponen en ejercicio sus propias creencias, valores, actitudes a la hora de desempeñar su labor.

Finalmente, las evidencias nos permiten establecer que los Incidentes críticos no son casuales ni arbitrarios, responden a causas o factores específicos, tanto en profesores noveles como experimentados y que ambos transforman la experiencia en aprendizajes. También involucran determinada emocionalidad en el docente, generalmente negativa y que en ellos subyace dilemas éticos altamente complejos por lo que se requiere formar profesionales con un sólido sentido ético y moral, ya que sin duda generarán cambios importantes en la profesionalidad del docente de Historia y Geografía.

Sugerencias y Consideraciones:

Debemos aspirar a que el estudio focalizado de los incidentes críticos y los dilemas éticos que los subyacen, alimente a la formación inicial docente de una

técnica de investigación y autoanálisis que permita contribuir a que los futuros profesionales desarrollen una visión y sentido moral, que pueda guiar su práctica, aspecto que nos lleva a discusión sobre lo siguiente: ¿Qué rol ejerce la formación inicial en el desarrollo de ámbitos sociales y personales de los futuros profesores, como ámbitos propios de su desarrollo profesional docente?

Existe la necesidad sentida y compartida en el currículum de formación de profesores, de generar espacios de diálogo entre pares y académicos, al interior de las aulas universitarias, con el objetivo de mejorar los propios procesos de desarrollo profesional, con miras a socializar y compartir estrategias metodológicas de afrontamiento ante incidentes críticos para aprender a enseñar.

Así mismo, se sugiere compartir prácticas exitosas y nudos críticos entre la Universidad y los centros educativos, generando con ello instancias de retroalimentación basadas en la observación de parte de pares y académicos, ya que esto sería un elemento importante para la construcción subjetiva del desarrollo profesional, desde la formación inicial.

Por otro lado, se considera trascendental promover el trabajo colaborativo al interior de las escuelas, visibilizando y formalizando el rol de los departamentos en la práctica reflexiva a través de los IC, relevando el valor y la potencialidad que tiene el trabajar con un equipo que comparte intereses, una cierta formación y problemáticas en común.

Se sugiere promover en las Escuelas la importancia de diferenciar el diálogo profesional de la catarsis, por ello es deseable formalizar y trabajar constantemente en establecer modelos de trabajo, en grupos de pares de niveles paralelos, acompañamientos en aula, etc., estrategias que pueden estar incorporadas ya desde formación inicial, para acompañar el proceso de aprender a enseñar.

De esta manera, se estima necesario y urgente establecer mayor cercanía de parte de las autoridades de la Escuela hacia el quehacer de los docentes, especialmente respecto a la postura que adoptan y las necesidades manifestados ante

incidentes críticos, relevando la necesidad de ser más resolutivos en cuanto al establecimiento de modelos para trabajar en torno a problemáticas de convivencia escolar, incidentes críticos en el aula, esto evitaría que cada cual busque soluciones de manera aislada y descontextualizada y por sobre todo ayudaría a que la reflexión no sea en base solo a la anécdota, como suele ocurrir en estos profesores, sino más bien con una mirada prospectiva relacionada con la mejora de sus propias prácticas.

5.4 En relación a la Conformación de la Identidad Profesional del docente de Historia y Geografía.

17º Hallazgo: La enseñanza para la autoeficacia identitaria: Los docentes poseen de sí mismos una autoimagen bastante positiva que los hace conectarse permanentemente con su identidad profesional, demostrando una serie de cualidades, especialmente de índole personal que trascienden al ámbito de su docencia, por ejemplo el valor que le entregan a sus experiencias de vida. Una gran connotación a sus experiencias de vida los conecta a menudo con sus capacidades, pensando que en ésta han sido determinantes los aprendizajes que se obtuvieron en el seno familiar, más que en su formación inicial.

A su vez, existen elementos de auto superación, sensibilidad, y consideración del contexto social y cultural en la definición de la propia identidad. De esta manera la familia y su vinculación con la pedagogía son un ejemplo de que la identidad docente se construye también en relación a ella y con otros, en un proceso que se inicia antes de ingresar a la Universidad.

Se concluye que existe en ellos rasgos auto observable que los hace adquirir un fuerte carácter identitario con su profesión, como por ejemplo: capacidad para reconocer sus propias debilidades y fortalezas, entre ellas la autonomía, el liderazgo, la flexibilidad ante los cambios y reformas, asumir riesgo para la toma de sus decisiones, actitud positiva ante los desafíos personales y profesionales, sentido

comunitario al interior y fuera de sus Escuelas y autocríticos con su propio proceso de formación.

18º Hallazgo: Enseñar la Historia y Geografía como reconocimiento social:

Este hallazgo permite comprender la relación que el docente le atribuye a enseñar historia y Geografía, con el reconocimiento social que recibe en sus Escuelas. La adquisición de este cierto status al interior de su comunidad educativa, los hace sentirse muy distintos y a veces con más capacidades para el ejercicio docente que otros profesores de otras disciplinas, aspecto que los lleva a alcanzar un alto grado de satisfacción por su trabajo situando a sus estudiantes como los principales responsables de aquello, con los que logra suplir la gran variedad de problemáticas que enfrenta diariamente.

Distinta es la situación cuando dejan sentir que este reconocimiento no es el mismo cuando viene de la política pública, dejando entrever en ocasiones evidente desmotivación por el trabajo en solitario y sin espacios para su desarrollo personal y profesional, lo que deja en evidencia signos de debilitamiento de su identidad. Ejemplo de aquello, es el caso de un profesor con más de diez años de experiencia, que actualmente estudia para desempeñarse como abogado en un futuro, al mismo tiempo que trabaja como profesor en una escuela, quien alude a que ha optado por esta decisión para mejorar su status profesional.

Se concluye que su nivel de reconocimiento social es alto por el liderazgo pedagógico y profesional orientado hacia la autoeficacia, alto por el dominio disciplinar que poseen de sus contenidos. Además se presenta alto desde su propia comunidad educativa, especialmente desde sus estudiantes y colegas. Sin embargo este reconocimiento social es representado como bajo desde la sociedad como macro estructura.

19º Hallazgo: Grado de satisfacción para su sentido identitario: Un grado mayor de satisfacción lo encuentran en la profesión misma, es decir en el trabajo directo en el aula, con sus estudiantes, en la gestión de sus aulas, demostrando con ello notoria autoeficacia en su labor, ejemplo de ello es el hecho que sitúan a sus

estudiantes como los principales agentes de su satisfacción ya que al recibir de parte de ellos, la atención, la motivación por lo que les enseñan, el reconocimiento hacia su labor y sus buenos resultados, le genera al profesor una especie de recompensa con la que de una u otra manera logra suplir la gran variedad de problemáticas que enfrenta diariamente.

Se constata un cierto aislamiento que siente el profesor en su quehacer, que los hace permanente afán de los docentes por conseguir buenos resultados en sus estudiantes, por ser éstos, en su gran mayoría, los más elocuentes testigos de su quehacer, quienes se convierten, de esta manera, en su gran motivación y gran fuente de satisfacción a la hora de evaluar su propio desempeño.

Se concluye que el grado de satisfacción por su trabajo es alto por las expectativas de su propio trabajo, especialmente el que realiza en el aula misma, es alto por la retroalimentación que reciben de sus estudiantes, sin embargo lo representan en un nivel bajo por las condiciones y relaciones laborales que significan una profesión con más estatus social en Chile.

20º Hallazgo: Competencias Profesionales diferenciadoras del Profesor de Historia y Geografía. Los profesores orientan y resaltan sus competencias considerando el tipo de institución en la que se desempeñan (ya sea pública, particular pagada o privada) y su experiencia, incorporándolas en su acervo identitario. Se observa en ellos las siguientes: a) Implicar a los alumnos en el aprendizaje de la Historia, Geografía y Cs. Sociales y en su trabajo, b) Organizar situaciones de aprendizaje en Historia, Geografía y Cs. Sociales, c) Participar en la gestión de la Escuela, d) Afrontar los dilemas éticos de la profesión, Organizar su propia formación continua. Las restantes competencias como trabajar en equipo, gestionar la progresión de sus estudiantes, utilizar tecnologías de información, no fueron evidenciadas en esta investigación.

Así por ejemplo, se observa en los profesores noveles una tendencia a desarrollar la competencia para generar estrecha interacción con sus estudiantes, tal vez, apoyándose en la estrecha brecha generacional que los separa de sus propios

estudiantes, en cuanto sus gustos, intereses y problemáticas. A su vez, los docentes más experimentados tienden a resaltar aquellas competencias relacionadas con afrontar los dilemas éticos de su profesión, lo que pareciera estar asociado a su nivel de experticia dentro del aula.

Por otro lado, los profesores refieren importancia el no perder jamás una actitud curiosa, de estar siempre consultando, constantemente actualizándose, perciben que con el paso de los años se adopta una actitud menos humilde y más arrogante pues se cree o asume que todo ya se sabe, atribuyendo los problemas siempre a factores externos, ya sea los alumnos, problemas de infraestructura, etc.

21º Hallazgo: Sus Expectativas de futuro y cambio identitario: Los docentes de HyG manifiestan tener altas expectativas con su futuro profesional, aspecto que puede vincularse con sus niveles de satisfacción en el trabajo, sin embargo, a pesar que dicha satisfacción se relaciona especialmente con su enseñanza con las relaciones sociales y el reconocimiento que reciben de los otros, lo cierto es que las evidencias también permiten concluir que a la vez experimentan sensaciones de insatisfacción y por ende de bajas expectativas por lo que podrán realizar en términos profesionales, especialmente por el desgaste y desmotivación que les provoca el bajo valor que la sociedad le entrega a la profesión y por las carencias a nivel administrativo tanto internas como ministeriales.

Esto último se traduce en falta de instancias para la reflexión, escasa articulación entre la gestión de su escuela con sus intereses y necesidades, falta de comunicación al interior de su Escuela y las bajas remuneraciones. Sin duda, la identidad del profesor de Historia y Geografía también se ha construido en base a sus proyectos futuros tanto al interior del aula, como fuera de ella.

Se concluye que las expectativas de futuro se presentan en los profesores de forma positiva por la autoconcepción profesional que denotan, por la seguridad de logro al plantearse metas y por la incursión en otras áreas de conocimiento y actuación, tan característica en ellos. Sin embargo, también se presenta negativa por

la falta de apoyos administrativos y sociales y por la lentitud del sistema educativo que se traduce generalmente en promesas y expectativas no cumplidas.

Estas expectativas del docente de Historia y Geografía tienen relación con los cambios a los que se ha visto enfrentado a lo largo de toda su trayectoria profesional, por tanto concluimos que estos profesores la han construido con el tiempo, otorgándole un carácter eminentemente cambiante y versátil, dada por las influencias sociales, condiciones personales, culturales, por valores institucionales, etc., que sin duda cambian de acuerdo con la función y la circunstancia.

Sugerencias y Consideraciones:

Considerando que, no es suficiente con reforzar la idea que es necesaria la experiencia, sino además en la calidad de la experiencia que se tenga, se sugiere buscar un equilibrio entre la valoración brindada a la práctica y a la teoría en la formación de los maestros tanto en la Universidad como en las Escuelas. Una sugerencia es abordar en los currículum de formación y ampliando a una instancia más reflexiva en las Escuelas, incluir como eje transversal la educación emocional para la enseñanza, dado que el sentimiento y la emoción tendrán siempre un papel vital en la conformación de la subjetividad de las personas, en cómo se miren a sí mismas, en cómo hacen lecturas de su realidad y por sobre todo de esto dependerá también la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Esto último nos lleva a proyectar la idea debemos contar con un sistema formativo y permanente del docente, capaz de lograr que los mismos profesores tengan un sentido claro de su identidad, saber quién es, en qué circunstancias aprende y enseña y qué influye en sus prácticas, es decir visibilizar en el maestro una Identidad más activista que normalista.

Se estima la necesidad imperiosa que desde la formación inicial de profesores se promueva la conformación de Programas académicos de Didáctica, Investigación aplicada y Prácticas pedagógicas, con participación de académicos, futuros profesores, docentes, grupos de gestión, etc., capaces de mantener un vínculo formal

y permanente con las Escuelas, con la finalidad de canalizar y sistematizar todas aquellas iniciativas que fortalezcan la vinculación Universidad-Escuela.

Así mismo, se sugiere incentivar la conformación de redes profesionales de trabajo, donde participen tanto los docentes como los académicos, profesores en formación, equipos técnicos, equipos de desarrollo profesional docente a nivel comunal o provincial, en que coexistan todas las miradas y representantes de todos los niveles administrativos y académicos. Ir más allá del entorno inmediato de la Escuela donde trabaja el docente, posibilitará no solamente sustentar en el tiempo las iniciativas de innovación y reformas de las Escuelas, sino que además posibilitará que el docente amplíe sus perspectivas de los impactos que genera la construcción subjetiva que hace de su propio desarrollo profesional docente.

5.5 Líneas futuras de Investigación:

El desarrollo profesional del docente de Historia y Geografía egresado de La Universidad de La Serena, se concibe en esta investigación desde una perspectiva amplia pero a la vez contextualizada al campo de estudio, cuya idea central es la construcción que realiza el mismo profesor a lo largo de toda su trayectoria profesional, en base a un conocimiento profesional forjado desde su formación universitaria y de su propia práctica, co-construido en compañía de otros.

Con el propósito que esta investigación sea una contribución para continuar profundizando en la temática, me referiré a posibles líneas de investigación que pueden ser abordadas en el futuro y de esta manera, avanzar hacia una comprensión aún mayor de lo que significa el desarrollo profesional de un docente de Historia y Geografía.

Primero que todo, resulta necesario contar con la diversificación de la investigación en la temática del desarrollo profesional docente, contemplando varias vertientes y enfoques, principalmente desde las perspectivas de los diferentes actores

educativos que intervienen en este proceso tan complejo y desafiante para el profesor, como por ejemplo la indagación sobre el desarrollo profesional docente desde la mirada de alumnos, directivos, familia, encargados de políticas públicas, entre otros.

De esta manera se propone avanzar hacia una cultura de la investigación pedagógica que sea aplicada y focalizada en problemáticas propias del quehacer docente y que emerjan desde las propias vivencias del profesor a la hora de pensar su enseñanza. Este enfoque requerirá incluso, volcar las miradas de los investigadores hacia el espacio aula, desde una mirada más micro y específica, capaz de captar las particularidades de cada contexto, como también contar con una mirada interdisciplinaria, que integre diversas disciplinas científicas, las que bajo sus propias perspectivas teóricas y metodológicas, entreguen variadas respuestas a las reales necesidades del profesor.

Promover investigaciones con un enfoque más particular a los diversos contextos de aula, requerirá poner foco en la construcción que realiza el profesor sobre cómo aprende su disciplina para ser enseñada. De esta manera, se hace necesario indagar sobre cómo el profesor desarrolla habilidades para el pensamiento histórico, geográfico, ciudadano y pedagógico, tanto en su etapa de formación inicial, como en su etapa profesional, y de qué manera estas habilidades les permiten re construir determinados conocimientos profesionales que le dan identidad. Estas indagaciones permitirán comprender aún mejor, el por qué el docente enseña lo que enseña. Al respecto, una futura línea de investigación pueden ser en torno a las didácticas específicas de la Historia, Geografía y Cs. Sociales, que nos entreguen pistas acerca de las formas y estrategias de enseñanza que el docente adopta, considerando los contextos y los entornos particulares en los que se desempeña.

Por otro lado, se hace necesario promover líneas de investigación que exploren nuevas y más efectivas formas de "Vinculación Escuela-Universidad", que posibiliten conocimientos sustanciales sobre el rol de ambas entidades en el desarrollo profesional de los docentes de Historia y Geografía y donde especialmente la Escuela, bajo un concepto de territorialidad, adquiera un rol más protagónico en las decisiones curriculares de las carreras pedagógicas que puedan manifestarse en

múltiples investigaciones de forma colaborativa. De acuerdo a lo anterior, se requiere contar con información científica sobre los impactos y / o efectos que tiene esta relación Escuela-Universidad, en los aprendizajes tanto de los estudiantes como en el aprendizaje profesional de los propios docentes.

Así mismo, profundizar en la construcción que realiza el profesor de Historia y Geografía acerca de su propio desarrollo profesional requerirá sin duda indagar en las particularidades de su personalidad y en sus capacidades para enfrentar situaciones de conflictos, tan cotidianos hoy en día en su quehacer profesional y que tanto están impactando la toma de sus decisiones profesionales. Así por ejemplo, investigar más profundamente acerca de los Incidentes Críticos que experimenta el profesor desde su emocionalidad al enseñar su disciplina, se convierte hoy en día en un conocimiento altamente relevante para comprender la actuación docente y especialmente su capacidad reflexiva.

Dada la importancia que tiene actualmente la reflexión como competencia docente, se sugiere profundizar en la investigación centrada en la reflexión pedagógica para la enseñanza de la Historia y Geografía, ya que no solamente puede contribuir a dar sentido a la relación entre la investigación y la práctica, sino además podrá contribuir a una mejor comprensión y valoración acerca de la naturaleza de la propia disciplina y de su enseñanza.

Esta comprensión y valoración hacia la propia disciplina para ser enseñada también requiere indagar acerca de las creencias, perspectivas y significados que los propios docentes de Historia y Geografía le otorgan a las comunidades de aprendizaje que promueven actualmente el trabajo colaborativo, también resulta altamente significativo para abordar las particularidades de la enseñanza de la disciplina, o si es necesario tal vez, situarse en ellas desde otros focos, como por ejemplo, conformando comunidades de aprendizaje con integrantes del mundo escolar y académico, con foco en la investigación.

Finalmente, el sentido ético de la profesión, también requiere miradas más profundas desde la investigación, dada no solamente las complejas situaciones que

debe enfrentar hoy en día el profesor debido a los diversos contextos socioculturales de sus estudiantes y por las exigencias de la profesión, sino además por la propia naturaleza de los contenidos históricos y geográficos que pueden resultar en muchos casos altamente controversiales. Será conveniente entonces avanzar en temáticas sobre cómo y cuáles son las respuestas y actuaciones que presenta el profesor de Historia y Geografía frente a un dilema propio de la disciplina y su enseñanza, cuáles son las perspectivas docentes frente a su afrontamiento o de sus efectos en su aprendizaje profesional.

Espero sinceramente que las líneas de investigación aquí propuestas, sean una real contribución para avanzar hacia el mejoramiento del proceso de construcción del desarrollo profesional de los docentes de Historia y Geografía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adamson, G. (2014). *La psicología social de Enrique Pichón Riviére: Una perspectiva sociopsicológica*. Buenos Aires, Argentina: Lugar editorial.

Ajagan, L., Sáez, G., Muñoz, C., Rodríguez, G., Cea, R. (2014). Docentes Noveles y los procesos de re contextualización en contextos de vulnerabilidad. *Cuadernos de Pesquisa*, 44 (154), 960-980.

Ávalos, B. (2014) La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios pedagógicos*, (40), 11-28.
http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052014000200002&lng=en&nrm=iso&tlng=en

Arista, V. (2011). Cómo se enseña Historia en Educación Básica. En: Secretaría de Educación Pública de México. (Ed.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en educación básica* (pp. 105-125). Ciudad de México.

Ávalos, B. (2010) Teacher professional development in Teaching Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, (27), 10-20. Doi: 10.1016/j.tate.2010.08.007

Ávalos, B. y Sevilla, A. (2010). La construcción de la identidad profesional en los primeros años de docencia: evidencia desde la investigación. Centro de Investigación avanzada en Educación, Universidad de Chile.

Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Revista de Currículum y formación del profesorado*, 13, (1), 43-59. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711733004>

Ávalos, B. (2006). Currículo y desarrollo profesional docente. *Prelac*, (3), pp.104-111.

- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). How the world's best performing systems come out on top. Londres: McKinsey & Co.
- Barfield, A. (2016). Collaboration. *ELT Journal*. Oxford University Press, 70(2), 222 - 224. Doi:10.1093/elt/ccv074
- Barton, K. (2010) Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la Historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (9), 97-113. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324127609010>
- Barton K. y Levstik, L. (2004) Teaching History for the Common Good. Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Bellei, C. y J.P. Valenzuela (2010) *¿Están las condiciones para que la docencia sea una profesión de alto estatus en Chile?* En Martinic, S. y Elacqua, G. (Eds.), *¿Fin de Ciclo? Cambios en la Gobernanza del Sistema Educativo*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC, PUC.
- Berger, P., Luckmann, T. (2001). La construcción social de la realidad. Argentina: Amorrortu editores.
- Biddulph, M. (2017) What do we mean by curriculum?. En Jones and Mark (Eds.), *The Handbook of Secondary Geography*. Geographical Association, (30-39), U. K. England
- Bilbao, G. y Monereo, C. (2011) Identificación e incidentes críticos en maestros en ejercicio: Propuestas para la formación permanente. *Revista electrónica de Investigación educativa*, 13(1), 135-151. Disponible en <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-bilbaomonereo.html>
- Blanco, N. (1999) Aprende a ser profesor/a: El papel del practicum en la formación inicial. En: Pérez Gómez, A., Barquín., Angulo Rasco. (Eds.a), *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. (pp.279-37). Madrid: Akal.

- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2), 1-39. Disponible en <http://www.ugr.es/local/recfpro/RE92ART6.pdf>
- Bolívar, A. (2006). *La identidad del profesorado de secundaria: Crisis y reconstrucción*. Málaga, España: Ediciones Aljibes.
- Bolívar A. y Bolívar M. (2011). La didáctica en el núcleo del mejoramiento de los aprendizajes. Entre la agenda clásica y actual de la Didáctica. *Revista Perspectiva Educativa*, 50, (2), 3-26.
- Bozu, Z. & Imbernón, F. (2016). La formación docente en momentos de cambios: ¿Qué nos dicen los profesores principiantes universitarios? *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 20 (3), 467-492.
- Brunner, J. (2003). Educación e Internet ¿La próxima revolución? .Santiago de Chile: Fondo de cultura económica.
- Canabal, C., García, M.D y Margalef, L. (2017). La reflexión dialógica en la formación inicial del profesorado: Construyendo un marco conceptual. *Revista Perspectiva Educativa*, 56 (2), 28-50. Doi: 10.4151/07189729
- Cardona, J. (2013) *Epistemología del saber docente*, España: UNED.
- Castells, M. (2004). *La era de la información, economía, sociedad y cultura*. México: Siglo Veintiuno Editores S. A.
- Carretero, M. (2011). Comprensión y aprendizaje de la Historia. En Secretaría de educación pública de México. (Ed.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en educación básica* (pp. 69-104), México.

Carretero, M. (2000). Cambio conceptual y enseñanza de la Historia. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, (26), 73-82. Disponible en <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7116/7482>

Carretero, M. (1997). *Constructivismo y Educación*. España: Editorial Luis Vives.

Catalán, J. (2011). Del pensamiento al conocimiento profesional del profesor. En J. Catalán (Ed.). *Psicología educacional: proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones* (pp.187-215). La Serena, Chile: Editorial Universidad de La Serena.

Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, CEPPE (2012). Proyecto de Ley de Nueva Carrera Docente: Algunas consideraciones publicadas en los medios de comunicación, Chile. Disponible en <http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/dossier-final-carrera-docente-ceppe.pdf>

Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2003). Más allá de la certidumbre: Adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. En Lieberman A. y Miller L. (Eds.), *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 65-79). Barcelona, España: Ediciones Octaedro, S.L.

Coll, C. (2010). Enseñar y aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayuda educativa. En C. Coll (Coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria* (pp. 31-61). Barcelona, España: Graó.

Conde-Jiménez, J. y Martín-Gutiérrez, A. (2016). Potencialidades y necesidades de mejora en la formación de profesores noveles universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 140-152. Disponible en <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/767>

- Contreras, C. (2014). El desarrollo docente del formador de profesores: una propuesta orientada hacia el análisis de incidentes críticos auténticos. *Estudios pedagógicos*, 40 (1), 49-69.
- Contreras, C., Monereo, C., Badía, A. (2010). Explorando en la identidad: ¿Cómo enfrentan los docentes universitarios los incidentes críticos que ocurren en las aulas de formación de futuros profesores? *Estudios pedagógicos*, 36 (2), 63-81
- Cortez, K., Fuentes, V., Villablanca, I., Guzmán, C. (2013). Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas. *Estudios pedagógicos*, 39(2), 97-113. Doi.org/10.4067/S0718-07052013000200007
- Cox, C. (2011). Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo. *Revue Internationale de Education de Sevres*. (56), 1-9.
- Crowe, Hawley y Brooks (2012) .Ways of Being a Social Studies Teacher: What are Prospective Teachers Thinking? *Social Studies Research and Practice*, 7(2), 50-64.
- Cuadra, D. y Catalán J. (2016). Teorías subjetivas en profesores y su formación profesional. *Revista Brasileira de Educação*, 21 (65), 299 - 324.
- Datnow, A. (2011) .Collaboration and contrived collegiality: Revisiting Hargreaves in the age of accountability *Journal of Educational Change*, 12 (2), 147.
- Darling-Hammond, L., Chung Wei,R.,Andree A.,Richardson,N.,Orphanos, S. (2009). Professional learning in the learning profesional: A status report on teacher development in the United States and abroad. National Staff Development council.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender*. Barcelona, España: Ariel S.A.
- Day, C. (2014). *Pasión por enseñar*. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.

- Del Pozo, RM., Fernández-Lozano, P., González- Ballesteros, M. y De Juanas, Á. (2013). El dominio de los contenidos escolares: competencia profesional y formación inicial de maestros. *Revista de educación*, (360), 363-387.
- Ehrich, L., Kimber, M., Millwater, J. y Cranston, N. (2011). Ethical dilemmas: a model to understand teacher practice, *Teachers and Teaching*, 17 (2), 173-185. Doi.org/10.1080/13540602.2011.539794
- Elmore, R. (2000). Building a new structure for school leadership. *The Albert Shanker Institute*. Disponible en <http://www.shankerinstitute.org/sites/shanker/files/building.pdf>
- Feixas, M. (2002). El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona. *Revista de Docencia Universitaria, REDU*, 2 (1). Disponible en http://revistas.um.es/red_u/article/view/11821/11401
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- Flores, R. (2009). Observando observadores: Una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social. Santiago de Chile. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Fuentealba, R. & Imbarack, P. (2014). Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio. *Estudios Pedagógicos*, 40 (Especial), 257-273. Disponible en http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052014000200015&lng=en&nrm=iso&tlng=en
- Fonseca H., Bencomo M. (2011). Teorías del aprendizaje y modelos educativos: Revisión histórica. *Salud Arte y Cuidado*, 4(Especial), 71-93. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3938580>

- Fullan, M. (1993) .*Change forces: Probing the depths of educational reform*. London: The falmer press.
- Gairín, J., Rodríguez - Gómez, D. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas, *Educar*, 47(1), 31-50. Disponible en <http://educar.uab.cat/article/view/v47-n1-gairin-rodriguez-4/57>
- García Pérez, Y., Herrera, J., García, M. y Guevara, G. (2015). Collaborative work and its influence on the development of teaching professional culture. *Gaceta Médica Espirituana*, 17(1), 60-67.
- Garrido, L. (2011). Habermas y la teoría de la Acción Comunicativa. *Revista electrónica Razón y Palabra*, (75).Disponible en http://www.razonypalabra.org.mx/N/N75/ultimas/38_Garrido_M75.pdf
- Gibbs, A. (2012). *El análisis de datos cualitativos e investigación cualitativa*. Madrid: Morata, S.L.
- Giddens, A. (2007). *Un Mundo Desbocado, Los Efectos de la Globalización en nuestras vidas*. México: Taurus.
- Gimeno Sacristán, J. (2010) (comp.) *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Griffin, M. (2003). Using Critical Incidents to Promote and Assess Reflective Thinking in Preservice Teachers. *Reflective Practice*, 4, (2), 207-220. Doi: 10.1080/1462394032000082259
- Gysling, J. (2016). A 20 años de la reforma curricular: reflexiones para una revisión del currículum de educación media. *Docencia* (59), 14-25. Chile.

- González, M. Massone, M., y Román, V. (2002). Investigar en la clase de Historia: ¿Posible, Deseable o Quimérico?: *Revista Clío & Asociados*, (6), 38-49. Universidad de Buenos Aires.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M., & Zeichner, K. (2005). How teachers learn and develop. En: Darling-Hammond, L. Bransford, J. (Eds.), *Preparing Teachers for a Changing World*, (pp. 358-389): Jossey_Bass.
- Hanushek, E. (2014). Boosting Teacher Effectiveness. En Finn y Sousa (eds.) *What lies ahead for american`s children and their schools*, (23-35), Stanford, CA: Hoover Institution Press.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hargreaves, A., Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible: Siete principios para el liderazgo en centros innovadores*. Madrid: Morata.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. 5º Ed. México: Mc.Graw-Hill.
- Hill, J. & Jones, M.(2017).Professional Development. En: Jones, M. (ed.) *The Handbook of Secondary Geography*. (278-291). England: Geographical Association. U. K.
- Hartog, F. (2007). *Regímenes de historicidad*. México: Universidad Iberoamericana.
- Hawley, T. (2012). Purpose into practice: The problems and possibilities of rationale based practice in social studies. *Theory and research in social education*, (38), 131-162.
- Horn, A. , Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile, *Psicoperspectivas*, 9(2), 82-104).

- Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*, Barcelona: Editorial Graó.
- Imbernón, F. (2012). La investigación sobre y con el profesorado. La repercusión en la formación del profesorado, ¿cómo se investiga?, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 1-9. Disponible en <http://redie.uabc.mx/>
- Jarauta, B., Medina, J. L. y Mentado, T. (2016). La transformación del saber en la enseñanza universitaria. Una aproximación desde el estudio del CDC. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 471-485. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.2.221711>
- Kardos, S. & Moore Johnson, S. (2007). On their own and presumed expert: New teachers' experiences with their colleagues. *Teachers College Record* 109(9), 2083-2106. Disponible en <http://www.tcrecord.org>
- Kemmis, S. (1999). La investigación-Acción y la política de la reflexión. En Pérez Gómez, A., Barquín, J., & Angulo, J. (Eds.) *Desarrollo Profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp.95-118). Madrid: Akal.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- Lambert, D. (2017). Thinking geographically. En: Jones, M. (Ed.), *The Handbook of Secondary Geography* (pp.20-29). England: Geographical Association. U. K.
- Lambert, D. (2014) .Curriculum thinking, 'capabilities' and the place of geographical knowledge in schools. (3), 13–30. Prace Komisji Edukacji Geograficznej.
- Leithwood, K. (2009). ¿Cómo liderar nuestras escuelas?. Aportes desde la investigación. Área de educación, Fundación Chile.

- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Hopkins, D. & Harris, A. (2006). *Successful school leadership. What it is and how it influences pupil learning*. London: Department of Education and Skills.
- Leithwood, K.(1992).The move toward transformational leadership. *Educational leadership*, 49(5), 8-12.Research library.
- Ley N° 20.903. Sistema de desarrollo profesional docente *Publicada en Diario Oficial de la República de Chile*, 01 de Abril de 2016. Chile.
- Lieberman, A., Wood. (2003). Cuando los profesores escriben: sobre redes y aprendizaje. En: Liebermann y Miller (Eds.). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación (pp. 209-223)*: Barcelona, España: Octaedro S.L.
- Ling, L.M. y Mackenzie, N. (2001).The professional development of teachers in Australia. *European Journal of Teacher Education*, 24(2), 87–98. Doi: 10.1080/02619760120095507
- Little, J. (2003). El desarrollo profesional para la reforma escolar. En Liebermann y Miller (Eds.). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 41-64).Barcelona, España: Octaedro S.L.
- López, P. y Gallegos, V. (2014). Prácticas de liderazgo y el rol mediador de la eficacia colectiva en la satisfacción laboral docente. *Revista Estudios pedagógicos*, 40(1) 163-178.
- Lorenzo, M. (2011). *Organización de Centros educativos. Modelos emergentes*. Madrid, España: Editorial La Muralla.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2013). *Desarrollo Profesional Docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid, España: Narcea, S.A. de Ediciones.

- Marcelo, C. (2002) La formación inicial y permanente de los educadores. En *Los educadores en la sociedad del siglo XXI*, (pp. 161-194). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Margalef García, L. (2017). La reconstrucción del conocimiento práctico en los estudios de magisterio: compartiendo algunas acciones formativas. En M. Teresa Colén Riau (coord.y ed.). *Retos y certezas sobre la construcción del conocimiento práctico en la formación de maestros. Una visión caleidoscópica* (pp.110-119). Barcelona: Octaedro.
- Margalef García, L. (2011). Encouraging Teachers' and Students' Innovation with the Support of Teacher Learning Communities. *CEPS Journal*, (1), 133-152
- Margalef García, L. (2005). La formación del Profesorado Universitario: análisis y evaluación de una experiencia. *Revista de Educación*, (337), 389-402
- Maureira, O. y Rojas, A. (2013). Características del Liderazgo Transformacional en Docentes de Lenguaje y Comunicación en una Muestra de Establecimientos Escolares de Vulnerabilidad Social. *Estudios pedagógicos*, 39 (1), 115-127.
- Miller, L. (2003) El consorcio entre la Escuela y la Universidad como lugar de encuentro para el desarrollo profesional docente. En Lieberman A. y Miller L. (Eds.) *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 129-146). Barcelona, España: Ediciones Octaedro, S.L.
- Ministerio de Educación, Chile (2017) [MINEDUC]. Propuesta Curricular para 3º y 4º medio: Documento de Consulta Pública.
- Ministerio de Educación, Chile (2016) [MINEDUC]. Propuesta actualización del Marco para la Buena Enseñanza.
- Ministerio de Educación, Chile (2013) [MINEDUC]. Docentes en Chile: Resultados de la encuesta TALIS 2013.

- Ministerio de Educación, Chile (2012) [MINEDUC]. Estándares orientadores para carreras pedagógicas en educación media.
- Monereo, C., Panadero, E., Antunes, R. (2012). La utilización de informes compartidos sobre incidentes críticos como medio para la formación docente. *Cuadernos de Educação*, (42), 45 – 67.
- Montecinos, C., Fernández, M., Madrid, R. (2011). Desarrollo de la experticia adaptativa en los docentes: Una aproximación desde el aprendizaje colaborativo entre pares. En: J. Catalán. (Ed.), *Psicología educacional: proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones* (pp. 217-243). La Serena, Chile: Editorial Universidad de La Serena.
- Moral, C., Amores, F. y Ritacco, M. (2016). Liderazgo distribuido y capacidad de mejora en centros de educación secundaria. *Estudios sobre Educación*, (30), 115-143. Doi: 10.15581/004.30.115-143.
- Moreno, T. (2011). Didáctica de la Educación Superior: Nuevos desafíos en el siglo XXI. *Revista Perspectiva Educacional*, 50(2), 26-54.
- Murillo, J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: Del Liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista electrónica Iberoamericana de calidad, eficacia y cambio en educación*, 4(4), 11-24. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140403>
- Nail, O., Gajardo, J. y Muñoz, M. (2012). La técnica de análisis de incidentes críticos en convivencia escolar. *Revista Perspectivas*, 11(2), 56-76.
- Navarro, N., Illesca, M., Lagos, X. (2005). Modelos de formación docente base para una innovación curricular, *Educación, Ciencia y Salud*, 2 (2). 93 – 96.
- Nussbaum, M. (2000). *Women and human development: The Capabilities Approach*. Cambridge University Press.

Organización para la cooperación y el desarrollo económico (2014) [OECD]. *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do. Student Performance in Mathematics*, (Vol. 1): OCDE Publishing. Disponible en <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-I.pdf>

Organización para la cooperación y el desarrollo económico (2011) [OECD]. *La medición del aprendizaje de los alumnos: Mejores prácticas para evaluar el valor agregado de las escuelas*, OCDE Publishing. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1787/9789264090170-es>

Opfer, D. y Pedder, D. (2011). Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Education Research*, 81 (3). 376-407, Aera.

Pagés, J. y Santiesteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cad. Cedes, Campinas*, 30(82), 281-309. Disponible en <http://www.cedes.unicamp.br/>

Pagés, J. (2002). Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: el currículo y la didáctica de las ciencias sociales. *Pensamiento Educativo*. V. 30, 255-269.

Panadero E. y Monereo, C. (2014). Using Shared reports to explore the nature and resolution of critical incidents between higher education teachers and students. *Electronic Journal of research in educational psychology* 12(1), 241-262. Disponible en <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/english/ContadorArticulo.php?895>

Plá, S. (2015). Diferentes tiempos, diferentes historias. Pensar los tiempos. *Revista de Investigación Educativa* 20, Edición Aniversario, pp. 25-44.

Pérez Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.

Pérez Gómez, A. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 37-60.

- Pérez-Ruiz, A. (2014). Enfoques de la gestión escolar: uma aproximação a partir do contexto latino-americano. *Educación y Educadores*, 17(2), 357-369.
- Perrenoud, P. (2005). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, España: Graó.
- Pol, C., y Rodríguez, M. L. (2014). Muta me meta mu, tu eres yo, yo soy tú, o la relación dialógica entre el profesorado señor y el profesorado novel universitaria. *Clave Pedagógica*, (13), 115-125.
- Ponte, P., Ax, J., Beijaard, D. y Wubbels, T. (2004). Teachers' development of professional knowledge through action research and the facilitation of this by teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 20(6), 571–588.
- Pogré, P. (2006) .Currículo y Docentes. En UNESCO (Ed.), *El currículo a debate*, *Revista Prelac*, (3), 92-103.
- Porlán, A., Rivero A., Martín del Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 15(2), 155-171
- Prats, J. (2015). Combates por la historia en la Educación. *Enseñanza de las Ciencias Sociales* (15), 145-153.
- Prats, J. y Santacana, J. (1998). Principios para la enseñanza de la Historia. En: *Enciclopedia General de la Educación*, (Vol. 3). Barcelona: Océano Grupo Editorial.
- Puttick, S. (2017). Professional development .En: Jones, M. (ed.) *The Handbook of Secondary Geography*, 292-305. England: Geographical Association. U. K.
- Rodríguez, E. (2010). Geografía Conceptual Enseñanza y aprendizaje de la geografía en la Educación Básica. Bogotá, Colombia. Disponible en <http://www.estudiocaos.com/>

Ross, W., Mathison, S., Vinson, D.(2014). Curriculum and teaching in the Era of Standarization. En: Ross, W. (Ed.). *The social studies curriculum* (pp. 25 -50). University of New York Press, Albany.

Ruffinelli, A. (2014). ¿Qué aprenden los docentes en su primer año de ejercicio profesional?: Representaciones de los propios docentes principiantes. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(2), 56-74.

Salinas, Arenas & Margalef (2016). Non-certified environment and geography subject expertise in Chilean rural educators, *International Research in Geographical and Environmental Education*, Doi: 10.1080/10382046.2016.1149340

Sarduy, Y. (2007) El análisis de información y las investigaciones cuantitativa y cualitativa. *Revista Cubana de Salud Pública*, 33(3). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21433320>

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.

Serrano González-Tejero, José Manuel, & Pons Parra, Rosa María. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1), 1-27. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412011000100001&lng=es&tlng=es

Shapira-Lishchinsky, O. (2011). Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 648–656.

Shulman L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2.

- Shulman L. S. & Shulman J. H. (2004). How and what teachers learn: A shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257–271. Doi: 10.1080/0022027032000148298
- Shulman L. (1986). Who understand: Knowledge growth in teaching educational researcher, 15(2), 4-14 .Disponible en <http://www.jstor.org/stable/1175860>.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid. Ediciones Morata, S.L
- Soto P., Cortez, M. (2015). Asociación Universidad-Escuela: Compartiendo experiencias para la mejora mutua. *Docencia* (56), 69-79, Chile.
- Sotomayor, C. & 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. Disponible en http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652011000200004&lng=en&nrm=iso&tlng=en
- Spillane, J. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco CA: Jossey-Bass.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Tardif, M., Borges, C. (2013). La inserción profesional de docentes nóveles: Tendencias recientes y retos futuros. En: Correa, E., Cividini, M., Fuentealba, R (Eds.). *Formación e inserción profesional: Desafíos y pistas de facilitación para la profesionalización docente* (pp. 19-43). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación de la Ciencia y la Cultura.
- Torres Santomé, J. (2011). *La justicia curricular*. Madrid: Morata
- Tripp, D. (2012).) *Critical Incidents in Teaching: Developing Professional Judgement*. London: Routledge Taylor Francis Group.

- Tripp, D. (1993) *Critical Incidents in Teaching: Developing Professional Critical Incidents in Teaching*. London: Routledge
- UNESCO (2015) Foro Mundial sobre la Educación, Incheon, República de Corea.
- Universidad de La Serena (2016). Ficha de Pregrado Carrera de Pedagogía en Historia y Geografía, Oficina de Estudios Institucionales.
- Universidad de La Serena (2015). Plan de mejoramiento Institucional para generar cambios sustantivos en la calidad de la formación inicial del profesorado en la Universidad de La Serena, que contribuyan al mejoramiento de la calidad del aprendizaje escolar de la Región de Coquimbo (PMI 1501-ULS).
- Universidad de La Serena (2014). Informe de Acreditación Carrera de Pedagogía en Historia y Geografía.
- Universidad de La Serena (2008). Decreto N° 1.725/08, ULS.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., y Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, (15), 17-40.
- Voet, M. & De Wever, B. (2016). History teachers' conceptions of inquiry-based learning, beliefs about the nature of history, and their relation to the classroom context. *Teaching and Teacher Education*, 55(1); 57-67. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.008>
- Wei, R. C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the U.S. and abroad*. Dallas, TX: National Staff Development Council.
- Wegner, E. (2001). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona. Paidós S. A.

Wegner, E. (2001) .*Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*.
Barcelona. Paidós S. A.

Zacarés, J., Iborra, A. (2006). ¿Es posible la optimización del desarrollo de la Identidad en la adolescencia: Intervenciones más allá del autoconcepto?. *Cultura y Educación* 18(1), 31-46.

Zeichner, K. M. (2010). The Importance of Strong Clinical Preparation for Teachers. Paper presented at a U.S. Congressional Briefing organized by the American Association of Colleges for Teacher Education, Washington D.C.

Zeichner, K. y Gore J. (1990). Teachers Socialization. En W. Houston (Ed.), *Handdbook of research on teacher education*, (pp.329-348). Nueva York: Macmillan

ANEXOS

Anexo 1: Coloquio Profesores de Historia y Geografía (Extracto).

Anexo 2: Guion entrevista a docente (semiestructurada).

Anexo 3: Validación de expertos de entrevista semiestructurada.

Anexo 4: Entrevista en Atlas TI. Profesor 2 (Extracto).

Anexo 5. Guión Metodológico. Grupo de Discusión IC.

Anexo 6: Informe de sistematización y análisis de Grupo de Discusión IC. Profesor 11.

Anexo 1

Coloquio Profesores de Historia y Geografía (Extracto).

(Jueves 10 de Septiembre/2015 – 18:00 horas, Oficina de Prácticas, ULS.).

Moderadora:

Buenas tardes, a todas y a todos: Antes que todo quiero agradecer su valiosa presencia y la disposición que han demostrado con esta instancia investigativa.

El objetivo de esta actividad, a la que hemos llamado *Coloquio*, es generar una conversación y discusión organizada para intercambiar información en base a sus ideas y opiniones relativas a su desarrollo profesional como docentes de Historia y Geografía.

Para comenzar, deseo formular la primera pregunta para facilitar las intervenciones.

Con respecto a su práctica de aula:

¿Qué significado le dan a sus propias prácticas como para llevar a cabo este desarrollo profesional, es relevante lo que ustedes hacen a diario el quehacer mismo para generar conocimiento? ¿O no es tan relevante?

Profesor 4:

Cuando uno llega se va empoderando, cuando llegué al Colegio (...), segundo semestre, me dieron cursos de 4°, 3°, 2° y 1° medio, pero cuesta un poquito al principio, cuando la práctica profesional uno tiene un profesor guía, pero uno no es independiente todavía, no está solo en el curso y esto no genera la libertad de que se necesita para empoderarse del cargo. Y posteriormente cuando ya está solo va aprendiendo que actividad sirve y cual no, porque... diseñar la mejor actividad de una clase y no funciona, la práctica solamente la va dando, el hecho de trabajar constantemente, ya en el segundo año que habían pasado 6 meses de clases me sentía como profesor empoderado, incluso dije *“denme cualquier curso porque yo puedo hacer clases en donde sea”*.

Profesor 12:

Después te vas dando cuenta que después de ese segundo año lo podrías haber hecho mucho mejor.

Profesor 4:

Sí, uno va perfeccionando, porque se da cuenta que tiene material y al final va haciendo las clases y lo va cambiando siempre, porque la práctica va haciendo la mejora constante.

Profesor 12:

El trabajo mismo. Esa dualidad de empoderarse, también tener la humildad de trabajar y adquirir de la experiencia de los otros

Profesor 3:

Creo que es muy importante la autoestima que uno va generando durante el proceso, así como también nuestros alumnos en la práctica pedagógica necesitan ser sensibilizados y tocados por ti, también cierto que la actividad misma te tiene que tocar a ti y a ti te toca de diferentes maneras, a ti te toca difíciles que de una u otra manera pone a prueba tu temple y fuerza, porque todos lo hemos vivido, pero también los momentos de reconocimiento y no reconocimiento público, sino reconocimiento de la persona más importante para nosotros en ese momento que es el alumno. Cuando el alumno llega y dice que le gusta tu clase, que aprendió y que está dispuesto a profundizar algunas cosas, yo personalmente siento que me ayudó mucho, mucho mi inicio de práctica, creo que muchas cosas se van madurando ahí puede que hayan cosas que uno haya revisado desde el punto de vista del conocimiento y la disciplina, pero no la he puesto en práctica del punto de vista de cómo yo lo transmito, como yo toco al alumno para que el alumno se apropié, se empodere, lo haga parte de él, yo a pesar que no tuve muchas prácticas, si tuve instancias súper enriquecedora que fue empezar hacer clases en un preuniversitario, creamos el preuniversitario de la FEULS, por allá en el 87, yo estaba en el 3° año de la carrera, ya estaba haciendo clases, se tomó a un grupo de profesores de las diferentes pedagogías.

Me sirvió mucho porque eso te enriquece sobremanera y más aún en una época que había tan poca preocupación por los temas metodológicos y por los temas educacional, es decir, seamos sinceros, yo siento un aporte desde el punto de vista de la especialidad en mi formación desde el punto de vista universitario, pero no sentí un aporte desde el punto de vista educacional y desde el punto de vista metodológico en que ahí yo creo que uno hecha más mano a características personales que ha ver un desarrollo intencionado en función de eso.

Profesor 8:

Es importante también la cronología de horas de vuelo porque una de las cosas que finalmente va dando la experiencia el tema como nosotros tenemos sentido, la capacidad de observación, la capacidad de percibir el ambiente donde está el punto, la capacidad de insertarse dentro de un sistema que tiene sus propias normas culturales, su propia identidad y que difieren de como nosotros nos enfrentamos, psicología social

que compone cada una de esta unidad llamadas curso y ahí hay un momento cuando uno recién comienza, incluso la misma práctica profesional, igual eso, dependiendo de la experiencia que uno tenga en la práctica profesional, claro, uno puede aprender la parte formal de la clase, la práctica diaria, uno recién sale a trabajar, la primera experiencia laboral, la experiencia como uno se inserta en diferentes grupos, y diferentes grupos que tienen personalidad grupales, psicología colectiva. Grupos con una sensibilidad más simpática u otro grupo más denso, como interactuar con grupos formados, sobre todo si son numerosos, eso pasa en el sistema público, uno va empezando a adquirir habilidades que dentro de la universidad no tiene instancia para hacerlo, o sea, como lidio yo con un grupo de 45 adolescentes que a las 4 y tanto de la tarde que lo único que quieren es irse a la casa, entonces son cosas que a uno, no hay ningún ramo que enseñe ni siquiera la más perfecta teoría de la psicología puede darle a uno la práctica y el instinto para poder lidiar...

Anexo 2:

Guion de entrevista a docente (semiestructurada)

1. Relate algunos *Incidentes críticos* que haya vivido en su práctica docente.
2. ¿Qué ha aprendido a partir de los *Incidentes críticos* vividos en su práctica docente?
3. ¿Qué tipo de acciones o decisiones tomó a partir de los *Incidentes críticos* vividos en su práctica docente?
4. ¿Que han significado para Ud. los *Incidentes críticos* que ha vivido durante sus años de ejercicio docente?
5. ¿Cómo cree Ud. que funciona su Escuela (Colegio o Liceo) en términos organizacionales? Señale fortalezas y debilidades.
6. ¿Cuáles características del funcionamiento de su Escuela (Colegio o Liceo) han incidido positiva o negativamente en su Desarrollo Profesional?
7. ¿Qué integrantes de la comunidad educativa siente que ha(n) incidido positivamente en su desarrollo profesional? ¿Por qué?
8. Relate una experiencia concreta en la que su Escuela haya sido importante a la hora de potenciar su desarrollo profesional.

9. ¿Qué diferencias tienen a su juicio los profesores de Historia y Geografía con respecto a profesores de otras disciplinas tanto en su práctica docente como en sus habilidades personales?
10. ¿Enfrentan los profesores de Historia y Geografía su desarrollo profesional de modo distinto a docentes de otras disciplinas? ¿Por qué?
11. ¿Existe algún rasgo distintivo de los profesores de Historia y Geografía ULS? ¿Cuál o cuáles?
12. ¿Cuál ha sido el aporte de la formación inicial recibida en la Universidad para su desarrollo profesional? ¿Por qué?
13. ¿Qué aspectos de su formación inicial hubiera mejorado considerando su experiencia profesional acumulada hasta hoy? ¿Por qué?
14. ¿Que aporte le entregó su Escuela (Colegio o Liceo) para su desarrollo profesional que no le fue posible alcanzar en su formación inicial docente?

Anexo 3:

Validación de expertos. Entrevista semi estructurada.



DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Departamento de Ciencias de la Educación
Universidad de Alcalá
Edición Chile.

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo, _____ (.....) titular de la Cédula de Identidad N°(....), de profesión Psicóloga, ejerciendo actualmente como académica de tiempo completo, en la Institución Universidad de La Serena.

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de validación el instrumento "Entrevista a Docente", en el marco de la tesis doctoral en curso titulada *La construcción subjetiva del proceso de desarrollo profesional de los docentes egresados de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad de La Serena*, a cargo de la Sra. Sandra Álvarez Barahona.

OBSERVACIONES:

- a. Debería comenzar por preámbulo que busque los significados y definición de incidente crítico y su rol en el desarrollo profesional docente. ¿Qué entiende usted por desarrollo profesional docente? ¿Cuál es el rol de los incidentes críticos en el desarrollo profesional docente?

- b. Acercarse al significado personal acerca del desarrollo profesional ¿Se encuentra satisfecho con el desarrollo profesional que ha alcanzado a la fecha? ¿Que esperaba? ¿Qué es lo alcanzado?
- c. En cuento al rol de la especialidad, propongo reemplazar las preguntas 9 y 10. La idea sería:
- ¿Considera usted que su especialidad marca de una manera especial su desarrollo profesional?
- ¿Considera que ser PHG es una condición más favorable que otras especialidades para el desarrollo profesional docente? ¿Por qué?

Nombre y Firma

La Serena, Diciembre de 2015.

Anexo 4:

Entrevista en Atlas TI. Profesor 2 (Extracto).

Todas (1%) las citas desde el documento primario: P 2. ENTREVISTA .docx (Mi biblioteca -> C:\Users\Usuario\Downloads\3 ENTREVISTA PROFESOR 2.docx)

—

UH: Entrevista 2
File: [C:\Users\Usuario\Desktop\Entrevista 2.hpr7]
Edited by: Super
Date/Time: 2016-08-24 21:23:51

—

**P 2: ENTREVISTA PROFESOR 2.docx - 2:1 [yo lo entiendo como una contin..]
(14:14) (Súper)**

Códigos: [Currículo Disciplinar inicial y desarrollo profesional]

No memos

yo lo entiendo como una continua formación de todas nuestra actividades docentes, de la especialidad de la, en este caso, jefatura que uno también asume y que esta formación viene dada por el origen de la ejecución donde un estudió la pedagogía general y luego liderada por la institución que nosotros conformamos donde trabajamos, pero que no está todavía en forma muy explícita, tenemos un desarrollo profesional docente más informal, sobre todos los que hemos egresados, somos titulados, y trabajado, no existe, pero yo lo definiría como eso el proceso continuo de formación de habilidades profesional.

**P 2: ENTREVISTA PROFESOR 2.docx - 2:2 [Me siento sola, sola, satisfac..]
(20:20) (Súper)**

No códigos

No memos

Me siento sola, sola, satisfecha y conforme con mi trabajo, pero sola en el fondo, una formación continua y de proceso ahora por diversos factores políticos, sociales, personales, económicos, pero en genera en nuestro país el desarrollo profesional docente de los que ya trabajamos es demasiado solo, yo me tengo que encargar de perfeccionarme, yo tengo que estar al tanto de las últimas... educacional que son los paradigmas ... europeos, norteamericanos... lo nuevo que sale pienso, estoy regular, no estoy tan cien por ciento satisfecha.

**P 2: ENTREVISTA PROFESOR 2.docx - 2:3 [Más compañía de las institucio..]
(26:26) (Súper)**

Códigos: [Prácticas organizacionales y desarrollo profesional]

No memos

Más compañía de las instituciones que están a cargo de la educación de este país

primero el lugar donde uno trabaja, que el colegio pone una unidad técnico pedagógica, con otro tipo de organismo dentro del colegio, los consideran dentro del consejo de profesores, se les entrega las herramientas desde algo tan simple una discusión y una reflexión pedagógica, hasta lo más complejo que tiene que ver con la especialidad, estos son los últimos elementos que salieron de la didáctica de historia, esto es lo que están manejando en geografía, estos son los fenómenos sociales hasta la neurociencia, elementos que me ayudan a generar mi proceso o general mejor aprendizaje, esperaba que se vieran en otros ámbitos, mitos, entiendo que hay una corresponsabilidad a mí me compete profesional, pero yo no hago clases sola, yo estoy inserta en un medio, en un colegio, el colegio está en un entorno, este colegio tiene un proyecto educativo, estoy en un país que tiene una política educacional y también tiene la gran responsabilidad de la formación profesional docente, porque fuera por mí me formo sola, pero los frutos no serían los mismos.

**P 2: ENTREVISTA PROFESOR 2 docx - 2:4 [Hay satisfacciones personales,..]
(38:38) (Súper)**

Códigos: [Prácticas organizacionales y desarrollo profesional] [Vocación Docente y desarrollo profesional]

No memos

Hay satisfacciones personales, satisfacciones profesionales del punto de vista de sentirse que uno tiene valor agregado por la experiencia, porque me he ido perfeccionándome tratando de no quedarme atrás a través de los estudios, pero ha sido un esfuerzo muy frustrado y que da poco resultado porque... en la actualidad en la forma que trabajamos los profesores en este país, trabajamos entre cuatro paredes, trabajamos con muy poca cooperación, por lo menos de la Secretaria Ministerial, con los colegios hablamos mucho de trabajo interdisciplinario, pero no hay tiempo, los trabajos interdisciplinarios los preparamos en los pasillos, entonces, si tú me dices que he alcanzado yo, he alcanzado satisfacciones personales, profesionales todavía insuficiente, considero que me falta, y económicamente no mucho tampoco.

**P 2: ENTREVISTA PROFESOR 2 docx - 2:5 [Voy a tener que recurrir a la ..]
(61:61) (Súper)**

Códigos: [Incidente Crítico]

No memos

Voy a tener que recurrir a la memoria histórica, voy a partir cronológicamente por colegio, mi inserción en el año 94 en docencia mi primer incidente crítico tiene que ver con este choque la teoría y la práctica, primer año de trabajo, trabajé diurna y vespertina, trabajaba todo el día haciendo clases, la soltera que no tenía hijo, no tenía ningún compromiso más que realizarme a través de mi trabajo, mi incidente crítico fue primero encontrarme con ese golpe que es distinto que hacer clases, generar aprendizajes en una sala donde hablan 40 alumnos, que la verdad no tenían ningún interés en aprender, son cosas que uno no se imagina, porque cuando uno está en la teoría, en la universidad uno cree o se imagina, por error mío, que los estudiantes van a tomar apunte, que van a estar interesados, van a participar, van a preguntar, van a generar conflictos de base, no, entonces mi primer incidente crítico fue encontrarme que lo que yo aprendí en la universidad en teoría a la realidad había un abismo importante y ahí había que hacer uso de tu habilidad blanda.

**P 2: ENTREVISTA PROFESOR 2. Docx - 2:6 [De sumar todo, de captar la at..]
(70:70) (Súper)**

Códigos: [Incidente Crítico]

No memos

De sumar todo, de captar la atención, hacer una guía, una clase estructurada para los tres momentos, que era importante la reactivación, el aprendizaje significativo y el aprendizaje me dio, pero me encontré con los alumnos que primero los niveles, de bulla, de paseo, no había ningún ambiente de trabajo en la sala de clase.

**P 2: ENTREVISTA PROFESOR 2.docx - 2:7 [En algún momento, no puedo dec..]
(76:76) (Súper)**

Códigos: [Incidente crítico y generación de conocimiento]

No memos

En algún momento, no puedo decir nunca, pero o no aprendí el tema del control de grupo, no me imaginé nunca que iba a tener un tema adverso en la sala de clase, yo daba por hecho que yo iba a la sala de clases iba a tener alumnos atentos y trabajando y no existió nunca eso, perder tiempo en el tema de que se ordenen, que guarden silencio, que tengan los materiales, que trabajen en ese paradigma, primero te lo toman como un estudiante crítico, de hecho de la realidad con la teoría, y que tú tienes que generar aprendizaje de manera distinta, escuchar, crear ambiente, motivar.

**P 2: ENTREVISTA PROFESOR 2.docx - 2:8 [No, no presente la renuncia, s..]
(88:88) (Súper)**

Códigos: [Incidente crítico y generación de conocimiento]

No memos

No, no presente la renuncia, sino que a estudiar, captar que tipo de alumno tenía en base a eso elaborar estrategias, genera un conocimiento porque era claro, profesora nueva, alumnos también que no estaban acostumbrados a tener profesores tan jóvenes, 24 años, y ya haciendo clases, era primero a prender a conocerlos, ver las características del curso, genera vínculos con los estudiantes y en base a eso un poco de psicología para poder captar a estos adolescentes, creo que la universidad... para poder empezar a captar y ganar aptitud, surgió de mí ese estudiante que tuve que realizar, ver, pensar, observar, plantear y cambiar como liderar, empecé hacer clases tácticas... pasa con los trabajos, que pasa con las tareas.

**P 2: ENTREVISTA PROFESOR 2.docx - 2:9 [Después de un tiempo, pero var..]
(100:100) (Súper)**

Códigos: [Incidente crítico y su significado] [Modelos docentes y desarrollo profesional]

No memos

Después de un tiempo, pero varios tiempos, yo creo que es un (...) porque tiene que ver con la figura también que uno va construyendo de docente, yo podría haber optado por una figura autoritaria, haber entrado, haber levantado la voz, podría haber optado por la figura permisiva –hagan lo que quieran a mí me van a pagar la hora igual- ... cierta imagen que yo tengo de docencia que parte primero con el vínculo con el estudiante y de ahí poder generar aprendizaje, el estilo autoritario no existe, sobre todo con un adolescente.

**P 2: ENTREVISTA PROFESOR 2.docx - 2:10 [Frustrante, frustración, mucha..]
(106:106) (Súper)**

Códigos: [Incidente crítico y su significado]

No memos

Frustrante, frustración, mucha frustración, impotencia, pero no podía descargar y... en el colegio con mis autoridades.

**P 2: 3 ENTREVISTA PROFESORA PAOLA SAEZ SALINAS.docx - 2:12 [Siempre
tuve confianza, nunca ...] (124:124) (Súper)**

Códigos: [Incidente crítico y su significado]

No memos

Siempre tuve confianza, nunca desistí, pero entiendo que es un trabajo muy solo,

pienso que si hubiera tenido más apoyo técnico a nivel de los mismos colegas de tus pares, habiéramos conversado –mira me pasó esto, no puedo contener al curso, como conseguir que se queden en silencio, ayúdenme- yo creo que podrían hacerlo, este es un incidente crítico.

Anexo 5:

Guión Metodológico de Grupo de Discusión IC.

“INCIDENTES CRÍTICOS Y SUS EFECTOS EN LA CONSTRUCCIÓN SUBJETIVA DE QUEHACER PROFESIONAL”

Objetivo: La finalidad de este grupo de discusión es la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de docentes de Historia y Geografía, en torno a sus vivencias de incidentes críticos al interior de su organización educativa y sus consecuentes efectos en su construcción subjetiva del quehacer docente. La idea principal es conocer sus creencias, sentimientos, actitudes y aprendizajes desarrollados a partir de ese incidente crítico.

Descripción de la actividad:

La citación al grupo de discusión es a partir de las 18:30 hrs; los primeros 10 minutos se darán para la conformación del grupo, la presentación de los participantes y la introducción a la actividad.

A continuación se dará inicio al desarrollo del trabajo al interior del grupo de discusión, solicitando a los participantes que compartan con los demás integrantes aquel incidente crítico por el cual han sido seleccionados para este trabajo focalizado. (30 minutos)

Una vez que todos los participantes han expuesto al grupo su experiencia crítica vivida al interior de su organización educativa, se trabaja en torno a las siguientes preguntas generadoras:

- A partir del incidente crítico vivido **¿Qué tipo de saber o habilidad cree Ud. que debió poner en práctica para dar respuesta o solución a la situación vivida?**

Una vez que los participantes hayan dialogado y compartido su percepción respecto al saber o habilidad utilizada en la respuesta (20 min), se les pedirá que clasifiquen en el siguiente cuadro descriptivo el tipo de respuesta utilizada, pudiendo haber utilizado más de un tipo de recurso o habilidad. Para ello se les entregarán post- it de colores para la clasificación y se les entregarán las siguientes definiciones para contextualizar:

Recurso Psicopedagógico: implementación de actividades de carácter práctico que contribuyen a dar solución a determinados problemas y prevenir la aparición de otros. Se busca desarrollar aprendizajes para la vida: deber ser, comportarse, convivir; solucionar problemas; desarrollar estrategias para el desarrollo de auto esquemas positivos basándose en el análisis de la situación de conflicto.

Recurso Disciplinar: utilización de conocimientos propios de su disciplina para dar solución a los conflictos presentados. Desarrollo de hábitos y técnicas de trabajo intelectual, adquisición de técnicas de estudio, desarrollo de estrategias meta-cognitivas.

Habilidad Socioemocional: implementación de conductas para la interacción y relación con los demás, facilitando relaciones afectivas y satisfactorias con los demás involucrados. Utiliza elementos como el autoconocimiento, la empatía, la comunicación asertiva, entre otros.

Habilidad Cognitiva: despliegue de operaciones mentales cuyo objetivo es integrar la información adquirida en el incidente crítico en una estructura de conocimiento que tenga sentido para él, ya sea utilizando atención focalizada, observando, clasificando, interpretando, realizando inferencias o anticipándose a nuevos sucesos relacionados.

Recurso Psicopedagógico o didáctico	Recurso Disciplinar	Habilidad Socioemocional	Habilidad Cognitiva	Otro
---	------------------------	-----------------------------	------------------------	------

- De acuerdo a la reflexión en torno a su incidente crítico vivido, **¿Cree Ud. que sus estrategias de afrontamiento para dar respuesta ante estas situaciones han generado aprendizajes para su quehacer profesional?**

La riqueza de esta experiencia radica en la posibilidad de recoger información de primera fuente de los docentes, en cuanto actores clave de la investigación, y poder analizar en sus discursos aquellos recursos personales que ellos utilizan ante situaciones críticas en su labor docente y poder recoger de ellos la funcionalidad y aplicabilidad en situaciones o eventos futuros a partir del aprendizaje desarrollado.

Anexo 6:

Informe de Sistematización y análisis de Grupo de Discusión. Profesor 11

“Incidentes críticos y sus efectos en la construcción subjetiva de quehacer profesional”

Objetivo: La finalidad de este grupo de discusión fue la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de docentes de Historia y Geografía, en torno a sus vivencias de incidentes críticos al interior de su organización educativa y sus consecuentes efectos en su construcción subjetiva del quehacer docente. La idea principal es conocer sus creencias, sentimientos, actitudes y aprendizajes desarrollados a partir de ese incidente crítico.

Participantes:

- Profesor 4

- Profesor 11
- Profesor 1
- Profesor 2
- Ps. Facilitadora
- Investigadora (Moderadora)

Con fecha 21 de Junio del 2016, se realizó el grupo de discusión junto a un grupo de profesores de Historia y Geografía egresados de la Universidad de La Serena; quienes fueron elegidos para conformar esta muestra bajo el criterio de la mayor riqueza del relato entregado en las entrevistas realizadas en el marco de la tesis doctoral denominada “La construcción subjetiva del proceso de desarrollo profesional de los docentes egresados de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad de La Serena”.

Los relatos entregados por ellos en la fase de entrevistas, tenían la particularidad de hacer referencia a **incidentes críticos** vividos al interior de sus organizaciones educativas con un alto nivel de impacto emocional, los cuales habían generado en ellos efectos y aprendizajes relacionados con la construcción subjetiva de su quehacer docente.

Caracterización de los incidentes críticos compartidos en la sesión.

Incidente Crítico profesor 2

“...Yo también, al terminar la práctica profesional la profesora estaba embarazada, entonces yo termino la práctica y ella estaba mal de su espalda y se va. Yo terminé el 28 la práctica y el 29 la empecé a reemplazar, entonces no era lo mismo hacerle clases a los cursos de la práctica que asumir todos los cursos que tenía ella, en un liceo que en ese tiempo era de puros hombres, esto fue como el año 2008. Ella era una persona, una profesional muy querida por sus estudiantes y para mí fue complejo llegar a ellos; pero una de las primeras clases, de las primeras semanas que yo estaba trabajando y gran parte del curso se había ido y un grupo de estudiantes se queda, y en esa conversación un estudiante me compara con ella, pero más que compararme”

en el tema pedagógico me compara en el tema personal. Entonces a mí eso me afectó mucho, y yo no supe cómo reaccionar, lo único que yo me acuerdo y tengo súper claro es que yo me puse roja, me sentía caliente la cara de rabia, pero no sabía qué hacer. Entonces uno de los niños se pusieron a bromear ahí, este niño se fue, entonces yo salí, como era recreo salí del colegio y me fui a llorar porque simplemente no supe que hacer. Entonces a partir de ese incidente con el estudiante me dieron ganas de renunciar, de irme, hasta que llegaron otros colegas, ya con millones de años de experiencia y ellos como que trataron un poco de contener la situación, pero básicamente ese es el relato, esta comparación que hace el estudiante de mí y de la otra profesora en términos personales más que pedagógicos. Es que yo pienso que pasa por un tema de afectos, o sea niños que están acostumbrados a un ritmo, a una persona, a un estilo y llega otra, tal vez no con un estilo distinto, pero yo pienso también que son pruebas, pruebas que a veces los estudiantes le ponen a uno para ver cómo reaccionar, o sea yo creo que si hubiera reaccionado de igual a igual y enfrentarme directamente con él y “qué te crees por qué me estás comparando”, tal vez la situación hubiese pasado a mayores, no es cierto, o simplemente no habría quedado en nada, no sé no pasó, pero yo siento que fue una prueba que el estudiante me puso y que en ese momento sin experiencia y sin mucho desarrollo de habilidades blandas, para mí fue crítico y se manifestó en mi llanto.”

Aspectos principales del Incidente Crítico:

CONTEXTO: Incidente crítico en su relación con alumnos.

TEMPORALIDAD: Incidente crítico vivido al inicio de su carrera profesional; profesor novel; sin experiencia.

TIPO DE INCIDENTE CRÍTICO: Incidente crítico de tipo relacional, se refiere a los efectos y reacciones que genera en ella la comparación, opinión y percepción que sus alumnos tienen en términos personales.

EMOCIONALIDAD: Vivencias de rabia, desborde emocional, sensación de bloqueo e incapacidad de tomar acciones, pasividad, pensamientos evasivos, escape, ve afectado su autoconcepto.

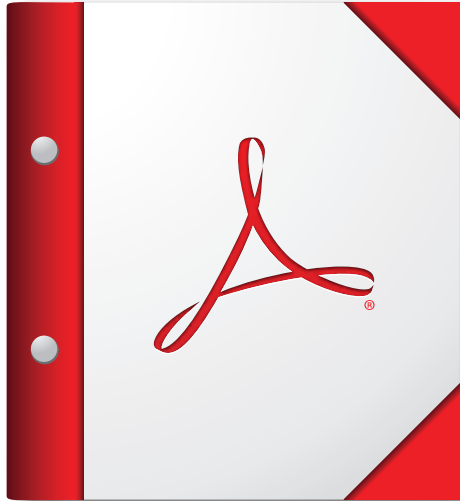
ACTUACIÓN PROFESIONAL: Responde a la situación o incidente crítico de forma desadaptativa, se desborda emocionalmente, se desestructura en términos de no evidenciar control de sus emociones. Recibe apoyo de parte de sus pares con mayor experiencia.

HABILIDADES O SABERES EMPLEADOS EN LA RESPUESTA: Saberes o habilidades socioafectivas, de baja eficacia, se muestra pasiva mientras los alumnos toman el control de la situación. Refiere que principalmente trato de controlar su rabia y no expresarla hacia el alumno y así evitar generar un mayor problema. Posteriormente, evidencia haber hecho uso de habilidades cognitivas, tratando de observar, analizar, ser objetiva y racional para no abandonar su empleo.

RESULTADOS DE LA ACTUACIÓN: Refiere separar la experiencia del incidente crítico en 2 momentos. En un primer instante su reacción fue de desborde, llanto, se sintió muy afectada por las críticas y comparaciones en términos personales. Posteriormente, evalúa la situación como una prueba o desafío impuesto por los alumnos y en función de ello, basándose en su sentido del deber y de su responsabilidad y compromiso profesional decide mantenerse en su trabajo, dejando de lado sus ideas evasivas.

APRENDIZAJES DESARROLLADOS: De acuerdo al incidente crítico vivido desarrolla aprendizajes personales y profesionales, refiere que existen elementos de personalidad que afloraron en el momento de su reacción ante el incidente crítico y que son aspectos a trabajar todavía. Por otra parte, existe una mayor valoración de los contextos laborales, en este caso de su organización educativa en particular, como una instancia formadora de su desarrollo profesional más que la universidad inclusive. Valora la contención y el apoyo de parte de pares ante situaciones críticas vividas al inicio de la carrera profesional, ya que la experiencia les dota de mayores habilidades de autocontrol y les permite poner límites entre la vida personal y laboral.

DILEMAS ENFRENTADOS: ¿Cómo trabajar los límites entre mi rol como docente y mi imagen y autoconcepto personal? / ¿Cómo mantener el autocontrol y no desbordarse ante situaciones en que los alumnos comienzan con dinámicas que faltan el respeto?



Para obtener la mejor experiencia, abra esta cartera PDF en Acrobat X o Adobe Reader X, o en alguna versión posterior.

¡Consiga Adobe Reader ahora!