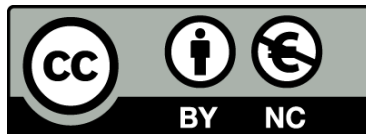




# **Sentido y significado de la experiencia formativa del profesorado principiante de Pedagogía en español de la Universidad de Concepción (Chile)**

Mario Tapia Henríquez



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial 3.0. Espanya de Creative Commons**.

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial 3.0. España de Creative Commons**.

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial 3.0. Spain License**.



FACULTAD DE PEDAGOGÍA  
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN EDUCATIVA  
UNIVERSIDAD DE BARCELONA  
PROGRAMA DOCTORADO EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

***SENTIDO Y SIGNIFICADO DE LA EXPERIENCIA  
FORMATIVA DEL PROFESORADO  
PRINCIPIANTE DE PEDAGOGÍA EN ESPAÑOL DE  
LA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN (CHILE).***

**Para optar al título de Doctor**

**Doctorando:**

**Mario Tapia Henríquez**

**Director:**

**Dr. Francisco Imbernón Muñoz**

**Barcelona, 2013**

Diseño de la portada: Williams Contreras Higuera





*A Doralisa y Mario (mis padres),  
a Kattherinne (la compañera incondicional con quien he realizado  
este viaje de formación),  
a toda mi familia (tanto la que está en Chile como la que he  
conocido en Barcelona).*



## **Agradecimientos**

*Son muchas las personas que me han ayudado de forma incondicional durante todo el proceso, distintas personas, que en un listado abarcarían varias líneas. A todas ellas muchas gracias. No obstante, no puedo dejar de destacar a algunos y algunas que han resultado clave, y que merecen ser nombrados.*

*En primer lugar, doy las gracias a las profesoras y profesores que participaron en esta investigación, por abrirme las puertas de una parte tan importante de sus vidas como lo son sus primeros años de docencia.*

*Es momento también de agradecer a todas y a todos quienes conforman el “DOE” de la Universitat de Barcelona, que me supieron orientar, formar y apoyar durante todo mi estancia en la ciudad condal. En especial agradezco al Dr. Francisco Imbernón Muñoz, mi director de tesis doctoral, por todas las horas dedicadas al trabajo de la Tesis durante más de cuatro años, por creer en el proyecto desde un comienzo, por su confianza y por alentarme hasta el final de la redacción de la misma. En definitiva, por ser un mentor que supo estar durante todo el proceso, muchas gracias.*

*A la Beca Doctoral otorgada por el Estado de Chile mediante el Programa de Formación de Capital Humano Avanzado, de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT) por haber financiado gran parte de mi estancia en Barcelona y los estudios del doctorado.*

*También, agradezco a los compañeros y amigos que me han alentado en cada una de las etapas de la Tesis.*

*Finalmente, se hace necesario agradecer públicamente a las familias Martínez Martín y Martínez Beyret, que me apoyaron dando abrigo durante gran tiempo de mi estadía en Barcelona, por su inmensa amabilidad y generosidad, muchas gracias.*

*Cierro estos agradecimientos con un “Moltes gràcies!”.*





## Índice

---

INTRODUCCIÓN .....	1
I. Bases del tema de estudio escogido .....	1
II. Contenido y estructura de la tesis.....	2
PRIMERA PARTE: ORIGEN DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN .....	7
CAPÍTULO 1: ANTECEDENTES Y PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	9
1.1 Antecedentes de esta investigación.....	9
1.1.1 Una aproximación a “quién he sido” ( <i>Mi mochila</i> ).....	9
1.1.2 Una aproximación a “quién soy” ( <i>Volcada la mochila</i> ).....	10
1.2 Justificación de la elección del tema de estudio.....	12
1.2.1 “Los docentes cuentan” .....	12
1.2.2 Valoración del docente principiante como ser ontocreador.....	15
1.3 Propósitos de esta investigación .....	17
1.3.1 Objetivo General .....	18
1.3.2 Objetivos Específicos: .....	18
SEGUNDA PARTE: SITUANDO EL TEMA DE INTERÉS.....	19
CAPÍTULO 2: MARCO CONCEPTUAL .....	21
2.1 Sentido y significado de la experiencia formativa .....	21
2.1.1 ¿Qué entenderemos por “sentido y significado de la experiencia formativa”?.....	21
2.1.2 ¿Qué conforma la experiencia formativa del profesorado?.....	25
2.1.3 El valor de la experiencia formativa .....	32
2.2 Profesión Docente .....	41
2.2.1 ¿Qué comprende la profesión docente?.....	41
2.2.2 ¿Qué se espera de los docentes? (Las exigencias de los docentes) ....	45
2.2.3 Conocimiento profesional del profesorado .....	50
2.3 Formación del profesorado y Desarrollo profesional docente .....	61
2.3.1 La formación del profesorado .....	62
2.3.2 Paradigmas y modelos de formación docente.....	64
2.3.3 Desarrollo profesional docente.....	77
2.4 Formación inicial docente .....	95

2.4.1 ¿Qué comprende la Formación Inicial Docente? .....	95
2.4.2 Los programas de formación inicial docente .....	100
2.5 Inducción o socialización a la cultura profesional del profesorado principiante.....	104
2.5.1 La inserción profesional a la enseñanza .....	104
2.5.2 Los programas de inserción a la docencia.....	108
<b>CAPÍTULO 3: CONTEXTO .....</b>	<b>117</b>
3.1 Estado de la cuestión en el camino de la Reforma Educacional Chilena..	117
3.1.1 Del pasado al presente de la formación docente en Chile.....	118
3.1.2 El fortalecimiento de la profesión docente la política del siglo XX en el siglo XXI.....	132
3.2 Las Exigencias actuales de los Profesores chilenos .....	146
3.2.1 El Marco para la Buena enseñanza como definidor de la adecuada práctica profesional docente.....	146
3.2.2 La concreción de programas de evaluación docente.....	153
3.2.3 Estándares educativos en Chile (una herramienta que resulta poco profesionalizante) .....	155
3.3 La Formación Inicial Docente en Chile .....	158
3.3.1 Cómo se llega a ser docente hoy en Chile.....	158
3.3.2 Los formadores de los formadores, características de las instituciones que forman docentes en Chile .....	161
3.4 La Universidad de Concepción.....	167
3.4.1 La Facultad de Educación, su relación con la Facultad de Humanidades y Arte en el contexto de la formación del profesorado de Pedagogía en Español .....	167
3.4.2 El Plan de Formación inicial del profesorado de Pedagogía en Español .....	170
3.4.3 El Departamento de Español.....	175
3.5 Características asociadas al profesorado de Pedagogía en Español .....	177
3.5.1 Características demográficas del profesorado chileno .....	177
3.5.2 Contexto laboral del profesorado chileno .....	183

3.5.3 Un acercamiento de investigación a la formación inicial del profesorado de Lengua Castellana y Comunicación en Chile .....	186
<b>TERCERA PARTE: BASE METODOLÓGICA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>191</b>
<b>CAPÍTULO 4: MARCO METODOLÓGICO .....</b>	<b>193</b>
4.1 Planteamiento paradigmático.....	194
4.1.1 Noción de Paradigma .....	194
4.1.2 El paradigma interpretativo, el paradigma de la investigación .....	198
4.2 Diseño metodológico .....	200
4.2.1 Metodología de investigación: La investigación cualitativa orientada a la comprensión.....	200
4.2.2 Método de la investigación: El estudio de casos .....	210
4.3 Descripción del caso .....	214
4.3.1 Estructura interna del caso .....	214
4.3.2 Participantes .....	215
4.4 Estrategias de Recogida de información.....	221
4.4.1 Entrevista en profundidad .....	224
4.4.2 Grupos de discusión .....	233
4.4.3 Instrumento colaborativo .....	238
4.4.4 Análisis documental .....	241
4.5 Análisis y tratamientos de los datos .....	244
4.5.1 Los datos cualitativos .....	244
4.5.2 Análisis de los datos cualitativos .....	244
4.5.3 Etapas de análisis y categorización .....	252
4.6 Estrategias de rigor que contempla el estudio .....	276
4.7 Fases y cronograma de la investigación .....	282
<b>CUARTA PARTE: INTERPRETANDO LA INFORMACIÓN .....</b>	<b>287</b>
<b>CAPÍTULO 5: INTERPRETACIONES DE LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN .....</b>	<b>289</b>
<b>Introducción.....</b>	<b>289</b>
5.1 Formación académica .....	290
5.1.1 Currículum formativo .....	290

5.1.2 Desarrollo práctica profesional.....	316
5.2 Ejercicio docente.....	335
5.2.1 Práctica .....	335
5.2.2 Conocimiento profesional.....	358
5.2.3 Acompañamiento .....	386
QUINTA PARTE: CONCLUSIONES Y PROSPECTIVAS .....	395
CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN .....	397
Introducción .....	397
6.1 Conclusiones que se desprenden de la formación inicial del profesorado principiante.....	397
6.1.1 En relación con el currículum formativo .....	397
6.1.2 En relación con el período de la práctica profesional.....	402
6.2 Conclusiones a partir del período de inserción profesional del profesorado principiante de Pedagogía en Español de la Universidad de Concepción....	404
6.2.1 En relación con la práctica real docente .....	404
6.2.2 En relación con el conocimiento profesional docente .....	408
6.2.3 En relación con el acompañamiento de los docentes.....	414
CAPÍTULO 7: PROSPECTIVAS Y RECOMENDACIONES: PROPUESTA DE FORMACIÓN DOCENTE.....	417
7.1 Propuesta de formación para el profesorado de Pedagogía en Español .....	417
7.2 Prospectivas y limitaciones.....	429
Bibliografía .....	432
Listado de Anexos (Ubicados en CD adjunto) .....	449

## INDICE DE CUADROS

<i>Cuadro 1. Acepciones de “sentido”.....</i>	<i>21</i>
<i>Cuadro 2. Acepciones de “significado”.....</i>	<i>22</i>
<i>Cuadro 3. El entrecruzamiento del concepto de “experiencia” en el plano docente de interés. ....</i>	<i>26</i>
<i>Cuadro 4. Categorías de experiencia que influyen en las creencias y los conocimientos de los profesores sobre la enseñanza. ....</i>	<i>27</i>
<i>Cuadro 5. Principios sobre las creencias del profesorado (Pajares, 1992). ....</i>	<i>29</i>
<i>Cuadro 6. Importancia de la experiencia de los docentes y el diálogo teoría práctica (Vargas: 2007).....</i>	<i>33</i>
<i>Cuadro 7. Propositiones sobre el aprendizaje a partir de la experiencia (Boud y otros, 2011).....</i>	<i>38</i>
<i>Cuadro 8. Características de la Profesionalidad restringida y Profesionalidad desarrollada (Hoyle, 1974).....</i>	<i>44</i>
<i>Cuadro 9. Orientaciones para la realización de las funciones que se le asigna al profesorado.....</i>	<i>48</i>
<i>Cuadro 10. Grupos de estudios sobre el conocimiento del docente (Carter: 1990).....</i>	<i>51</i>
<i>Cuadro 11. Modelo de razonamiento y acción pedagógicos de Shulman.....</i>	<i>54</i>
<i>Cuadro 12. Recomendaciones para el aprendizaje docente basado en la reflexión en la práctica. ....</i>	<i>55</i>
<i>Cuadro 13. Componentes en la formación del profesorado.....</i>	<i>63</i>
<i>Cuadro 14. Paradigmas más analizados en ciencias de la educación.....</i>	<i>65</i>
<i>Cuadro 15. Perspectivas ideológicas dominantes en el discurso teórico y en el desarrollo práctico de la función docente y de la formación del profesorado..</i>	<i>71</i>
<i>Cuadro 16. Definiciones de Desarrollo Profesional docente. ....</i>	<i>78</i>
<i>Cuadro 17. Características del desarrollo profesional.....</i>	<i>79</i>

<i>Cuadro 18. Dimensiones que constituyen el desarrollo profesional de los docentes.....</i>	<i>80</i>
<i>Cuadro 19. Fases de la vida profesional. ....</i>	<i>85</i>
<i>Cuadro 20. Etapas en la vida del profesorado según distintos autores. ....</i>	<i>86</i>
<i>Cuadro 21. Políticas de Inserción a la Docencia.....</i>	<i>112</i>
<i>Cuadro 22. Beneficiarios del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID).....</i>	<i>133</i>
<i>Cuadro 23. Reorganización curricular de los programas de formación docente. ....</i>	<i>138</i>
<i>Cuadro 24. Estrategias de las universidades chilenas para favorecer la comprensión y la vinculación teórico-práctica.....</i>	<i>139</i>
<i>Cuadro 25. “Síntesis de los estándares para la FID”.....</i>	<i>142</i>
<i>Cuadro 26. Funciones del sistema chileno de aseguramiento de la calidad en la Enseñanza Superior y sus agentes implicados.....</i>	<i>163</i>
<i>Cuadro 27. Dimensiones de la características que se desean formar en el profesorado de Pedagogía en Español como perfil profesional.....</i>	<i>171</i>
<i>Cuadro 28. Características generales del programa de formación inicial del Profesorado de Pedagogía en Español. ....</i>	<i>173</i>
<i>Cuadro 29. Malla Curricular Pedagogía en Español Universidad de Concepción 2012. ....</i>	<i>174</i>
<i>Cuadro 30. Paradigmas aceptados comúnmente en la investigación de las ciencias sociales ....</i>	<i>195</i>
<i>Cuadro 31. Características más o menos especiales del estudio cualitativo..</i>	<i>208</i>
<i>Cuadro 32. Características del estudio de casos cualitativo.....</i>	<i>213</i>
<i>Cuadro 33. Características del profesorado principiante que inicialmente se tomaron en consideración.....</i>	<i>218</i>
<i>Cuadro 34. Características del profesorado principiante participante.....</i>	<i>218</i>
<i>Cuadro 35. Características de la entrevista en profundidad.....</i>	<i>225</i>
<i>Cuadro 36. Ventajas e inconvenientes de la entrevista en profundidad.....</i>	<i>227</i>

<i>Cuadro 37. Modalidades de entrevistas.....</i>	<i>229</i>
<i>Cuadro 38. Características específicas y/o posibles tipologías de una entrevista en profundidad.....</i>	<i>231</i>
<i>Cuadro 39. Características que definen a los grupos de discusión. ....</i>	<i>234</i>
<i>Cuadro 40. Ventajas y limitaciones de los grupos de discusión.....</i>	<i>234</i>
<i>Cuadro 41. Las etapas, finalidad y tareas del grupo de discusión.....</i>	<i>235</i>
<i>Cuadro 42. Modo de organizar el trabajo de categorización.....</i>	<i>249</i>
<i>Cuadro 43. 1º Ámbitos de interés y Macrocategorías.....</i>	<i>252</i>
<i>Cuadro 44. Definición de cada categoría. ....</i>	<i>255</i>
<i>Cuadro 45. Indicadores de cada categoría.....</i>	<i>260</i>
<i>Cuadro 46. Porcentaje de las unidades de significado en función de las categorías finales.....</i>	<i>265</i>
<i>Cuadro 47. Porcentaje de las unidades de significado en función de las subcategorías.....</i>	<i>271</i>
<i>Cuadro 48. Criterios de rigor de la investigación.....</i>	<i>277</i>
<i>Cuadro 49. Estrategias de rigor que contempla el estudio.....</i>	<i>278</i>
<i>Cuadro 50. Malla Pedagogía en Español a partir del Profesorado Principiante Participante.....</i>	<i>401</i>
<i>Cuadro 51. Dominio y criterios del Marco para la Buena Enseñanza relacionados con el profesorado principiante y el desarrollo profesional docente. ....</i>	<i>419</i>
<i>Cuadro 52. Propuesta de formación de los docentes de Pedagogía en Español con modelo consecutivo de formación. ....</i>	<i>420</i>
<i>Cuadro 53. Propuesta de formación de los docentes de Pedagogía en Español con modelo concurrente de formación. ....</i>	<i>421</i>
<i>Cuadro 54. I. Plan de formación de profesorado centrado en el actual sistema de formación de Pedagogía en Español de la Universidad de Concepción: Propuesta de formación centrada en la formación inicial. ....</i>	<i>423</i>



<i>Cuadro 55. II. Plan de formación de Pedagogía en Español de la Universidad de Concepción: Propuesta de formación según el profesorado participante.</i>	425
<i>Cuadro 56. III. Plan de formación docente para Pedagogía en Español de la Universidad de Concepción: Propuesta de formación centrada en el desarrollo profesional.</i>	427

## INDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1. Diferencias entre el conocimiento experto y principiante del profesorado.</i>	59
<i>Tabla 2. Perspectivas de formación inicial del profesorado.</i>	72
<i>Tabla 3. Tendencias de Cambio en Programas de Desarrollo Profesional Docente.</i>	94
<i>Tabla 4. Componentes de la enseñanza del Programa de formación inicial.</i>	101
<i>Tabla 5. Características de los programas de formación inicial, según Darling-Hammond y MacDonaldn (2000).</i>	102
<i>Tabla 6. Características de la Inserción Profesional a la Enseñanza.</i>	108
<i>Tabla 7. Características de los programas de inserción profesional.</i>	110
<i>Tabla 8. Modificaciones estructurales que han afectado a la oferta de la calidad del profesorado (Ávalos, 2010).</i>	130
<i>Tabla 9. Expectativas de desempeño docente aplicable a profesores principiantes en Chile.</i>	145
<i>Tabla 10. Los dominios de Marco para la Buena Enseñanza.</i>	149
<i>Tabla 11. Criterios por Dominios del Marco para la Buena Enseñanza.</i>	152
<i>Tabla 12. Programas de evaluación docente en Chile.</i>	153
<i>Tabla 13. Historia y relación de las Facultades encargadas de la formación del profesorado de Pedagogía en Español.</i>	167
<i>Tabla 14. Relación entre Stock de Profesores y Números de Estudiantes.</i>	180
<i>Tabla 15. Distribución regional del profesorado chileno.</i>	182

<i>Tabla 16. Relaciones de aspiraciones, métodos y formas de saber característicos de las tres aproximaciones alternativas a la investigación educativa (Kemmis, 1983).</i> .....	197
<i>Tabla 17. Enfoques teóricos principales que pertenecen a la tradición fenomenológica.</i> .....	202
<i>Tabla 18. Distribución de los colaboradores.</i> .....	221
<i>Tabla 19. Ventajas e inconvenientes de la utilización del análisis documental.</i> .....	243
<i>Tabla 20. Sistema de codificación.</i> .....	248
<i>Tabla 21. Categorización previa desde una perspectiva deductiva.</i> .....	254
<i>Tabla 22. Subcategorías a partir del proceso de análisis de los datos cualitativos.</i> .....	267
<i>Tabla 23. Cronograma de la investigación.</i> .....	282
<i>Tabla 24. Asignaturas más o menos significativas de especialidad desde la práctica para los entrevistados.</i> .....	303
<i>Tabla 25. Asignaturas más o menos significativas de pedagogía desde la práctica para los entrevistados.</i> .....	309
<i>Tabla 26. Relación aspectos formadores del día a día con el qué aprenden los docentes principiantes en la práctica.</i> .....	336

## INDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1. Fractal de la experiencia formativa.....</i>	<i>31</i>
<i>Figura 2. Grado de eficiencia o innovación en función del profesorado experto adaptativo o rutinario.....</i>	<i>61</i>
<i>Figura 3. Relación de los Paradigmas, modelos y perspectivas en la formación del profesorado. ....</i>	<i>65</i>
<i>Figura 4. Marco de definición de un referencial de habilidades profesionales. ¿Hacia la integración de seis paradigmas? (Paquay, 1994). ....</i>	<i>70</i>
<i>Figura 5. Etapas y años de la carrera docente (Huberman M., 1990). ....</i>	<i>84</i>
<i>Figura 6. El desgaste del profesorado (Modelo de Chapman). ....</i>	<i>88</i>
<i>Figura 7. Factores que contribuyen a la calidad del aprendizaje profesional. ....</i>	<i>91</i>
<i>Figura 8. Triadas de las prácticas en los programas de formación inicial en pro del desarrollo profesional (Correa, 2011). ....</i>	<i>103</i>
<i>Figura 9. Ciclo del proceso de enseñanza-aprendizaje.....</i>	<i>149</i>
<i>Figura 10. Trayectorias de formación docente por carreras y duración por semestre.....</i>	<i>166</i>
<i>Figura 11. Estructura orgánica de la Universidad de Concepción.....</i>	<i>169</i>
<i>Figura 12. Organización del sistema educacional chileno.....</i>	<i>184</i>
<i>Figura 13. Problemas en el contexto de la formación inicial docente (Geeregat y otros, 2007). ....</i>	<i>188</i>
<i>Figura 14. Problemas en el ejercicio de la práctica formadora (Geeregat y otros, 2007). ....</i>	<i>189</i>
<i>Figura 15. Problemas en el ejercicio de la práctica formadora (Geeregat y otros, 2007). ....</i>	<i>190</i>
<i>Figura 16. Dialogo epistemológico presente en la investigación. ....</i>	<i>206</i>
<i>Figura 17. Estructura interna del caso, clarificación del objeto de estudio. ...</i>	<i>215</i>
<i>Figura 18. Estrategia metodológica empleada en la investigación. ....</i>	<i>223</i>
<i>Figura 19. Modelo de análisis de datos cualitativos. ....</i>	<i>246</i>

## INTRODUCCIÓN

---

La presente introducción persigue una doble finalidad. Por una parte, busca dar a conocer las bases del porqué del tema de estudio escogido y, por otra, explicar la organización de la tesis.

### I. BASES DEL TEMA DE ESTUDIO ESCOGIDO

---

El documento que aquí se ofrece viene a evidenciar el proceso investigativo que he venido desarrollando a lo largo de más de cuatro años. Proceso que ha tomado vida a partir de los estudios del máster “Investigación en Didáctica, Formación y Evaluación Educativa” y a través del programa de doctorado denominado “Educación y Sociedad”, ambos programas pertenecientes a la Universitat de Barcelona.

Tres meses antes de llegar a Barcelona, al completar la preinscripción de los estudios de postgrado previos al doctorado donde se enmarca este estudio, justificaba mi solicitud para ser aceptado en esta casa de estudios señalando lo siguiente:

*En mi breve, pero significativa trayectoria como educador, he conocido en terreno como un proceso educativo que era hasta hace un tiempo exitoso, hoy ya no logra los mismos resultados. ¿A qué se debe esto? ¿Qué variables cambiaron? ¿Cómo se pueden controlar? Considero que en este programa de doctorado podré encontrar de manera significativa respuestas a los interrogantes anteriores, herramientas educativas de gran valor y con ello podré seguir desarrollándome profesionalmente.<sup>1</sup>*

Se hace evidente que al cursar las asignaturas de dichos programas y el haber asimilado los aprendizajes en este período, me ha llevado inevitablemente a dar un vuelco. Me he reformulado en torno a nuevos paradigmas, tengo una nueva perspectiva de ver el mundo, y así como una nueva forma de concebir al educador y la formación docente. Sin embargo, aquella inquietud de conocer o descubrir aún continúa.

---

<sup>1</sup> Preinscripción al programa de doctorado “Diversidad y Cambio en Educación: Políticas y Prácticas” CUESTIONARIO. Justificación de su solicitud.

Con el fin de dar respuestas a algunos de los interrogantes que he señalado anteriormente, y en concordancia con la nueva perspectiva que he adoptado sobre la realidad educativa (y con ello la investigación en educación), me he volcado en la etapa de educador que he experimentado y que comparto con otros docentes, es decir, la etapa de profesor principiante.

En Chile, hoy en día y como telón de fondo, queda de manifiesto la inquietud por parte del Ministerio de Educación por medir lo que saben los recién egresados de pedagogía sobre conocimiento disciplinar y pedagógico (Prueba INICIA<sup>2</sup>). Resultados que dejan en evidencia a las instituciones formadoras de los nuevos docentes chilenos. Sin embargo, y más allá de las políticas educativas que se imponen desde arriba, ¿qué opinan los nuevos docentes sobre la formación que reciben? ¿Es posible darle voz a lo que piensa el profesorado principiante sobre su formación?

De esta forma, surge la idea de reflexionar e indagar a partir de la experiencia formativa del profesorado principiante. Ahora bien, ¿resulta pertinente indagar en la experiencia formativa de los nuevos docentes? No espero llegar hasta las conclusiones de este documento para responder a este interrogante. Evidentemente que es pertinente indagar en la formación de aquéllos y aquéllas que forman, no sólo porque son éstos quienes imparten los saberes, sino también porque son quienes forjan el saber pedagógico que como investigadores estudiamos.

## **II. CONTENIDO Y ESTRUCTURA DE LA TESIS**

---

Así, teniendo por objeto de estudio la experiencia formativa del profesorado principiante, la presente investigación da cuenta de un estudio fenomenológico llevado a cabo con un grupo chileno de profesores principiantes, llevando por objetivo indagar en la formación docente de éstos. Y donde se persigue conocer los significados que otorga a la formación el profesorado principiante de

---

<sup>2</sup> El objetivo central de la Evaluación Inicia es entregar a las instituciones formadoras de profesores, a la opinión pública y a los propios egresados de estas instituciones, información actualizada acerca del nivel de logro de dichos egresados, en aspectos fundamentales de su futuro desempeño como docentes (<http://www.evaluacioninicia.cl/>).

Pedagogía en Español de la Universidad de Concepción (Chile)<sup>3</sup>. Para ello, se seleccionó a un grupo específico de profesorado principiante (con un máximo de cinco años de servicio) con el fin de conocer sus antecedentes personales, su formación docente y profesional, su primera inserción laboral, sus preocupaciones o problemas sentidos, su desempeño docente y la relación entre este desempeño y lo requerido de un nuevo profesor/a según los estándares nacionales de formación inicial docente. Así también analizar las relaciones (mediante los participantes de la investigación) de los efectos de las condiciones de su inserción laboral y la formación en servicio en función de su desempeño profesional.

En función de lo que se pretendió investigar la metodología de investigación se centra en la investigación cualitativa orientada a la comprensión (Bartolomé, 1992). Y se sirve como método de investigación el estudio colectivo de casos (Stake, 1999: 17).

La estructura del presente trabajo está constituida por cinco partes que agrupan a los capítulos que conforman la tesis doctoral. Más un apartado dedicado a los anexos que son adjuntados finalmente en un CD.

Se ha procurado utilizar un lenguaje de tipo inclusivo que asuma las diferencias de género del profesorado que colabora en este trabajo. Las referencias bibliográficas han sido efectuadas utilizando el formato *APA* y con el apoyo del programa informático de gestión bibliográfica JabRef 2.9.2.

El presente documento inicia con una breve introducción donde se justifica la elección del tema de estudio, y se presenta el contenido y la estructura de la tesis. Esto como antesala de los apartados que se han dispuesto de la siguiente manera:

La primera parte, que lleva por título “*ORIGEN DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN*”, viene a encauzar los interrogantes que mueven a esta investigación, donde se tratan los siguientes aspectos: Antecedentes de esta

---

<sup>3</sup> Carrera de la cual egresó y ejerció el doctorando antes de cursar los estudios de postgrado en la Universitat de Barcelona.

investigación, justificación del tema de estudio y propósitos de esta investigación.

La segunda parte denominada “*SITUANDO EL TEMA DE INTERÉS*” da cuenta de las temáticas teóricas que engloban al objeto de estudio, y definen el campo teórico que se registra en investigación. Dichas temáticas son agrupadas en dos marcos: uno conceptual y otro contextual.

La tercera parte de la tesis llamada “*RECORRIDO METODOLÓGICO*” está destinada a presentar el sustento metodológico sobre el cual se da vida a esta investigación doctoral. En este apartado se da cuenta del planteamiento paradigmático, el diseño de la investigación, el estudio empírico, el contexto inmediato, las estrategias de rigor y el análisis de la información.

La cuarta parte, “*INTERPRETANDO LA INFORMACIÓN*”, está dedicada al *Informe interpretativo* que se ha redactado a partir del proceso de análisis de la información. Dicho informe tiene como objetivo recuperar las voces del profesorado principiante que participa de esta investigación.

Finalmente, en la quinta parte titulada “*CONCLUSIONES Y PROSPECTIVAS*”, se dan a conocer las conclusiones. Estas surgen a partir del *Informe interpretativo* y el flujo dialógico dado entre éste y el campo teórico que enmarca esta investigación. Además, en este apartado se apuntan las consideraciones y propuesta de mejora para la formación del profesorado de Pedagogía en Español de la Universidad de Concepción (Chile).

En el siguiente esquema, se ofrece una visión panorámica de la relación entre las cinco partes y los siete capítulos de este trabajo:

<b>PRIMERA PARTE</b> <b>ORIGEN DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN</b>	
CAPÍTULO 1:  ANTECEDENTES Y PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN	
<b>SEGUNDA PARTE</b> <b>SITUANDO EL TEMA DE INTERÉS</b>	
CAPÍTULO 2:  MARCO CONCEPTUAL	CAPÍTULO 3:  MARCO CONTEXTUAL
<b>TERCERA PARTE</b> <b>RECORRIDO METODOLÓGICO</b>	
CAPÍTULO 4:  MARCO METODOLÓGICO	
<b>CUARTA PARTE</b> <b>INTERPRETANDO LA INFORMACIÓN</b>	
CAPÍTULO 5:  INTERPRETACIÓN DE LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN	
<b>QUINTA PARTE</b> <b>CONCLUSIONES Y PROSPECTIVAS</b>	
CAPÍTULO 6:  CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN	CAPÍTULO 7:  PROSPECTIVAS Y RECOMENDACIONES: PROPUESTA DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE





**PRIMERA PARTE: ORIGEN DEL TEMA DE  
INVESTIGACIÓN**

---



## CAPÍTULO 1: ANTECEDENTES Y PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN

---

*El armazón conceptual que empleamos dirige nuestra atención a maneras particulares y, por lo tanto, lo que experimentamos se forma a través de este armazón. De esta manera, las preguntas que hacemos, las teorías que utilizamos, guían nuestra indagación; en realidad, lo que llegamos a saber sobre el mundo está influido por las herramientas de que disponemos (Eisner, 1998: 44).*

### 1.1 ANTECEDENTES DE ESTA INVESTIGACIÓN

---

Luego de pensar y escribir<sup>4</sup> lo que había aprendido durante los primeros años de estudio en Barcelona, pude distinguir quién soy y quién había sido. En otras palabras, el ejercicio de escritura vino a favorecer el desarrollo de un proceso, el proceso de la tesis doctoral, de forma reflexiva en torno a los saberes construidos, y, a su vez, comprender mejor el camino realizado y el que seguiría desarrollando.

Las principales reflexiones a partir del trabajo de escritura desarrollado se concentran en la siguiente cita:

*El mundo del sentido transmitido se abre al intérprete sólo en la medida que se aclara a la vez el propio mundo de éste (Habermas, 1971: 171).*

#### 1.1.1 Una aproximación a “quién he sido” (*Mi mochila*)

---

Egresé de la carrera de Pedagogía en Español de la Universidad de Concepción (Chile), donde, citando a Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992) en *Comprender y transformar la enseñanza*, recibí una formación bajo la perspectiva académica y con enfoque enciclopédico, es decir, una formación que resalta el hecho de que la enseñanza es, en primer lugar, un proceso de transmisión de conocimientos y de adquisición de la cultura pública que ha

---

<sup>4</sup>Texto denominado “Memoria reflexiva de la trayectoria académica y profesional” que relata mi experiencia personal, académica y profesional, desde una mirada retrospectiva que pasa por los variados saberes adquiridos y construidos, a través de los primeros años del programa de doctorado.

acumulado la humanidad. En ese tránsito el docente es concebido como un especialista en las diferentes disciplinas que componen la cultura, y su formación se vincula estrechamente al dominio de dichas disciplinas cuyos contenidos debe transmitir.

Ejercí por casi dos años como profesor de Lengua Castellana y Comunicación en Enseñanza Media. Como profesor recién egresado, trabajé en distintos establecimientos educativos. Allí pude conocer *in situ* la realidad del docente, más específicamente, pude conocer mediante mi experiencia la realidad del docente principiante, realidad que va mucho más allá del dominio de la disciplina que como docente se debe impartir, y no exento de problemas.

Mientras ejercía como profesor principiante de Lengua Castellana y Comunicación, postulé a una Beca<sup>5</sup> para estudios de postgrado en el extranjero porque tenía la convicción que aquello que experimentaba, es decir, la problemática que vivía dentro de las aulas en los colegios, se debía resolver y enseñar en las aulas universitarias.

De esta forma llegué a la Universitat de Barcelona pensando que existían recetas magistrales y fórmulas para mejorar la formación del profesorado, y con ello mejorar la Educación. Se hace evidente que mi concepción de la realidad educativa antes de llegar a la ciudad condal era estática, controlable y manejable a partir de ciertos patrones. Hoy en día, entiendo cuál era mi posición frente a la realidad educativa, y qué corriente de pensamiento me había formado<sup>6</sup>. Así, hoy no comparto esa perspectiva o forma de concebir la realidad educativa, del mismo modo, tampoco la Investigación en Educación que se ha llevado a cabo.

### **1.1.2 Una aproximación a “quién soy” (*Volcada la mochila*)**

---

A partir de los estudios de doctorado, he podido advertir que no existen recetas magistrales ni fórmulas universales para mejorar la formación del profesorado,

---

<sup>5</sup> Ex Beca Presidente de la República para Estudios de Postgrado en el Extranjero otorgada en el período de la Presidenta del gobierno de Chile Michelle Bachelet Jeria.

<sup>6</sup> Racionalidad Técnica en Schön (1992) y como razón instrumental de la práctica social para Habermas (1971) donde el conocimiento pedagógico no se supedita al aula.

porque cada realidad educativa resulta distinta, sin embargo, también advierto que es posible comprender cada realidad educativa a partir de los participantes de dichas realidades.

Se hace evidente que el camino formativo que he realizado me ha llevado inevitablemente a dar un vuelco, un cambio en mi propia forma de pensar, posicionarme y concebir la práctica educativa, y con ello la investigación en educación. Pero este cambio no se debe a la inercia que da el transcurso del tiempo, sino a la inercia que ofrecen los propios aprendizajes asimilados en este camino, es decir, el cambio de mirada surge a partir de las lecturas realizadas, de los talleres, congresos y seminarios a los que he asistido; de las asignaturas cursadas, debates con compañeros(as) y profesores(as), de los grupos de investigación en que he participado, de los continuos trabajos que han ido construyendo, y por qué no decirlo, también deconstruyendo<sup>7</sup> simultáneamente mi formación y pensamiento.

*Una de las tareas de todo investigador (y educador) es escoger el camino que piensa que le llevará al terreno de las nuevas ideas, de los nuevos procesos, de algo que está más allá de lo que se mueve debajo de sus pies. La diferencia entre una opción u otra se caracteriza por la forma de concebir la realidad social y educativa, la validez del conocimiento, el concepto de progreso, lo que se pretende con la investigación y el papel de los sujetos que intervienen (Imbernón, 2002: 15).*

Así, escogí como ruta de trabajo la investigación cualitativa, por valorar como principal fuente de conocimientos a aquéllos y aquéllas que participan de los procesos educativos.

*Desde este enfoque, el estudio de la realidad educativa parte de una construcción social resultante de las interpretaciones subjetivas y los significados que le otorgan las personas que la protagonizan. Por lo tanto, los hechos no se agotan en las manifestaciones objetivas de los fenómenos ni pueden ser entendidos por referencias a explicaciones causales. Desde este enfoque, el énfasis se pone en la perspectiva de los participantes durante las interacciones educativas con un intento de obtener*

---

<sup>7</sup> Medina, J. L. (2003) La deconstrucción o desaprendizaje: aproximación conceptual y notas para un método reflexivo de generación de nuevos saberes profesionales. Documento policopiado.

*comprensiones en profundidad de casos particulares desde una perspectiva cultural e histórica (Sabariego, 2004: 74).*

## **1.2 JUSTIFICACIÓN DE LA ELECCIÓN DEL TEMA DE ESTUDIO**

---

### **1.2.1 “Los docentes cuentan”**

---

Marcelo (2009a; 2009b) recalca que vivimos en tiempos de constante cambio. Cambios de orden sociológico, económico, de valores, demográfico, cultural, etc. y que estos tiempos están desafiando constantemente la capacidad de equilibrio, integración e innovación de nuestras sociedades y sistemas. Agrega que una de las características de la sociedad en la que vivimos es el hecho de que el conocimiento adquiere uno de los principales valores para los ciudadanos, donde el valor de las sociedades actuales está directamente relacionado con el nivel de formación de sus ciudadanos y de la capacidad de innovación y emprendimiento que éstos posean. Además, Marcelo añade que los conocimientos, en nuestros días, tienen fecha de caducidad, y ello nos obliga ahora más que nunca a establecer garantías formales e informales para que los ciudadanos y profesionales actualicen constantemente su competencia, ya que hemos entrado en una sociedad que exige de los profesionales una permanente actividad de formación y aprendizaje.

*Hoy en día, muchas investigaciones apuntan que la calidad de los docentes y de su enseñanza son los factores de más peso para conseguir que los alumnos tengan buenos resultados y son los que reaccionan más a la eficacia de las políticas públicas. Resulta también patente que la eficacia de los docentes varía marcadamente. Las diferencias en el desempeño estudiantil son a menudo mayores dentro de un mismo centro escolar que entre un centro a otro. Enseñar es un trabajo exigente y no es posible que todos los involucrados sean profesionales eficaces y que se mantengan tales a lo largo del tiempo (OCDE, 2009: 17).*

*En toda la nación existe un consenso emergente acerca de que el profesorado influye de manera significativa en el aprendizaje de los alumnos y en la eficacia de la escuela (Cochran-Smith y Fries, 2005: 40 citados en Marcelo, 2009a: 8-9).*

En concordancia con lo anterior, la formación del profesorado toma especial revuelo en función de las nuevas exigencias de la sociedad. Así, sólo queda

afirmar “que los docentes cuentan”, cuentan en la construcción de una sociedad mejor y más justa.

Sin embargo, Berliner (2000: 370 citado en Marcelo y Vaillant, 2009: 48) expresa lo siguiente: “creo que se ha prestado poca atención al desarrollo de aspectos evolutivos del proceso de aprende a enseñar, desde la formación inicial, la inserción a la formación continua”.

*Una perspectiva de aprendizaje a lo largo de toda la vida para los docentes implica que en la mayoría de los países deberá prestarse mucho más apoyo a los docentes en las etapas tempranas de su carrera, así como proporcionar los incentivos y los recursos para un desarrollo profesional continuo. En general, pueden obtenerse mejores beneficios de la optimización de la inducción y del desarrollo de profesores a lo largo de toda su carrera que del aumento de la duración de la educación previa al servicio (OCDE, 2009: 18).*

Marcelo hace el llamado de atención, al señalar lo siguiente:

*Ya no podemos seguir ignorando que existe una fase claramente diferenciada en el proceso de convertirse en un buen profesor, que tiene sus propias características y necesidades y que funciona como un eslabón (débil hasta ahora) entre la formación inicial del profesorado y todo su futuro desarrollo profesional. La forma como se aborde el periodo de inserción tiene una importancia trascendental en el proceso de convertirse en un profesor (Marcelo, 2007: 36).*

Además, Marcelo (2007) advierte que investigaciones muestran que la formación inicial docente parece perder su influencia cuando el profesorado accede como profesor permanente al aula de clases.

Como resonancia de todo lo anterior, surge la necesidad de estudiar y comprender, en mi contexto<sup>8</sup>, cómo los docentes articulan la relación teórico-práctico en sus primeros años de ejercicio. Al respecto, la OCDE, organización en la que Chile es miembro desde finales del 2010, indica lo siguiente:

*Chile ha sido activo en las áreas de formación inicial y continua. Sin embargo, como en muchos otros países, los medios para la inducción de profesores principiantes son muy débiles. No existe una política formal de inducción, a pesar de las numerosas investigaciones que indican los efectos de largo plazo de las*

---

<sup>8</sup> Profesorado de Pedagogía en Español de la Universidad de Concepción (Chile).



*experiencias tempranas del nuevo profesor. Aunque existen algunas instancias, sin duda, en que el personal con más experiencia proporciona cierta orientación y asistencia a los profesores que inician su carrera, cuando ocurre se debe a la buena voluntad más que a cualquier otra condición. Es posible que no sea practicable implementar un sistema formal de inducción en forma inmediata en los próximos años, pero debería ser posible dar algún reconocimiento a los problemas que enfrentan los profesores principiantes (OCDE, 2004: 146).*

Álvarez (2006) señala que se ha asumido que existe un impacto de la formación inicial sobre las prácticas profesionales futuras de sus egresados. Desde esta perspectiva, los “desajustes” se relacionan con el hecho que el profesor egresado debe reconfigurar los aprendizajes adquiridos en función de las demandas, características y condiciones que operan en el escenario escolar en el cual se inserta.

El mismo autor sostiene que hay indicios de que dicha “reconfiguración” puede suponer, entre otros, aprender cosas nuevas, re-significar lo aprendido, re-aprenderlo o bien, des-aprenderlo. Sin embargo estudios y evidencias sobre el tema son escasos. Además, agrega que hoy Chile ha mejorado la formación de sus profesores, pero los resultados distan de ser los esperados. Se argumenta que la Reforma no ha entrado en la sala de clases, tal vez porque, como lo demuestran algunas investigaciones, un profesor difícilmente reemplazará lo que ha venido haciendo –es decir, su práctica vigente- por otra distinta, sólo porque algo o alguien en el exterior de la escuela se lo demanda.

Se hace evidente que el cambio de las prácticas docentes es expresión de un cambio más profundo, un vuelco paradigmático de las creencias, de motivaciones, saberes, conocimientos, valores del actor docente, facilitado por una modificación en las condiciones en que tradicionalmente lleva a cabo dicha práctica. **En este sentido, las relaciones entre formación inicial y desempeño docente constituyen un foco prioritario de atención, cuyo núcleo central tiene que ver con indagar** (Álvarez, 2006).

Indagar ¿dónde y cómo adquieren los profesores los aprendizajes, teóricos y prácticos, para ejercer como tales? ¿Es la formación inicial el contexto donde los futuros profesores adquieren las claves de su profesionalidad? o ¿Es en la escuela donde ejercen profesionalmente, con sus condiciones y características,

el contexto más significativo y donde se adquieren los principales aprendizajes de la profesionalidad docente? En las mallas de las carreras de formación de docentes, ¿cuáles son los ejes articuladores que ayudan a favorecer el desarrollo de los saberes pedagógicos?, principalmente, ¿Dónde y cómo ocurre la formación docente? (Álvarez, 2006).

### **1.2.2 Valoración del docente principiante como ser ontocreador**

Al comprender que en el plano educativo no existen recetas estandarizadas (como recetas de cocina), ni libros de instrucciones para controlar “variables” o “indicadores”, pero sí herramientas educativas que parten de la base del contexto y los propios sujetos para afrontar una determinada situación, emerge, en el plano de la formación del profesorado, como actor principal y fuente de conocimiento formativo, la experiencia de los docentes. Es decir, surge como creador de conocimiento formativo el propio profesorado principiante de un contexto determinado.

*Entonces la experiencia es pedagógica y deviene como fenómeno cultural por la riqueza de las dimensiones representacionales que la atraviesan; tensiones, poder, decisiones, reflexiones y debates que se dan en ella y que son el sumo constitutivo de la formación (Vargas, 2007: 119).*

Vargas (2007: 122) agrega que la experiencia como fenómeno cultural pedagógico es su propio referente en la praxis concreta y, también, por lo que representa en lo que produce como discurso.

Kosík (1967) señala que la praxis nos descubre cómo ser ontocreador.

*En la praxis se realiza la apertura del hombre a la realidad en general. En el proceso ontocreador de la praxis humana se funda la posibilidad de una ontología, es decir, de una comprensión del ser. La creación de la realidad (humano-social) es la premisa de la apertura y comprensión de la realidad en general. Como creación de la realidad humana, la praxis es, a la vez, el proceso en el que se revela el universo y la realidad en su esencia. La praxis no es la reclusión del hombre en la idolatría de la socialidad y la subjetividad social, sino la apertura del hombre a la realidad y al ser (Kosík, 1967: 244).*

Para este mismo autor la praxis es una actividad práctica que no es opuesta a la teoría.

*La práctica es, en su esencia y generalidad, la revelación del secreto del hombre como ser onto-creador, como ser que crea la realidad (humano-social), y comprende y explica por ello la realidad (humana y no humana, la realidad en su totalidad). La praxis del hombre no es una actividad práctica opuesta a la teoría, sino que es la determinación de la existencia humana como transformación de la realidad (Kosík, 1967: 240).*

Por su parte, Ramírez (2006) añade que la comprensión de la experiencia como intervención en la realidad tiene sus raíces en una crítica radical a la lógica racionalista e instrumentalizadora, propia del paradigma positivista. En el marco de esta crítica, la experiencia se nos presenta como una forma de conocimiento social de la realidad y una manera de orientarnos y actuar en ella. En tanto, el conocimiento social no es inseparable de las valoraciones y juicios que hacemos de la realidad.

*La realidad se nos revela a través de la relación que establecemos con ella en un contexto determinado, el sujeto no es independiente de la realidad que pretende conocer y transformar, hace parte de esta realidad, por tanto no hay una separación entre objetividad y subjetividad (Ramírez, 2006: 123).*

En la experiencia se reencuentra lo teórico con lo práctico abriendo paso a la construcción-deconstrucción-reconstrucción del conocimiento de los docentes. He aquí la importancia de esta particularidad teórico-práctica, que surge como objeto de estudio.

*La singularidad está definida en la relación y comparación de la experiencia frente a lo universal, pues se muestran modos específicos de ser que la caracterizan como diferente y como lo excepcional, lo que es único para ella. Entonces se reconoce la riqueza pedagógica de la experiencia (Vargas, 2007: 129).*

La experiencia que deviene en objeto formativo, es decir, la experiencia que es fuente de conocimiento para el docente, y que comparte con otros docentes.

*Hoy, más que nunca, las profesionales y los profesionales de la educación juegan un papel clave en la mejora de la calidad de la educación. Los resultados de la investigación han proporcionado una mayor comprensión de las prácticas educativas y de los contextos institucionales; no obstante, vemos la necesidad de que el profesorado asuma el papel de investigador de la educación (Latorre, 2003: 7).*

Kosik (1967: 26) señala que los hombres usan el dinero, y realizan con él las transacciones más complicadas sin saber ni estar obligados a saber *qué* es el dinero. La práctica utilitaria inmediata y el sentido común correspondiente ponen a los hombres en condiciones de orientarse en el mundo, de familiarizarse con las cosas y manejarlas, pero no les proporciona una *comprensión* de las cosas y de la realidad. De esta misma forma, muchas veces el profesorado principiante debe asumir sus obligaciones pedagógicas en “la práctica utilitaria inmediata”, sin reparar reflexivamente en lo que hace, y más aún, en “el aterriza como puedas”, que apunta Marcelo (1999b), donde la experiencia sin reflexión de lo que se hace no asegura conocimiento (Marcelo, 2009a).

*No es totalmente cierto, como señala Berliner, que la simple experiencia sea el mejor profesor. Si no se reflexiona sobre la conducta no se llegará a conseguir un pensamiento y conducta experta (Berliner, 1986 citado en Marcelo, 2009a: 12).*

Además, Marcelo y Vaillant (2009: 49) apuntan que la Universidad y la escuela deben conversar para que la formación inicial docente “hable el lenguaje de la práctica”, no anclada en la mera transmisión, sino sobre una práctica profesional, comprometida con la idea de que todos somos trabajadores del conocimiento.

### **1.3 PROPÓSITOS DE ESTA INVESTIGACIÓN**

---

Así, a partir de lo narrado anteriormente, emergen nuevos interrogantes que resultan motivadores. ¿Cuáles y cómo son las relaciones entre formación y desempeño docente? ¿Cuáles son sus articulaciones reales? ¿Cómo perciben los principiantes el proceso de transformación de la formación inicial a la situación real de trabajo?, y en mi contexto, **¿Qué significados le otorga a la formación el profesorado principiante de Pedagogía en Español de la Universidad de Concepción?** He aquí el interrogante que mueve nuestra investigación.

### **1.3.1 Objetivo General**

---

**Conocer los significados que le otorga a la formación el profesorado principiante de Pedagogía en Español de la Universidad de Concepción.**

### **1.3.2 Objetivos Específicos<sup>9</sup>:**

---

1. Analizar los significados de la enseñanza de un grupo de profesorado principiantes (con cinco o menos años de servicio) en términos de sus antecedentes personales (género, edad, nivel socio-económico), de formación docente y profesional (motivación para la docencia, inserción laboral).
2. Conocer, según lo percibido por un grupo de profesoras y profesores principiantes de Pedagogía en Español de la Universidad de Concepción, cómo fue su primera inserción laboral en términos de preocupaciones o problemas sentidos.
3. Obtener información sobre el desempeño docente de las profesoras y profesores estudiados al momento de la recolección de datos y sobre la relación entre este desempeño y lo requerido de un nuevo profesor/a según los estándares nacionales de formación inicial docente.
4. Analizar las relaciones (mediante los participantes de la investigación) de los efectos de las condiciones de su inserción laboral y formación en servicio sobre su desempeño profesional.

.....

*Entra en el mundo. Observa y pregúntate; experimenta y reflexiona. Para entender el mundo debes formar parte de él y a la vez mantenerte apartado de él; una parte de y apartado de, ve pues, y vuelve para contarme qué has visto y oído, qué has aprendido y qué has llegado a comprender (Patton, 1980: 121 citado por Maykut y Morehouse, 1999: 34).*

---

<sup>9</sup> Estos objetivos se precisaron mediante las preguntas e indicadores que se detallan en la tabla: "Preguntas, e Indicadores". Ver Anexo I.

## **SEGUNDA PARTE: SITUANDO EL TEMA DE INTERÉS**

## **PRESENTACIÓN DEL APARTADO**

Partimos esta segunda parte tomando la aseveración de Susana Huberman, quien destaca que para poder escribir hay que convencerse de que todos los libros que se han escrito lo fueron para que se les pidieran cosas prestadas. El arte consiste en pagar esos préstamos con intereses (Huberman, 1999: 20).

El presente apartado persigue cercar tanto el marco conceptual como el marco contextual desde el cual se fundamenta esta investigación. Para ello profundiza en los siguientes contenidos:

### **2.1 Sentido y significado de la experiencia formativa**

### **2.2 Profesión Docente**

### **2.3 Formación del profesorado y Desarrollo profesional docente**

### **2.4 Formación inicial docente**

### **2.5 Inducción o socialización a la cultura profesional del profesorado principiante**

### **3.1 Estado de la cuestión en el camino de la Reforma Educacional Chilena**

### **3.2 Las Exigencias actuales de los Profesores chilenos**

### **3.3 La Formación Inicial Docente en Chile**

### **3.4 La Universidad de Concepción**

### **3.5 Características asociadas al profesorado de Pedagogía en Español**

## CAPÍTULO 2: MARCO CONCEPTUAL

---

### 2.1 SENTIDO Y SIGNIFICADO DE LA EXPERIENCIA FORMATIVA

---

#### 2.1.1 ¿Qué entenderemos por “sentido y significado de la experiencia formativa”?

---

Como ejercicio para determinar qué queremos definir por “Sentido y significado de la experiencia formativa”, se ha acudido a aquellos libros que recogen y ordenan las acepciones de las palabras; influenciado, en primer lugar, por haber sido docente de “*Lengua Castellana y Comunicación*” (Profesor de Español) y, en segundo lugar, en el intento por definir el punto de partida de esta investigación.

De las once acepciones que la RAE<sup>10</sup> señala para “sentido”, nos parecen pertinentes seis acepciones en el contexto de esta investigación que, como se ha señalado anteriormente, se centra en la experiencia formativa del profesorado.

Acepciones recogidas de la Real Academia de la Lengua sobre “sentido” relacionadas con esta investigación:

#### ***Cuadro 1. Acepciones de “sentido”.***

1. adj. **Que incluye o expresa un sentimiento.**
2. adj. Dicho de una persona: Que se resiente u ofende con facilidad.
3. m. Proceso fisiológico de recepción y reconocimiento de sensaciones y estímulos que se produce a través de la vista, el oído, el olfato, el gusto o el tacto, o la situación de su propio cuerpo. Sentido del equilibrio.
4. m. **Entendimiento o razón, en cuanto discierne las cosas.**
5. m. **Modo particular de entender algo, o juicio que se hace de ello.**
6. m. **Inteligencia o conocimiento con que se ejecutan algunas cosas.** Leer con sentido.
7. m. **Razón de ser, finalidad.** Su conducta carecía de sentido.
8. m. Significación cabal de una proposición o cláusula. Esta proposición no tiene sentido.
9. Cada una de las distintas acepciones de las palabras. Este vocablo tiene varios sentidos.

---

<sup>10</sup> “Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española” (2001).



10. m. Cada una de las interpretaciones que puede admitir un escrito, cláusula o proposición. La Sagrada Escritura tiene varios sentidos.
11. m. Geom. Cada una de las dos orientaciones opuestas de una misma dirección.

Fuente: Adaptado de la vigésima segunda edición del Diccionario de la R.A.E. ([www.rae.es](http://www.rae.es) consultado junio 2013).

En este mismo sentido de búsqueda, la RAE identifica cuatro acepciones para “significado”; de las cuales consideraremos todas las acepciones que se recogen:

### ***Cuadro 2. Acepciones de “significado”.***

1. adj. **Conocido, importante, reputado.**
2. m. **Significación o sentido de una palabra o de una frase.**
3. m. **Cosa que se significa de algún modo.**
4. m. *Ling.* **Contenido semántico de cualquier tipo de signo, condicionado por el sistema y por el contexto.**

Fuente: Adaptado de la vigésima segunda edición del Diccionario de la R.A.E. ([www.rae.es](http://www.rae.es) consultado junio 2013).

También, con el fin de definir lo que entenderemos por “significado”, he acudido al conocido “Diccionario de Filosofía” de José Ferrater Mora (1965), donde “significación” y “significar” son dos términos multívocos. Además, se agrega que en el lenguaje cotidiano se manifiesta con frecuencia que “significar” equivale a “querer decir”, pero cuando preguntamos lo que “querer decir” expresa nos encontramos con varias respuestas. Según ellas, la significación puede ser, por ejemplo, la representación de una cosa, de un acontecimiento o de un signo, como cuando se declara que la luz roja en el cruce de una calle significa que no se puede pasar (1965: 662).

Ferrater Mora (1965: 666-667) señala que Husserl también se ha ocupado mucho de los signos, especialmente en sus investigaciones acerca de la expresión y de la significación. Hay que distinguir, según el citado autor, entre “signo” (*Zeichen*) y “significación” (*Kuñdgabe*). Estas distinciones son fundamentales. Por ejemplo, Husserl indica que aun cuando “expresión” y “signo” se usan a veces como sinónimos, no siempre coinciden. Así, todo signo es signo de algo, pero no todo signo tiene una significación, un sentido expresado por el signo. Más aún: en muchos casos no puede ni siquiera decirse

que el signo designa aquello de lo cual es llamado signo. "Y aun en el caso de que este modo de hablar sea justo —prosigue Husserl—, hay que observar que designar no vale siempre tanto como aquel "significar" que caracteriza las expresiones. En efecto, los signos, en el sentido de *indicaciones* (señales, notas, distintivos, etc.), *no expresan nada*, a no ser que, *además* de la función indicativa, cumplan una función significativa". Cuando observamos las expresiones de la conversación corriente, advertimos que el concepto de señal tiene mayor extensión que el de expresión, pero ello no quiere decir que constituya el género en lo que toca al contenido. "*La significación no es una especie de la cual sea género el signo, en el sentido de señal*" (*Inv. lóg.*, trad. esp., Morente-Gaos, 1929, II, pág. 31). "Signo" y "significación" difieren, por lo cual no puede decirse simplemente que la significación es lo representado por un signo, el cual muchas veces se limita a indicar, pero no a significar. Los signos pueden ser indicativos o señalativos y significativos. Estos últimos son las expresiones, pero la expresión no es tampoco la significación; esta última confiere sentido a la expresión, y es cumplida a su vez por la efectuación intuitiva. Las significaciones son los términos a que las expresiones apuntan y, al mismo tiempo, los términos que mentan sus efectuaciones intuitivas sin que estas últimas sean siempre posibles, pues las significaciones suelen ser mucho más extensas que las efectuaciones o cumplimientos. La significación es uno de los elementos del acto intencional concebido globalmente, pero no queda disuelto completamente en el acto más que cuando hay una adecuación absoluta entre la significación y lo significado, el objeto intencional. De ahí que **el conocimiento se haga posible sólo en tanto que aparecen significaciones como algo idéntico a través de las multiplicidades de los signos**, y de ahí también que, a través de su interpretación descriptivo-fenomenológica del fenómeno que relaciona un signo con el objeto a través de la significación, del cumplimiento intuitivo y del objeto intencional, dicho filósofo rechaza tanto la idea de que el signo es arbitrario (nominalismo) como la suposición de que el signo surge de la cosa misma como su designación expresiva (realismo extremo).

De Ferrater Mora rescataremos como "Significación" un:

(7) *Núcleo idéntico en la multiplicidad de vivencias individuales* (Ferrater Mora, 1965: 662).

Donde:

*La definición (7) se entiende desde el punto de vista de la teoría de la significación propuesta por Husserl. Según este autor, **la significación es lo que es expresado como núcleo idéntico en multitud de vivencias individuales diferentes.** Husserl pone de relieve, sin embargo, que la significación puede ser entendida asimismo como lo que nombra una expresión si se toma la expresión y no la vivencia de la significación como punto de partida* (Ferrater Mora, 1965: 662).

Ferrater (1965) agrega además que:

*Para muchos autores antiguos, el signo (*σημείον*), es una señal, y especialmente una señal verbal por medio de la cual se representa algo. Tal pensaron los estoicos, quienes desarrollaron ampliamente la teoría los signos* (Ferrater Mora, 1965: 664).

No pretendemos entrar más profundamente en la epistemología y acepciones de “sentido” y “significado” por no ser el fin de este trabajo. Sin embargo, **partimos con la construcción de la definición que adoptaremos para este trabajo, donde “lo que significa” surge a partir de la experiencia vivida de los docentes y aquello vivido, lo experimentado o “experimentado” tiene valor formativo para éstos. De esta manera, lo cognoscente, lo que queremos conocer, es decir, “el sentido y significado de la experiencia formativa”, comprende la experiencia y el significado compartido (como *núcleo idéntico*) por los docentes sobre la formación. Teniendo en cuenta a Dewey (1925 citado en Boud y otros, 2011) y Dewey (1989) que apunta a que la experiencia no es sólo un acontecimiento que ocurre, sino un acontecimiento con significado y base para la reflexión.**

*Los acontecimientos están presentes y operativos de todos modos; lo que nos preocupa son sus significados* (Dewey, 1925: 244 citado en Boud y otros, 2011: 17).

*El termino «experiencia» puede, pues, interpretarse con respecto a la actitud “empírica” o a la actitud “experimental” de la mente. La experiencia no es algo rígido y cerrado, sino algo vital, y, por ende, en desarrollo. Cuando está dominada por el pasado, por la costumbre o por la rutina, a menudo se opone a lo racional, a lo*

*reflexivo. Pero la experiencia también incluye la reflexión que nos libera de la influencia limitadora del sentido, el deseo y la tradición. La experiencia puede acoger y asimilar todo lo que descubre el pensamiento más extracto y penetrante. En realidad, podría definirse la tarea de la educación como de emancipación y ampliación de la experiencia (Dewey, 1989: 271).*

**Y, además, considerando el espíritu o gramática unificadora que plantea Habermas (1984):**

*El yo como identidad de lo general y lo particular sólo puede ser concebido a partir de la unidad de un espíritu que vincula la identidad del yo con un otro que no es idéntico con él. Espíritu es la comunicación de los particulares en el medio de una universalidad que se comporta como lo hace la gramática de un lenguaje con respecto a los individuos que lo hablan o como un sistema de normas con los individuos agentes, y que no subraya el momento de la universalidad frente a la individualidad, sino que permite la peculiar conexión que se da entre ambas (Habermas, 1984: 17).*

En sintonía con la cita anterior, Vargas (2007: 122) manifiesta que la experiencia crea una pedagogía autopoietica, que autoevoluciona y se transforma a sí misma, existiendo en una condición sociocultural que desborda la acción y voluntad individual para convertirse en un proyecto de voluntades colectivas, que se autorregula por su propia dinámica, conflicto y tensión desde las cuales es posible accionar, interpretar y comprender para volver a actuar.

En el encause de lo que distinguimos por “sentido y significado de la experiencia formativa” en esta investigación, Pérez Gómez (1995a) apunta lo siguiente:

***Sin vivencias compartidas no se alcanza la comprensión del mundo del los significados. Sin implicarse afectivamente no existe auténtico conocimiento de los procesos latentes, ocultos y subterráneos que caracterizan la vida social de los grupos y personas (Pérez Gómez, 1995a: 120).***

### **2.1.2 ¿Qué conforma la experiencia formativa del profesorado?**

Como hemos señalado anteriormente, en la experiencia se reencuentra lo teórico con lo práctico abriendo paso a la “construcción-deconstrucción-reconstrucción” del conocimiento de los docentes. Ahora bien, y atendiendo a los objetivos de este trabajo, nos centraremos en el nexo teórico práctico de los docentes principiantes.

Pero ¿Qué abarca la experiencia formativa? ¿Cuándo comienza la experiencia formativa del profesorado? ¿Dónde ocurre el nexo teórico práctico de los docentes?

Ya hemos determinado que la experiencia como fenómeno cultural pedagógico es su propio referente en la praxis concreta y, también, por lo que representa en lo que produce como discurso (Vargas, 2007: 122). En este sentido, es sabido que en el plano educativo se acumulan variadas evidencias sobre experiencias que han llevado a cabo los docentes (tanto experiencias educativas, como pedagógicas) de distintos centros y contextos. Experiencias que pueden ser caracterizada de la siguiente manera:

***Cuadro 3. El entrecruzamiento del concepto de “experiencia” en el plano docente de interés.***

<b>Experiencia Pedagógica</b>	<b>Experiencia Educativa</b>
Las experiencias pedagógicas hacen referencia teórica o práctica a lo que sucede entre maestros y alumnos en contextos escolares institucionalizados u organizados para la consecución de fines educativos (educación formal y no formal); dentro de este marco, el maestro tiene un rol pedagógico profesional.	Las experiencias educativas hacen referencia a un conjunto amplio de eventos de carácter formativo que se puede dar entre diferentes agentes sociales (padres, miembros de la comunidad, líderes sociales, etc.) y no necesariamente con propósitos y acciones organizadas sistemáticamente.

Fuente: Elaboración propia a partir de Parra (2006: 35).

A partir de la tabla anterior, se hace evidente que la experiencia de un docente contiene tanto experiencias pedagógicas, como educativas; experiencias que confluyen e interactúan en el ejercicio profesional de los docentes.

*En el desarrollo de las experiencias, las ideas se traducen en acciones y las acciones en procesos metódicos y sistemáticos cuya producción de significados orienta la transformación de la escuela y sus contextos (Vargas, 2007: 121).*

Vargas (2007: 122) agrega que “cada experiencia es un objeto cultural que se visibiliza como evidencia de nuevas formas de hacer pedagogía, de hacer escuela y ser maestro insertados como hitos en la escuela y sus contextos. Construida así la experiencia se puede ver como un fractal que se desprende y se relaciona con

la escuela y el sistema educativo, para hallarse en múltiples vínculos y presencias que se entrelazan en forma invisible en el mundo de la educación”.

Marcelo y Vaillant (2009: 68) indican que la literatura consagrada al tema de “aprender a enseñar” ha identificado tres categorías de experiencia que influyen en las creencias y los conocimientos que los profesores desarrollan sobre la enseñanza.

**Cuadro 4. Categorías de experiencia que influyen en las creencias y los conocimientos de los profesores sobre la enseñanza.**

<b>Experiencias personales.</b>
La visión del mundo, creencias respecto a uno mismo y en relación con los demás, ideas acerca de las relaciones entre la escuela y la sociedad, así como sobre la familia y la cultura. La procedencia económica, étnica, el sexo o la religión pueden afectar las creencias acerca del aprender a enseñar.
<b>Experiencias con el conocimiento formal.</b>
Entendiendo como aquello sobre lo que debe trabajarse en la escuela. Las creencias acerca de la materia que enseña así como la forma de enseñarlas.
<b>Experiencia escolar y de aula.</b>
Que incluye todas aquellas rutinas que se asimilan en condición de estudiante, que contribuyen a formar una idea acerca de qué enseñar y cuál es el trabajo del profesor.

Fuente: Adaptado de Marcelo y Vaillant (2009: 68).

Alliaud (2004: 3) agrega que los maestros llamados “inexpertos” son portadores de modelos, concepciones y representaciones acerca de los procesos escolares, las escuelas, los docentes y su trabajo. Esto apunta a un saber propio y común entre quienes pasaron por las instituciones escolares y donde vuelven para trabajar en ellas. De este modo, el colectivo magisterial parece provisto de una “cultura”, “formato” o “gramática” (escolar) constituida por significados, formas de pensar y de actuar compartidas; especie de esquema o estructura estructurante (*habitus*), que se “activa” en los puestos laborales, traducido en un sin fin de acciones particulares” .

Coincidiendo en cierta medida con Alliaud (2004), Marrero (2009: 27) destaca que entre uno de los descubrimientos más divulgados se encuentra el hecho de

que las creencias que los profesores en formación traen consigo, cuando inician su formación, afectan de una manera directa a la interpretación y valoración que los profesores hacen de las experiencias de formación del profesorado.

***Una creencia se refiere a algo que trasciende y que al mismo tiempo certifica su valor; la creencia realiza una afirmación acerca de una cuestión de hecho, de un principio o una ley. Significa que una situación fáctica particular o una ley se aceptan o se rechazan, que se trata de algo que merece ser afirmado, o, al menos contar con nuestro consentimiento. No es necesario insistir en la importancia de las creencias. Abarca todas las cuestiones acerca de las cuales no disponemos de un conocimiento seguro, pero en las que confiamos lo suficiente como para actuar de acuerdo con ellas, y también cuestiones que ahora aceptamos como indudablemente verdaderas, como conocimiento, pero que pueden ser cuestionadas en el futuro de la misma manera que ocurrió con lo que en el pasado se tenía por conocimiento y hoy ha quedado relegado al limbo de la mera opinión o del error (Dewey, 1989: 24).***

Marcelo y Vaillant (2009: 68) recalcan que resultados de investigaciones muestran que las creencias que los profesores traen consigo cuando se implican en actividades de desarrollo profesional, afectan de una manera directa la interpretación y la valoración que ellos mismos hacen de la formación docente. Además, remarcan que es preciso diferenciar los conocimientos de las creencias, donde el conocimiento es descrito como basado en evidencias, dinámico, sin influencias emocionales, estructurado internamente, y tiende a desarrollarse con la edad y la experiencia.

Distintos autores (Marrero, 2009: 27; Marcelo y Vaillant, 2009: 66) sostienen que las creencias, a diferencia del conocimiento proposicional, no requiere una condición de verdad contrastada, y cumplen dos funciones básicas en el proceso de aprender a enseñar. Las dos funciones básicas que refieren estos autores sobre las creencias en el proceso de enseñar son: a) Influir en la forma como aprenden los profesores e b) influir en los procesos de cambio que los profesores pueden protagonizar (Richardson, 1996 citado en Marcelo y Vaillant, 2009: 66).

Sobre las creencias de los profesores Pajares (1992) en Marcelo y Vaillant (2009: 67) y en Marrero (2009: 28) determina los siguientes principios:

**Cuadro 5. Principios sobre las creencias del profesorado (Pajares, 1992).**

1. Las creencias se forman a edad temprana y tienden a perpetuarse, superando contradicciones causadas por la razón, el tiempo, la escuela o la experiencia.
2. Los individuos desarrollan un sistema de representaciones que estructura todas las creencias adquiridas a lo largo del proceso de transmisión cultural.
3. Los sistemas de creencias tienen una función adaptativa al ayudar a los individuos a definir y comprender el mundo y a sí mismo.
4. Conocimiento y creencias están relacionados, pero el carácter afectivo, evaluativo y episódico de las creencias se convierten en un filtro a través del cual todo fenómeno se interpreta.
5. Las subestructuras de creencias - como lo son las creencias educativas - se deben comprender en términos de sus conexiones con las demás creencias del sistema.
6. Debido a su naturaleza y origen, algunas creencias son más indiscutibles que otras.
7. Cuanto más antigua sea una creencia, más difícil es cambiarla: las nuevas creencias son más vulnerables al cambio.
8. El cambio de creencias en los adultos es un fenómeno muy raro. Los individuos tienden a mantener creencias basadas en conocimiento incompleto o incorrecto.
9. Las creencias son instrumentales al definir tareas y al seleccionar los instrumentos cognitivos con los cuales interpretar, planificar, y tomar decisiones en relación a estas tareas; por lo tanto juegan un papel crucial al definir la conducta, y organizar el conocimiento y la información.

Fuente: Adaptado de Marrero (2009: 28).

Ahora bien, si los docentes principiantes “no son vasos vacíos” (Marcelo y Vaillant, 2009: 66) y “cada experiencia es un objeto cultural que se visibiliza como evidencia de nuevas formas de hacer pedagogía” (Vargas, 2007: 122) habrá que detenerse en aquello que es contenido en los docentes principiantes, y cómo este contenido se vierte en las aulas de los nuevos docentes.

Sobre “lo contenido” en los docentes principiantes previamente al ejercicio profesional, es decir, sobre aquello definido en las “categorías de experiencia que influyen en las creencias y los conocimientos de los profesores sobre la enseñanza”, Gimeno Sacristán (1992) citado en Alliaud (2004), enmarca como el primer proceso de socialización profesional a la vivencia como estudiante antes de ser profesor(a).

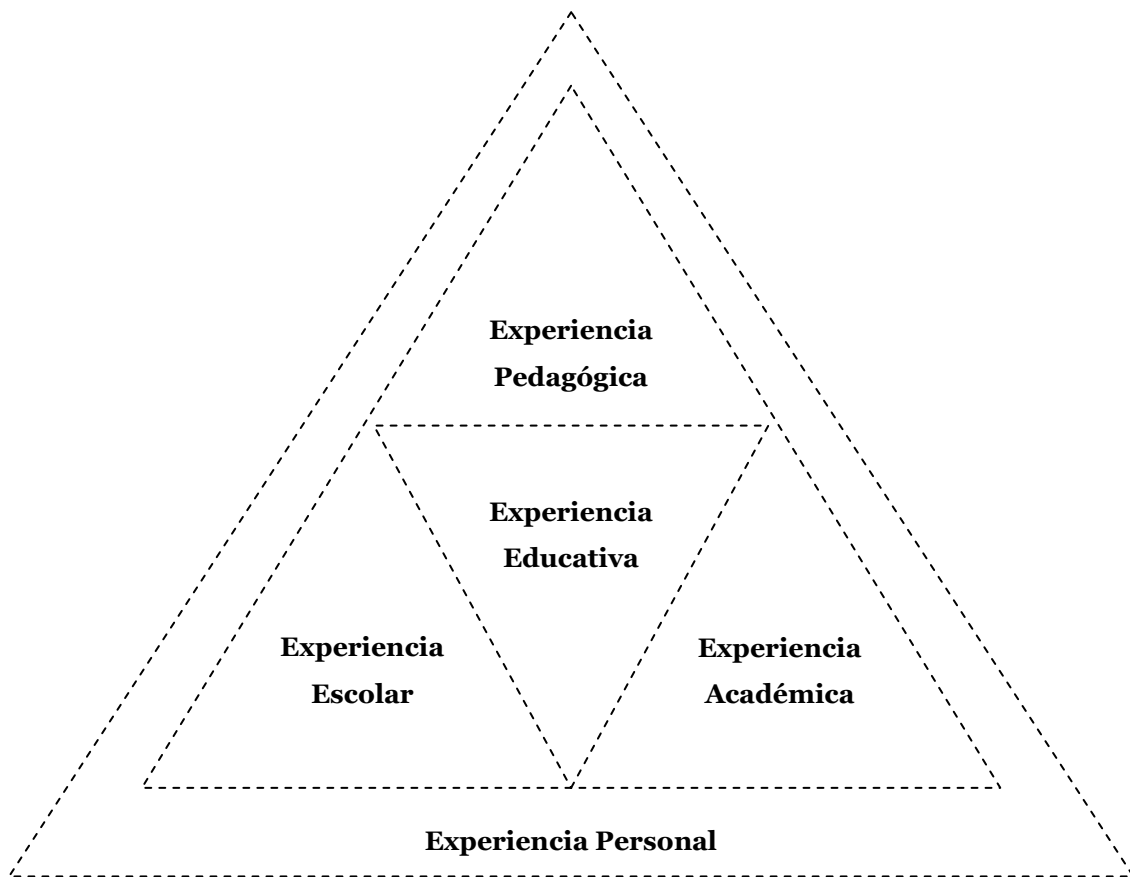


*En realidad cabría hablar de varios procesos o fases de socialización profesional. La primera experiencia profesional que tienen los profesores, que es a todas luces decisiva, es la prolongada vivencia que como alumnos tienen antes de optar por ser profesor y durante la misma preparación profesional. (...). La fase de formación inicial es en realidad un segundo proceso de socialización profesional, donde se pueden afianzar o reestructurar las pautas de comportamiento adquiridas como alumno (Gimeno Sacristán, 1992 citado en Alliaud, 2004: 1).*

Alliaud (2004: 4) concibe a la *formación docente* en su carácter genealógico, es decir, como un proceso de larga duración que comprende distintas fases y ámbitos de desarrollo considerando a la “experiencia escolar”.

*Brizman (1991) utiliza el término “cronologías de la formación”, para referirse a las distintas etapas o fases tal como aparecen en los relatos de los maestros. La primera, es aquella que adquirieron a lo largo de sus experiencias acumuladas en las aulas; la segunda, corresponde a las experiencias vividas como estudiantes de la carrera docente; las prácticas constituyen la tercera, y la cuarta empieza cuando el estudiante de magisterio se convierte en maestro de aula (Biddle y otros, 2000) (Alliaud, 2004: 5).*

Ahora bien, a modo de dar respuesta al interrogante que planteamos al comienzo de este apartado, teniendo en cuenta las “cronologías de la formación” y considerando que “la experiencia que forma parte de la *trama* de nuestras vidas y en tanto tal cobra significado” (Huberman M., 2000 citado en Alliaud, 2004: 2) es que, a continuación, proponemos el siguiente fractal para comprender *la experiencia formativa* del profesorado:

**Figura 1. Fractal de la experiencia formativa.**

Fuente: Elaboración propia a partir de los antecedentes reunidos en este apartado.

Según la RAE un fractal se define como: Figura plana o espacial, compuesta de infinitos elementos, que tiene la propiedad de que su aspecto y distribución estadística no cambian cualquiera que sea la escala con que se observe. En el sentido de la experiencia formativa, definiremos un “fractal” como una figura compuesta por “infinitos elementos”, que se caracterizan por su estructura que no varía “cualquiera que sea la escala con que se observe”. Y, además, considere la idea de “trayecto” por diferentes experiencias que interactúan con diversos cuerpos de conocimientos y personas que resultan formativas para los docentes.

*Ferry (1990) concibe la formación como un “trayecto” que atraviesan los maestros y profesores, durante el que transitan por diferentes experiencias e interactúan con diversos cuerpos de conocimientos, enfoques y personas. Para el autor, todas estas experiencias son “formativas” y, por eso, la preparación profesional no puede explicarse a partir de una sola de ellas (Alliaud, 2004: 1).*

Para este trayecto Vargas añade lo siguiente:

*Esta naturaleza pedagógica –sus dimensiones y categorías, propias de estas experiencias– es la que logra permanecer como una experiencia humana, rica en posibilidades de acción, transformación, comunicación, hasta hacer parte de una cultura pedagógica de la escuela (Vargas, 2007: 126).*

En este sentido, para el “trayecto” de la formación del profesorado, en el plano de la *Educación continua*, Huberman S. (1999: 29) recalca que reconstruir la historia de la educación permanente es un ejercicio semántico, a la vez que cultural.

### **2.1.3 El valor de la experiencia formativa**

---

En el siguiente apartado, expondremos la significación de la “experiencia” y sus principales implicaciones en el contexto de la formación del profesorado y la investigación en Educación.

*Si educación permanente es el conjunto de la experiencia educativa, y no solamente uno de sus aspectos, la investigación en la historia de la educación permanente en las diferentes culturas afecta a la educación en su conjunto (Huberman S., 1999: 29).*

#### **2.1.3.1 Acercamiento teórico-práctico**

La “teoría y la práctica”, según algunos autores, se puede representar como “dos caras de una misma moneda”; sin embargo, no son pocos los estudios que dejan de manifiesto el distanciamiento o ruptura que la investigación (como representante de la teoría) hace de la práctica.

*El mundo de la investigación y el mundo de la práctica parecen formar círculos independientes que rotan sobre sí mismos sin llegar por lo general a encontrarse (Pérez Gómez, 1988: 140).*

*Martín Rein y Sheldon White (1980) han observado recientemente que la investigación no sólo se ha distanciado de la práctica profesional, sino que también ha sido crecientemente capturada por su propia agenda, divergente de las necesidades e intereses de la práctica profesional (Schön, 1992: 23).*

En torno a un encuentro teórico-práctico, centrado en la experiencia y desde una perspectiva formativa, más en el plano de esta investigación, Alliaud (2004: 9) recalca la importancia que representa recuperar el saber de la experiencia. Ese saber que se adquiere en el modo como uno va respondiendo a lo que le va

pasando a lo largo de la vida y que va conformando lo que uno es; ese saber que tiene que ver con lo que somos, con nuestra formación y nuestra “transformación”.

De forma similar, Vargas (2007: 128) destaca que el valor de la experiencia radica en la relación dialógica y su interacción en múltiples escenarios de exposición y debate. Donde la experiencia desde lo “orgánico” (como parte de una organización), y de forma dialógica con la institución y el sistema educativo, genera procesos intencionales y conscientes hacia una construcción pedagógica en la que la experiencia se cualifica hacia nuevos niveles de comprensión que retroalimentan la práctica; elaborando, de esta forma, nuevas perspectivas del saber pedagógico.

**Cuadro 6. Importancia de la experiencia de los docentes y el diálogo teoría práctica (Vargas: 2007).**

- *La experiencia crea una pedagogía autopoietica, que autoevoluciona y se transforma a sí misma, existiendo en una condición sociocultural que desborda la acción y voluntad individual para convertirse en un proyecto de voluntades colectivas, que se autorregula por su propia dinámica, conflicto y tensión desde las cuales es posible accionar, interpretar y comprender para volver a actuar (Vargas, 2007: 122).*
- *La escritura de las experiencias, la descripción y explicación de la naturaleza, sentido y dinámica interna, muestra que estas logran trascender la estructura formal de la escuela y logran posicionarse en el entorno pedagógico de la comunidad académica de investigadores y maestros, las ideas y acciones creadoras, liberadoras (Vargas, 2007: 125).*
- *Más allá de la condición efímera de la experiencia, ésta trasciende y se hace sostenible y permanente, en la medida que logra permear el sistema de relaciones que la creó, para afectar e incidir en sus significaciones y sentidos (Vargas, 126).*
- *Esta fuerza trascendente de la experiencia posibilita su avance en argumentaciones teóricas y metodológicas, adquiere una dimensión de discurso público que se expone en diferentes escenarios de contrastación y de debate, de estudio y de reflexión (Vargas, 2007: 126).*
- *La experiencia avanza a través de procesos de reflexión, experimentación, contrastación y sistematización, hacia nuevos lugares de la educación y el conocimiento. Por ello las experiencias, desde su transcurrir cotidiano se resignifican desde nuevos aprendizajes en los que el maestro desarrolla su sentido común para enriquecer su práctica con nuevos conocimientos que circulan desde las esferas de la ciencia, el arte y la filosofía, articulándose en*

*concepciones que reorientan el sentido de la pedagogía (Vargas, 2007: 128).*

- *Para el campo de la pedagogía, el reconocimiento de ésta como un saber sistematizado nos plantea una forma específica de hacer ciencia y experimentación en una región sociocultural, subjetiva e intersubjetiva del conocimiento, alrededor de la formación humana, síntesis de las ciencias humanas, en la que convergen los métodos históricos para el análisis y la comprensión de los procesos existentes. Desde este acumulado analítico proponen la creación de escenarios propicios para la formación del ser humano (Vargas, 2007: 135).*
- *La construcción de este pensamiento pedagógico no siempre logra la fuerza institucional necesaria para que las experiencias emerjan y sean reconocidas en su trascendencia como dispositivos transformadores que pueden correr las fronteras del saber pedagógico, del sistema educativo y por lo tanto de la transformación de la escuela (Vargas, 2007: 128).*
- *En el campo del desarrollo y la producción de conocimiento, en la medida que las experiencias se hacen objetos culturales visibles y evidencias de las diversas formas de ser escuela, cada una de ellas aporta referentes significativos en la producción de conocimiento pedagógico. Al interactuar con otras colectividades en la comunidad académica escolar, las experiencias son hitos movilizados de la construcción del tejido pedagógico y de la creación de nuevos escenarios para la educación (Vargas, 2007: 128).*
- *Las experiencias se encuentran en la perspectiva de comprender los conflictos y posibilidades de la relación del hombre con la naturaleza, de la construcción y transformación de las relaciones sociales que nos conectan con la organización de la sociedad, la política y de la realización humana personal, en el amor, en el arte, la ciencia, la cultura y la filosofía, por nombrar algunos de los grandes universales de la humanidad y que todo ser humano tiene derecho de acceder, disfrutar, preservar y hacer crecer (Vargas, 2007: 137).*

Fuente: Elaboración propia a partir de Vargas (2007).

Vargas (2007: 119) también añade que en plano pedagógico las experiencias son un vehículo para descubrir sus pretensiones formativas; son los temas que atraen sus intereses investigativos, su curiosidad y, por tanto, su afán de conocimiento. Y, en el plano educativo, es acción pedagógica, es conocimiento, representación, comunicación y expresión de las significaciones individuales y colectivas de algo que se quiere decir, representar y dar a conocer al mundo. Entonces, la experiencia como objeto cultural es el sistema de representaciones, relaciones y objetos cuya organización da cuenta de la vida y entorno de dicho objeto (Vargas, 2007: 135).

En palabras de Medina (2003: 3) **el problema aquí no es la teoría en sí misma, ni hacer inteligible su propia práctica. Se refiere a la relación teoría-práctica, al vínculo entre razón y experiencia.** La experiencia se encuentra allá donde lo vivido va acompañado de pensamiento. El saber que procede de la experiencia es el que se mantiene en una relación pensante con las situaciones vividas; es el saber de quien no acepta una forma de entender su trabajo, según los criterios de significación dados, sino que va en busca de su propia comprensión.

Marrero (2009) expresa, en torno a la relación anterior, que nunca ocurre al margen de de desigualdades y relaciones de poder, generadas, entre otras causas por la separación del trabajo “teóricos” y “prácticos” en los contextos educativos.

*La vivencia del desajuste entre la teoría y la práctica en educación y la aspiración a una más estrecha relación es un problema epistemológico que surge desde el momento en que se cuestiona la relación entre lo posible y lo real (Marrero, 2009: 5).*

Como “mediador” para esta relación que ocurre entre estos “dos mundos” (el teórico y el práctico), Marrero (2009: 37) resalta a las “**Teorías implícitas del profesorado**”, las cuales define como *síntesis de experiencias prácticas pedagógicas que construye en el escenario de la cultura escolar.*

Marrero (2009: 35) señala que las “teorías implícitas” actúan como unidades organizativas del conocimiento social. Las denomina "teorías" porque componen un conjunto más o menos organizado de conocimiento sobre el mundo (físico o social); no obstante, su grado de organización y coherencia interna dista mucho de parecerse a las teorías científicas. Son "implícitas" porque no suelen ser accesibles a nuestra conciencia. El mismo autor destaca que disponer de teorías acerca de un campo determinado nos convierte en agentes activos, porque a través de las teorías intentamos transformar la realidad. Como singularidad, “las teorías implícitas” no consideran que el conocimiento cotidiano sea previo, alternativo o erróneo, con respecto al conocimiento científico o escolar (Marrero, 2009: 35).

Para el autor anterior, una “teoría implícita” abarca diversos tipos de “conocimiento” (sobre la materia, sobre la gestión de aula, valorativo, sobre el alumnado), “conocimiento personal práctico” (reglas, principios prácticos, imágenes, dilemas, metáforas, ritmos...) y “creencias” (decisiones, acciones, rutinas, hábitos...) que se traducen en “esquemas de actuación y comprensión”, las cuales guían la “acción práctica”.

*La reflexión actuaría como mecanismo a través del cual la teoría implícita y acción práctica se comunican de forma dialéctica y dinámica en un escenario educativo singular (Marrero, 2009: 37).*

El autor destaca la importancia del concepto de “teoría implícita”, como “concepto novedoso”, basado en las siguientes tres ideas: a) es un concepto que intenta superar la frontera mentalista del cognitivismo al incorporar la dimensión cultural como base del conocimiento cotidiano. Este intento no había sido abordado antes en los modelos conceptuales disponibles que intentan estudiar la cognición de los docentes. Sólo al enfoque del conocimiento de oficio intenta aproximarse, pero carece de soporte cognitivo consistente; b) porque se hace necesario un modelo de mente dinámico, flexible, que supere las contradicciones de la teoría de esquemas y c) porque la teoría implícita conecta e integra en su funcionamiento tanto aspectos relacionados con el conocimiento y las creencias como la conexión de estos con la acción. Así, resulta ser un concepto que trata de explicar cómo se organiza el conocimiento para actuar en interacción con el contexto cultural de elaboración (Marrero, 2009: 35).

*Saber qué piensan los profesores, como resuelve los dilemas de la práctica educativa a través de su propia teorías implícitas, a través de sus propias historias, nos permite observar cómo surgen toda una serie de representaciones sobre las políticas para reformar, reestructurar y reconceptualizar la educación. En muchos casos, ponen en evidencia la superficialidad de las perspectivas administrativas sobre cambio y la mejora escolar y, en general, contribuyen a la producción de una amplia gama de saberes profesionales que emergen del propio docente (Goodson, 2004) (Marrero, 2009: 37).*

La formación, utilización y reconstrucción permanente del pensamiento práctico reflexivo del profesorado es una de las claves del desarrollo y la innovación de la educación (Imbernón, 2007; Marrero, 2009). En este sentido, y en torno a las “teorías implícitas” Marrero (2009) destaca lo siguiente:

*Las teorías implícitas del profesor son pues una pieza esencial en los modos de intervenir e interpretar el aprendizaje del grupo de estudiantes, en las redes de intercambio de significados que a través de los mitos, rituales, perspectivas de ideologías domina la institución escolar (Pérez Gómez, 1998) (Marrero, 2009: 36-37).*

### **2.1.3.2 Sustento base a trans-formar**

Retomando a Medina (2003: 3) este señala que la deconstrucción “Derridiana” introduce en un mundo de incertidumbres, en un lugar de preguntas donde las respuestas están en los espacios subterráneos, en lo cubierto, en lo no formulado ni dicho. Además, este autor agrega que para Derrida la deconstrucción permite penetrar en la diversidad de problemas, de realidades, generando conflictos y rompiendo verdades. El autor agrega que uno de los aspectos más relevantes del “desaprendizaje” es que nos permite, partiendo de nuestras experiencias personales, evocar el camino que han conformado nuestras construcciones personales e identificar las lagunas, los vacíos y las contradicciones de nuestros marcos categoriales. Consiente examinar los determinantes sociales y personales que han conformado nuestra arquitectura conceptual y perceptual.

Apuntando a este **proceso de reflexión** Pérez Gómez (1988) señala lo siguiente:

*La reflexión implica la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos. La reflexión, a diferencia de otras formas de conocimiento, supone análisis y una propuesta totalizadora, que captura y orienta la acción. El conocimiento académico, teórico, científico o técnico, sólo puede considerarse instrumento de los procesos de reflexión cuando se ha integrado significativamente, no en parcelas aisladas de la memoria semántica, sino de los esquemas de pensamiento más genéricos que activa el individuo cuando interpreta la realidad concreta en la que vive y sobre la que actúa, y cuando organiza su propia experiencia. No es un conocimiento “puro”, es un conocimiento contaminado por las contingencias que rodean e impregnan la propia experiencia vital (Pérez Gómez, 1988: 136).*

En el plano del aprendizaje y la experiencia, Boud y Walker (1991) añaden lo siguiente:



*Cada aprendiz forma parte del medio, enriqueciéndolo con su aportación personal y creando una interacción que se convierte en experiencia de aprendizaje tanto individual como compartida (Boud y Walker, 1991: 18 citado en Boud y otros, 2011: 17).*

Así se asienta la idea del **aprendizaje a partir de la experiencia**. No obstante, Boud y otros (2011) advierten que la bibliografía actual presta escasa atención a la experiencia personal y al contexto del aprendizaje del adulto. Y que apenas se tiene en cuenta la función y la relevancia del aprendizaje que proviene de la experiencia, con independencia de donde se produzca (Boud y otros, 2011: 11).

Los autores anteriores han destacado cinco proposiciones sobre el aprendizaje a partir de la experiencia, que se resumen en el siguiente cuadro:

**Cuadro 7. Proposiciones sobre el aprendizaje a partir de la experiencia (Boud y otros, 2011).**

<b>1: La experiencia es el fundamento del aprendizaje y el estímulo para el mismo.</b>
<i>Carece de sentido hablar de aprendizaje aislado de la experiencia. La experiencia no puede soslayarse; es la consideración fundamental de todo aprendizaje (2011: 18).</i>
<i>El aprendizaje se relaciona siempre con lo que ha ocurrido antes (2011: 19).</i>
<i>Toda experiencia es una oportunidad potencial de aprendizaje (2011: 18).</i>
<i>La totalidad de nuestra vida está presente en cada situación de aprendizaje y cualquier aspecto de nuestro pasado puede intervenir. Al comenzar una nueva clase o encontrarnos con personas nuevas, por ejemplo, llevamos con nosotros recuerdos y sentimientos de otros acontecimientos similares de nuestro pasado. Nuestra historia personal influye en nuestra forma de experimentar los sucesos (2011: 19).</i>
<i>El aprendizaje no surge simplemente de la experiencia, ni siquiera cuando trabajamos activamente con ella. “Es preciso detener, examinar, analizar, considerar y negar la experiencia para que se convierta en aprendizaje” (2011: 20).</i>
<i>La reflexión no es solo una actividad individual; este proceso, emprendido con otra persona o con un grupo, puede cambiar los significados que obtengamos de la experiencia (2011: 20).</i>
<b>2: Los aprendices construyen activamente su experiencia.</b>
<i>Cada experiencia está influida por el pasado único de cada aprendiz (2011: 21).</i>

*Unimos nuestros significados a los acontecimientos. Aunque otros traten de imponernos sus significados, al final somos nosotros quienes definimos nuestra experiencia (2011: 21).*

*Podemos utilizar el lenguaje y las ideas para expresar el significado y, en ese proceso, utilizamos objetos definidos en el exterior, pero solo la persona que vive la experiencia puede, en último término, otorgar un significado a esa experiencia (2011: 21).*

*El significado de la experiencia no es un dato, sino que está sometido a interpretación. Puede que no sea a primera vista lo que parece. Cuando distintos aprendices participan en un mismo acontecimiento, la experiencia de cada uno será diferente y la interpretarán (y la reinterpretarán) de distinta manera (2011: 21).*

*Quizá la principal influencia sobre la forma de interpretar en los aprendices su experiencia sea lo que Boud y Walker (1990) llaman “fundamento personal de la experiencia del aprendiz”. Es una abreviatura del efecto acumulativo de la historia personal y cultural de los aprendices: las influencias de los acontecimientos que en sus vidas han contribuido a formar su ser actual y sus respuestas al mundo (2011: 22).*

### **3: El aprendizaje es un proceso holístico.**

*Normalmente, el aprendizaje se vive como un todo sin solución de continuidad; hay un grado de continuidad muy elevado entre todas nuestras experiencias, aunque las consideremos diferentes (2011: 23).*

*Una división corriente es la que se establece entre lo cognitivo (relacionado con el pensamiento), lo afectivo (relacionado con los valores y los sentimientos) y lo conativo y psicomotor (relacionado con la acción y el hacer). Aunque a veces pueda ser útil pensar en estos aspectos diferentes de aprendizaje, ninguno de ellos es discreto e independiente del resto y, en general, no debe privilegiarse ningún aspecto sobre los demás (2011: 23).*

*Es imposible disociar al aprendiz de su contexto, de los procesos en los que participa ni de su experiencia pasada. El aprendizaje está situado y contextualizado, y las apelaciones a un saber universal hay que tomarlas con preocupación. Aunque algunas disciplinas, como la física, aspiren a saber, aún en ella, el proceso mediante el que los aprendices adquieren ese saber parece cada vez más dependiente de la experiencia previa y del contexto de aprendizaje (2011: 23).*

### **4: El aprendizaje se construye social y culturalmente.**

*Aunque los aprendices interpretan su propia experiencia, lo hacen en el contexto de un determinado entorno social y de un conjunto de valores culturales; los aprendices no existen con independencia de su entorno. Esto limita el aprendizaje y, al mismo tiempo, facilita formas de expresión al aprendiz (2011: 24).*

*No es posible escapar de la influencia del contexto y la cultura. Sin embargo, su influencia puede reconocerse, si la experiencia de los*

*aprendices se somete a una reflexión crítica (incluyendo la de su propio contexto y cultura y la de otros) orientada a descubrir sus premisas indiscutidas (2011: 24).*

*El aprendizaje no se produce fuera de normas y valores sociales y culturales. A través de ellos, interpretamos la experiencia, y fijamos nuestro aprendizaje frente al de otros (2011: 24).*

### **5: El aprendizaje está influido por el contexto socioemocional en el que se produce.**

*Hay dos fuentes clave de influencia: la experiencia pasada y el papel de los otros en el presente, ya sirva de apoyo o no. El pasado crea expectativas que influyen en el presente y los aprendices llevan consigo su propio contexto socioemocional, que es su conjunto de expectativas acerca de lo que puede hacerse y lo que no (2011: 26).*

*De entre las muchas cuestiones que sabemos que influyen en el aprendizaje a partir de la experiencia, una de las más importantes es la de la confianza y la autoestima; a menos que los aprendices se crean capaces, siempre estarán en desventaja en todo lo que hagan. El compromiso con las tareas de aprendizaje está relacionado con la fe en el éxito (2011: 26).*

*Como aprendices, necesitamos que los otros nos den apoyo, confianza y estímulos adecuados (2011: 26).*

*Necesitamos también que nos cuestionen, de manera que no nos engañemos con nuestros propios supuestos distorsionados o no tengamos en cuenta nuevas informaciones que estén fuera del alcance actual de nuestra experiencia. A veces, necesitamos que grupos de personas semejantes a nosotros nos apoyen y nos cuestionen (2011: 26).*

*Nuestra forma de interpretar la experiencia está íntimamente conectada con nuestra forma de vernos nosotros mismos. La confianza en uno mismo y la autoestima nacen del aprendizaje a partir de la experiencia y, al mismo tiempo, son necesarios para ese aprendizaje. Si no respetamos nuestras percepciones ni confiamos en lo que vemos y sentimos, no podemos hacer uso de la información que recojamos del mundo. La fe en nuestra capacidad de actuar y aprender es un prerrequisito para el aprendizaje; sin ella, somos participantes pasivos en los constructos de los otros (2011: 26-27).*

Fuente: Elaboración propia basado en el texto de Boud y otros (2011: 17-27). *El aprendizaje a partir de la experiencia. Interpretar lo vital y cotidiano como fuente de conocimiento.*

Los autores anteriores enfatizan que el aprendizaje nunca puede ser lineal u ordenado y que la experiencia vivida nunca puede transmitirse a otros y encontrar la misma respuesta (Boud y otros, 2011: 27).

*Estas experiencias nos demuestran que la forma como avanza el saber pedagógico en las aulas de clase –y en general en las reflexiones y discursos de la comunidad académica– no tiene que*

*ver con experiencias homogéneas y dictadas de antemano por un patrón de acción, tal como puede suceder en la construcción de instructivos tecnológicos para la realización de operaciones generales. Estas experiencias nos muestran que el terreno de la producción de conocimiento en pedagogía –y por lo tanto en el desarrollo de los saberes disciplinares y en general de la relación de la escuela con la vida– son construcciones comprometidas en procesos de vida de los actores de la formación humana y del pensamiento y muestran que las experiencias que se realicen no se reproducen como tales en otras experiencias; son fuentes dinamizadoras de nuevas preguntas, problemas y experiencias que mantienen vivo el pensamiento pedagógico (Vargas, 2007: 133).*

**A modo de conclusión, la experiencia resulta formativa por ser el sustento base del aprendizaje y ser el material base a “trans-formar” (o deconstruir) en quienes conforman el conjunto del profesorado (futuros profesores, profesorado principiante, profesorado no principiante).**

## **2.2 PROFESIÓN DOCENTE**

---

*Todas las profesiones son oficios, mientras que no todos los oficios son profesiones (Perrenoud, 2004: 10).*

*El comportamiento de los maestros como profesionales es fundamental para la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en el aula y ocupa el centro de gran cantidad de investigaciones y artículos que relacionan una atención intencionada y experta con la enseñanza eficaz (Day, 2005: 19).*

### **2.2.1 ¿Qué comprende la profesión docente?**

---

En primer lugar, para responder a la pregunta que abre este apartado surge la necesidad de definir o establecer la **noción de profesión docente**.

*En la búsqueda de “lo profesional y “su cultura” en la enseñanza, entramos de forma sucinta en el ya amplio debate sobre las profesiones y sus características y algunos autores las han tratado con diversas derivaciones terminológicas (profesionalidad, profesionalismo, profesionalización, oficio, ocupación, campo profesional) más de lo necesario para situar el debate y los dilemas (Imbernón, 2007: 13).*

En el camino de encontrar elementos distintivos de la profesión Holey (1980) citado en Benedito e Imbernón (1999: 47) realiza la siguiente caracterización:

- Una profesión es una ocupación que desempeña una función social crucial.
- El ejercicio de esta función requiere un grado considerable destreza.
- Esta destreza se ejerce en situaciones que no son totalmente rutinarias, sino que obligan a afrontar problemas y situaciones nuevas.
- Por consiguiente, aunque el conocimiento que se adquiere a través de la experiencia es importante, resulta insuficiente para atender las demandas, y por ello los profesionales han de disponer necesariamente de un cuerpo de conocimiento sistemático.
- La adquisición de este cuerpo de conocimiento y el desarrollo de habilidades específicas requieren un periodo prolongado de educación superior.
- Este período de educación supone también un proceso de socialización en los valores profesionales.
- Estos valores tienden a centrarse en la preeminencia de los intereses de los clientes y en alguna medida se hacen explícitos en un código ético.
- Como las destrezas basadas en el conocimiento se ejerce en situaciones no rutinarias, es esencial para el profesional tener libertad para realizar sus propios juicios respecto a la práctica apropiada.
- Como la práctica profesional es tan especializada, la profesión como organización debe participar en la definición de la política pública relativa a su especialidad. También debe poder ejercer un gran control sobre el ejercicio de las responsabilidades profesionales y gozar de un alto grado de autonomía en relación con el Estado.
- La formación prolongada, la responsabilidad y su orientación al cliente están necesariamente recompensadas con un alto prestigio y una elevada remuneración.

Por su parte Perrenoud (2004) señala que un(a) profesional reúne las competencias del “creador” y las del “ejecutador”, es decir, aísla el problema, lo plantea, concibe y elabora una solución, y asegura su aplicación. Agrega que no tiene un conocimiento previo de la solución a los problemas que emergerán de

su práctica habitual, y cada vez que aparece un problema debe elaborar una solución sobre la marcha, en ciertas ocasiones bajo presión, y sin disponer de todos los datos para una toma de decisiones sensata. Destaca este autor, que lo anterior no sería posible sin un saber amplio, saber académico, saber especializado y saber experto.

*Un profesional jamás parte de cero; lo que quiere es no tener que volver a inventar la rueda y conserva muy presentes en su mente la teoría, los métodos más probados, la jurisprudencia, la experiencia, las técnicas más validas (Clot, 1999) y los «conocimiento más avanzados» (Perrenoud, 2004: 10-11).*

Para Perrenoud (2004) aunque en la práctica cotidiana no todos los profesionales estén constantemente a la altura de las exigencias y de la confianza recibida, los “profesionales” son quienes mejor pueden saber lo que tienen que hacer y cómo hacerlo de la mejor forma posible.

*El grado de profesionalismo de un oficio no es un certificado de calidad entregado sin examen a todos aquellos que lo ejercen. Es más bien una característica “colectiva”, el estado histórico de una práctica, que reconoce a los profesionales una “autonomía” estatutaria, fundada en una confianza, en sus competencias y en su ética. En contrapartida, asumen la “responsabilidad” de sus decisiones y sus actos, moralmente pero también en el derecho civil y penal (Perrenoud, 2004: 11).*

Imbernón (2007) destaca que la función docente ha de superar, a partir de la creación constante del conocimiento pedagógico, esa práctica encorsetada y asumir su propio protagonismo en los procesos de profesionalización. Además, la función docente debe reunir las características de los procesos técnicos, científicos, sociales y culturales, y su correspondiente contextualización, en una determinada praxis.

*La función docente podrá introducirse, en este sentido, en una profesión amplia (Stenhouse, 1984) o en una profesionalidad desarrollada (Hoyle, 1974), en contraposición de una profesionalidad restringida (Imbernón, 2007: 30).*

**Cuadro 8. Características de la Profesionalidad restringida y Profesionalidad desarrollada (Hoyle, 1974).**

<b>Profesionalidad restringida</b>	<b>Profesionalidad desarrollada</b>
Destrezas profesionales derivadas de la experiencia.	Destrezas derivadas de una reflexión entre experiencia y teoría.
Perspectivas limitadas a lo inmediato en tiempo y espacio.	Perspectivas que abarcan el más amplio contexto social de la educación
Sucesos y experiencias de aula percibidos aisladamente.	Sucesos y experiencias de aula percibidos en relación con la política y con las metas que se tracen.
Metodología fundamental introspectivamente.	Metodología basada en la comparación con las de los compañeros y contrastada en la práctica.
Valoración de la autonomía profesional.	Valoración de la colaboración profesional.
Limitada participación en actividades profesionales no relacionadas exclusivamente con la enseñanza en el aula.	Alta participación en actividades profesionales adicionales a su enseñanza aula (por ejemplo participación en actividades de los CEP, asociaciones profesionales, investigación...).
Lectura poco frecuente de literatura profesional.	Lectura regular de literatura profesional.
Participación en tareas limitadas de formación a cursos prácticos.	Participación considerable en tareas de formación que incluyen cursos de naturaleza teórica.
La enseñanza es vista como una actividad intuitiva.	La enseñanza es vista como una actividad racional.

Fuente: Tomado de Imbernón (2007: 31).

Por su parte Marcelo (2001: 556) destaca que “la profesión docente” ha ido variando para algunos hacia una desprofesionalización debido a la pérdida progresiva de autonomía y control interno, y para otros, hacia una “reprofesionalización” justificada por la necesidad de ampliar las tareas habitualmente asignadas a los docentes.

En torno a este debate, Medina (2006: 95) señala que el discurso sobre la profesionalidad, realizado desde enfoques sociológicos de las profesiones (*enfoque funcionalista*<sup>11</sup> y *teoría de los rasgos*<sup>12</sup>), nos lleva a concluir que la docencia no es una profesión en sentido estricto, y dista mucho de poder alcanzar los atributos del enfoque funcionalista propone. Además, agrega que si analizamos la propuesta de profesionalidad docente, que emanan de las instancias administrativas y del discurso experto de la Universidad, se vislumbrará un profesional docente cuya autonomía profesional es más bien retórica que real. Así, **el trabajo docente se caracteriza por una autonomía restringida a la búsqueda de los medios que permitan alcanzar ciertos propósitos educativos y sociales en cuya determinación no ha participado el docente.** De esta forma, se convierte en un aplicador de conocimientos generados en instancias ajenas al trabajo del aula. Agrega además, que cualquiera de estos planteamientos coloca la docencia en una situación de semiprofesión o de una profesión altamente restringida.

No obstante, coincidiendo con Imbernón (2007), a modo de definir la ocupación docente, tomaremos el **concepto de profesión amplia**, como *proceso*, ya que, según manifiesta el autor, debiéramos huir de la pretensión de convertir la enseñanza en una profesión en el sentido tradicional.

### **2.2.2 ¿Qué se espera de los docentes? (Las exigencias de los docentes)**

---

*Sabemos que la revisión del rol docente y una definición más clara de lo que se espera de él permiten precisar que sus competencias profesionales no se agotan en la mera instrucción, en el trasvasamiento de contenidos, sino que alcanza al asesoramiento, a la orientación; el que enseña adquiere el*

---

<sup>11</sup> La sociología funcionalista consigue la sociedad como un sistema cuyos elementos desarrollan funciones que permiten su adaptación a diversas condiciones cambiantes. En antropología, los análisis funcionalista entiende en la conducta humana como funciones adaptativas al medio con el objeto de garantizar la subsistencia del ser humano (Medina, 2006: 55).

<sup>12</sup> Teoría de los rasgos que propone Fernández Pérez (1988) en “La profesionalización del docente” que propone los siguientes seis rasgos: I. Posesión de un saber específico, no trivial (científico), que distinga a quienes son miembros de la profesión de quienes no lo son. II. Progreso continuo de carácter técnico. III. Justificación del cambio técnico profesional mediante la existencia de una fundamentación crítico-científica. IV. Autopercepción del profesional como tal. V. Existencia de instituciones que regulen el ejercicio de la profesión. VI. Reconocimiento social del servicio que los profesionales prestan a la comunidad.



*verdadero papel del formador, de facilitador del aprendizaje* (Huberman S., 1999: 14).

Para Zabalza y Zabalza (2012: 30-31) **la tarea de los docentes transcurre sobre dos ejes claros**. Uno tiene que ver con la selección cultural que cada sociedad, controlada por ciertos poderes fácticos, cree que es necesaria para poder vivir e insertarse en la sociedad; y que se materializa a través del currículo oficial. El otro se basa en las personas que le son encomendadas a los y las docentes para que se desarrollen bajo la orientación de un experto o experta, y aprendan aquellas cosas que necesitan para vivir, progresar, trabajar, ser felices y libres en el lugar y momento histórico que les ha tocado vivir.

*Tal como afirma la UNESCO (1966), en nuestra época los enseñantes ya no son meros programadores de conocimiento; no únicamente se dedican a reconstruir el conocimiento vulgar del alumno (Pérez, 1988), sino que en la actualidad, su principal tarea consiste en ayudar a los jóvenes a componérselas ante todas esas fuentes de información desordenadas, dándoles un orden determinado. Ello significa, en palabras de Coombs (1975), que el enseñante no sólo ha de superar el anquilosamiento tradicional de su profesión, sino que ha de convertirse en el hombre del mañana capaz, a su vez, de formar personas con cierto talante permisivo, que sepan planificar, ir en punta. Esta última aseveración nos hace entrever la importancia que tiene la selección de las personas que llegan a estudios de profesorado (Imbernón, 1994: 20).*

Pain (1996 citado en Huberman S., 1999: 17) destaca que la competencia necesaria al profesional de la educación ya no es sólo exponer como docente, sino principalmente escuchar la demanda para elaborar una respuesta. Es decir, que hay toda una tarea previa a la acción docente, de percepción, de negociación y de elaboración para que la educación pueda cumplirse. El trabajo con adultos plantea esta problemática, y es esta demanda nueva que interpela todo aquello que nosotros pudimos aprender y desarrollar como docentes.

Sobre la función de los docentes y los dos ejes que desarrollan Zabalza y Zabalza (2012), Merazzi (1983) citado en el libro “El malestar docente”, y Esteve (1994) señalan lo siguiente:

*Unas veces se le plantea al profesor que atienda, prioritariamente, a las necesidades individuales de sus alumnos; y otras, se les impone una política educativa en la que las*

*necesidades sociales le mueven a él y a sus alumnos como peonzas, al servicio de las exigencias políticas y económicas del momento (Esteve, 1994: 32).*

En palabras de Zabalza y Zabalza (2012: 31), este dilema intrínseco a la acción educativa ha constituido uno de los focos de presión permanente sobre la acción profesional de los docentes en todas las etapas de la escolaridad.

*En la educación infantil se ha planteado tradicionalmente como la controversia entre cuidados y educación (care vs education); En la Educación Primaria como la controversia entre las necesidades y las características personales y los requisitos del currículo; **en la Educación Secundaria, entre educación para la vida y educación para continuar los estudios; en la Universidad, entre la formación, en sentido general, y la profesionalización o formación para el empleo** (Zabalza y Zabalza, 2012: 31).*

En torno al “malestar docente”, que señalaba Esteve (1994), y la complejidad de la función docente, Fullan (2002) destaca la siguiente cita tomada del Times:

*¿Está bajo de moral, deprimido, siente que se le acusa injustamente de todos los males de la sociedad? Usted debe ser maestro (Suplemento de educación del Times, 1997 citado en Fullan, 2002: 141).*

Esteve (1994) advierte sobre la complejidad de la función que desarrollan los docentes, y como el profesorado se encuentra frecuentemente con la necesidad de compaginar distintos roles contradictorios que le exigen mantener un equilibrio muy inestable en distintos terrenos.

*Se exige al profesor que sea un compañero y un amigo de los alumnos o, al menos, que se ofrezca a ellos como un apoyo, como una ayuda para su desarrollo personal; pero al mismo tiempo se le exige que haga una selección al final del curso, en la que, abandonando el papel de ayuda, debe adoptar un papel de juez que es contradictorio con el anterior. Se exige al profesor que se ocupe del desarrollo individual de cada alumno, permitiendo el nacimiento y la evolución de su propia autonomía; pero al mismo tiempo, se le pide que produzca una integración social, en la que cada individuo se acomode a las reglas del grupo (Esteve, 1994: 31-32).*

Esteve (1994) añade que la figura del docente, a los ojos de sus alumnos, es representativa de la sociedad donde vive y la institución en la que trabaja, aunque discrepe de la forma en que funcione o los valores que promueva.

*Muchas veces el profesor vive una profunda ruptura con la sociedad o con la institución educativa en la que trabaja; en tanto que, personalmente, puede discrepar de la forma en que funciona o de los valores que promueve; pero, al mismo tiempo el profesor aparece a los ojos de sus alumnos como un representante de la sociedad y la institución (Esteve, 1994: 32).*

Imbernón (1994) destaca tres **ámbitos de funciones asignadas al profesor**, que son los siguientes: la comunidad, la escuela como institución (ambas relacionadas con el sentido de pertenencia de donde ejerce el o la docente) y el alumnado (como enseñante). Además, este mismo autor ofrece las siguientes orientaciones para la realización de las funciones asignadas al profesorado:

**Cuadro 9. Orientaciones para la realización de las funciones que se le asigna al profesorado.**

<b>En relación a la comunidad.</b>
<p>El profesor ha de conocer la comunidad donde vive y ejerce su actividad docente y a de estar enraizado en ella, ya que sólo estando compenetrado con el medio social y natural que le rodea podrá integrar en su proyecto educativo los valores, la cultura, la lengua, las tradiciones, etc. que le caracterizan (Imbernón, 1994: 30).</p> <p>El conocimiento profundo del medio le permitirá integrarlo como un fin o utilizarlo como un recurso. Como un fin, en el sentido de potenciar el conocimiento del mismo y propiciar la interacción del alumno con su patrimonio cultural (Imbernón, 1994: 30).</p>
<b>En relación con la escuela como institución.</b>
<p>Como profesional de la enseñanza, el profesor ha de conocer el sistema educativo en todas sus dimensiones, estructura, organización, legislación, etc. sólo conociéndolo podrá integrarse en él y desarrollar sus posibilidades (Imbernón, 1994: 30-31).</p>
<b>En relación con el alumno y el grupo-clase.</b>
<p>El profesor ha de aprender a conocer a sus alumnos. Necesita conocer el grado de maduración y desarrollo que atraviesan o su problemática familiar o del entorno. A partir de tal conocimiento le será posible acomodar sus intervenciones (Imbernón, 1994: 31).</p>

Fuente: Adaptado de Imbernón (1994: 29-31).

Chapman (1996 citado en Marcelo, 2001: 583) señala que se espera del profesorado que puedan responder a la necesidad de los cambios en el

conocimiento y el aprendizaje; a la necesidad de desarrollar habilidad en el uso de nuevas tecnologías; a la necesidad de redirigir sus enfoques pedagógicos hacia una enseñanza y aprendizaje más personalizados; a la necesidad de acomodarse a la presencia en clase de alumnos de diferentes edades y etapas de desarrollo cognitivo; a la necesidad de desarrollar una orientación diferente frente a la autoridad y estilos de gestión de aula; a la necesidad de entrar en contacto con otras agencias e instituciones que promueven aprendizaje formal o informal.

Charlier y Perrenoud (2005: 12) se preguntan *¿Qué debiera poder hacer un maestro profesional?* y se responden señalando que, a partir de varios modelos que han estudiado, se puede suponer que un profesional debería ser capaz de:

- Analizar situaciones complejas apoyándose en varios criterios de lectura.
- Elegir, de forma rápida y consciente, las estrategias que mejor se adapten a los objetivos y las exigencias éticas.
- Extraer los medios más adecuados de un amplio repertorio de conocimientos, técnicas e instrumentos, y por reestructurarlos en forma de dispositivo.
- Adaptar rápidamente sus proyectos en función de la experiencia
- Analizar de forma crítica sus propias acciones y los resultados de las mismas.
- Y, por último, seguir aprendiendo lo largo de toda su carrera, gracias a esta evaluación continua.

Los autores anteriores consideran al *profesional* como un practicante que, mediante largos estudios, ha adquirido la capacidad de realizar actos intelectuales no rutinarios, de manera autónoma y responsable, los cuales están orientados a la consecución de determinados objetivos en una situación compleja.

En este sentido, Day (2005) refuerza la idea de los autores anteriores a partir de las exigencias de la propia “naturaleza de la enseñanza”.

*La naturaleza de la enseñanza exige que los docentes se comprometan en su formación y desarrollo profesionales durante toda su carrera, pero las necesidades concretas y las formas de llevar a la práctica ese compromiso variarán según las circunstancias, las historias personales y profesionales y las disposiciones vigentes en cada momento (Day, 2005: 13).*

No obstante, Marrero (2009: 31-32) apunta a que el desarrollo de la práctica reflexiva del oficio de enseñar es lo que lleva a Perrenoud (2004) a “plantear una estrategia de profesionalización” del oficio de enseñante basada en el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad. Características que “no se entienden sin una gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción” (Perrenoud, 2004: 12).

### **2.2.3 Conocimiento profesional del profesorado**

---

Carter (1990: 291) sostiene que el término “aprender a enseñar” solventa diversos significados: el proceso total de formación del profesorado, el desarrollo del docente o su socialización profesional. En este sentido, Medina (2006: 107) sostiene que este término es en realidad un término paraguas que subsume una serie de supuestos acerca de lo que los profesores están o deberían estar aprendiendo, los efectos de los programas de formación o el aprendizaje de cómo suceden los cambios en la enseñanza. Agrega, además, que esta situación ha hecho que, bajo este término, coexistan diversos estudios, además este mismo autor señala lo siguiente:

*El foco de atención de estos estudios debería ser lo que los docentes conocen como adquieren ese conocimiento, es decir, analizar el proceso mediante el cual se adquiere y elabora el conocimiento profesional durante el ejercicio de la enseñanza (Medina, 2006: 107).*

**Cuadro 10. Grupos de estudios sobre el conocimiento del docente (Carter: 1990).**

<b>1. Estudios sobre el procesamiento de información.</b>
Se sitúa los modelos cognitivos de procesamiento de la información centrados en los procesos mentales de planificación y toma de decisiones del docente. Incluye también los estudios sobre la comparación entre docentes noveles y experimentados.
<b>2. Estudios sobre el conocimiento práctico.</b>
Pretenden comprender lo que los docentes conocen como resultado de su experiencia en cuanto docentes. Se incluyen análisis sobre el conocimiento personal, estudios ecológicos, sobre teorías implícitas y acerca del conocimiento del aula.
<b>3. Estudios sobre el conocimiento de contenido pedagógico.</b>
Intentan conocer como el profesorado representa su materia y la transforma en estructuras didácticamente relevantes.

Fuente: Tomado de Medina (2006).

Medina (2006: 108) con independencia de la validez de las calificaciones anteriores, articula la presentación de los distintos estudios acerca del conocimiento docente con las siguientes categorías:

- **Procesamiento de información:** planificación, toma de decisiones y teorías y creencias del docente.
- **Conocimiento experto:** estudios sobre principiantes/expertos.
- **Conocimiento práctico:** conocimiento personal práctico y conocimiento del aula.
- **Conocimiento base para la enseñanza:** conocimiento de contenido pedagógico y conocimiento de la materia.
- **Conocimiento de oficio:** síntesis de las categorías anteriores.

Cabe destacar que el término "conocimiento base para la enseñanza" fue acuñado por Shulman para tratar de identificar las categorías de conocimiento representadas en la mente del docente, y que sirve como base para desarrollar las tareas docentes de forma adecuada.

Por su parte, Ball y Cohen, citado en Marcelo (2001: 571), plantean los conocimientos que las profesoras y los profesores deberían poseer:

- a) Deberían comprender bien la materia que enseñan, de forma muy diferente a la que aprendieron como estudiantes. Necesitan comprender en profundidad el contenido, así como la forma en que éste se conecta con la vida cotidiana para resolver problemas.
- b) Además de conocer la materia que enseñan, los profesores deben conocer acerca de los alumnos, cómo son, qué les interesará, etc.
- c) Los profesores necesitan aprender que conocer a los alumnos no es simplemente conocer a alumnos individualmente. Debido a que los profesores enseñan a alumnos de procedencia muy diversa deben conocer acerca de las diferencias culturales, incluyendo el lenguaje, clase social, familia y comunidad.
- d) Los profesores necesitan también conocer sobre didáctica, modelos de enseñanza, así como sobre la cultura del aula.

Ahora bien, profundizando en el conocimiento profesional del profesorado, Shulman (2005: 11) realiza la siguiente **categorización del conocimiento base para la enseñanza**:

- **Conocimiento del contenido;**
- **Conocimiento didáctico general, teniendo en cuenta especialmente aquellos principios y estrategias generales de manejo y organización de la clase que trascienden el ámbito de la asignatura;**
- **Conocimiento del currículo, con un especial dominio de los materiales y los programas que sirven como “herramientas para el oficio” del docente;**
- **Conocimiento didáctico del contenido: esa especial amalgama entre materia y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional;**

- **Conocimiento de los alumnos y de sus características,**
- **Conocimiento de los contextos educativos, que abarcan desde el funcionamiento del grupo o de la clase, la gestión y financiación de los distritos escolares, hasta el carácter de las comunidades culturales y**
- **Conocimientos de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos.**

Shulman (2005) destaca entre estas categorías el conocimiento didáctico del contenido que adquiere particular interés porque identifica los cuerpos de conocimientos distintos para la enseñanza. Representa la mezcla entre materia y didáctica por la que se llega a una comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los alumnos, y se exponen para su enseñanza.

*El conocimiento didáctico del contenido es la categoría que, con mayor probabilidad, permite distinguir entre la comprensión del especialista en un área del saber y la comprensión del pedagogo (Shulman, 2005: 11).*

Cabe señalar que este mismo autor enumera **cuatro fuentes principales del conocimiento base para la enseñanza:**

1. La formación académica en la disciplina a enseñar.
2. Los materiales y el contexto del proceso educativo institucionalizado (por ejemplo, los currículos, los libros de textos, la organización escolar y la financiación, y la estructura de la profesión docente).
3. La investigación sobre la escolarización; las organizaciones sociales; el aprendizaje humano, la enseñanza y el desarrollo, y los demás fenómenos socioculturales que influyen en el quehacer de los profesores.
4. La sabiduría que otorga la práctica misma.

El autor anterior parte del supuesto que gran parte de la enseñanza se inicia mediante alguna forma de "texto", por ejemplo, un libro de texto, un programa de estudios, o un material concreto que el profesor o el alumno desea llegar a comprender. En este sentido, dicho texto resulta un vehículo para lograr otros objetivos educativos. Donde el profesor se ve enfrentado al desafío de



aprovechar lo que ya comprende y de transformarlo en un contenido apropiado para una instrucción efectiva.

*Teniendo en cuenta un determinado texto, un conjunto de objetivos educativos y/o una serie de ideas en particular, el razonamiento y la acción pedagógicos suponen la existencia de un ciclo a través de las actividades de comprensión, transformación, enseñanza, evaluación y reflexión. El punto de partida y la culminación del proceso es un acto de comprensión (Shulman, 2005: 19).*

El modelo de acción y razonamiento pedagógico de Shulman (2005) se resumen el siguiente cuadro:

**Cuadro 11. Modelo de razonamiento y acción pedagógicos de Shulman.**

<b>Comprensión</b> De objetivos, estructuras de la materia, ideas dentro y fuera de la disciplina.
<b>Transformación</b> <i>Preparación:</i> interpretación y análisis crítico de textos, estructuración y segmentación, creación de un repertorio curricular y clarificación de los objetivos. <i>Representación:</i> uso a partir de un repertorio de representaciones que incluye analogías, metáforas, ejemplos, demostraciones, explicaciones, etc. <i>Selección:</i> escoger a partir de un repertorio didáctico que incluye modalidades de enseñanza, organización, manejo y ordenamiento. <i>Adaptación y ajuste a las características de los alumnos:</i> considerar los conceptos, preconceptos, conceptos erróneos, y dificultades, idioma, cultura y motivaciones, clase social, género, edad, capacidad, aptitud, intereses, conceptos de sí mismo y atención.
<b>Enseñanza</b> Manejo, presentaciones, interacciones, trabajo grupal, disciplina, humor, formulación de preguntas, y otros aspectos de la enseñanza activa, la instrucción por descubrimiento o indagación, además de las formas observables de enseñanza en la sala de clases.
<b>Evaluación</b> Verificar la comprensión de los alumnos durante la enseñanza interactiva. Evaluar la comprensión de los alumnos al finalizar las lecciones o unidades. Evaluar nuestro propio desempeño y adaptarse a las experiencias.

**Reflexión**

Revisar, reconstruir, representar y analizar críticamente nuestro desempeño y el de la clase, y fundamentar las explicaciones en evidencias.

**Nuevas maneras de comprender**

Nueva comprensión de los objetivos, de la materia, de los alumnos, de la enseñanza y de sí mismo.

Consolidación de nuevas maneras de comprender y aprender de la experiencia.

Fuente: Tomado de Shulman (2005: 20).

A continuación, destacamos la siguiente cita que viene a englobar el conocimiento del profesorado:

*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 alumnos con estas ideas [...]; comprendiendo las variaciones de los métodos y modelos de enseñanza para ayudar a los alumnos en su construcción del conocimiento; y estando abierto 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 sólo 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, 2001: 572).*

A partir de lo que plantea Shulman, y en concordancia con las exigencias de la profesionalidad docente, destacamos las recomendaciones de Pérez Gómez (1988) para el “aprendizaje de los docentes”, que abarca las ideas de todos los autores anteriores de este apartado y otros.

**Cuadro 12. Recomendaciones para el aprendizaje docente basado en la reflexión en la práctica.**

**I.** “La práctica” debe concebirse como el eje del *currículum* de la formación del Profesor. En contraposición a los planteamientos de la racionalidad técnica que sitúan “la práctica” al final del “*currículum*” de formación como oportunidad para aplicar el conocimiento derivado de las ciencias básicas y aplicadas que se adquiere en los primeros años; en la perspectiva artística “la práctica” es el centro es el núcleo sobre el que gira el resto del *currículum* académico.

**II.** Se rechaza la separación artificial de la teoría y la práctica en el ámbito

profesional, y la lógica división consiguiente de trabajos, tareas y *status* entre el teórico y el práctico, el investigador y el técnico. En primer lugar, sólo desde los problemas que aparecen en las situaciones complejas, inciertas, únicas y conflictivas del aula, puede hacerse significativo y útil para el alumno el conocimiento académico teórico. En segundo lugar, el conocimiento que se activa para afrontar aquellas situaciones divergentes de la práctica no es nunca el conocimiento de las ciencias básicas, sino un conocimiento *idiosincrásico*, *construido* lentamente por el profesional en su quehacer cotidiano y en su reflexión en y sobre la acción. El conocimiento de las ciencias básicas tiene un indudable e insustituible valor instrumental siempre que se integre, y adquiera significación en aquel marco de referencia, de experimentación y de creación, cuando llega a formar parte del *pensamiento práctico* del profesor.

**III.** “La práctica” y la reflexión sobre la misma no sólo debe ser el eje del *currículum* de formación, sino también el punto de partida del mismo. Yinger (1986) afirma que el estudio y análisis del acto de enseñanza, y no el conocimiento proporcionado por las ciencias básicas, debe ser el principio del proceso de formación del profesor. El conocimiento en los programas de formación debe estar referido a la práctica, y por tanto debe apoyarse, cuestionar y profundizar los interrogantes, esquemas conceptuales, constelación de problemas e intuiciones que surgen en el diálogo con las situaciones conflictivas del aula.

**IV.** Apoyarse y partir de la práctica no puede significar en ningún caso reproducir acríticamente los *a priori*, esquemas y rutinas que rigen una práctica empírica y se transmiten como incuestionables de generación en generación. Por el contrario, el conocimiento *en la acción*, el saber hacer, sólo puede ser competente ante una realidad incierta, conflictiva y cambiante, cuando es flexible por asentarse en la *reflexión en y sobre la acción*. Ello supone partir de la práctica para analizar las situaciones, definir los problemas, elaborar procedimientos, cuestionar normas, reglas y estrategias utilizadas de forma habitual y automática, explicitar los procedimientos de intervención y de reflexión durante la acción, y repensar los esquemas más básicos, las creencias y teorías implícitas que, en definitiva, determinan las percepciones, los juicios y las decisiones que toma el profesor en las situaciones divergentes de la enseñanza interactiva.

**V.** La “práctica” así concebida es un proceso de investigación más que un procedimiento de aplicación. Un proceso de *investigación en la acción*, mediante el cual el futuro profesor se sumerge en el mundo complejo del aula para comprenderla de forma crítica y vital desde la perspectiva de los que intervienen en ella, implicándose afectiva y cognitivamente en los intercambios inciertos y conflictivos de la situación real, analizando los mensajes y las redes de interacción, cuestionando sus propias creencias y planteamientos, proponiendo y experimentando alternativas, contrastando interpretaciones, y participando en la reconstrucción permanente de la realidad escolar. Es evidente que la práctica reflexiva exige un nuevo modelo de investigación, donde tenga cabida la complejidad de la realidad natural.

**VI.** El *pensamiento práctico* del profesor que incluye el *conocimiento en la acción y la reflexión en y sobre la acción* es una compleja competencia de

carácter holístico. En palabras de Schön (1987), es un proceso de diseño que debe afrontarse como un todo, pues si es verdad que en él pueden distinguirse partes, como competencia global de intervención, en la práctica es mucho más que la suma de las partes que pueden diferenciarse analíticamente. No puede olvidarse que lo que se intenta formar a través del *currículum* profesional es la capacidad de intervenir de manera competente en situaciones divergentes, y que esta capacidad o *pensamiento práctico*, es un conjunto idiosincrásico, y, por tanto, en sí mismo coherente, de carácter cognitivo y afectivo, explicativo y normativo, de conocimientos, capacidades, teorías, creencias y actitudes.

**VII.** “La práctica”, como proceso de diseño e intervención sobre la realidad es una actividad creativa. Independientemente de que con frecuencia se utilicen con éxito reglas, técnicas y procedimientos de intervención y de búsqueda, no puede considerarse exclusivamente, ni prioritariamente una actividad técnica de aplicación de producciones externas. En la conversación reflexiva que el profesor o aprendiz de profesor mantiene con la realidad problemática, con sus componentes materiales y personales, y con sus relaciones, se crea nueva realidad, nuevos espacios de intercambio, nuevos marcos de referencia, nuevos significados y nuevas redes de comunicación. Al crear una realidad “práctica” abre un nuevo espacio al conocimiento, y a la experiencia, al descubrimiento, a la invención, a la reflexión y al contraste.

**VIII.** El *pensamiento práctico* del profesor, por su carácter holístico, idiosincrásico y creador no puede enseñarse, pero puede aprenderse. Se aprende haciendo y reflexionando en y sobre la acción, y a través de “la práctica” y del *currículum* académico en torno a ella se puede entrenar y ayudar a desarrollar conscientemente el *pensamiento práctico*. Este proceso de formación y entrenamiento a través de la práctica debe adoptar la forma de una recíproca y conjunta *reflexión en la acción* entre el profesor o supervisor de la Escuela Profesional y el estudiante.

**IX.** Si el *pensamiento práctico*, no puede enseñarse ni transmitirse, especialmente en aulas masificadas en la universidad española, la figura del supervisor, cuidador, tutor universitario adquiere vital importancia. El supervisor o tutor responsable de la formación práctica y teórica del futuro profesor debe por supuesto, ser capaz de actuar y reflexionar en las situaciones divergentes del aula, y de reflexionar sobre su propia actuación como tutor. Debe comprender que su intervención es una práctica de segundo orden, un proceso de diálogo y conversación reflexiva con el estudiante sobre las situaciones del aula, la conceptualización de las tareas de la enseñanza, la actuación y pensamiento del futuro profesor y su propia actuación y pensamiento. La figura del tutor de prácticas no puede relegarse a un papel marginal o secundario en los programas de formación de profesores, o encomendarse, como ocurre normalmente en nuestro país, a cualquier profesor de disciplinas básicas o aplicadas de temática cultural o profesional, como medio para completar artificialmente su dedicación docente. En la nueva epistemología de la práctica, en la perspectiva de una enseñanza reflexiva que se apoya en el *pensamiento práctico* del profesor, “la práctica” y la figura del tutor de “la práctica” son la clave del *currículum* de formación profesional del profesor.

**X.** Dentro de esta nueva perspectiva se propone con insistencia la creación de *Escuela de Desarrollo Profesional*. Escuelas públicas que desarrollan proyectos educativos de carácter innovador o experimental y que están dispuestas a colaborar con la universidad en la formación del profesor. Son escuelas concebidas como escenarios de desarrollo profesional, donde se promueve de forma continua el aprendizaje de la enseñanza. Es difícil que estas escuelas lleguen a cumplir tal función a menos que se establezca una relación flexible, de real cooperación e intercambio entre ellas y la universidad. Para evitar el fracaso ocurrido con las Escuelas Anejas de España es necesario definir con rigor su cometido, las funciones que deben cumplir en un programa de formación para una enseñanza reflexiva, y obviar mediante el control democrático los vicios y deformaciones burocráticas tanto en la selección de su profesorado como en el desarrollo de sus proyectos.

**XI.** En relación a la propuesta precedente es necesario establecer la presencia en los programas de formación del profesorado de maestros experimentados, que desarrollen en su aula una enseñanza reflexiva, y que se preocupen por la innovación educativa y su propia autoformación como profesionales. Profesores que se integren en los departamentos universitarios, que desarrollen proyectos de investigación-acción, y que se responsabilicen prioritariamente de atender como tutores el aprendizaje de la *reflexión en y sobre la acción*, de los futuros profesores.

**XII.** Es necesario provocar en torno a los complejos problemas de la práctica la integración de conocimientos derivados de las ciencias básicas y de las ciencias aplicadas. A la vez se impone abrir espacio para un nuevo tipo de investigación tan legítima como las anteriores y probablemente más útil: la investigación sobre la vida compleja de la aula, y, en particular, sobre el *pensamiento práctico* del profesor, sobre su conocimiento en la acción, sobre su saber hacer y sobre su reflexión en la acción. Sólo una concepción rígida y monolítica de la ciencia desde planteamientos del más rancio y trasnochado positivismo puede ignorar o rechazar el estudio de las situaciones inciertas únicas y conflictivas del aula, porque se escapan a la aplicación de sus métodos y procedimientos de investigación. En el desarrollo del conocimiento el hombre elabora, contrasta y acomoda los instrumentos conceptuales y materiales de la investigación a las características peculiares de la realidad a conocer. Es indudable el valor de los métodos etnográficos y de análisis cualitativo tienen para estudiar, las *situaciones divergentes de la práctica* y la formación *del pensamiento práctico del profesor*. Sólo desde esta nueva perspectiva y con estos nuevos instrumentos conceptuales pueda abolirse en la investigación, en la acción y en la formación de los profesionales el falso pero influyente y distorsionador dilema del rigor o la relevancia, que han mantenido por décadas incomunicadas la investigación, la práctica y la formación.

Fuente: Tomado de Pérez Gómez (1988: 144).

No obstante, a partir del objeto de estudio de la presente investigación, cabe detenerse en las posibles diferencias entre el conocimiento del profesorado experto y el principiante.

*Hay que señalar que cuando hablamos del profesor experto nos referimos no sólo a un profesor con, al menos, cinco años de experiencia docente, sino sobre todo a una persona con un «elevado nivel de conocimiento y destreza, cosa que no se adquiere de forma natural, sino que requiere una dedicación especial y constante» (Bereiter y Scardamalia, 1986: 10 citados en Marcelo, 2009a: 12).*

En torno al conocimiento del profesorado experto y principiante, como adelantábamos en el “Capítulo I”<sup>13</sup> de esta tesis, se ha expresado que no es totalmente cierto, que la simple experiencia sea el mejor profesor, si no se reflexiona sobre la conducta no se llegará a conseguir un pensamiento y conducta experta (Berliner, 1986 citado en Marcelo, 2009a). Es decir, la simple inercia del transcurso del tiempo no genera un conocimiento experto en el profesorado.

***Tabla 1. Diferencias entre el conocimiento experto y principiante del profesorado.***

- 1) La complejidad de las destrezas, es decir, el experto realiza sus acciones apoyándose en una estructura diferente y más compleja que la del principiante, ejerciendo un control voluntario y estratégico sobre las partes del proceso, que se desarrolla más automáticamente en el caso del principiante (Bereiter y Scardamalia, 1986).*
- 2) La cantidad de conocimiento que el experto posee en relación al principiante, que posee menos conocimientos (Bereiter y Scardamalia, 1986).*
- 3) Los principiantes tienden a tener lo que podemos describir como una estructura de conocimiento “superficial”, unas pocas ideas generales y un conjunto de detalles conectados con la idea general, pero no entre sí. Los expertos, por otra parte, tienen una estructura de conocimiento profunda y multinivel, con muchas conexiones inter e intranivel (Bereiter y Scardamalia, 1986).*
- 4) La representación de los problemas: el sujeto experto atiende a la estructura abstracta del problema y utiliza una variedad de tipos de problemas almacenados en su memoria. Los principiantes, por el contrario están influidos por el contenido concreto del problema y, por tanto, tienen dificultades para representarlo de forma abstracta (Marcelo, 1999c).*

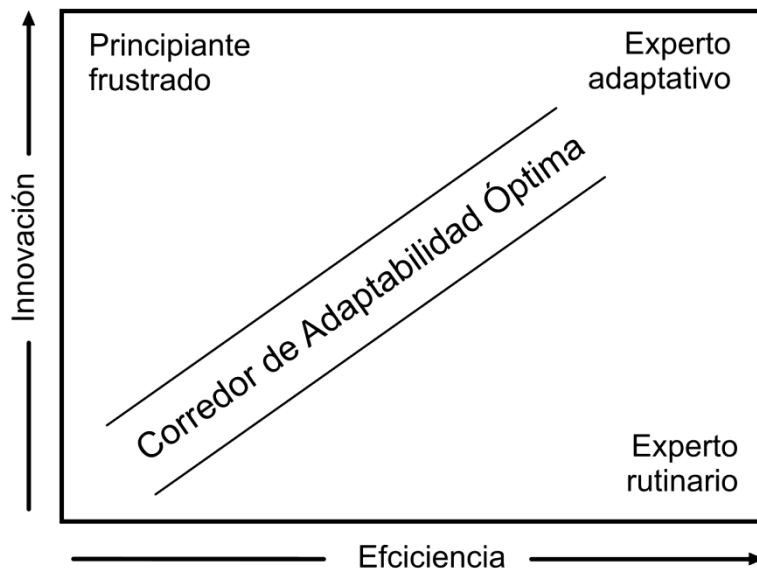
Fuente: Elaborado a partir de Marcelo (2009a: 13).

<sup>13</sup> Específicamente en el apartado 1.2 “Justificación de la elección del tema de estudio” 1.2.2 “Valoración del docente principiante como ser ontocreador”.

En torno a lo contenido en el cuadro anterior, Marcelo (2009a: 13) detalla que: a) los profesores expertos notan e identifican las características de problemas y situaciones que pueden escapar a la atención de los principiantes, b) el conocimiento experto consiste en mucho más que un listado de hechos desconectados acerca de determinada disciplina; y, por el contrario, c) su conocimiento está conectado y organizado en torno a ideas importantes acerca de sus disciplinas, además, esta organización del conocimiento ayuda a los expertos a saber cuándo, por qué, y cómo utilizar el vasto conocimiento que poseen en una situación particular.

También Marcelo (2009a) destaca la necesidad de establecer una diferencia entre el “experto rutinario” y el “experto adaptativo” a partir del trabajo de Bransford, Derry, Berliner y Hammersness (2005). Así, tanto el “experto rutinario” como el “experto adaptativo” son expertos que siguen aprendiendo a lo largo de su vida, sin embargo, el “experto rutinario” desarrolla un conjunto de competencias que aplica a lo largo de su vida cada vez con mayor eficiencia. Y, por el contrario, el “experto adaptativo” tiene mayor disposición a cambiar sus competencias para profundizarlas y ampliarlas continuamente.

**Figura 2. Grado de eficiencia o innovación en función del profesorado experto adaptativo o rutinario.**



Fuente: Tomado de Marcelo (2009a: 15).

Marcelo (2009a) destaca estas ideas que resultan características de estos dos tipos de expertos como bien interesantes para entender el proceso de inserción profesional; y, como consecuencia, programar acciones formativas para el profesorado principiante.

### **2.3 FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE**

*El profesorado es el sujeto activo más importante de las escuelas. Esta situado en la cumbre de la transmisión de saberes, destrezas y valores. Sólo podrá cumplir sus fines educativos si está bien preparado para la profesión y es capaz de mantener y mejorar sus aportaciones a ellas a través de un aprendizaje constante en el transcurso de su carrera. En consecuencia, el apoyo de su bienestar y desarrollo profesional forma parte esencial de los esfuerzos para elevar los niveles de la enseñanza, el aprendizaje y el rendimiento (Day, 2005: 14).*

*No sólo del profesorado depende el éxito de la calidad de la enseñanza pero, sin duda, es una pieza esencial en una educación que aspira, hoy más que ayer, a la inclusión, la ciudadanía y la visión intercultural del mundo y de los saberes (Marrero, 2009: 6).*



### **2.3.1 La formación del profesorado**

---

En torno a la formación del profesorado Marcelo (2001: 562) distingue tres **fases** para la formación por las cuales transcurre el proceso de aprender a enseñar. Este autor diferencia, en primer lugar, a la **formación inicial**, entendida como el tránsito por parte del profesor en formación por un itinerario formativo diseñado específicamente para dotarle de los conocimientos, habilidades y disposiciones necesarias para ejercer su tarea docente. Una segunda fase la constituyen los primeros años de enseñanza, denominados como años de iniciación, inducción o **inserción profesional**. Y una última fase de análisis del proceso de aprender a enseñar, que se refiere a aquellos profesores que han generado su propio repertorio profesional y que avanzan a través de experiencias de **desarrollo profesional**.

Por su parte, Imbernón (1994) destaca que la formación de los futuros docentes debe necesariamente tomar un punto de partida, y este punto de partida no es otro que el educador.

*La formación del profesorado ha de tomar como punto de referencia, necesariamente, al educador (o a un grupo perfectamente tipificado) en el que pueda incidir (Imbernón, 1994: 19).*

No obstante, el mismo autor advierte sobre la imposibilidad de establecer dicho requisito de forma concreta y definida. También cree oportuno efectuar algunas reflexiones, y aproximarse a este particular analizando la figura y las funciones del profesor en la actualidad.

*No es fácil delimitar el tipo de profesor que precisa nuestra sociedad, pero en cualquier caso debería extraerse de un conjunto de estudios que parten, a su vez, de variables múltiples, complejas e interrelacionadas (Imbernón, 1994: 24).*

Imbernón (1994) destaca que en la mayoría de los estudios sobre formación inicial y permanente del profesorado se suelen considerar los siguientes componentes de la formación del profesor: el científico, el psicopedagógico y el cultural. No obstante, considera valioso considerar un cuarto componente: el práctico (la experimentación o práctica en ejercicio de la profesión).

**Cuadro 13. Componentes en la formación del profesorado.**

<b>Componente científico</b>
Mediante este el/la profesor(a) se prepara para ser un(a) agente educativo/a que posee conocimientos de disciplina, área o de áreas científicas que ha de transmitir.
<b>Componente psicopedagógico</b>
Por medio de este el/la profesor(a) se prepara para ser un profesional que asume conocimientos teóricos, prácticos y tecnológicos de las ciencias de la educación para su aplicación en el ejercicio docente.
<b>Componente cultural</b>
De la mano de este el/la profesor(a) se convierte en un agente poseedor de una cultura de ámbito general y de una cultura específica de conocimiento del medio en donde ejercerá.
<b>Componente práctica docente</b>
Con el estudio y reflexión en los centros, el/la profesor(a) profundiza la realidad educativa y experimenta y adecua las bases curriculares recibidas al contexto en donde ejerce la profesión.

Fuente: Tomado de Imbernón (1994: 53-60).

Charlier y Perrenoud (2005: 11), en relación con la formación del profesorado, destacan que “formar a los profesionales encargados de la organización de situaciones de aprendizaje”, tal es o será, sin duda, el principal planteamiento de la mayoría de los programas y dispositivo de formación inicial y continua de los maestros desde el nivel preescolar hasta universitario. Este enfoque de profesionalización no significa –como da a entender la expresión francesa *devenir un pro* (convertirse en un profesional)- y los maestros de hoy y de mañana se limiten a adquirir los trucos del oficio, “los rasgos de la profesión”, o dicho de otro modo, a reforzar sus “habilidades prácticas” en el ámbito de la educación. “Ser un profesional”, según el sentido anglosajón del término, significa mucho más que eso.

Se hace evidente que la formación del profesorado no es una actividad aislada ni puede considerarse como una parcela autónoma e independiente de la investigación educativa. Su concepción está vinculada a los marcos teóricos y a los supuestos que en un determinado momento histórico y social predominan

en el conocimiento social y cultural. Así, el concepto de formación del profesorado orienta la acción formativa y, por lo tanto, conlleva un análisis sobre los diferentes paradigmas orientaciones conceptuales o perspectivas existentes en la formación del profesorado (Benedito e Imbernón, 1999).

En concordancia con los autores expuestos anteriormente, y tomando las palabras de Huberman, S. (1999: 16), entenderemos la “formación del profesorado” como **un proceso que integra y articula la formación inicial y continua, como preparación sistemática para afrontar las realidades básicas de la tarea y como motivación para un progresivo desarrollo de calidad y eficacia en cualquiera de los aspectos de la función que se desempeñe. Además, esta proveerá de los medios necesarios para el desarrollo personal y profesional.**

### **2.3.2 Paradigmas y modelos de formación docente**

Para Imbernón (1994) el concepto de “**Modelo de Formación**” es presentado como el marco organizador y de gestión de los procesos de formación en los que se establecen diversos sistemas de orientación, organización, intervención y evaluación de la formación.

Existen diversas clasificaciones para estudiar los modelos de formación docente, los que responden, cada una, a variadas tendencias epistemológicas y concepciones del rol del educador en la enseñanza (Imbernón, 1994). Es decir, cada modelo responde a un paradigma.

*Hoy día nadie debiera dudar que el modelo de formación del profesorado es un factor a tener en cuenta a la hora de diseñar los planes de formación, ya que, como afirma Gimeno (1983), existen diversos diagnósticos sobre la realidad de la formación del profesorado, así como distintas visiones acerca de los cambios que habría que introducir en la misma. Y un modelo es una aproximación a una determinada visión (Imbernón, 1994: 25).*

Paquay y Wagner (2005: 224) coinciden que según los paradigmas que se adoptan en un determinado momento, no sólo las perspectivas son diferentes (vemos las cosas de otra manera), sino que los modos de acción difieren (nos fijamos en otros objetivos, optamos por otras estrategias).

**Figura 3. Relación de los Paradigmas, modelos y perspectivas en la formación del profesorado.**



Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo bibliográfico.

### **2.3.2.1 Paradigmas en la formación del profesorado**

Imbernón (1994) señala que según algunos autores (Doyle, 1977; Gimeno y Pérez, 1983; Zeichner, 1983), **la formación del profesorado se enfoca desde diversos paradigmas que corresponden a la investigación en ciencias de la educación y al concepto de hombre y sus acciones.** Agrega que los paradigmas más analizados en el campo de la investigación en ciencias de la educación son: el de presagio-producto, el proceso-producto, el mediacional y el contextual o ecológico.

Para Benedito e Imbernón (1999: 66), los paradigmas de formación son como una matriz de creencias y supuestos acerca de la naturaleza y propósitos de la escuela, la enseñanza, los profesores y su formación, y conforman unas características específicas en la formación del profesorado, ya que constituyen un elemento de análisis, dinamizador, condicionador y condicionante. Resulta necesario conocer las diversas realidades del campo de acción de la formación del profesorado para comprender las propuestas formativas.

### **Cuadro 14. Paradigmas más analizados en ciencias de la educación.**

<b>I. Paradigma presagio-producto:</b>
Pone el énfasis en la competencia docente y concentra la atención en la personalidad del profesor.
<b>II. Paradigma proceso-producto:</b>

El paradigma proceso-producto es experimentalista y "pretende buscar relaciones entre el comportamiento de los profesores mientras enseñan (*proceso*) y las mejoras que demuestran los alumnos en su aprendizaje (*producto*) como consecuencia de la experimentación y de la acción del profesor" (Gimeno-Pérez, 1983: 351).

La eficacia docente dependerá en este modelo de la conducta del profesor. A través de este paradigma de investigación aparece con fuerza, en la formación del profesorado, la importancia del procedimiento de enseñanza (el acto didáctico cesó de comunicación, tal y como se demuestra en las investigaciones descriptivas con metodologías efectuadas en esa época). En este paradigma, se destaca la importancia de la formación del profesorado basada en competencias (Competency Based Teacher Education, CETE) que intentan desarrollar determinadas conductas docentes, que afirma que "si sabemos que un tipo de condición en el profesor se muestra ligado a un rendimiento más aceptable en el alumno, podemos seleccionar esa conducta como un hecho que los profesores tendrán que tener" (Gimeno-Pérez, 1983: 351; Villar, 1980).

No resulta difícil comprobar la gran cantidad de cursos que se realizaron desde 1970 sobre programación, formulación de objetivos educacionales y evaluación en "módulos de aprendizaje" que desarrollan procesos de enseñanza-aprendizaje siguiendo unas pautas preestablecidas. El módulo, como guía de aprendizaje, indica qué es lo que hay que hacer, cómo se deben desarrollar las actividades, cuándo pueden llevarse a cabo y, finalmente, cómo debe evaluarse.

El paradigma proceso-producto incluye varias tendencias en la formación del profesorado como, por ejemplo, la observación y el análisis de clases, los estudios correlacionales, de regresión y los estudios experimentales. La formación del profesor está basada principalmente en las competencias. Formar profesores supondrá dotarles destrezas concretas y de unas conductas específicas y se relacionan activamente con el rendimiento escolar. Éste modelo enfatiza el valor del conocimiento para resolver problemas más que para descubrirlos y plantearlos; es una versión efficientista de la enseñanza y de la formación de profesores.

El paradigma proceso-producto engloba perspectivas diferenciadas en las que las competencias que se fijan son de muy diverso tipo, aún enmarcándose dentro de los planteamientos proceso-producto.

### **III. Paradigma mediacional:**

A partir de la década de los 70, la conducta ante un hecho educativo ya no será prioritaria, ahora lo será el proceso psicológico que apoya esa conducta. En consecuencia, verdaderamente será "más importante centrar la atención en cómo elaboran los profesores la información pedagógica de que disponen y los datos que perciben en la situaciones de la enseñanza, y en cómo esa elaboración o procesamiento de información se proyecta sobre los planes de acción de la enseñanza y en su desarrollo práctico" (Postic, 1978: 29).

A partir de este cuestionamiento del paradigma proceso-producto surgirán

otros paradigmas de investigación que influirán en la formación del profesorado como, por ejemplo, el mediacional, que aparece coincidiendo con el auge de la psicología cognitiva y en el cual la formación del profesorado se basará en establecer estrategias de pensamiento, de percepción, de estímulos; paradigma centrado en la toma de decisiones se resalta la capacidad del docente para procesar, sistematizar y comunicar la información.

#### **IV. Paradigma contextual o ecológico:**

Posteriormente, surgirá el paradigma contextual o ecológico, que, a las características del paradigma mediacional, añade el componente del medio, da más importancia a la investigación cualitativa que a la cuantitativa, finalmente, insiste en el estudio de la vida en el aula. Por este motivo, según algunos autores, este paradigma lleva a la formación del profesorado a convertir al profesor en un investigador en el aula (Stenhouse, 1984).

Este paradigma considera al profesor como un agente activo crítico frente al fenómeno educativo, al tiempo que le capacita para ser un técnico de la educación, pero para su transformación interna y de la sociedad en la que se encuentra, Gimeno (1983) lo denomina técnico-crítico y A. Pérez (1987) reflexivo-artístico.

Este paradigma de formación esboza, como hemos mencionado anteriormente, un profesor como investigador en el aula, dentro de un proceso enseñanza-aprendizaje caracterizado por un modelo ecológico (Gimeno, Stenhouse, Elliott, Pérez). Este modelo crítico exige un nuevo planteamiento en la formación del profesorado que consiste en tener en cuenta las bases implícitas, decisiones y actitudes del mismo, con una sólida formación de técnicas de observación y diagnóstico.

Dentro de este paradigma y con todas sus connotaciones (análisis cualitativo, técnicas etnográficas, enfoques naturalista, etc.) surgirá el paradigma llamado hoy día del "pensamiento del profesor" que estudiará los procesos de pensamiento de los profesores en la intervención educativa y que según Marcelo (1987: 17) sigue principalmente dos enfoques: el modelo de toma de decisiones y el modelo de procesamiento de la información.

Fuente: Elaborado a partir de Imbernón (1994: 24-28).

Gimeno Sacristán (1983) en el plano de la formación del profesorado, y específicamente en la enseñanza impartida en las escuelas normales, define los siguientes paradigmas: culturalista, analítico-tecnológico, humanista, ideológico y técnico-crítico.

Zeichner (1983 citado en Imbernón, 1994: 26) diagnostica el paradigma conductista, el personalista, el tradicional-artesano y el orientado hacia la indagación.

*Cada uno de dichos modelos responde a una concepción filosófica determinada, y de acuerdo con ella presentan los factores más importantes a desarrollar y los métodos de su formación en la formación del profesorado. En función de la adscripción a uno u otro paradigma, el enfoque de la formación del profesorado varía (Imbernón, 1994: 26).*

Imbernón (1994: 29) señala que la futura formación del profesorado, en relación con los modelos de formación, se sitúa, teniendo en cuenta, por una parte, la formación recibida por la mayoría del profesorado actual y, por otra parte, su formación dentro de un modelo que tiene en cuenta el contexto en el que se mueve la relación educativa. Así, la formación del profesorado se ubica dentro de un modelo de formación del profesorado que pretende:

**I. Facilitar la consecución de un conjunto de competencias genéricas.**

En nuestro caso, incidirán más en la formación para una ejecución del papel y las funciones del profesor considerado como miembro de una comunidad educativa.

A pesar de las críticas a los modelos de formación del profesorado basado en competencias, la adquisición de algunas competencias genéricas básicas sobre todo en la formación inicial del profesorado parece imprescindible.

**II. Perseguir la adquisición de destrezas no conductuales que posibiliten la elección, la toma de decisiones, por parte del profesor, del comportamiento más adecuado -sea éste docente o no- a cada situación.**

Nos referimos aquí a la capacidad para saber decidir qué hacer en situaciones reales y concretas; para tomar decisiones ante situaciones a menudo dilemáticas. Se trata proporcionar al profesor una cultura y unas estrategias que le capacite para tomar sus propias decisiones teniendo un fundamento para hacerlo.

Usando unas estrategias metodológicas apoyadas en los períodos de prácticas escolares o en el propio ejercicio y basadas en la simulación, la estimulación del recuerdo, el rastreo del proceso y el estudio de casos, entre otros aspectos,

analizando el proceso enseñanza-aprendizaje como un conjunto variable de elementos que difícilmente se repiten.

**III. Capacitar al profesor para actuar como un investigador en el aula y proporcionarle estrategias para realizar una visión crítico-constructiva del currículum.**

Estas modalidades de investigación entendidas como procesos de indagación sistemática, de reflexión sobre la práctica que es analizada continuamente por el profesor y evaluada en común con otros compañeros, y que posibilita la investigación únicamente con los niños en la adquisición de conocimientos.

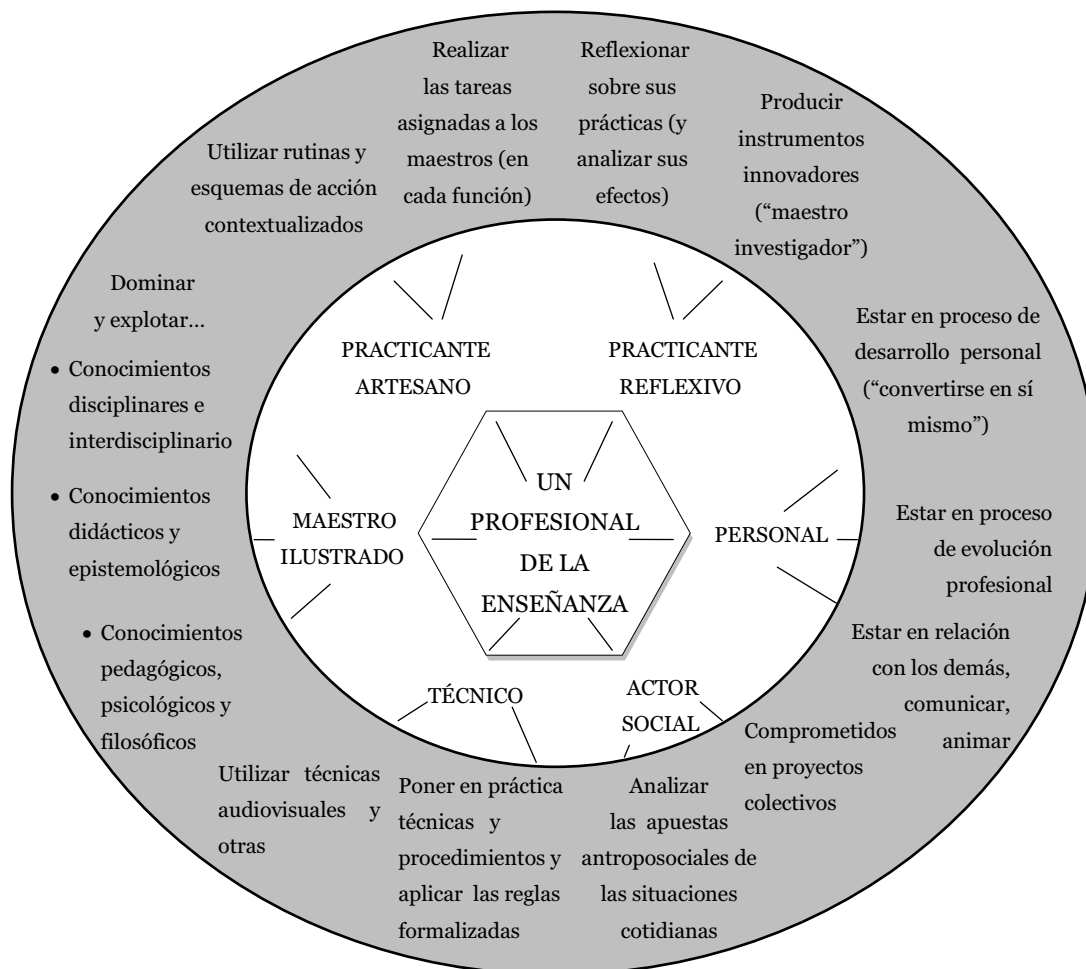
Paquay y Wagner (2005: 224) recogen seis tipos de paradigmas relativos a la naturaleza de la enseñanza. Cada uno de ellos se identifica con una etiqueta que designa un determinado tipo de profesor(a):

1. Un “maestro ilustrado” que domina los conocimientos.
2. Un “técnico” que ha adquirido sistemáticamente los procedimientos técnicos.
3. Un “practicante artesano” que ha adquirido en el terreno ciertos esquemas de acción contextualizados.
4. Un “practicante reflexivo” que se ha construido un “saber de la experiencia” sistemático y comunicable, más o menos teorizado.
5. Un “actor social” que está comprometido en proyectos colectivos y es consciente de las apuestas antrosociales de las prácticas cotidianas.
6. Una “persona” que está en relación con los demás y en un proceso de desarrollo personal.

Los autores anteriores presentan en la siguiente figura una representación esquemática de habilidades que están intrínsecamente relacionadas con el método de producción en cada paradigma. Lo anterior, sobre la base de que las oposiciones paradigmáticas se esconden a menudo detrás de la elección de un método más o menos racional, la cual se adopta para definir habilidades prioritarias (Paquay y Wagner: 2005: 225).



**Figura 4. Marco de definición de un referencial de habilidades profesionales. ¿Hacia la integración de seis paradigmas? (Paquay, 1994).**



Fuente: Tomado de Paquay y Wagner (2005: 226).

### **2.3.2.2 Modelos en la formación del profesorado.**

Pérez Gómez (1995b) nos señala **que la función del docente y los procesos de su formación y desarrollo profesional deben considerarse en relación con los diferentes modos de concebir la práctica educativa.**

*Kirk (1986), apoyándose en la famosa distinción de Van Mannem (1977), ha identificado tres perspectivas ideológicas dominantes en el discurso teórico y en el desarrollo práctico de la función docente y de la formación del profesor/a. Podemos afirmar de acuerdo con Zeichner (1990a) que tales perspectivas han estado en conflicto entre ellas a lo largo de la historia en la mayoría de los programas formalizados de formación de los profesores y profesoras (Pérez Gómez, 1995b: 398-399).*

**Cuadro 15. Perspectivas ideológicas dominantes en el discurso teórico y en el desarrollo práctico de la función docente y de la formación del profesorado.**

TRADICIONAL	TÉCNICA	RADICAL
Concibe la enseñanza como, una actividad artesanal y al profesor/a como un artesano.	Concibe la enseñanza como una ciencia aplicada y al docente como un técnico.	Concibe la enseñanza como una actividad crítica y al docente como un profesional autónomo que investiga reflexionando sobre su práctica.

Fuente: Kirk (1986) tomado de Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992).

Según Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992: 399), la clasificación en el cuadro anterior, si bien resulta aclaratoria, adolece de excesiva simplicidad, dejando fuera importantes tradiciones en la cultura profesional del docente y en los programas de formación que, por la “singularidad de los matices que encierran”, no pueden reducirse sólo los tres enfoques propuestos. Así, se plantean una clasificación más compleja, que “englobe los enfoques anteriormente propuestos y que se abra a la consideración de otros nuevos”.

Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992: 399) distinguen cuatro perspectivas básicas de donde se orienta la formación inicial del profesorado, estableciendo dentro de ellas corrientes o enfoques que enriquecen o singularizan las posiciones de la perspectiva básica. Dichas perspectivas son: **La perspectiva académica, la perspectiva técnica, la perspectiva práctica y la perspectiva de reconstrucción social.**

Cabe señalar, que estos autores advierten que, como en toda propuesta de clasificación en ciencias sociales y humanas, nos encontramos con límites difusos y ejemplares difíciles de encuadrar, que fácilmente pueden encontrarse en la intersección de alguna de las perspectivas.

**Tabla 2. Perspectivas de formación inicial del profesorado.**

<b>I. PERSPECTIVA ACADÉMICA.</b>	
<p>Resalta el hecho de que la enseñanza es, en primer lugar, un proceso de transmisión de conocimientos y de, adquisición de la cultura pública que ha acumulado la humanidad. El docente es concebido como un especialista en las diferentes disciplinas que componen la cultura y su formación se vinculará estrechamente al dominio de dichas disciplinas cuyos contenidos debe transmitir.</p>	
<b>Enfoque Enciclopédico:</b>	<b>Enfoque Comprensivo:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Este enfoque propone la formación del/la profesor(a) como la de un especialista en una o varias ramas del conocimiento académico.</li> <li>- El conocimiento del/la profesor(a) se concibe más bien como una acumulación de los productos de la ciencia y de la cultura.</li> <li>- La competencia del/la profesor(a) reside en la posesión de los conocimientos disciplinares requeridos y en la capacidad para explicar con claridad y orden dichos contenidos, así como para evaluar con rigor la adquisición de estos por parte de los/las estudiantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Parte de la prioridad del conocimiento de las disciplinas como objetivo clave en la formación del/la docente, concebido como un(a) intelectual que pone en contacto al alumno/a con las adquisiciones científicas y culturales de la humanidad.</li> <li>- El/la profesor(a) no puede concebirse como una enciclopedia sino como un intelectual que comprende lógicamente la estructura de la materia y que entiende de forma histórica y evolutiva los procesos y vicisitudes de su formación como disciplina desarrollada por una comunidad académica.</li> <li>- El conocimiento de la disciplina o disciplinas objeto de enseñanza, así como el dominio de las técnicas didácticas para una transmisión más eficaz, activa y significativa de las mismas constituyen las competencias fundamentales del/la profesor(a) dentro de este enfoque.</li> </ul>
<p>En ambos enfoques de la Perspectiva Académica, la formación de los/las docentes se asienta en las adquisiciones de la investigación científica, ya sea disciplinar o de didáctica de las disciplinas.</p>	
<b>II. PERSPECTIVA TÉCNICA.</b>	
<p>Se propone otorgar a la enseñanza el <i>status</i> y el rigor de los que carecía la práctica tradicional, mediante la consideración de la misma como una ciencia aplicada, a imagen y semejanza de otros ámbitos de intervención tecnológica, superando el estadio medieval de actividad artesanal. La calidad de la enseñanza dentro de este enfoque se manifiesta en la calidad</p>	

de los productos y en la eficacia y economía de su consecución. El/la profesor(a) es un técnico que domina las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros y convertido en reglas de actuación.	
<b>Modelo de Entrenamiento:</b>	<b>Modelo de Adopción de decisiones:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- El objetivo prioritario es la formación en el/la docente de competencias específicas y observables; concebidas como habilidades de intervención.</li> <li>- Propone diseñar programas de formación cuyo propósito fundamental es el entrenamiento del/la profesor(a) en las técnicas, procedimientos y habilidades que se han demostrado eficaces en la investigación previa.</li> <li>- En la actualidad, el modelo de competencias, presentado de forma más elaborada, vuelve a resurgir en los sistemas educativos con clara orientación conservadora (Elliott, 1990a).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Supone una forma más elaborada de proponer la transferencia del conocimiento científico sobre eficacia docente a la configuración de la práctica.</li> <li>- Considera que los descubrimientos de la investigación sobre la eficacia del/la profesor(a) no deben trasladarse mecánicamente en forma de habilidades de intervención, sino convertirse en principios y procedimientos que los/las docentes utilizarán al tomar decisiones y resolver problemas en su vida cotidiana en el aula.</li> </ul>
<b>III PERSPECTIVA PRÁCTICA.</b>	
<p>Se fundamenta en el supuesto de que la enseñanza es una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, con resultados siempre en gran parte imprevisibles y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas.</p> <p>La formación del/la profesor(a) se basará prioritariamente en el aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica.</p>	
<b>El Enfoque Tradicional:</b>	<b>El Enfoque Reflexivo sobre la Práctica:</b>

<p>- Se concibe la enseñanza como una actividad artesanal.</p> <p>- El conocimiento acerca de la misma se ha ido acumulando lentamente a lo largo de los siglos por un proceso de ensayo y error, dando lugar a una sabiduría profesional que se transmite de generación en generación, mediante el contacto directo y prolongado con la práctica experta del maestro experimentado.</p> <p>-El conocimiento profesional es tácito, escasamente verbalizado y menos aún teóricamente organizado, que se aprende en un largo proceso de inducción y socialización profesional del aprendiz.</p> <p>- Sin el apoyo conceptual y teórico de la investigación educativa, y de la reflexión sistemática y compartida sobre la práctica el proceso de socialización del profesorado y de aprendizaje gremial reproduce fácilmente en su pensamiento y en su práctica, los vicios, prejuicios, mitos y obstáculos epistemológicos acumulados en la práctica empírica, bajo la presión omnipresente de la cultura pedagógica dominante y de las exigencias que impone la institución escolar.</p>	<p>- Parten de reconocer la necesidad de analizar lo que realmente hacen los/las profesores/as cuando se enfrentan a problemas complejos de la vida del aula, para comprender cómo utilizan el conocimiento científico y su capacidad intelectual, cómo se enfrentan a situaciones inciertas y desconocidas, cómo elaboran y modifican rutinas, experimentan hipótesis de trabajo, utilizan técnicas, instrumentos y materiales conocidos y cómo recrean estrategias e inventan procedimientos, tareas y recursos.</p> <p>- El problema central que se plantea en este enfoque es cómo generar un conocimiento que lejos de imponer restricciones mecanicistas al desarrollo de la práctica educativa, emerja de ella útil y comprensivo para facilitar su transformación. Al mismo tiempo, y al pretender el desarrollo de un conocimiento reflexivo, se propone evitar el carácter reproductor, acrítico y conservador del enfoque tradicional sobre la práctica.</p> <p>- Para comprender mejor este importante y complejo componente de la actividad del profesional práctico es necesario distinguir de acuerdo con Schön (1983) tres conceptos diferentes que se incluyen en el término más amplio de pensamiento práctico:</p> <p>a) Conocimiento en la acción.</p> <p>b) Reflexión en la acción.</p> <p>c) Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.</p>
<p><b>IV. PERSPECTIVA DE RECONSTRUCCIÓN SOCIAL.</b></p>	
<p>En esta perspectiva se agrupan aquellas posiciones que, con matices diferentes, conciben la enseñanza como una actividad crítica, una práctica social saturada de opciones de carácter ético, en la que los valores que presiden su intencionalidad deben traducirse en principios de</p>	

procedimiento que rijan, y se realicen a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. El/la profesor(a) es considerado un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana para comprender tanto las características específicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como del contexto en que la enseñanza tiene lugar, de modo que su actuación reflexiva facilite el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo.

Dentro de esta amplia perspectiva es necesario considerar desde aquellos autores que se manifiestan abiertamente defensores de trabajar y desarrollar en la escuela y en el aula una propuesta ética concreta de justicia, igualdad y emancipación social en los procesos de enseñanza y en los programas de formación de los profesores/as (Giroux, Smith, Zeichner, Apple, Kemmis), hasta aquellos otros que desde posiciones más liberales defienden la coherencia ética entre los principios, intencionalidades y procedimientos educativos democráticos, sin especificar de antemano un modelo concreto de sociedad (Stenhouse, Elliott, McDonald).

<p><b>El Enfoque de Crítica y Reconstrucción Social:</b></p>	<p><b>El Enfoque de Investigación Acción y Formación del Profesor/a para la Comprensión:</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se define claramente partidario de la consideración en la enseñanza y en la formación del/la profesor(a) de valores singulares y concretos, que pretenden desarrollar explícitamente la conciencia social de los ciudadanos para construir una sociedad más justa e igualitaria, proponiendo un claro proceso de emancipación individual y colectiva para transformar la injusta sociedad actual.</li> <li>- Dentro de este enfoque, la escuela y la educación del profesor/a son elementos cruciales en el proceso de consecución de una sociedad más justa. Para ello la escuela debe proponerse como objetivo prioritario cultivar en estudiantes y docentes la capacidad de pensar críticamente sobre el orden social.</li> <li>- El profesor/a es considerado como un intelectual transformador, con un claro compromiso político de provocar la formación de la conciencia de los ciudadanos en el análisis crítico del orden social de la comunidad en que viven. El/la</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La investigación/acción se propone un, vasto programa de integración de procesos, en un esfuerzo unitario por mejorar la calidad de la enseñanza mediante el perfeccionamiento de la práctica.</li> <li>- Propone un modelo de desarrollo curricular que respete el carácter ético de la actividad de enseñanza. Un modelo, denominado procesual, donde los valores que rigen la intencionalidad educativa deben erigirse y concretarse en principios de procedimientos que orienten cada momento del proceso de enseñanza. Por ejemplo, si nos proponemos, que los/las estudiantes aprendan y desarrollen como ciudadanos ideas y comportamientos democráticos, hemos de enseñar democráticamente, creando un clima de auténtica participación en el aula y en la escuela. En este modelo, el desarrollo del <i>currículum</i> es construido por el/la profesor(a) y, por ello, requiere la actividad intelectual y creadora del</li> </ul>

<p>profesor(a) es a la vez un(a) educador(a) y un(a) activista político/a, en el sentido de intervenir abiertamente en el análisis y debate de los asuntos públicos, así como por su pretensión de provocar en los/las estudiantes el interés y compromiso crítico con los problemas colectivos.</p> <p>- Los programas de formación del profesorado, dentro de este enfoque, enfatizan tres aspectos fundamentales: a) la adquisición por parte del docente de un bagaje cultural de clara orientación política y social. b) el desarrollo de capacidades de reflexión crítica sobre la práctica, para desenmascarar los influjos ocultos de la ideología dominante en la práctica cotidiana del aula, en el <i>currículum</i>, en la organización de la vida en la escuela y el aula, en los sistemas de evaluación... c) el desarrollo de las actitudes que requiere el compromiso político del/la profesor(a) como intelectual transformador en el aula, en la escuela y en el contexto social. Actitudes de búsqueda, de experimentación y de crítica de interés y trabajo solidario, de generosidad, iniciativa y colaboración.</p>	<p>mismo, para profundizar sus conocimientos acerca de los valores educativos y para trasladar tales valores a la práctica del aula.</p> <p>- Para poder desarrollar el modelo procesual del desarrollo curricular, el/la profesor(a) no puede ser un simple técnico que aplica las estrategias y rutinas aprendidas en los años de su formación académica, debe necesariamente convertirse en un investigador en el aula, en el ámbito natural donde se desarrolla la práctica, donde aparecen los problemas definidos de manera singular y donde deben experimentarse estrategias de intervención también singulares y adecuadas al contexto, y a la situación.</p> <p>- Para Elliott (1989) la investigación-acción emerge durante los años sesenta en Gran Bretaña, al menos en embrión, como una forma de desarrollar el <i>currículum</i> en las escuelas de innovación. Así pues, su objetivo fundamental es mejorar la práctica antes que producir conocimiento.</p>
---	--

Fuente: Elaboración propia basado en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992: 398 – 429).

Imbernón (2007: 67) manifiesta que cuando se analiza un modelo de formación se deben tener en cuenta diversos criterios que nos permitirán un determinado análisis y una descripción pormenorizada. A continuación, los criterios que elabora este autor:

- La orientación, o sea, los *fundamentos teóricos y el estado de la investigación* del desarrollo de la formación: Cómo afectan las bases epistemológicas y los avances de la investigación del modelo de formación al conocimiento, a las habilidades y actitudes de los profesores y profesoras y a los centros. Existen diferencias entre la concepción del

modelo de formación como un diseño desde arriba para el aprendizaje, que implica y comprende una serie de supuestos y asunciones sobre el origen del conocimiento sobre la práctica docente, y la concepción que analiza cómo el profesorado adquiere, participa o amplía y hace extensivo ese conocimiento.

- La intervención, esto es, la aplicación en *programas concretos*: Cómo se concreta el modelo en la práctica escolar y qué criterios y estrategias llevarían a recomendar su implantación, según los diferentes contextos educativos.
- *La evaluación de los resultados*. Investigar los resultados de la aplicación del modelo en la práctica y buscar evidencias que indiquen cambios o diferencias en la realidad educativa institucional.
- La organización de la *gestión del proceso*. Se puede concebir el modelo de formación como un patrón, pauta o plan que puede ser utilizado para orientar y guiar el diseño de un programa de formación. Son modelos más dirigistas y, normalmente, controlados, aunque sea sutilmente, por la administración educativa o modelos más participativos en los que el profesorado interviene en todos sus procesos.

*En este sentido es importante que la institución de formación inicial se “replantee” tanto los contenidos de la formación como la metodología con que éstos se transmiten, ya que el modelo de formación actúa siempre como currículum oculto de la enseñanza. Es decir, los modelos con los cuales alumnos aprenden se extienden con el ejercicio de la profesión, pues se convierten incluso de manera involuntaria en modelo de su actuación (Imbernón, 2007: 51).*

### **2.3.3 Desarrollo profesional docente.**

---

Como respuesta al interrogante que se plantea Marrero (2009: 5) sobre *¿cómo formar al profesorado para asumir la búsqueda de la coherencia entre pensamiento y acción en el desempeño de su trabajo?* es que surge el desarrollo profesional. En este contexto, Fullan (2002) asevera lo siguiente:

*Dejemos una cosa clara desde el principio: el desarrollo profesional no consiste en seminarios y cursos; en el fondo, se trata más bien de la adquisición de unos hábitos de aprendizaje*



*que serán mucho más efectivos si se repiten día tras día* (Fullan, 2002: 271).

### **2.3.3.1 La noción de Desarrollo profesional docente**

Medina (2006) añade que históricamente la concepción de desarrollo profesional ha evolucionado notablemente desde una primera consideración centrada en el crecimiento individual, pasando por un enfoque centrado en el desarrollo organizativo hasta alcanzar en la actualidad una visión integradora . Este autor también advierte que el desarrollo profesional es algo más amplio y complejo que la formación (es más que la formación permanente), es decir, la formación parte del desarrollo profesional del docente, pero no todo desarrollo profesional forma parte de la formación.

Marcelo y Vaillant (2009: 76) señalan que las definiciones, tanto las más actuales como las más antiguas, consideran el desarrollo profesional de los profesores como un proceso que puede ser individual o colectivo, y que opera a través de experiencias de diversa índole, tanto formales como informales, contextualizadas en la escuela.

A continuación, presentamos las definiciones recogidas por estos autores sobre *desarrollo profesional docente* en su libro homónimo:

#### **Cuadro 16. Definiciones de Desarrollo Profesional docente.**

*El desarrollo del profesorado va más allá de una etapa informativa; implica la adaptación a los cambios con el propósito de modificar las actividades institucionales, el cambio de actitudes de los profesores y mejorar el rendimiento de los estudiantes. El desarrollo del profesorado se preocupa por las necesidades personales, profesionales y organizativas (Heideman, 1990: 4).*

*El desarrollo profesional se ha definido con amplitud al incluir cualquier actividad o proceso que intenta mejorar destrezas, actitudes, comprensión o actuación en roles actuales o futuros (Fullan, 1990: 3).*

*El desarrollo profesional incluye todas las experiencias de aprendizaje naturales y aquellas planificadas y conscientes que intentan directa o indirectamente beneficiar a los individuos, grupos o escuela y que contribuyen, a través de ellas a la mejora de la calidad de la educación en las aulas. Es el proceso mediante el cual los profesores, solos o con otros, revisan, renuevan, y desarrollan su compromiso como agentes de cambio, con los propósitos morales de la enseñanza y mediante los cuales adquieren y desarrollan conocimiento, habilidades e inteligencia*

*emocional, esenciales para un buen pensamiento profesional, la planificación y práctica con los niños, los jóvenes compañeros, a lo largo de cada una de las etapas de su vida como docente (Day, 1999: 4).*

*Oportunidades de aprendizaje que promueven en los educadores capacidades creativas y reflexivas que les permitan mejorar su práctica (Bredeson, 2002: 663).*

*Desarrollo profesional docente como un proceso de aprendizaje que resulta de la interacción significativa con el contexto (espacio y tiempo) y que eventualmente conduce a cambios en la práctica profesional de los docentes (acciones) y en su pensamiento sobre esa práctica (Kelchtermans, 2004: 220).*

Fuente: Adaptado de Marcelo y Vaillant (2009: 76-77).

No obstante, otros autores consideran que la carrera docente implica un trabajo decidido y con significado para llevar a cabo a lo largo del tiempo (Villar Angulo, 1990). Así, la carrera docente resultaría un proceso de aprendizaje que se realiza en distintos estadios de la vida, combinando el rol docente con otras funciones, donde se es consciente de las decisiones que se adoptan para definir el propio rumbo profesional docente.

#### ***Cuadro 17. Características del desarrollo profesional.***

- Es un proceso que va más allá de una actividad exclusivamente individual y aislada: es un proceso social.
- Es un proceso continuo que se desarrolló durante toda la vida profesional del docente.
- Es un proceso sistemático e intencional que responde tanto a las necesidades y problemáticas prácticas percibidas por el docente como a las que genera el centro escolar.
- Es un proceso de trabajo colectivo y colegiado entre docentes que les reclama un cierto compromiso personal e intelectual.
- Es un proceso que incide en las dimensiones pedagógicas, personales sociales del docente.

Fuente: Tomado de Medina (2006: 21).

Marcelo y Vaillant (2009: 77-78) agregan que el desarrollo profesional docente implica interacción con el contexto (contexto espacial y temporal). El contexto espacial se refiere al ambiente social, organizativo y cultural en el que trabajan los profesores (ambiente donde se producen múltiples interacciones con compañeros, padres y directores; entendida como relaciones mediacionales y no

de causa y efecto), de esta forma, las condiciones de trabajo influyen en el desarrollo profesional docente promoviéndolo o inhibiendo. La dimensión temporal o biográfica también ejerce su influencia en la actitud ante el desarrollo profesional (diversos estudios muestran que los profesores se centran en diferentes temas en función del momento en que se encuentran en la carrera docente).

*La investigación conceptual y empírica muestra muy claramente que el desarrollo de los profesores es un fenómeno altamente complejo y multidimensional. Más concretamente, el carácter "continuo" del proceso de aprendizaje, así como su enraizamiento en las vidas de los individuos lo hacen particularmente complejo de analizar (Kelchtermans, 2004: 218 citado en Marcelo y Vaillant, 2009: 77).*

Por su parte, Medina (2006) a partir de Howey (1985), recoge y organiza cuatro dimensiones que constituyen el desarrollo profesional de los docentes:

**Cuadro 18. Dimensiones que constituyen el desarrollo profesional de los docentes.**

<p><b>Dimensión pedagógica.</b></p> <p>El proceso de mejora de la enseñanza implica el desarrollo de la competencia didáctica del docente, de sus habilidades institucionales en ciertas áreas curriculares y de la mejora de la gestión del aula.</p>
<p><b>Dimensión de conocimiento y comprensión de sí mismo.</b></p> <p>La docencia es una actividad personal e idiosincrásica. Desarrollarla con ciertas garantías de éxito requiere cierta madurez personal, un profundo autoconocimiento y una sólida estabilidad emocional.</p>
<p><b>Dimensión cognitivo-teórica.</b></p> <p>Alude al aumento de conocimiento sobre su práctica docente a partir de procesos reflexivos y a la potenciación del procesamiento de la información.</p>
<p><b>Dimensión profesional.</b></p> <p>Alude a la carrera docente. Es el equivalente del desarrollo profesional desde el punto de vista administrativo.</p>

Fuente: Adaptado de Medina (2006: 20-21).

Medina (2006) destaca que podría definirse el desarrollo profesional como aquel proceso protagonizado, individual y colectivamente, por lo docentes en el que se mejora tanto su función profesional como sus condiciones sociolaborales

del profesorado, y que se basa en una determinada concepción de la escuela, de la educación y la sociedad.

*Es evidente que la calidad de la enseñanza depende de que los maestros sigan aprendiendo mientras cambian los contextos, la conducta de los alumnos y las expectativas del profesorado (Day, 2005: 9).*

En torno a y la formación del profesorado y el desarrollo profesional del profesorado, Day (2005: 14-15) desarrolla diez preceptos basados en las realidades investigadas de los docentes y la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo profesional y los contextos en lo que tiene lugar:

- I. El profesorado es el sujeto activo más importante de las escuelas. Esta situado en la cumbre de la transmisión de saberes, destrezas y valores. Sólo podrá cumplir sus fines educativos si está bien preparado para la profesión y es capaz de mantener y mejorar sus aportaciones a ellas a través de un aprendizaje constante en el transcurso de su carrera. En consecuencia, el apoyo de su bienestar y desarrollo profesional forma parte esencial de los esfuerzos para elevar los niveles de la enseñanza, el aprendizaje y el rendimiento.
- II. Una de las tareas y principales de todo lo docentes consiste en inculcar en sus alumnos la disposición para el aprendizaje durante toda la vida. En consecuencia, deben demostrar su propio compromiso y su entusiasmo con respecto al aprendizaje continuo.
- III. El desarrollo profesional a lo largo de la carrera es necesario para todos los docentes, con el fin de mantenerse al ritmo del cambio y de revisar y renovar sus conocimientos, destrezas e ideas.
- IV. Los maestros aprenden de forma natural en el curso de su carrera; el aprendizaje circunscrito sólo a la experiencia acaba limitando el desarrollo.
- V. El pensamiento y la acción de los profesores será el resultado de la interacción entre su historia vital, la fase de desarrollo en la que se encuentren, las estructuras del aula y de la escuela y los contextos sociales y políticos más generales en los que trabajen.

- VI. Las aulas están pobladas por estudiantes que tienen motivaciones y disposiciones para el aprendizaje diferentes, capacidades diversas y proceden de medios distintos. Por tanto, la enseñanza es un proceso complejo. Aunque pueda reducirse la complejidad organizativa, por ejemplo, mediante la modificación de la estructura, un ejercicio docente satisfactorio exigirá siempre unas destrezas intra e interpersonales, así como el compromiso personal y profesional.
- VII. La forma de entender el currículo está relacionada con la estructuración de las identidades personales y profesionales del profesorado. En consecuencia, los contenidos y los conocimientos pedagógicos no pueden divorciarse de las necesidades personales y profesionales de los docentes ni de sus fines morales. De ahí que su desarrollo profesional deba prestar mucha atención a éstos.
- VIII. No es posible desarrollar a los docentes (en pasiva). Es vital, por tanto, que estén muy involucrados en las decisiones relativas a la dirección y los procesos de su propio aprendizaje.
- IX. El pleno desarrollo de la escuela depende del desarrollo satisfactorio de los maestros.
- X. La planificación y el apoyo a la formación continua es responsabilidad conjunta de los docentes, las escuelas y el gobierno.

En sintonía con lo planteado por los autores anteriores, y coincidiendo con Medina (2006), **el desarrollo profesional del docente es un proceso que afecta tanto a la dimensión personal-profesional del docente como la institucional-organizativa. Esto resulta ser un elemento de interacción entre factores personales e institucionales, donde su especificidad radica en la articulación que lleva a cabo entre prácticas personales, curriculares, docentes y escolares (contexto espacial) donde también tiene que ver, por añadidura, con las condiciones de trabajo.**

Por su parte, Marcelo (2001: 551) plantea que los cambios que se producen constantemente en la sociedad inciden en la demanda de una *redefinición del trabajo del profesor* y seguramente de la profesión docente, de su formación y

de su desarrollo profesional. Agrega que los roles que tradicionalmente han asumido los docentes enseñando de manera conservadora un currículum caracterizado por contenidos académicos hoy en día resultan a todas luces inadecuados

### **2.3.3.2 Ciclos vitales en la carrera profesional docente**

*El desarrollo de la carrera profesional es un proceso, no una serie de acontecimientos. Para algunos, este proceso puede ser lineal, pero, para otros, habrá, mesetas, regresiones, callejones sin salida, acelerones, discontinuidades. Por tanto, la identificación de fases y secuencias debe hacerse con cautela, como un heurístico analítico, como un constructor descriptivo más que normativo (Huberman, M., 1989a: 32 citado en Day y Gu, 2012: 57).*

Los ciclos de la vida constituyen un aspecto relevante en el desarrollo profesional del profesorado (Huberman M., 1990; Zabalza y Zabalza, 2012).

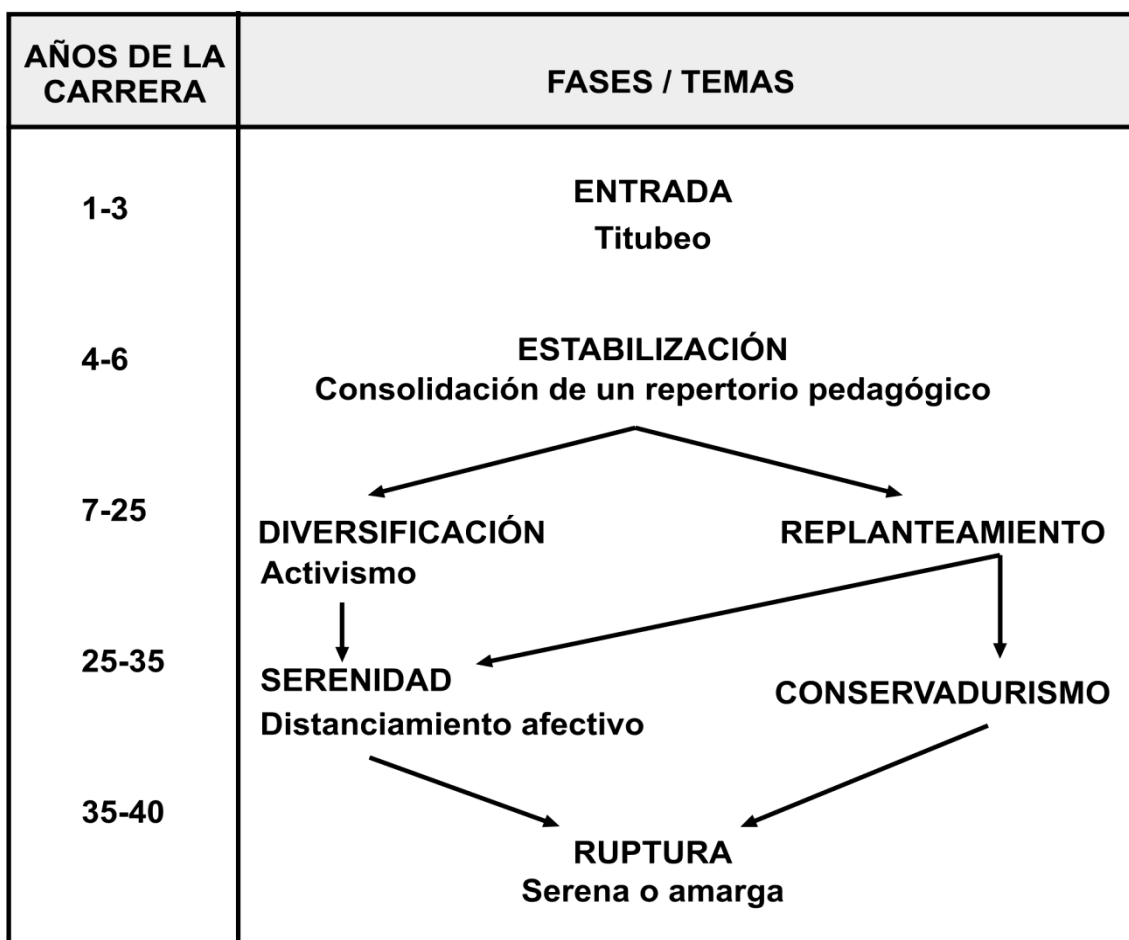
Huberman M. (1990), en *Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión*, hace una serie de preguntas interesantes sobre esta evolución a lo largo de la vida:

- ¿Hay unas "fases" o "estadios" en la enseñanza? ¿Acaso un gran número de enseñantes pasa por las mismas etapas, las mismas crisis, los mismos acontecimientos-tipo, los mismos desenlaces de carrera, independientemente de la "generación" a la que pertenecen, o hay unas trayectorias diferentes según el momento histórico de la carrera?
- ¿Cómo se percibe, en tanto que profesor en el aula, los diferentes momentos de su carrera? ¿Se es consciente de haber cambiado las maneras de motivar, las relaciones con los alumnos, la organización de la clase, las prioridades, el dominio de la disciplina enseñada? ¿Se ve uno a sí mismo como más o menos "competente" con los años? Si es así, ¿qué dominios de competencia pedagógica están en juego?
- ¿Se está más o menos "satisfecho" de su carrera en unos momentos precisos de la vida profesional? ¿Qué es lo que constituye, en definitiva, "los mejores años" de la enseñanza? Si pudiera volver a elegir la profesión, ¿elegiría la enseñanza de nuevo?

- ¿Hay, como cierto saber tradicional afirma, unos momentos de "saturación", "de crisis", de "desgaste", que sufre una población importante? Si es así, ¿qué es lo que los provoca? ¿cómo hacerles frente?
- ¿Acaba el enseñante, como la sociología institucional insinúa, por parecerse cada vez más a la institución en la que trabaja? ¿Se hace más prudente, más conservador, más "fatalista"?
- ¿Qué es lo que distingue, a lo largo de la carrera, a los enseñantes que terminan en la amargura de aquellos que terminan en la serenidad? ¿A partir de qué momento pueden discernir, o incluso "predecir", este desenlace en su carrera?

No obstante, el mismo autor distingue las siguientes etapas en la carrera docente:

**Figura 5. Etapas y años de la carrera docente (Huberman M., 1990).**



Fuente: Tomado de Medina (2006: 45).

Coincidimos con Zabalza y Zabalza (2012: 54), en relación a las interrogantes anteriormente planteadas, en que son preguntas con mucha enjundia. Y, probablemente, no varían demasiado de las preguntas que se les harían a otros profesionales en relación con su evolución en su carrera profesional. Sin embargo, ellas permiten constatar dimensiones humanas del desarrollo y evolución que constituyen componentes constantes y marcos de referencia ineludibles del desempeño personal docente.

*La enseñanza como profesión camina, indefectiblemente, al unísono de cómo lo hace la vida. Vida y profesión no funcionan como dos realidades que avanzan en paralelo sino como dos espacios de acción e inversión (física y emocional) que se van complementando e interfiriendo (Zabalza y Zabalza, 2012: 54).*

Day y Gu (2012) señalan las siguientes fases de la vida profesional:

***Cuadro 19. Fases de la vida profesional.***

<b>FASE DE LA VIDA PROFESIONAL 0-3 AÑOS DE DOCENCIA</b> <b><i>Compromiso, apoyo y desafío</i></b>
Subgrupos: 1. Sentido de auto eficacia en desarrollo. 2. Sentido de auto eficacia reducido.
<b>FASE DE LA VIDA PROFESIONAL 4-7 AÑOS DE DOCENCIA</b> <b><i>Identidad y eficacia en el aula</i></b>
Subgrupos: 1. Manteniendo un fuerte sentido de identidad, autoeficacia y efectividad. 2. Manteniendo la identidad, la eficacia y la efectividad. 3. Identidad, eficacia y efectividad en peligro.
<b>FASE DE LA VIDA PROFESIONAL 8-15 AÑOS DE DOCENCIA</b> <b><i>Control de los cambios de rol y de identidad, tensiones y transiciones crecientes</i></b>
Subgrupos: 1. Compromiso sostenido. 2. Indiferencia y pérdida de motivación.
<b>FASE DE LA VIDA PROFESIONAL 16-23 AÑOS DE DOCENCIA</b> <b><i>Tensiones trabajo-vida, retos a la motivación y al compromiso</i></b>
Subgrupos: 1. Los progresos en la carrera profesional y los buenos resultados de los estudiantes han



<p>llegado a una motivación y a un compromiso creciente.</p> <p>2. Motivación, compromiso y eficacia sostenidos.</p> <p>3. La carga de trabajo, el afrontamiento de tensiones encontradas y el estancamiento de la carrera profesional han llevado a un descenso de la motivación, del compromiso y de la eficacia.</p>
<p><b>FASE DE LA VIDA PROFESIONAL 24-30 AÑOS DE DOCENCIA</b></p> <p><i>Desafíos al mantenimiento de la motivación</i></p>
<p>Subgrupos:</p> <p>1. Fuerte y sostenido sentido de la motivación y el compromiso.</p> <p>2. Manteniéndose, pero perdiendo motivación.</p>
<p><b>FASES DE LA VIDA PROFESIONAL + 31 AÑO DE DOCENCIA</b></p> <p><i>Motivación sostenida/descendente, capacidad de afrontar el cambio, esperando la jubilación</i></p>
<p>Subgrupos:</p> <p>1. Manteniendo el compromiso.</p> <p>2. Agotado y atrapado.</p>

Fuente: Tomado de Day y Gu (2012: 63).

Zabalza y Zabalza (2012) agregan, en relación a los primeros años de docencia, que ser docente (tratando de hacerlo bien) es duro y exigiría una dedicación absoluta. Esto como una sola cara de una moneda, ya que por la otra cara está la vida personal y familiar que muchos se ven obligados a aplazar por qué les resulta imposible compaginar ambas. En este sentido, ellos y ellas estando en edad de enamorarse, consolidar sus relaciones, de tener hijos si lo desean, de disfrutar de sus primeros años de la vida profesional, deben, en lugar de lo anterior, encontrarse con una presión institucional y una competencia para consolidarse muy fuertes, donde todo se pone demasiado cuesta arriba.

**Cuadro 20. Etapas en la vida del profesorado según distintos autores.**

<b>Autores</b>	<b>Etapas o Fases en la vida del profesorado</b>
Burden, 1982.	Tras la revisión de diversos estudios sobre la evolución de los docentes. Establece tres grandes etapas: una primera de <b>supervivencia</b> que puede ocupar el primer sesión año y quizás algo más; una etapa posterior de <b>ajuste y adaptación</b> (entre segundo y el cuarto año) y, tras ella, la etapa de <b>madurez</b> , a partir del quinto año. Ese es el momento en que bastantes estudiosos establecen el punto de inflexión: a partir de los cinco años, los nuevos

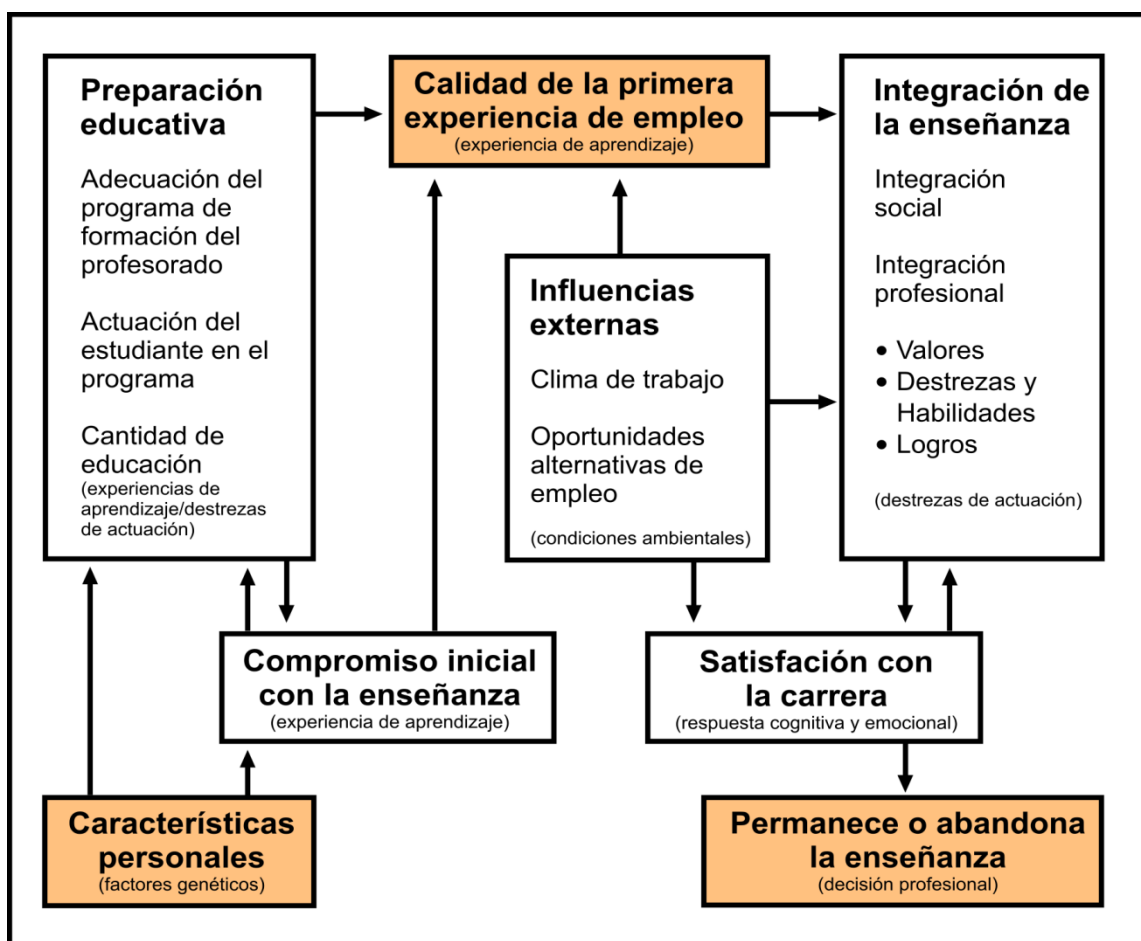
	profesores se ajustan a las condiciones del trabajo docente que les toca desarrollar.
Burke, Fessler y Christensen, 1983.	Planteaban ocho etapas: <b>formación inicial; período de inducción; fase de construcción de competencias; fase de entusiasmo y crecimiento; período de frustración en la carrera</b> , periodo de estabilidad; <i>fase de desconexión y relajamiento; salida de la carrera.</i>
Wonk, 1989.	Plantea siete grandes etapas en el desarrollo docente: <b>fase previa a la entrada en la profesión, fase de umbral; fase de crecimiento, primera fase profesional, fase de reorientación, segunda fase profesional, fase de desaceleración.</b>
Fernández Cruz, 1998.	Describe cinco fases: la fase de <b>inducción</b> en la vida profesional, la cual recorre los primeros años de la carrera con preocupaciones básicas por adaptarse a la situación, aprender las reglas básicas del oficio y superar las fuertes lagunas e inseguridades con las que ha de enfrentarse el/la profesor(a); en segundo lugar, la fase de <b>estabilización</b> en la carrera que supone una cierta normalización en las rutinas propias de la profesión y un dominio general de las herramientas básicas de la misma. En tercer lugar, la fase de <b>profesionalismo</b> en la que ya se van dominando los patrones básicos y, de esa seguridad, se pueden iniciar procesos de cambio (o por el contrario, de rutinización); en cuarto lugar, la fase de <b>estancamiento</b> en la cual se busca mantenerse en estilos de trabajo más conocidos y de eficacia constatada buscando espacios diferentes a la docencia para completar otros intereses; y, finalmente, en quinto lugar, la fase de la <b>jubilación</b> en la que la sensación de estar cerrando etapas acaba predominando.
Zabalza y Zabalza, 2012.	Partiendo de las preguntas que antes recogíamos de Huberman (1992), estudios de la carrera profesional de los docentes plantean cinco ciclos básicos: <b>fase de exploración, fase de estabilización, fase de especialización, fase de diversificación y fase de serenidad.</b>

Fuente: Elaboración propia a partir de Zabalza y Zabalza (2012: 55-58).

Los autores anteriores, destacan que todas estas fases y/o etapas resultan momentos genéricos, que resultan muy condicionadas por la otra cara de la moneda, la dimensión personal-familiar. Y, por tanto, el paso por las etapas profesionales descritas se lleva a cabo de diferentes maneras por parte de cada profesor(a) (Zabalza y Zabalza, 2012: 58).

En función a la o las fases y/o etapas que se relacionan con los primeros años de la docencia del profesorado principiante cabe volcar la mirada hacia el “Modelo de Chapman” (tomado de Benedito e Imbernón, 1999b) sobre el desgaste del profesorado, un modelo longitudinal, concordante con la carrera de un docente, que sirve para comprender por qué continúa o abandona la profesión un(a) docente teniendo en cuenta sus características personales, la naturaleza de su formación y de sus experiencias previas, su grado de integración profesional, las satisfacciones que obtiene en la carrera y las influencias externas que inciden en la carrera de el/la docente.

**Figura 6. El desgaste del profesorado (Modelo de Chapman).**



Fuente: Tomado de Benedito e Imbernón (1999b: 42).

### 2.3.3.3 Los programas para el desarrollo profesional.

Como señala el informe Faure (1973), la educación está ahora empeñada, por primera vez en la historia, en preparar a los hombres para un tipo de sociedad que aún no existe (Esteve, 1994: 32).

*Los cambios en la forma de aprender, que afectan a los profesores en ejercicio, están acentuando la idea de que la responsabilidad de la formación recae cada vez más en los propios profesionales. Hacer de nuestras escuelas espacios en los que nos sólo se enseña sino en los que los profesores aprenden, representa el gran giro que necesitamos (Marcelo, 2001: 533).*

Como ya se ha señalado anteriormente, el valor de las sociedades actuales está directamente relacionado con el nivel de formación de sus ciudadanos y con la capacidad de innovación y emprendimientos que éstos posean (Marcelo, 2009a; OCDE, 2009).

En este sentido, se han planteado las siguientes conclusiones, que afectan a quienes han de ocuparse de este oficio o arte de capacitar, alcanzadas en la conferencia sobre "Innovación en el perfeccionamiento del profesorado en ejercicio", celebrada en Milán (1973), siguen siendo aún válidas (Imbernón, 1994; Huberman S., 1999):

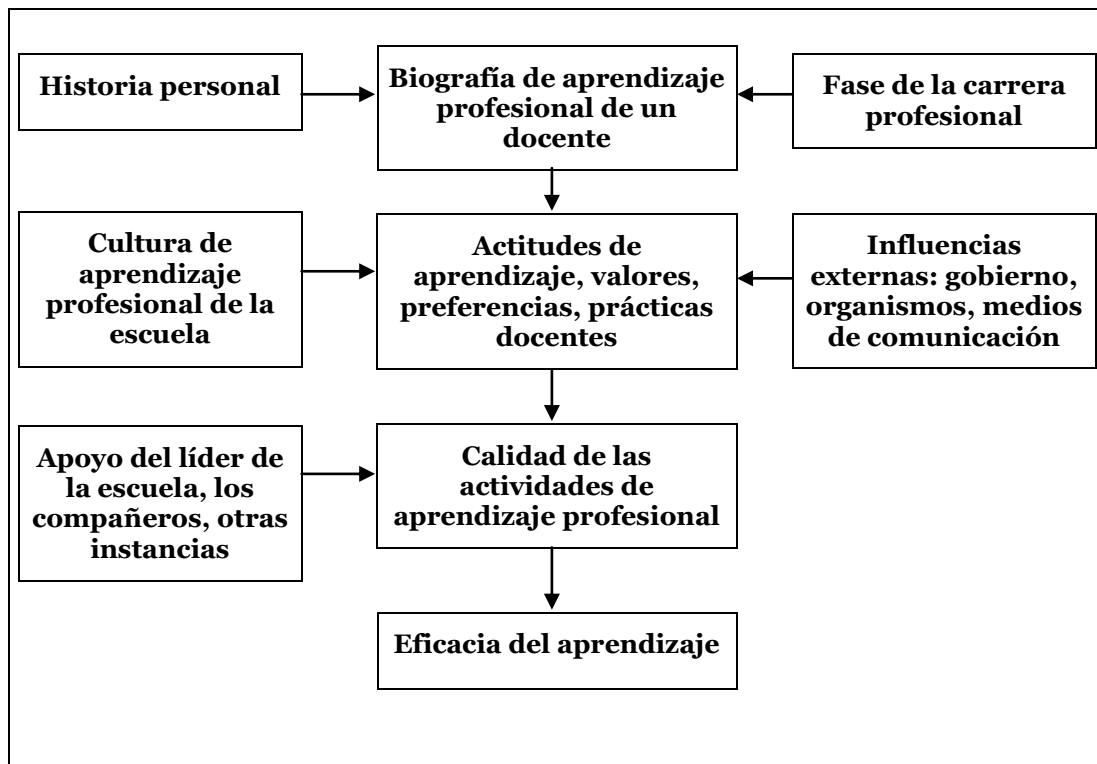
1. En una sociedad cambiante hay que estar a la altura de la evolución y se va produciendo, tanto para adaptarse a los cambios presentes como para prever los futuros. Dentro del campo educativo, esta constante adaptación es responsabilidad de los formadores para con ellos mismos y para con sus alumnos.
2. La capacitación ha de suministrar a los formadores capacidades, conocimientos y competencias nuevas que promuevan una crítica constante de un papel profesional y social.
3. Es importante orientar profesionalmente los procesos de actualización, perfeccionamiento y capacitación, preparando a los formadores en métodos de enseñanza activos y técnicas grupales. Es necesario que los profesores sean los agentes más importantes de su propio perfeccionamiento y que colaboren no únicamente con especialistas académicos y educativos sino también con alumnos y padres, con la administración y con todo tipo de profesionales y agentes de la comunidad.
4. Los contenidos fundamentales de la formación permanente son los siguientes:

- la adquisición de competencias sobre nuevas técnicas pedagógicas y la realización de experiencias;
- la problemática de las relaciones interpersonales y las técnicas de trabajo grupales y sus dinámicas;
- los métodos de análisis crítico de aspectos sociopolíticos, culturales e institucionales que influyen en el proceso educativo;
- el análisis de las nuevas funciones del papel del educador;
- la formación especializada por los formadores de formadores.

En concordancia con las conclusiones de la conferencia celebrada en Milán (1973 citada en Imbernón, 1994), que se ha señalado anteriormente, Marcelo (2001) destaca el derecho de aprender de los alumnos/as como principio orientador de la formación. En este sentido, expresa que la formación (y con ello los programas de formación) deben estar dirigidos a asegurar un aprendizaje de calidad en nuestros alumnos, comprometida con la innovación y la actualización. Que supere el tradicional aislamiento que caracteriza a la profesión docente. Una formación que consolide un tejido profesional a través del uso de las redes de profesores y escuelas y que facilite el aprendizaje flexible e informal. Una formación en definitiva que contribuya a reprofesionalizar la docencia frente a aquellos que pretenden simplificar la complejidad del acto de enseñar (Marcelo, 2001: 533).

Por su parte Day (2005), en torno a la calidad del aprendizaje profesional, destaca los factores que contribuyen en el aprendizaje profesional del profesorado en la siguiente figura:

**Figura 7. Factores que contribuyen a la calidad del aprendizaje profesional.**



Fuente: Tomado de Day (2005: 17).

No obstante, Marcelo (2001) se pregunta *¿Cuáles son las conclusiones que podemos extraer de las revisiones acerca de los programas de desarrollo profesional?* El autor se contesta y expresa que hay conclusiones claras y que estas se desprenden del paradigma tradicional mediante el cual la formación continua se ha organizado, es decir, sobre la base de unidades discretas de conocimientos o habilidades, que son impartidas por expertos, en lugares ajenos a las escuelas, de duración limitada, con escaso seguimiento y aplicación práctica, los cuales, no tienen ninguna posibilidad de cambiar ni las creencias ni las prácticas docentes de los enseñantes.

¿Pero qué abarca la formación permanente del profesorado?

En torno al discurso que circunda a la “formación continua” Huberman S. (1999: 16) manifiesta que se han presentado distintos conceptos como “actualización”, “perfeccionamiento”, “capacitación”, “reciclaje”, son términos y conceptos de difícil precisión, sobre los cuales, y a pesar de los valiosos aportes teóricos realizados, no se ha llegado a definiciones claras y acabadas.

*El concepto de **formación permanente**, entendida como un **modus vivendi** de cada profesión u oficio, implica un estilo de estar en el trabajo y en el ocio, una actitud abierta de preparación constante para dar respuestas comprometidas y actualizadas a los hechos de la vida profesional y personal (Huberman S., 1999: 19).*

Huberman S. (1999: 22) señala que podemos contribuir al desarrollo equilibrado de todos los componentes de la personalidad si se consideran como esenciales los siguientes rasgos en la *educación permanente*:

- La posibilidad del ser humano de recibir educación abarca su vida entera y supera los límites convencionales de las instancias de escolaridad formal y sistemática. Ésta trasciende el enfoque de ideal de hombre desprovisto de sustancia como sociohistórica.
- Se concibe la educación para todos los hombres y para cada uno, en su integridad y teniendo en cuenta tanto los aspectos cognitivos como los bio-psico-socio-afectivos.
- Las escuelas, los institutos, las academias, los centros de formación y capacitación, los colegios universitarios, las universidades cumplen el papel de agentes de acceso de la sociedad al patrimonio de la cultura.
- Las organizaciones del trabajo, las empresas, los medios masivos de comunicación social cumplen también la función de agentes educativos.
- Se vinculan las instancias formales, no formales e informales de educación.
- Sería altamente deseable que las etapas de formación inicial y continua constituyen una unidad coherente tanto ideológica como metodológicamente.
- Actualmente, no alcanza con aprender conceptos, se hace necesario, como señala la UNESCO, "aprender a aprender", "aprender a hacer", "aprender a hacer con otros", "aprender a ser" y "aprender a vivir juntos, que no es poco...

Coincidimos con Huberman S. (1999: 22) cuando plantea que "las instituciones organizadoras de planes de formación deberían valorar que cuanto más inquietudes y cambio de actitudes genera una formación permanente, mejor ha sido su diseño y realización". En este sentido, distintos autores están de acuerdo

en que formación e innovación es un aspecto fundamental en las acciones de formación permanente.

*Toda acción de formación permanente ha de comportar un cierto grado de **innovación**. En los diseños de planes de formación permanente hay que prever la incidencia de innovación que se producirá tanto individualmente como en el grupo que se forma y en la institución que lo acoge. Por otra parte, la innovación curricular es inherente a la formación permanente que se aporta al profesorado y que éste deberá asimilar. Todo ello comporta en ocasiones una cierta crisis si la situación (o algún sector de la administración) no permite, o no prevé, la innovación, el cambio en la formación necesariamente origina. He aquí pues uno de los temas a tener en cuenta en la formación permanente cuando ésta se institucionaliza (Imbernón, 1994: 35).*

En este sentido, Marrero (2009) expresa lo siguiente:

*La formación, utilización y reconstrucción permanente del pensamiento práctico reflexivo del profesorado es una de las claves del desarrollo y la innovación de la educación (Marrero, 2009: 36).*

### **Propuestas para los programas de desarrollo profesional docente.**

Álvarez (2006) nos indica que la pertinencia puede ser uno de los criterios centrales en juego, tanto respecto de la formación que se entrega –en términos de modos de enseñanza y de contenidos que se imparten- como de sus efectos sobre las debilidades y fortalezas de las prácticas actuales y futuras de los docentes en las aulas y las escuelas. Además, éste agrega que estudios recientes han diagnosticado y comparado las debilidades y tensiones de la formación docente, tanto inicial como continua, así como las falencias de las prácticas de los profesores; han incorporado, también, la perspectiva referida a las condiciones de desempeño de los profesores en las aulas y escuelas de distintos países (Vaillant, 2002 y Pogré, 2004).

Montecinos (2003) destaca ciertos “énfasis” que deben cautelar quienes sean los encargados del desarrollo profesional del profesorado. La autora elabora a modo de propuesta la tabla que presentamos a continuación:



**Tabla 3. Tendencias de Cambio en Programas de Desarrollo Profesional Docente.**

<b>MENOS ÉNFASIS EN</b>	<b>MÁS ÉNFASIS EN</b>
Transmisión frontal de conocimientos y destrezas didácticas.	Indagación sobre la enseñanza y el aprendizaje.
Aprendizaje de las ciencias a través de la lectura y didáctica frontal.	Aprendizaje de las disciplinas a través de la investigación y aprendizaje.
Separación entre conocimiento de las disciplinas de la enseñanza.	Integración entre el conocimiento de las disciplinas y su enseñanza.
Separación de la teoría y la práctica.	Integración de la teoría y la práctica situada en la escuela.
Aprendizaje individual.	Aprendizaje entre pares y colaborativo.
Actividad fragmentada, sin seguimientos.	Planificación a largo plazo.
Cursos y talleres.	Combinación de una variedad de estrategias.
Dependencia de expertos externos.	Contribución de expertos internos y externos a la institución.
Capacitadores como educadores.	Capacitadores como facilitadores, consultores y planificadores.
Profesores como técnicos y consumidores del conocimiento pedagógico.	Profesores como productores del conocimiento pedagógico.
Profesores como seguidores.	Profesores líderes.
Profesor como individuo desempeñándose en su aula.	Profesores como un miembro de una comunidad profesional de aprendizaje.
Profesor como objeto de cambio.	Profesor como fuente y facilitador de cambio.

Fuente: Tomado de Montecinos (2003).

La tabla anterior pretende responder a las demandas del desarrollo profesional, apuntando a la formación continua centrada en los docentes y la escuela como centro de aprendizaje.

## 2.4 FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

---

*En la sociedad que nos está tocando vivir, los conocimientos que adquirimos en nuestra etapa de formación inicial tienen una “fecha de caducidad”. No podemos seguir esperando que la formación profesional inicial nos dote de un bagaje de conocimientos del que podamos disponer a lo largo de toda nuestra vida profesional activa (Marcelo, 2001: 540).*

### 2.4.1 ¿Qué comprende la Formación Inicial Docente?

---

Marcelo (2001) señala que la formación inicial es una formación básica que nos permite empezar a desenvolvemos en “el mercado laboral”, pero advierte que “el mercado laboral” es todo menos estable y que por lo tanto no debiera considerarse como una formación para “toda nuestra vida profesional”.

*La idea de que existe un tiempo para la formación (básica, inicial) en la que adquirimos el bagaje de conocimientos que vamos a necesitar para toda nuestra vida profesional no se mantiene hoy en día (Marcelo, 2001: 541).*

Marcelo (1999 citado en Jara, 2007), aporta **algunos principios en la formación inicial de educadores:**

- I. Comprender y concebir la formación inicial del profesorado como un proceso continuo, compuesto por fases claramente diferenciadas en su currículo, manteniendo principios éticos, didácticos y pedagógicos, independiente del tipo de formación que se otorgue; así, no se debe aspirar a que la formación inicial ofrezca “*productos acabados*”, ya que ella es sólo el inicio de un largo proceso de desarrollo profesional.
- II. Integrar la formación inicial de los estudiantes con procesos de cambio, innovación y desarrollo curricular, de tal forma que ella responda a los requerimientos actuales de la sociedad.
- III. Conectar los procesos de formación de los futuros profesores/as con los requerimientos organizativos de la escuela.
- IV. Articular los contenidos propios de la formación docente inicial (académicos y disciplinares) con la formación pedagógica.

- V. Integrar teoría y práctica en la formación inicial del profesorado. En este principio subyacen teorías tales como la reflexión en la acción de Schön (1992) y por lo tanto reconocer el valor de la práctica en la formación inicial del profesorado.
- VI. El principio de individualidad, es decir, si bien hay contenidos, actividades e implicaciones comunes a todos los sujetos que se están formando, la formación no puede ser homogénea.

Jara (2007) destaca que el concepto de formación requiere ser considerado ampliamente y como expresión de desarrollo continuo y permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades, valores para el desempeño de la función docente. El concepto inicial señala el comienzo del proceso de formación, pero no alcanza a abordar la gran cantidad de los problemas de la práctica pedagógica cotidiana.

### **Principales indicaciones en torno a la formación inicial del profesorado.**

Imbernón (2007) señala que es necesario introducir en la formación inicial una metodología que esté presidida por la investigación-acción, y que vincule constantemente teoría y práctica. En este sentido, la formación del profesorado en la etapa inicial tendría que orientarse por los siguientes puntos:

- Proporcionar los *conocimientos teóricos* suficientes y con planteamientos dilemáticos, demostrando que esta teoría puede sufrir modificaciones y desarrollos posteriores.
- Vincular los nuevos conocimientos de manera *significativa* con los ya establecidos.
- Incluir conocimientos, estrategias metodológicas, recursos y materiales que resulten *funcionales*, tanto personal como profesionalmente.
- Permitir la atención a la *diversidad* de los alumnos para que puedan avanzar en sus peculiaridades. Evidenciar la diversidad de opiniones, actitudes, valores, y posturas, etc. que existen en la sociedad y en la comunidad profesional, favoreciendo el respeto hacia todas ellas.

- Considerar las prácticas no sólo como una asignatura más, sino basándolas en un replanteamiento de las relaciones que el alumno en formación inicial tiene con la realidad escolar. Las prácticas han de permitir una *visión integral* de estas relaciones y han de conducir necesariamente a una estrecha relación entre teoría y práctica. La práctica ha de ser el eje de la formación del profesorado. Las prácticas han de ser un revulsivo de los planteamientos teórico-prácticos, de manera que le permitan ir interpretando, reinterpretando y sistematizando su experiencia.
- *Promover experiencias interdisciplinarias* que les permitan integrar los conocimientos y los procedimientos de las diversas disciplinas con una visión psicopedagógica.
- Facilitar la discusión de temas, ya sea *confrontando* nociones, actitudes, realidades educativas, analizando situaciones pedagógicas, etc., que les lleven a plantear, clarificar, precisar y reconducir conceptos, incidir en la formación o modificación de actitudes, estimulando la capacidad de análisis y de crítica y activando la sensibilidad por los temas de actualidad.
- *Promover la investigación* de aspectos relacionados con las características de los alumnos, su proceso de aprendizaje en relación con algún aspecto, las del contexto, etc., ya sea de manera individual u cooperando con sus compañeros, que les lleve a vincular teoría y práctica, a ejercitar su capacidad para manipular información, a. confrontar los resultados obtenidos con los previstos, con los de otras investigaciones y con los conceptos ya consolidados.
- Analizar situaciones que les permiten percibir la *gran complejidad del hecho educativo*, que les conduzca a tomar decisiones, a confirmar o modificar actitudes, valores, a configurar la propia opción pedagógica.
- Estimular *la participación* en la elaboración de trabajos y propuestas de apoyo a las escuelas, que les permita mantener un contacto vivo y constante con éstas y potenciar el vínculo entre teoría y práctica.

- Elaborar *alternativas* a la cultura laboral predominante y favorecer la reflexión sobre cómo la cultura influye en las creencias en las prácticas.

Además, el mismo autor propone algunas estrategias de formación del profesorado novel con la intención de facilitar el análisis de los caminos en la formación de ese profesorado debutante. De esta forma se propone lo siguiente:

- Aportaciones desde la *experiencia* por parte de los profesores más experimentados (sobre todo en observación y en diagnóstico). Aquí podríamos incluir la supervisión de compañeros o el asesoramiento externo.
- Aportaciones de *experimentados* (o tutores formadores) en temas clave en el centro: tratamiento de la diversidad, motivación, material, disciplina, relaciones con las familias, programación diaria, evaluación.
- Seminarios de *apoyo y reflexión* sobre los errores y aciertos de su propia práctica cotidiana.
- *Intercambios de experiencias* y análisis global de situaciones educativas.
- Confección de *diarios* sobre la nueva experiencia profesional.
- *Tutorización* mediante mentores o supervisores (de las múltiples formas de supervisión una que habría destacar es la colaboración con la universidad).
- *Prácticas de triangulación* mediante las cuales pueden simularse situaciones didácticas y analizar, conjuntamente y de forma colaborativa, los efectos y las consecuencias de la toma de decisiones.

Queda de manifiesto que el énfasis está puesto en una cultura profesional, marcada por el trabajo colaborativo que favorezca el aprendizaje del recién iniciado.

*En los inicios de su desarrollo profesional, el profesorado novel debería trabajar en una cultura profesional en la que el aprender juntos trabajando juntos fuera uno de los criterios predominantes (Imbernón, 2007: 62).*

Cabe señalar, en el contexto de desarrollo del recién iniciado, Imbernón (2004: 13) destaca la idea de que *no puede transformarse la formación inicial del*

profesorado sin comprender la formación permanente. Así, resulta a considerar como una estrategia significativa el comprender la formación permanente del profesorado.

No obstante, en torno a la formación inicial, Marcelo (2009a: 10) expresa el alto grado de insatisfacción tanto en las instancias políticas como del profesorado en ejercicio o de los propios formadores respecto a la capacidad de las actuales instituciones de formación para dar respuesta a las necesidades de la profesión docente. Marcelo destaca, a partir de Feiman-Nemser (2001), que las principales críticas a la organización de estas instituciones burocratizada, al divorcio entre la teoría y la práctica, a la excesiva fragmentación del conocimiento que se enseña y a la escasa vinculación con las escuelas han conseguido que ciertos grupos propongan reducir la formación inicial para incrementar la atención al periodo de inserción del profesorado en la enseñanza. Así, se hace eco del informe de la OCDE sobre Políticas de educación y formación, donde se afirma que:

*Las etapas de educación de educación inicial docente, de inducción y desarrollo profesional necesitan estar mucho mejor interconectadas para crear un sistema de aprendizaje y desarrollo más coherente para los docentes. La manifestación de las competencias y normas de la actuación de los docentes en diferentes etapas de su carrera proporcionarán también una estructura para el continuo de desarrollo magisterial... Una perspectiva de aprendizaje a lo largo de toda la vida para los docentes implica que en la mayoría de los países deberá prestarse mucho más apoyo a los docentes en las etapas tempranas de su carrera, así como proporcionar los incentivos y los recursos para un desarrollo profesional continuo. En general, pueden obtenerse mejores beneficios de la optimización de la inducción y del desarrollo de profesores a lo largo de toda su carrera que del aumento de la duración de la educación previa al servicio (OCDE, 2009: 18).*

No obstante, cabe señalar que Marcelo (2009a: 10) afirma que el proceso de la formación inicial juega un papel importante y no baladí o sustituible como algunos grupos o instituciones puedan sugerir.

### **2.4.2 Los programas de formación inicial docente**

---

*Los programas tradicionales de formación inicial del profesorado y de desarrollo profesional no están diseñados para promover aprendizajes complejos ni en los profesores ni en los alumnos. El típico programa de formación inicial representa una intervención muy débil comparada con la influencia que los profesores en formación han tenido en su etapa escolar, así como de las experiencias de prácticas (Feiman, 2001: 1014 citado en Marcelo, 2001).*

En relación con el proceso formativo, Zeichner y Liston (1987) citados en Imbernón (2007) presentan los componentes de los programas de formación inicial en torno a “objetivos deseados” y “como opuestos a”.

**Tabla 4. Componentes de la enseñanza del Programa de formación inicial.**

		<i>Objetivos deseados</i>	<i>Como opuestos a:</i>
<b>Estudiantes</b>	Conocimientos y situaciones vistas como	Problemático	Cierto
	El rol del profesor visto como	Artesano moral	Artesano técnico
<b>Currículum</b>	Forma	Reflexivo	Recibido
	Epistemológico	Conocimiento práctico Conocimiento teórico	Sólo reconocimiento teórico
	Alcance (componentes enseñanza e indagación)	Aprendizaje amplio	Aprendizaje limitado
<b>Contexto</b>	Relaciones de autoridad	Orientada a la indagación	Jerárquico
		Autorrevisable	Estático
<b>Profesores</b>	-----	Artesanos morales	Artesanos técnicos
		Autorrevisable	Estático

Fuente: Tomado de Imbernón (2007: 52).

En este sentido, Darling-Hammond y MacDonald (2000) citados en Marcelo (2001), han caracterizado los elementos de los programas de formación inicial a partir del análisis de programas eficaces de formación de profesorado americano, características que presentamos en el siguiente cuadro:



**Tabla 5. Características de los programas de formación inicial, según Darling-Hammond y MacDonald (2000).**

<b>Coherencia conceptual.</b>
La coherencia conceptual es el elemento más importante en un programa de formación inicial del profesorado. Proporciona una visión orientadora acerca del tipo de profesor que se está formando, una visión de aprendizaje, del papel del profesor y de la escuela, e incluye los valores y creencias que después se ven en el currículo y en las oportunidades de aprendizaje para los alumnos en prácticas.
<b>Prácticas de enseñanza integradas y con un propósito.</b>
La coherencia en el segmento de prácticas de enseñanza es un elemento fundamental: observaciones, orientación, práctica guiada, aplicación de conocimiento e indagación son elementos importantes. En los programas que estudian Darling-Hammond y MacDonald, las prácticas están organizadas, para promover reflexión y un aprendizaje teórico, utilizan diarios, tareas, seminarios semanales, etc. Se cuida la localización múltiple de los alumnos en prácticas. Igualmente, todos los alumnos en prácticas trabajan con profesores supervisores que han completado cursos especiales ofrecidos por la Universidad. Incluyen mentoring y evaluación.
<b>Atención a los profesores como sujetos que aprenden.</b>
La meta del programa de formación del profesorado es que los profesores aprendan. Los profesores se esfuerzan porque los alumnos sigan aprendiendo mediante el apoyo a nuevas ideas de los alumnos, compartiendo ideas y conocimientos. Un reconocimiento del alumno como sujeto que aprende comienza con el reconocimiento de que los profesores en formación llegan con creencias e imágenes que deben ser transformadas.

Fuente: Elaborado a partir de Marcelo (2001: 578-579).

Una de las críticas a los programas de formación del profesorado es su escasa adaptación a los cambios que se producen en relación con la diversidad de estudiantes en las aulas (Marcelo, 2001: 579).

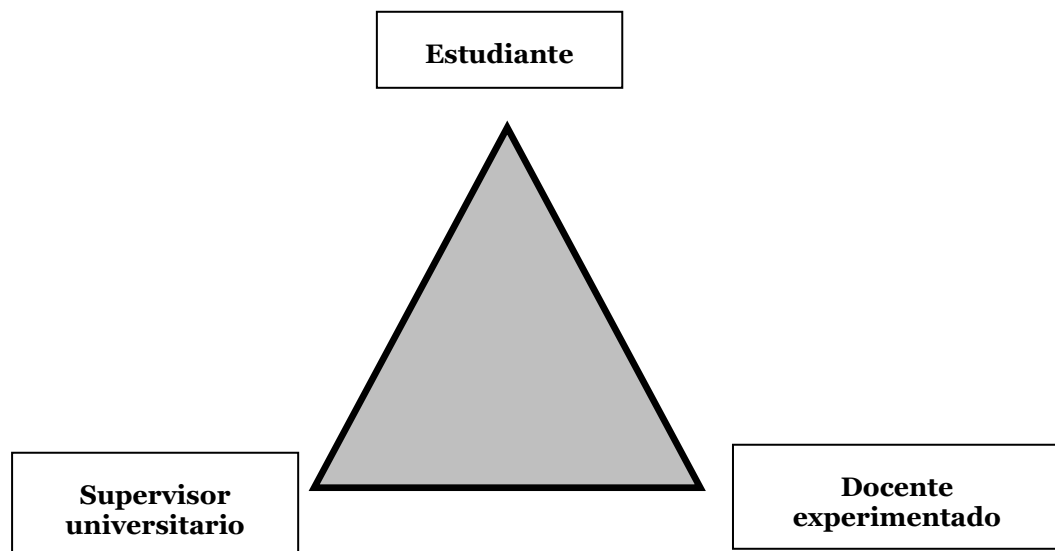
*Se sigue formando a los profesores para enseñar en escuelas ideales con niños blancos, monolingües, de clase media y de familias con dos padres (Ladson-Billing, 1998: 87 citado en Marcelo, 2001: 579).*

### Las prácticas en los programas de formación inicial docente.

En torno al rol de las prácticas en los programas de formación inicial Marcelo (2001) destaca que probablemente el componente curricular más estudiado en los programas de formación inicial de profesores sean las prácticas de enseñanza. Ellas se asumen como uno de los componentes curriculares más importantes de la formación del profesorado por varios motivos: les permite a los profesores en formación tomar contacto con situaciones reales de enseñanza; es una situación de aprendizaje mediante la experiencia; suponen un alto grado de implicación emocional; producen crecimiento; las metas se determinan internamente en lugar de externamente como es habitual. Durante ellas se espera que los alumnos apliquen sus conocimientos teóricos en las prácticas de enseñanza (Marcelo, 2001: 579-580).

*Se ha analizado el efecto que las prácticas tienen en los profesores en formación (Zeichner, 1999), llegándose a la conclusión de que el incremento de prácticas por sí solas sin análisis ni reflexión no conduce a un observable desarrollo profesional. Por otra parte el papel de los profesores tutores que reciben a sus aulas a los alumnos en prácticas sigue estando poco investigado (Marcelo, 2001: 580).*

**Figura 8. Triadas de las prácticas en los programas de formación inicial en pro del desarrollo profesional (Correa, 2011).**



Fuente: Elaboración a partir de Correa (2011: 82).

## **Características de el/la docente experimentado.**

Marcelo, Mayor y Murillo (2009) señalan que en otras latitudes se ha venido configurando poco a poco una cultura de atención y cuidado hacia el profesorado principiante, no sólo desde la investigación sino igualmente desde acciones y propuestas concretas. La reducción de carga docente que se produce en Escocia, Inglaterra o Japón; la incorporación de la figura del profesor mentor en Israel, Estados Unidos o Australia, muestran claramente que es posible diseñar una estructura de carrera docente en la que los comienzos no sean sinónimo del título de aquella película “Aterrizas como puedas”. La mentorización es entendida como un recurso de cambio y mejora.

*Desde las Instituciones se deben de potenciar los programas de iniciación para profesores principiantes, mentorizar y formar en las necesidades que ellos mismos expresen. **El Profesor Mentor** como figura es esencial en este proceso de enseñanza-aprendizaje, es un experto con más capacidades profesionales adquiridos tras años de experiencia. El objetivo principal del Mentor es la integración de los miembros de la organización en todos los aspectos, especialmente, en el desempeño de la Docencia. El Mentor debe transmitir la cultura de la organización a la que pertenece; tiene que ser un guía para los que no poseen esas experiencias. La mentorización además de ser un catalizador del proceso de aprendizaje continuo, acorta la curva de aprendizaje del docente que se integra profesionalmente y es útil para estructurar la formación que tiene lugar en el puesto de trabajo (Marcelo, Mayor y Murillo, 2009: 4).*

## **2.5 INDUCCIÓN O SOCIALIZACIÓN A LA CULTURA PROFESIONAL DEL PROFESORADO PRINCIPIANTE**

---

*Vamos a centrarnos en una de las etapas más importantes pero también más desatendidas del proceso de aprender a enseñar: el periodo de inserción profesional (Marcelo, 2009a: 9).*

### **2.5.1 La inserción profesional a la enseñanza**

---

Marcelo (2009a), a partir de Esteve (1997), señala que el **periodo de inserción profesional** se configura como un momento importante en la trayectoria del futuro profesor. Se trata de un periodo importante porque los profesores deben realizar la transición de estudiantes a profesores, por ello surgen dudas, tensiones, debiendo adquirir un adecuado conocimiento y

competencia profesional en un breve período de tiempo. En este primer año los profesores son principiantes y, en muchos casos, incluso en su segundo y tercer año pueden todavía estar luchando para establecer su propia identidad personal y profesional.

Para Imbernón (2007) el “proceso de inserción profesional a la enseñanza” es denominado “proceso de inducción o socialización”, ya que también en este periodo el profesor principiante debe integrarse a su nuevo entorno profesional.

*Se considera la etapa del profesor novel la que transcurre durante los primeros años de ejercicio, aunque algunos autores la extienden hasta los 5 primeros años. En algunos estudios esta etapa parece dividida en una primera fase “umbral o antesala” (seis meses) y una segunda de “madurez y crecimiento” que comprende el tiempo posterior (Vera, 1988). Es una etapa de socialización, en la que el nuevo profesor se integra como miembro activo “participante” en el colectivo profesional (Imbernón, 2007: 58).*

Así también, Vonk (1996 citado en Marcelo, 2008) define la “inserción” profesional del profesorado:

*Definimos la inserción como la transición desde profesor en formación hasta un profesional autónomo. La inserción se puede entender mejor como una parte de un continuo en el proceso de desarrollo profesional de los profesores (Vonk, 1996 citado en Marcelo, 2009a: 14).*

Marcelo (2009a); Marcelo, Mayor y Murillo (2009) nos señalan que la inserción profesional en la enseñanza es el periodo de tiempo que abarca los primeros años, en los cuales los profesores han de realizar la transición desde estudiantes a docentes. Es un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos, y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal.

Marcelo (2009a) especifica que el período de iniciación a la enseñanza representa el ritual que ha de permitir transmitir la cultura docente al profesor principiante (conocimientos, modelos, valores y símbolos de la profesión), la integración de la cultura en la personalidad del propio profesor, así como la adaptación de éste al entorno social en que lleva a cabo su actividad docente. Y,

además, dicha adaptación puede ser fácil cuando el entorno sociocultural coincide con las características del profesor principiante. Sin embargo, tal proceso puede ser más difícil cuando debe integrarse a culturas que le son desconocidas hasta el momento de empezar a enseñar.

*El profesor principiante es un extraño que a menudo no está familiarizado con las normas y símbolos aceptados en la escuela o con los códigos internos que existen entre profesores y alumnos. En este sentido, los profesores principiantes parecen recordar a los inmigrantes que abandonan una cultura familiar para moverse a un lugar atractivo y a la vez repelente (Collis y Winnips, 2002 citados en Marcelo, 2009a: 17).*

Imbernón (2007) señala que es cierto que el profesorado novel tiene una problemática muy específica, donde la concepción teorico-práctica que se ha formado sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje durante la formación inicial choca con una realidad práctica y compleja. Esto, a partir de la vida cotidiana del centro, del aula, en el cual hay que estar tomando decisiones constantemente, pero sin tener unos parámetros de actuación a los cuales acogerse ni una formación que les facilite la reflexión sobre su actuación práctica diaria.

También agrega Imbernón (2007) que ante el desconcierto, la angustia y la inestabilidad, el profesorado principiante inicia su tarea profesional con una tendencia a solucionar las situaciones problemáticas a través del aprendizaje vicario (un aprendizaje de observación) que se basa en la imitación de los profesionales más cercanos a él, es decir, los recién iniciados resultan influenciados por el entorno. De esta forma:

*El profesorado principiante pasa del “conocimiento proposicional” (normalmente teórico, intuitivo, y experiencial de su vida como alumno y de carácter predominantemente técnico) a un conocimiento estratégico espontáneo que se irá sedimentando como conocimiento “situado”, o sea, automatizado o rutinizado, pero sin una reflexión previa sobre las diferentes aplicaciones (Imbernón, 2007: 59).*

Marcelo, Mayor, y Murillo (2009) nos plantean, con respecto de este choque o desequilibrio, que educar es una tarea muy importante a la que cada día se enfrentan profesores principiantes con la sensación de no disponer de todos los medios ni de la formación que necesitarían.

Además estos autores señalan que:

*Investigaciones sistemáticamente muestran que el proceso de aprender a enseñar es largo y que se configura por diferentes fases y momentos, que es preciso insertar a los profesores principiantes en ambientes educativos constructivos y con diversos tipos de apoyos materiales y humanos, la respuesta de la política educativa en España y en la inmensa mayoría de países de América Latina ha sido mirar para otro lado y considerar al profesor principiante como un docente más. Los peores horarios, las clases más complicadas, las tareas más complejas, se reservan sin ningún miramiento a los profesores nuevos (Marcelo, Mayor y Murillo, 2009: 4).*

Marcelo (2009a: 11-12), por su parte, advierte que los profesores principiantes necesitan poseer un conjunto de ideas y habilidades críticas, así como la capacidad de reflexionar, evaluar y aprender sobre su enseñanza de tal forma que mejoren continuamente como docentes. Para este mismo autor, lo anterior es más posible si el conocimiento esencial para los profesores principiantes se puede organizar, representar y comunicar de forma que les permita a los alumnos una comprensión más profunda del contenido que aprenden.

Marcelo, Mayor y Murillo (2009) agregan que todas las investigaciones coinciden en destacar la importancia que tiene para un docente novel los primeros años de enseñanza. Los efectos de las experiencias vividas durante ese período permanecen un tiempo considerable, de ahí la necesidad de prestar más atención a este colectivo, al tiempo que se hace necesario el diseño, desarrollo y evaluación de programas formativos que proporcionen al profesorado -durante sus primeros años de docencia- elementos de reflexión que le permitan realizar el contraste con su propia realidad, y así mejorar su práctica profesional. Para ello, resultaría importante considerar algunas características como las siguientes:

- a) Partir de problemas concretos y reales a los que se enfrenta el profesorado principiante.
- b) Facilitar información teórico y/o práctica después de un proceso de reflexión sobre “lo que hacen” y “por qué lo hacen”
- c) Solucionar problemas como resultado y fruto de procesos de discusión.
- d) No partir de secuencias únicas y válidas para todos los grupos.

- e) Considerar la importancia de la figura del mentor (Marcelo, Mayor y Murillo, 2009: 4).

**Tabla 6. Características de la Inserción Profesional a la Enseñanza.**

<p><i>Los docentes principiantes deben cumplir dos tareas: a) deben enseñar y b) deben aprender a enseñar (Feiman, 2001). Independientemente de la calidad del programa de formación inicial que hayan cursado, hay algunas cosas que sólo se aprenden en la práctica y ello repercute en que este primer año sea un año de supervivencia, descubrimiento, adaptación, aprendizaje y transición.</i></p>
<p><i>Las principales tareas con que se enfrentan los profesores principiantes son: adquirir conocimientos sobre los estudiantes, el currículo y el contexto escolar; diseñar adecuadamente el currículo y la enseñanza; comenzar a desarrollar un repertorio docente que les permita sobrevivir como profesor; crear una comunidad de aprendizaje en el aula, y continuar desarrollando una identidad profesional. Y el problema es que esto deben hacerlo cargados con las mismas responsabilidades que los profesores más experimentados (Marcelo, 1999).</i></p>
<p><i>El proceso de apoyo y formación que de forma creciente se ve necesario para el éxito en el primer año de enseñanza. Los políticos tienden a interesarse más por la inducción cuando existen problemas de reclutamiento de profesores, viéndolo como el medio que mejora la retención, consiguiendo animar a los profesores principiantes para que permanezcan en la docencia. Los profesionales tienden a estar interesados en la inducción al considerarla un período puente entre la formación inicial y la permanente, y por tanto un período que sirve de fundamento para del desarrollo profesional continuo (Bolam, 1995: 613).</i></p>
<p><i>El período de inserción profesional se configura como un momento importante en la trayectoria del futuro profesor. Un período importante porque los profesores deben realizar la transición de estudiantes a profesores, por ello surgen dudas, tensiones, debiendo adquirir un adecuado conocimiento y competencia profesional en un breve período de tiempo. En este primer año los profesores son principiantes, y en muchos casos, incluso en su segundo y tercer año pueden todavía estar luchando para establecer su propia identidad personal y profesional (Esteve, 1997).</i></p>

Fuente: Elaborado a partir de Marcelo (2001: 577).

### **2.5.2 Los programas de inserción a la docencia.**

*Creo que se ha prestado poca atención al desarrollo de aspectos evolutivos del proceso de aprende a enseñar, desde la formación inicial, la inserción a la formación continua (Berliner, 2000: 370 citado en Marcelo, 2009a: 11).*

Para Marcelo (2001) ha habido mucha investigación sobre el primer año de enseñanza, confirmándose la visión ampliamente extendida de que este año

supone un choque cultural para el profesorado principiante, especialmente para aquellos que se encuentran peor preparados.

Como consecuencia de las dificultades que los/las docentes encuentran en el período de inserción profesional y la importancia de este período para el subsiguiente de desarrollo profesional es que surgen los programas de inserción profesional a la docencia (Marcelo, 2001: 580). Este mismo autor se cuestiona cómo deberían ser los programas de inserción profesional y, a partir de Feiman (2001), expresa que la posible respuesta se encuentra en el hecho de que *lo que los profesores deben aprender han de hacerlo en la práctica*. Así, el profesorado debe aprender cómo debe aprender en la práctica.

*Los profesores necesitan aprender cómo aprender de la práctica, puesto que la enseñanza requiere improvisación, conjetura, experimentación y valoración. Pero aprender en la práctica no es una proceso que se dé naturalmente (Marcelo, 2001: 582).*

Ball y Cohen (1999 citados en Marcelo, 2001) establecen tres requisitos para lograr algún aprendizaje en el profesorado a partir de la experiencia práctica: a) los profesores tienen que aprender a adecuar sus conocimientos a cada situación, ello significa indagar acerca de lo que los estudiantes hacen y piensan y cómo comprenden lo que se les ha enseñado, b) los profesores deben aprender a utilizar su conocimiento para mejorar su práctica, y c) los profesores necesitan aprender cómo enmarcar, guiar y revisar las tareas de los alumnos. Además, agregan que desde su punto de vista “la práctica no necesariamente implica situaciones en las aulas en tiempo real”; en otras palabras, para aprender a ser profesor/a, los profesores necesitarían utilizar ejemplos prácticos, materiales como casos escritos, casos multimedia, observaciones de enseñanza, diarios de profesores y ejemplos de tareas de los alumnos. Así, estos materiales podrían permitir que los profesores indagaran acerca de la práctica, y con ello, analizaran la enseñanza (Marcelo, 2001: 580).

### **El mentor en la inserción profesional de la enseñanza.**

*Algunos programas de iniciación incluyen, entre sus actividades, el asesoramiento de los profesores principiantes por medio de*



*otros profesores, que pueden ser compañeros o bien “mentores” (Vaillant y Marcelo, 2001) (Marcelo, 2001: 580).*

Marcelo (2001: 580) expresa que a través de la revisión de los estudios relacionados con el tema de estudio que los mentores, generalmente, son profesores de universidad, supervisores, directores de escuela, pero en pocas ocasiones son compañeros de los profesores principiantes. Este autor destaca que la figura del mentor como elemento importante en los programas de iniciación, y señala que sus características han de ser las siguientes: a) profesor permanente, b) con experiencia docente, c) con habilidad: en la gestión de clase, disciplina, comunicación con los compañeros, d) con conocimiento del contenido, d) con iniciativa para planificar y organizar, e) con cualidades personales (flexibilidad, paciencia, sensibilidad), etc. Agrega que la tarea, que se asigna al “mentor”, es la de asesorar didáctica y personalmente al profesor principiante, de forma que se constituye como un elemento de apoyo.

**Tabla 7. Características de los programas de inserción profesional.**

<b>Características de los programas</b>	<b>Inserción limitada</b>	<b>Inducción comprehensiva</b>
Metas	Centrada en la orientación al profesor, apoyo, enculturación, retención	También promueve un aprendizaje en la carrera, mejora la calidad de la enseñanza
Políticas	Proporciona una participación opcional y escaso tiempo, a menudo sin remuneración	Requiere la participación y proporciona adecuado tiempo remunerado
Diseño del programa	Utiliza un limitado número de personal de apoyo y actividades para la inserción	Planifica un sistema de inserción que implica un conjunto de actividades y recursos complementarios
Inserción como una fase de transición	Entiende la inserción como una fase aislada, sin atención explícita al conocimiento previo de los profesores o a su desarrollo futuro	Considera la influencia de la formación del profesorado y el desarrollo profesional en diseño del programa de inserción

Condiciones iniciales del profesorado	Se presta poca atención a las condiciones iniciales del profesor	Se presta atención a los cursos que se le asignan a los profesores principiantes, a los alumnos, las actividades no docentes
Nivel de esfuerzo	Invierte poco esfuerzo en general, o bien el esfuerzo se concentra en pocos sujetos	Requiere un esfuerzo sustancial
Recursos	No proporciona recursos suficientes para conseguir las metas del programa	Proporciona recursos adecuados para conseguir las metas del programa
Niveles del sistema educativo implicados	Implica a algunos niveles del sistema, en general aislados	Implica a los niveles más relevantes del sistema
Amplitud del programa	Un año o menos	Más de un año
Recursos de apoyo	Principal o exclusivamente un mentor	Utiliza múltiples y complementarios recursos
Condiciones para los principiantes y el personal de apoyo	Normalmente atienden las condiciones de aprendizaje de los profesores principiantes	También proporcionan buenas condiciones y formación para el personal de apoyo
Actividades	Utiliza pocos tipos de actividades de inserción	Utiliza un conjunto articulado y variado de actividades

Fuente: Tomado de Marcelo (2009a: 21).

A continuación, en el contexto de los países miembros de OCDE, presentamos una panorámica de los programas de inserción profesional a la docencia:

**Cuadro 21. Políticas de Inserción a la Docencia.**

	¿La Inducción formal obligatoria, queda criterio de las escuelas individuales o no se ofrece	¿Cuál es la duración común de los programas de inducción?	¿Tienen los docentes principiantes una carga de enseñanza reducida? (carga de enseñanza relativa entre paréntesis)	¿Quiénes son los principales responsables de apoyar a los docentes principiantes durante los programas de inducción?	¿Se requiere capacitación formal para las personas que brindan apoyo?	¿Reciben las personas que brindan apoyo una compensación en su sueldo o alguna de otro tipo?	¿Se organiza la inducción en colaboración entre la escuela y la institución de formación docente?	¿Se requiere terminar programas de inducción para recibir la certificación total como docente?
Australia	Varía, a menudo es obligatoria y algunas veces queda a criterio de la escuela	Varía considerablemente de unos días a un año	Algunas veces (varía, en un caso 95%, en otra jurisdicción 90%)	Por lo general el tutor y la administración de la escuela, algunas veces ayuda en línea y participación del personal de la oficina del distrito	Por lo general no, pero en una jurisdicción se requiere capacitación para los tutores	No	No	No
Austria	No se ofrece		No					
Bélgica (Fl.)	No se ofrece		No					
Bélgica (Fr.)	No se ofrece		No					
Canadá (Qb.)	A criterio de las escuelas individuales	Mínimo 1 año; máximo 2 años	No	Los docentes tutores; la administración de la escuela	No	Tiempo libre	Algunas veces	No
<b>Chile</b>	<b>No se ofrece</b>		<b>No</b>					
Corea	Obligatoria	7 meses	No	La administración de la escuela;	No	No	Algunas veces	No

				autoridad educativa local				
Dinamarca	A criterio de las escuelas individuales	1 año	No, excepto como parte de algunos programas de inducción	Los docentes tutores	No	Tiempo libre	No	No
EUA	Varía según el distrito escolar (la mayoría de los distritos ofrecen por los menos un tutor)	1 a 2 años	No	Los docentes tutores	Algunas veces (varía por distrito)	Compensación en sueldo (puede no aplicarse universalmente)	No	A menudo
Finlandia	No se ofrece		No					
Francia	Obligatoria	1 año como parte del año final de la formación inicial docente	Sí (cerca de 30%)	Los docentes tutores; personal de la institución de formación docente	Nivel primaria sí; nivel secundaria no	Nivel primaria: compensación en sueldo y tiempo; nivel secundaria: compensación en sueldo	Sí	Sí
Alemania	No se ofrece		No					
Grecia	Obligatoria	8 meses	No	Los docentes tutores; la administración de la escuela; personal de la institución de formación docente	No	Compensación en sueldo	No	Sí

Hungría	No se ofrece		No					
Irlanda	No se ofrece							
Israel	Obligatoria	1 año	Sí (se recomienda por lo menos 30% a 50%)	Los docentes tutores; la administración de la escuela; personal de la institución de formación docente	Sí	Compensación en sueldo	Sí	Sí
Italia	Obligatoria para los docentes permanentes	1 año	No	Los docentes tutores	No	No	No	Sí
Japón	Obligatoria	1 año	No	Los docentes tutores; la administración de la escuela; la autoridad educativa local	No	Depende de las escuelas individuales	No	Sí
Países Bajos	A criterio de las escuelas individuales		No					
RU (Ing. Y Gal.)	Obligatoria	1 año	Sí (90%)	Los docentes tutores; la administración de la escuela; la autoridad educativa local	No	Depende de las escuelas individuales	No	Sí
RU (Irl. N)	Obligatoria	1 año	Sí	La administración	No formalmente,	No	Sí	Sí

				de la escuela; la autoridad educativa local	pero se espera			
RU (Escocia)	A criterio de los docentes individuales, pero en la práctica la mayoría participa en la inducción formal	1 año	Sí (70%)	Los docentes tutores; la administración de la escuela	No	Tiempo libre	No	No
Suecia	A criterio de las escuelas individuales	1 año	No	Los docentes tutores; la administración de la escuela	No	Compensación en sueldo y/o tiempo dependiendo de las escuelas individuales	No	No
Suiza	Obligatoria	3 a 4 meses por un período de 2 años	No	Los docentes tutores; la administración de la escuela; personal de la institución de formación docente	Sí	Compensación en sueldo	Sí	Varía según el cantón

Fuente: Adaptado de OCDE (2009: 132-133).

En definitiva, los programas de inserción profesional a la docencia variarán de un lugar a otro en concordancia con el modelo de docentes que se promueva y el valor que se le ofrezca a la formación y al desarrollo profesional de los docentes.

## CAPÍTULO 3: CONTEXTO

---

### 3.1 ESTADO DE LA CUESTIÓN EN EL CAMINO DE LA REFORMA EDUCACIONAL CHILENA

---

A modo de introducción, durante la década de 1990 eran cuatro las principales características del sistema educacional chileno (Peirano, 2008: 73):

- Las metas de ampliación de la cobertura escolar habían sido prácticamente cumplidas para la enseñanza básica y media.
- A finales de la década de 1980 se había generado una fuerte caída en el gasto público en educación, lo que, unido al aumento de la matrícula, mantenía al sistema escolar funcionando en condiciones precarias.
- Los resultados arrojados por el SIMCE mostraban que los niveles de aprendizaje alcanzados en el sistema eran de alrededor de 45% de los objetivos mínimos.
- Los salarios de los docentes se habían reducido en aproximadamente un tercio en términos reales. Esto generó un profundo descontento entre los profesores, y generó además una fuerte caída en la matrícula universitaria en carreras del área de educación.

En este contexto, **nació la reforma educacional de los años 90**, que se basa en cuatro pilares fundamentales (Peirano, 2008: 74):

- **Programa de mejoramiento e innovación pedagógica.** Incluyen todos los programas que se han ido incorporando en el tiempo para dotar a los colegios de medios pedagógicos y de promoción de la innovación, tales como la entrega de textos y otros materiales, y el conjunto de iniciativas de los programas de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE).
- **Desarrollo profesional de los docentes.** Se contempló mejoramiento de las condiciones de trabajo de los docentes y de la preparación tanto de los docentes en ejercicio como de aquellos que se encuentran en su etapa de formación inicial. Asimismo, se han ido



incrementando significativamente sus rentas y se han introducido una serie de programas de evaluación con incentivos para aquellos que obtienen mejores resultados.

- **Reforma curricular.** Las aspiraciones primordiales de la reforma educacional en el área curricular son actualizar los contenidos y objetivos de la educación preescolar, básica y media; impulsar la calidad de la educación incorporando los más recientes avances en pedagogía; y actualizar los programas de estudios de acuerdo con las necesidades de nuestros tiempos.
- **Jornada escolar completa.** Consiste básicamente en el aumento del horario de clases, pasando de una jornada de medio día a una de un día completo. Para la gran mayoría de los establecimientos educacionales del país, esto implica incrementar el tiempo de contrato de los profesores y ampliar su infraestructura.

### **3.1.1 Del pasado al presente de la formación docente en Chile**

#### ***3.1.1.1 Recorrido histórico de la formación docente en Chile***

Según Iván Núñez (2002), quien es investigador y profesor en Historia de la Educación en Chile, el recorrido histórico de la formación del profesorado chileno se agrupa en cuatro momentos, que tomamos en consideración y utilizamos a continuación:

#### **I. “La prehistoria de la formación docente: antes de la profesionalización”**

Según Pogré (2004: 62), la formación de maestros en Chile se inicia en **1813** cuando surge el Reglamento de Maestros de Primeras Letras. Aunque en este no se disponía nada para la formación inicial, fijaba requisitos para su desempeño, incluyendo concursos y exámenes para acceder al nombramiento (Núñez, 2002; Pogré, 2004). Núñez (2002) destaca que la formación inicial de docentes durante las primeras décadas republicanas prácticamente no existió.

## II. “La primera profesionalización”

Núñez (2002) señala que si bien existían escuelas, colegios y docentes, recién en los años 40 del siglo XIX se replanteo el desafío de ofrecer formación inicial. Además, agrega que en **1842** Domingo Faustino Sarmiento impulsó la Escuela de Preceptores de Santiago, la primera escuela normal masculina de la región (Ávalos, 2010: 258), que posteriormente se transformaría en un modelo de formación de maestros para América Latina. El autor anterior agrega que la Normal de Hombres monopolizó la formación entre 1842 y 1854. Además este último año se creó la primera Normal de Mujeres y se produjo la primera “externalización” de la responsabilidad estatal de formación (al encargarle su administración a la Congregación de Monjas del Sagrado Corazón de Jesús).

*Sin embargo, el oficio de docente siguió mayoritariamente en manos de personas improvisadas que se encargaron de la precaria, restringida pero no despreciable oferta educativa que hacían la sociedad y el Estado chilenos entre los años cuarenta y noventa del siglo XIX (Núñez, 2002: 16).*

Hacia **1854**, Núñez (2002) destaca que, en educación secundaria, la totalidad de los docentes carecía de una formación específica para la enseñanza y de los conocimientos disciplinarios correspondientes sobre todo en provincia.

Para este periodo, la precariedad de la capacitación de los maestros llevó a plantear un sistema de “formación en servicio”, estructurado a través de las siguientes estrategias: 1) la visita de los supervisores de instrucción primaria, que eran responsables administrativos de la red escolar en el ámbito departamental o provincial, pero sobre todo debían normalizar las prácticas docentes y transmitir a los preceptores saberes y competencias; y 2) la formación en servicio se promovió a través de los Ejercicios de Maestros (Núñez, 2002; Pogré, 2004). Los docentes iban realizando actividades pautadas, logrando de esta forma una base de contenidos y procedimientos compartida por todos. Esta modalidad de formación en servicio se instala tempranamente en el sistema docente, y es hasta fin del siglo XIX la única alternativa válida para la formación de los maestros (Pogré, 2004: 63).

Para la segunda mitad del siglo XIX, destacamos lo siguiente años a partir de los autores anteriores:

En **1879**, se dicta la *Ley de Reforma de la Educación Secundaria y Superior* que crea la carrera del maestro secundario (Núñez, 2002).

En **1883**, se sanciona la *Ley para la Educación Primaria y Normal*. Esta preveía recursos económicos para construir escuelas y contratar personal extranjero, además de estimular la capacitación de los maestros en el exterior. En el plan de 1883 se extiende la carrera de formación docente a cinco años (Pogré, 2004: 63).

Los pedagogos alemanes, de fuerte influencia herbartiana, que habían llegado en **1885**, trajeron aires de “modernidad” y nuevas concepciones sobre cómo enseñar (Pogré, 2004: 63).

En **1890**, se crea el Instituto Pedagógico para formar profesores de Enseñanza Media, dependiendo del Ministerio de Instrucción. Además, en este mismo año se introduce por primera vez la distribución horaria y la secuencia de las asignaturas comunes (Pogré, 2004). Posteriormente, a mediados de la década de 1890, pasa a depender de la Universidad de Chile. (Pogré, 2004; Ávalos, 2010).

*La preparación de profesores para el nivel secundario en Chile también fue pionera en la región al establecerse un programa de este tipo con el apoyo del educador Valentín Letelier en 1889, el que pasó a constituir, a mediados de la década de 1890, el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile. Esto marcó el carácter universitario de la formación docente de nivel secundario (Ávalos, 2010: 258).*

### **III. “Entre la primera y la segunda profesionalización: la presión por la cantidad”**

En la primera década del siglo XX con la fundación de un conjunto de nuevas escuelas normales estatales (Núñez, 2002) y normales privadas católicas, la profesionalización se consolida (Pogré, 2004). La misma autora anterior agrega que más del 80% de los docentes estaban empleados por el Estado. Y que para este periodo los docentes estaban normados, jerarquizados y movilizados como servidores públicos, también, protegidos por el Estado que, si bien no los remuneraba adecuadamente, les otorgaba seguridad y legitimidad ante la sociedad.

En **1913**, se acentúan los contenidos de la formación pedagógica (Núñez, 2002) y con ellos los rasgos característicos del “normalismo”:

*La uniformidad en la formación era un concepto que escondía la opción por la homogeneidad y la no consideración de la diversidad, fundante del “normalismo”. El otro rasgo central en la formación normalista, ya desde la etapa abierta en 1885 pero reafirmado en el siglo XX, era el de la tecnificación del desempeño docente (Núñez, 2002: 24).*

En **1926**, se funda el curso normal en la Universidad de Concepción, con carácter mixto y con estudiantes licenciados de la educación secundaria. En esa época, esta era una experiencia doblemente innovadora, tanto en cuanto a su composición de género como a la procedencia de sus alumnos (Núñez, 2002).

Hacia **1928**, los reformistas legislaron para transformar las escuelas normales en escuelas de Profesores Primarios, que gradualmente se convertirían en post secundarias, haciendo juego con la decisión de convertir al Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile en Escuela de Profesores Secundarios (Pogré, 2004: 64). Lo anterior, en palabras de (Núñez, 2002):

*Como paso para una futura integración de toda formación inicial en un solo tipo de institución, radicada en la Universidad, bajo el argumento de que la función docente era una sola, de carácter profesional y que no cabía segmentarla por niveles del sistema, lo que, a ojos de los reformistas, escondía otra de carácter social. La idea fuerza de la “escuela única de pedagogía” o de la “formación unificada de docentes”, aunque no logró asentarse en 1928, persistió en el ideario y en los programas reformistas de los gremios docentes y de la izquierda y centro-izquierda política hasta que, paradójicamente, la implantó la derecha armada en 1973-74 (Núñez, 2002: 25).*

Entre los **años 40 y los 60**, Núñez (2002) y Pogré (2004) resaltan la importancia del Instituto Pedagógico. Para Núñez (2002), por su “temporal carácter monopólico”, este fue modelo en su organización curricular que era obligatoriamente adoptada por las universidades privadas que, a mediados del siglo XX, buscaban la validación oficial de sus títulos de Profesor de Estado. No obstante, este mismo autor agrega que en los años 50 y 60 algunas de estas casas de estudio alcanzaron legalmente su autonomía curricular, y comenzaron a distanciarse del “modelo Instituto Pedagógico”.

En el sentido de la figura e importancia del Instituto Pedagógico Pógré (2004) señala lo siguiente:

*Con respecto a la formación para profesores secundarios, el Instituto Pedagógico se caracterizó desde sus inicios por una formación disciplinar intensa en manos de especialistas que producían conocimiento en sus propios campos. Se reforzó la formación pedagógica con diversas modalidades de práctica. Un indicador de su excelencia académica es que recibía importante cantidad de alumnos extranjeros, especialmente latinoamericanos. Monopolizó hasta los años cuarenta la formación de profesores secundarios en Chile y su organización curricular fue modelo para las universidades privadas que querían formar profesores secundarios. Con la expansión territorial de la Universidad de Chile se crean nuevas carreras de este tipo fuera de Santiago, incluso independientes. Ante las demandas del sistema aparecen otras unidades dentro de la Universidad de Chile que crean carreras de formación docente, así como también surgen otras universidades con este tipo de oferta (Pógré, 2004: 64).*

En los **años 50 y comienzos de los sesenta**, se desarrolló la crítica específica a la formación normalista donde para algunos era evidente la necesidad de cambiarla, se plantea ideas fuerza como la de “escuela única de pedagogía” o “unificación de la formación de profesores” (Núñez, 2002; Pógré, 2004). Según Núñez (2002), esto suponía, entre otros cambios: a) la elevación de la formación normalista desde el nivel post-primario al nivel post-secundario, b) el abandono del tradicional modelo de formación para estudiantes adolescentes y c) redefinir la formación de jóvenes egresados de la educación secundaria, y acercarla al espacio universitario en que se daba la formación de los profesores de la educación media.

En torno al debate sobre si la formación docente para maestros debía permanecer en el nivel post-primario o pasar a ser post-secundaria, Pógré (2004) destaca lo siguiente:

*Los normalistas ya habían avanzado en esa dirección en los años treinta, cuando instalaron la formación de maestras parvularias en las escuelas normales como ciclo postsecundario de dos años de duración. La formación de maestros de nivel postsecundario tiene varios antecedentes: la Universidad de Concepción creó carreras universitarias para la formación de profesores primarios; la Escuela Normal de Santiago creó la “vespertina”*

*que trabajaba con egresados de media que combinaban estudio y trabajo* (Pogré, 2004: 64).

No obstante, para el siglo pasado, Ávalos (2010: 258) destaca que el movimiento para ampliar la cobertura de la educación primaria iniciado a comienzos de los sesenta, y la necesidad, a partir de **1965**, de preparar profesores para transformar la escuela primaria de seis años en una escuela general básica de ocho, afectó a las escuelas normales cuya condición fue elevada a nivel terciario o superior (universitario).

En **1967**, el gobierno de Frei Montalva decreta la conversión de las escuelas normales fiscales en postsecundarias (Núñez, 2002). De esta forma, varias escuelas normales se adscribieron a Facultades de Educación de la época (Universidad Católica de Chile, Universidad Católica de Valparaíso, Universidad de Concepción y Universidad Austral) (Ávalos, 2010: 258). La misma autora anterior, señala que a partir de esta conversión, originada a mediados de los sesenta, los profesores normalistas en ejercicio tuvieron oportunidad de actualizarse y adquirir la licenciatura en educación mediante cursos universitarios ofrecidos para este fin.

Ávalos (2010) agrega que, con el fin de adaptarse a la estructura del sistema educativo, “la nueva escuela normal superior” modificó el currículum de formación distinguiendo dos tipos de preparación (enseñanza general básica; enseñanza media) generalista para el primer ciclo de cuatro años y con mención para el siguiente ciclo de quinto a octavo año de enseñanza básica. La formación secundaria, a su vez, adaptó sus contenidos de especialización para atender a los cuatro años de la enseñanza media.

Para Núñez (2002) y Pogré (2004) **entre los años 1973 y 1980** la formación de profesores secundarios no tuvo aparentemente cambios significativos. No obstante, tanto Núñez (2002) como (Pogré, 2004) coinciden en lo siguiente:

*El Consejo Nacional de Formación Docente -creado en los primeros años del régimen militar tuvo el propósito de unificar procesos académicos que tendían a la heterogeneidad. Las escuelas normales fueron suprimidas y la formación de los profesores de Educación Básica fue delegada a las universidades. Desde entonces la formación de docentes de todos los niveles*

*escolares es responsabilidad exclusiva de las instituciones de educación superior (Pogré, 2004: 64-65).*

En torno a la formación inicial docente, Núñez (2002) detalla que, aunque no hay evaluaciones específicas, puede suponerse que la formación inicial de docentes se vio particularmente afectada por los cambios negativos que experimentaron las ocho universidades existentes en Chile para ese periodo. Además, los centros de educación superior fueron intervenidos por las autoridades militares; donde sus rectores, decanos y demás responsables académicos fueron designados políticamente por el Gobierno, y se produjo una “limpieza ideológico-política” en el profesorado, especialmente en las facultades o carreras de Ciencias Sociales y de Educación. El mismo autor también destaca que en torno a la “subvención” de las universidades, se restringió fuertemente el financiamiento estatal de las mismas, so pretexto de canalizar recursos hacia la educación básica y media; se impuso el pago universal de aranceles de matrícula y la política gradual autofinanciamiento de las universidades.

*El propio Estado rebajó el estatus de las carreras de pedagogía al encuadrarlas en los institutos profesionales estatales, conocidos como Academias Superiores de Ciencias de Pedagogía (Núñez, 2002: 27).*

*La formación docente fue objeto de modificaciones durante el período del gobierno militar, los que afectaron profundamente a la calidad de la oferta de profesores (Ávalos, 2010: 258).*

Núñez (2002) y Pogré (2004) son coincidentes en que entre **1980** y **1981** se dictaron normativas y se iniciaron reformas institucionales que modificaron la educación superior chilena, incluyendo facultades y departamentos de educación y las carreras de formación inicial de profesores de todos los niveles.

Pogré (2004) resalta para este periodo la desvalorización de la carrera docente. Más aún cuando, paradójicamente, durante el “gobierno militar” la formación del profesorado se había unificado en procesos académicos. No obstante, se intentaba alejar de la misma “esfera” universitaria.

*Se crea el Colegio de Profesores, aunque su función fue desvirtuada por las condiciones impuestas por el contexto. Conceptualmente, la formación de profesores se ubica fuera de la esfera de las universidades, se reinstalan viejos esquemas autoritarios, se intenta deslindar la formación de profesores de*

*otras carreras y espacios de producción de conocimiento. Al “rebajar” las carreras pedagógicas, el gobierno militar influyó no solo en su imagen y estatus sino que las identificó con los dominios estrechamente técnico metodológicos del trabajo docente. El saber pedagógico se presentaba recortado como saber instrumental, funcional a una concepción autoritaria (Pogré, 2004: 65).*

La formación inicial de docentes de la educación secundaria se vio más degradada que la formación de maestros y maestras para la educación básica (Núñez, 2002 y Pogré, 2004). Lo anterior, según Núñez (2002), ya sea por: a) efecto de las transformaciones estructurales del conjunto de la educación superior en la que se radicaba dicha formación en el contexto de descentralización y privatización educacional de los años 80; b) un efecto de arrastre, derivado de la masificación de la formación de docentes para la educación secundaria, que se inició en los años 50, y que fue más fuerte en los 60 o c) una voluntad política de “desprofesionalización” de los docentes, observable tanto en la formación inicial como en otros aspectos de la condición profesional.

#### **IV. “La segunda profesionalización”**

En **1987**, se produce la conversión de las dos Academias Superiores de Ciencias Pedagógicas (Santiago y Valparaíso) en Universidades de Ciencias de la Educación. En lo conceptual, esto implicó en cierto modo una vuelta al reconocimiento de esta formación como universitaria (Núñez, 2002 y Pogré, 2004). Según Núñez (2002), aquello tuvo menos fuerza simbólica que lo dispuesto por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE; Ley 18.962/90), dictada en el último día de actuación de la Junta Militar de Gobierno (publicada el 10 de marzo de **1990**). Dicha ley establecía que los profesores debían tener grado académico de Licenciatura, previo a la obtención de su título profesional.

En relación con lo anterior, Núñez (2002) señala que el régimen democrático instalado en 1990 aplicó una primera política hacia los docentes, que antecedió y enmarcó a una segunda fase, ejecutada desde 1996. Centrada inicialmente en la dictación y puesta en marcha del llamado “Estatuto Docente” (Ley 19.070). En **1991**, esta nueva ley se denominó oficialmente “Estatuto de los Profesionales



de la Educación”. Entre sus objetivos estuvo, en primer lugar, “incentivar la profesionalización en el ejercicio de la labor docente”, la cual fue fundamentada y conceptualizada en el proyecto enviado al Congreso Nacional en 1990.

*La reforma educativa de los noventa —incluyendo el Estatuto Docente de 1991— tuvo como eje clave “la profesionalización docente”, en parte como respuesta a las presiones del magisterio que buscaba revertir el impacto provocado por la municipalización en las condiciones laborales. Se estableció un ingreso económico básico común, algunas normas laborales compartidas y cierta flexibilidad en el sector municipal para determinar la planta docente. No obstante, según la opinión mayoritaria del Consejo Asesor de Educación (2006), la regularización de este tema a través del Plan Educativo Municipal, ha sido insuficiente (Donoso, 2008: 83).*

Núñez (2002) destaca que en materia de formación inicial, el “Estatuto Docente” repitió lo que ya estaba preceptuado en la LOCE, en cuanto a radicar la formación de docentes en las universidades. En todo caso, consolidó el carácter universitario de la formación. Lo importante es que por primera vez la ley cimentaba la competencia técnica que supone la profesión docente, en “bases de conocimiento científico y teórico alcanzables sólo en una formación de nivel superior”.

En **1996**, el gobierno decidió poner a disposición de universidades e institutos profesionales, un fondo nacional para financiar proyectos de revisión, evaluación y mejoramiento de la formación de profesores. Aquello, tenía dos propósitos: a) hacer frente a las carencias existentes en las instituciones formadoras y a los desafíos planteados a los docentes por la Reforma Educativa y b) estimular la entrada de estudiantes destacados a las carreras de pedagogía, mediante un programa de becas. Para los efectos de promover y administrar este esfuerzo. En **1997**, el Ministerio de Educación instaló el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial de Docentes, PFFID (Núñez, 2003). Este se extendió hasta el **2002** (Ávalos, 2010) repercutiendo tanto en la formación inicial del profesorado como permanente, a partir de la creación de Estándares de Desempeño Profesional (Ministerio de Educación de Chile, 2000) para la formación inicial de lo recién egresados de pedagogía de las universidades chilenas, y que posteriormente fueron la base del Marco de la

Buena Enseñanza (Ministerio de Educación de Chile, 2003) establecido el año **(2003)** y vigente actualmente.

*Los estándares para la formación inicial de docentes, elaborados durante el programa PFFID en forma conjunta con académicos de las instituciones formadoras, docentes de aula, Colegio de Profesores y Ministerio de Educación, se presentaron “con el fin de establecer parámetros que indiquen el nivel de calidad necesario para lograr un desempeño adecuado de la profesión docente; y, por otra parte, posibilitar la evaluación del desempeño docente, tanto en sus etapas iniciales como en las avanzadas”. Los estándares describen lo que el futuro docente debe saber y poder hacer a su egreso, por lo que sirven para orientar los contenidos curriculares y las estrategias de formación de los estudiantes de pedagogía (Ministerio de Educación de Chile, 2005: 43).*

Como consecuencia del masivo movimiento de protesta de los estudiantes secundarios en el año **2006**, el campo político chileno resolvió actuar sobre su sistema educacional (Bellei, Contreras y Valenzuela, 2010: 11).

*La discusión nacional acerca de estos aspectos fue amplificada durante la crisis de “los pingüinos” en 2006, y la posterior constitución del Consejo Asesor Presidencial, el que también prestó especial atención al tema de la calidad docente, así como a la necesidad de avanzar hacia la definición de una nueva carrera profesional docente (Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006) (Manzi, 2010: 286).*

A raíz de lo anterior, fue publicada la Ley General de la Educación (LEG; Ley 20.370) el 12 de septiembre del **2009**.

*La presente ley regula los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa; fija los requisitos mínimos que deberán exigirse en cada uno de los niveles de educación parvularia, básica y media; regula el deber del Estado de velar por su cumplimiento, y establece los requisitos y el proceso para el reconocimiento oficial de los establecimientos e instituciones educacionales de todo nivel, con el objetivo de tener un sistema educativo caracterizado por la equidad y calidad de su servicio (Ley 20.370 en el Art. 1°).*

No obstante, Correa y Stahl (2010) expresan que, a partir de la colaboración entre diversas investigaciones sobre la educación chilena, se identifican ámbitos problemáticos pendientes que no fueron resueltas como consecuencia de las movilizaciones del 2006.

*El punto de partida de esta colaboración es identificar ámbitos problemáticos que deben resolverse para avanzar en la mejora de la calidad y la equidad de la educación. Identificamos problemas de dos tipos. Por una parte se encuentran aquellos que, pese a haber sido planteados como prioridades por el Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación en 2006, no estuvieron expresamente contenidos en las medidas que emanaron del Acuerdo por la Calidad de la Educación de noviembre de 2007 ni en la Ley General de Educación, que dicho Acuerdo hizo viable (ejemplos son el fortalecimiento de la educación pública y el mejoramiento de la formación inicial de docentes); es decir, constituyen temas pendientes en los que, creemos, se debiera poner energía en la agenda del actual gobierno (Correa y Stahl, 2010: 8).*

### **3.1.1.2 Características actuales derivadas del pasado histórico**

*La situación actual de la formación docente no se entiende sin una mirada que considere sus orígenes históricos, su desarrollo y particularmente, el efecto de los cambios que ocurrieron en la segunda parte del siglo pasado (Ávalos, 2010: 257).*

Como ya hemos señalado, Chile tiene una larga tradición de formación inicial institucionalizada de docentes, que se remonta a los años cuarenta del siglo diecinueve. Esta tradición ha conocido altos y bajos, tanto en términos de su relevancia y calidad como de quienes se han interesado por los estudios pedagógicos. Hoy en día, existe un creciente número de candidatos a la docencia que se preparan en una variedad de instituciones universitarias y no universitarias, públicas y privadas, en horarios regulares y en horarios vespertinos, con modalidades presenciales y semi-presenciales, aunque en su mayoría se expresan en programas similares en cuanto a duración y contenidos (Ávalos y otros, 2004).

Jara (2007), en la línea de Ávalos (2002; 2010), señala que en Chile, haciendo una mirada histórica, muchas de las debilidades (como sistema) tienen su origen en decisiones tomadas en el país hace algunos años, y que apagaron el desarrollo de la formación docente. Además, señala que algunas de las situaciones marcaron un hito respecto a la desvalorización de la profesión docente, éstas son:

- Intervención (años setenta) de las ocho universidades existentes en Chile por las autoridades militares de la época, lo que junto a las restricciones presupuestarias debilitó la calidad del trabajo de formación docente.
- Una política gradual de autofinanciamiento de las universidades y el pago universal de aranceles de matrícula; nuevas instituciones de educación superior privadas que podrían competir con las “tradicionales” en las carreras ofrecidas y la procura de estudiantes.
- Decreto N° 1 (30-12-1981). Decreto con Fuerza de Ley, con el cual se eliminan las carreras pedagógicas de aquellas con rango universitario; de esta forma los títulos docentes pueden ser otorgados por cualquier institución no universitaria.

Según Ávalos (2002), en torno a la formación del profesorado principiante, la situación se caracterizaba por los siguientes problemas: a) disminución del número y de la calidad académica de estudiantes matriculados en carreras de pedagogía desde mediados de los ochenta, b) baja calidad de los programas de formación docente y percepción negativa de los estudiantes acerca de ellos, preparación insuficiente de los docentes formadores, c) insuficiencia de infraestructura y recursos para la docencia incluyendo las tecnologías de la información y comunicación, y d) problemas de coordinación institucional de las carreras de formación docente.

También, Jara (2007) agrega que, durante este período, la formación inicial docente estuvo principalmente orientada hacia un enfoque academicista y técnico en las instituciones que formaban profesores.

Cabe señalar que, para Ávalos (2002; 2010), los efectos de las reformas estructurales de la época militar, tanto en el conjunto del sistema de educación superior, pero especialmente en las carreras de pedagogía, afectaron a las instituciones que las ofrecían. Paralelamente, la desvalorización de la profesión docente que se vivió durante esa época, traducida entre otros factores en un grave deterioro de las remuneraciones para los docentes en servicio, debilitó el interés de los jóvenes por los estudios pedagógicos.

*La formación docente fue objeto de modificaciones durante el período del gobierno militar, los que afectaron profundamente a la calidad de la oferta de profesores (Ávalos, 2010: 258).*

A continuación, presentamos el siguiente cuadro con las modificaciones estructurales que han afectado a la oferta de la calidad del profesorado a partir del gobierno militar (Ávalos, 2010) y que se relacionan con el estado actual de la profesión docente:

**Tabla 8. Modificaciones estructurales que han afectado a la oferta de la calidad del profesorado (Ávalos, 2010).**

<p><b>A fines de 1973;</b> cuando la transferencia de todas las escuelas normales a las Universidades y conferir a la formación docente el carácter de formación universitaria.</p> <p>Esto tuvo un efecto en el currículum de formación de profesores de nivel Básico al eliminarse la especialización para el segundo ciclo y establecerse una formación generalista para todos los años de la educación básica. La situación institucional de los dos niveles de formación docente, básica y media,</p>
<p><b>A comienzos de los años ochenta;</b> cuando el gobierno militar ordenó un cambio en el nivel de formación, separando a las facultades de educación de sus instituciones y convirtiéndolas en Academias Pedagógicas Superiores.</p> <p>El despojo a la formación docente de su carácter universitario, junto con las malas condiciones de trabajo de los docentes, produjo un descenso en la cantidad y calidad de los postulantes a carreras de pedagogía. Estos cambios, contribuyeron a aislar a los formadores de profesores del ambiente académico y a bajar su nivel.</p>
<p><b>En 1990;</b> con la aprobación de la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE), el carácter institucional de la formación docente se modificó nuevamente al reconferir carácter universitario a estas carreras, avalando así la transformación de las Academias Pedagógicas en Universidades.</p> <p>Los dos ejemplos preclaros de esta transformación los ofrecen la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. A su vez, la LOCE reglamentó que los institutos profesionales continuaran formando docentes, pero sin establecer nuevos programas de formación docente. Esto hizo que progresivamente varios institutos profesionales se transformaran en universidades.</p>

Fuente: Elaborado a partir de Ávalos (2010: 258-259).

Según Ávalos (2010: 259), los resultados más claros de las políticas destacadas en el cuadro anterior han sido la pérdida de la capacidad de control y monitoreo

de la formación docente por parte del Estado chileno. Lo que ha generado, en el contexto actual de la formación docente, el crecimiento de programas de formación docente en universidades privadas, y un sistema de formación de profesores/as para el nivel básico que no logra satisfacer las demandas del sistema educativo por su carácter principalmente generalista.

No obstante, Ávalos (2002); Ávalos (2003); García-Huidobro y otros (1999); Ávalos y otros (2004); Pogré (2004) y Manzi (2010), señalan que las políticas públicas en Educación reaccionaron a partir de la segunda mitad de los años noventa mediante la creación de un programa dirigido a mejorar la calidad de la formación inicial docente, el cual fue denominado como el **Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (PFFID)**. Ávalos y otros (2004) destacan, sobre este programa, como la intervención más importante, que ha afectado a la cantidad de postulantes a la docencia y a la calidad de los programas formativos, financiada con recursos especiales públicos.

Según Manzi (2010: 291), el PFFID apoyó reformas de diverso tipo que resume en cinco ejes: (a) promover una renovación de las prácticas profesionales, aumentando el espacio destinado a esta importante actividad formativa; (b) iniciar programas destinados a mejorar el atractivo de esas carreras a mejores egresados de la enseñanza media, especialmente mediante becas; (c) contribuir al mejoramiento de las condiciones materiales asociadas a la formación docente a través de inversión en infraestructura, bibliotecas, recursos didácticos y equipamiento computacional; (d) apoyar el mejoramiento de los cuadros académicos mediante el apoyo a la formación doctoral de académicos de facultades de educación y (e) generar estándares de egreso para las facultades, los que representaron la base para el Marco para la Buena Enseñanza.

Manzi (2010: 291), coincidiendo con Ávalos (2002), destaca que aunque este conjunto de apoyos representó en muchos casos un mejoramiento considerable, resultó inconcluso.

*Aunque el cambio producido en los programas de formación docente de 17 universidades participantes en el Programa FFID es muy grande, en cierta medida se tiene la sensación de haber*

*modificado sólo el cascarón y de tener mucho que hacer todavía para mejorar la médula de estos programas (Ávalos, 2002: 168).*

### **3.1.2 El fortalecimiento de la profesión docente la política del siglo XX en el siglo XXI**

---

*En 1996 el gobierno anunció formalmente la implementación de una serie de políticas destinadas a fortalecer la profesión docente mediante la provisión de un fondo competitivo de aproximadamente 25 millones de dólares con el fin de apoyar proyectos de cambio presentados por instituciones de educación superior (García-Huidobro, Cox, Hermosilla, y Sotomayor, 1999: 197).*

#### **3.1.2.1 El Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (PFFID)**

El 21 de Mayo de 1996, el Presidente Eduardo Frei Ruiz-Tagle anunció una serie de medidas para asegurar una reforma educativa de calidad, que incluyeron un fondo equivalente a 25 millones de dólares para la formación inicial docente, los que se entregarían sobre la base de proyectos competitivos a los programas de formación docente inicial que se los adjudicasen. Con esto comienza el proceso, de cinco años de duración, por el cual los programas de formación docente de 17 universidades a lo largo del país compartirían el esfuerzo por mejorar su calidad. Estos programas, que fueron seleccionados en un proceso que duró todo el año 1997, se ubicaban en casi todos los puntos del territorio nacional, y cubrían aproximadamente el 80% de los estudiantes inscritos en carreras de pedagogía (Ávalos, 2003: 9).

Pogré (2004: 83), detalla que a partir 1998, comienza en Chile el Proyecto de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (PFFID). El cual surge a partir de reconocer que para mejorar la educación resulta fundamental fomentar la participación de los docentes, pero que la calidad de la educación de estos últimos dejaba mucho que desear (Ávalos, 2002).

Por lo anterior, el gobierno chileno decide otorgar apoyo financiero a propuestas de mejoramiento de formación docente presentadas por 17 universidades del país, tanto público como privado (Pogré, 2004: 83).

De esta forma, el Estado entrega a las universidades chilenas la responsabilidad de mejorar la preparación de docentes de forma apropiada para las tareas

previstas por la Reforma Educacional en curso y que responda también a las demandas del futuro (Ávalos, 2002 y Pogré, 2004).

Como se ha señalado anteriormente, el programa de FFID distribuyó una cantidad equivalente a 25 mil millones de dólares<sup>14</sup> para ser ejecutados en 5 años por las instituciones cuyos proyectos fueron adjudicados en un proceso concursable (García-Huidobro y otros (1999); Ávalos (2002) y Pogré (2004).

Las instituciones beneficiadas con la obtención de proyectos, en el marco del programa de FFID y la proporción de montos entregada, se describen en el siguiente cuadro:

**Cuadro 22. Beneficiarios del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID).**

Universidad	Tipo	Región de Chile	Nº de estudiantes beneficiados (1997)	% Aporte público al Proyecto
Tarapacá	Estatal	Primera	807	64.6
Atacama	Estatal	Tercera	411	70.4
La Serena	Estatal	Cuarta	1.661	88.3
Católica de Valparaíso	Privada con aporte	Quinta	1.591	41.0
Playa Ancha Ciencias Educación	Estatal	Quinta	3.247	72.5
Concepción	Privada con aporte	Octava	2.060	46.7
Bío-Bío	Estatal	Octava	734	71.2
Católica de Temuco	Privada con aporte	Novena	552	69.1
La Frontera	Estatal	Novena	630	18.8

<sup>14</sup> En moneda correspondiente al año 1997.



Los Lagos	Estatal	Décima	1.010	68.6
Magallanes	Estatal	Duodécima	200	68.6
Andrés Bello	Privada	Metropolitana	1.770	65.7
Cardenal Raúl Silva Henríquez	Privada	Metropolitana	2.610	49.3
Central	Privada	Metropolitana	152	50.7
De Chile	Estatal	Metropolitana	217	58.7
Metropolitana Ciencias Educación	Estatal	Metropolitana	4.557	68.4
Pontificia U. Católica	Privada con aporte	Metropolitana	1.100	39.4
Total Universidades	17			
Total montos en US (1997)	25.000.000			
Total montos en US (2002)	17.000.000			
Promedio aporte estatal: 54,0				

Fuente: Tomado de Ávalos (2003: 13).

Según Pogré (2004: 83), los **principales objetivos a lograr** del PFFID fueron contar con:

- a) Un nuevo diseño curricular que responda eficaz y efectivamente a los requerimientos de la sociedad, al nuevo contexto y a los nuevos ajustes de la reforma educativa.
- b) Académicos capacitados en sus disciplinas y metodologías efectivas para su desarrollo del proceso de enseñanza.
- c) Alumnos dotados de las competencias necesarias para intervenir efectivamente en el sistema educativo.

- d) Infraestructura: salas, talleres, laboratorios, bibliotecas y equipamientos que permitieran la implementación del nuevo diseño curricular adoptado.
- e) Mecanismos y procedimientos académicos, administrativos y financieros que refuercen la aplicación y el enriquecimiento del modelo curricular y la adecuada integración de la universidad al sistema educativo.

García-Huidobro y otros (1999: 199-200) destacan que la coordinadora del Programa de Mejoramiento de la Formación Inicial docente Beatrice Ávalos<sup>15</sup> constató, que al preparar y examinar los requerimientos de la Reforma, las instituciones estuvieron de acuerdo en que existía el siguiente conjunto de **problemas presentes en sus programas de formación:**

- Estructuras curriculares integradas por cursos con contenidos heterogéneos y fragmentados, excesivo número de horas de clase lectivas, poca oportunidad para el aprendizaje autónomo y contacto con la realidad escolar.
- Un cuerpo académico con edad promedio de 50 años y relativamente bajo nivel de calificación académica. Las estrategias instruccionales usadas son contrarias a lo que se pide a los estudiantes aplicar; y, en general, los profesores tienen poco contacto con las escuelas y poco conocimiento sobre la Reforma Educacional. No es mucha la interacción entre colegas de los diferentes departamentos encargados de la formación especializada y profesional de los futuros profesores.
- Los antecedentes académicos de los estudiantes, que se preparan para la docencia son más bajos que los requeridos para otras profesiones, y no se ofrecen programas para mejorar su capacidad para encarar sus estudios. Después de titularse, los nuevos profesores pierden todo contacto con la institución que los formó y la institución no tiene un sistema de seguimiento de los nuevos profesionales.

---

<sup>15</sup> Posteriormente, Ávalos caracterizaría coincidentemente los puntos anteriores en el capítulo II del libro “Profesores para Chile, Historia de un Proyecto” (2002). Santiago: Ministerio de Educación.

- Las instituciones cuentan con pocos recursos de apoyo docente y de aprendizaje: revistas, libros, computadoras, espacio físico adecuado para la realización del trabajo.

En relación con el diagnóstico anterior, García-Huidobro y otros (1999) agregan que las instituciones constataron que, para mejorar la calidad de la formación docente y atender a los requerimientos de la reforma educacional, sería necesario intervenir en todas las estrategias de formación, aumentar el contacto con las escuelas, mejorar la capacidad académica y profesional de los formadores de profesores y disponer de más y mejores recursos de enseñanza. Esta definición de necesidades pasó, por tanto a constituir la base de las propuestas de cambio que se sometieron a consideración en el curso del año 1997.

*Para los fines de este trabajo se usa la clasificación por área de formación que marcó a las 17 instituciones que participaron en el programa FFID, aunque en general, todas las otras instituciones organizan el currículum de formación de manera parecida (Ávalos, 2003: 23).*

Como señalaron las universidades participantes, **los contenidos curriculares de los programas de formación docente fueron agrupados por área.**

*A lo que refiere a los contenidos curriculares de formación, en el marco del proyecto FFID<sup>16</sup>, se reorientaron a la luz de los nuevos cambios, asumiéndose, a partir del año 2001, una clasificación por área de formación (Ávalos, 2003: 45).*

Dichas áreas, según Ávalos (2003), consideran los siguientes puntos:

- I. Formación general:** asociados a contenidos de las bases sociales y filosóficas de la educación y de la profesión docente, el sistema educativo, bases históricas y ética profesional entre otros;
- II. especialidad:** contenidos específicos del nivel y carrera incluyendo menciones para los futuros docentes de enseñanza Básica y conocimiento disciplinar para los de Enseñanza Media;

---

<sup>16</sup> Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente.

- III. profesional:** conocimiento de los estudiantes (desarrollo psicológico y de aprendizaje, diversidad) del proceso de enseñanza (organización curricular, estrategias de enseñanza y evaluación, orientación), conocimientos instrumentales para la enseñanza como las TIC y los procedimientos de investigación;
- IV. práctica:** actividades conducentes al aprendizaje docente propiamente tal, desde los primeros contactos con escuelas y aulas hasta la inmersión continua y responsable en la enseñanza.

*Cada una de estas áreas se compone de actividades curriculares que pueden ser cursos, seminarios o talleres. Uno de los componentes principales del programa PFFID consistió en una revisión curricular que produjo un ordenamiento de actividades mejorando su cohesión e integración y disminuyendo el número de cursos cortos y con contenidos repetitivos. Además de este ordenamiento, algunas universidades ensayaron reformas bastante radicales de la estructura y contenido de sus currículos de formación (Ávalos, 2003: 23).*

Según Ávalos (2002), en torno a la organización y los contenidos curriculares de la formación docente, reformar el currículo de formación fue un requisito que se estableció en las bases para las instituciones que concursaron por beneficiarse del PFFID, lo que significó que cada institución revisara lo que estaba ofreciendo, a la luz de las deficiencias detectadas en los diagnósticos iniciales. Así este proceso tomó diversas direcciones, según la situación inicial de cada institución y los diseños propuestos. Algunas universidades ya habían iniciado cambios en sus currículos antes de empezar el PFFID, como la Universidad de Concepción, que introdujo transformaciones en las llamadas Carreras de la infancia (Educación Parvularia y Básica). No obstante, la mayoría de las universidades introdujo cambios durante el transcurso del proyecto, reorganizando lo que ya existía o introduciendo cambios sustanciales al incorporar nuevas lógicas para decidir los contenidos y las estructuras curriculares. El cuadro siguiente esquematiza el tipo de cambio introducido en cada universidad, y en qué año empieza a implementarse el nuevo diseño.

**Cuadro 23. Reorganización curricular de los programas de formación docente.**

Universidad	Tipo de cambio curricular introducido	Año aplicación
Tarapacá	Reorganización	2000
Atacama	Nuevo currículo "Basado en Problemas"	2000
La Serena	Reorganización	1999
Católica de Valparaíso	Modificaciones basadas en reorganización anterior	1999
Playa Ancha de Ciencias de la Educación	Nuevo currículum	1999
Concepción	Reorganización del nivel de Educación Media	1999
Bío-Bío	Nuevo currículum	1999
Católica de Temuco	Nuevo currículum	1999
La Frontera	Cambios en el Área de Formación Profesional	1998
Los Lagos	Nuevo currículum	1998
Magallanes	Nuevo currículum	2000
Andrés Bello	Nuevo currículum	1999
Católica Raúl Silva Henríquez	Nuevo currículum	1999

Fuente: Tomado de Ávalos (2002).

***La práctica docente se concibe como el eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente, de la teoría y de la práctica. Su objetivo es permitir la aproximación gradual de los estudiantes al trabajo profesional, y al mismo tiempo facilitarles la construcción e internalización del rol docente. En forma más precisa, su finalidad es facilitar el proceso por el cual los futuros profesores construyen conocimiento pedagógico, desarrollan en forma***

*personal teoría y práctica de la enseñanza y el aprendizaje y, sobre todo, aprenden a enseñar. Se postula que del modo cómo se organicen las experiencias de práctica dependerá el grado en que cada futuro profesor o profesora precise su rol profesional en el contexto de la comunidad, escuela y aula, aprenda a diagnosticar los problemas propios de esa situación y a buscar y poner a prueba soluciones. Mediante las estrategias que se usen para favorecer este aprendizaje, **el futuro profesor, al momento de su egreso, debería dar muestras de un desempeño docente que se aproxime en mayor o menor grado a los estándares descritos para la formación docente inicial** (Ávalos, 2002: 109).*

Ávalos (2002) recoge en el siguiente cuadro, a partir de coordinadores y docentes participantes en el programa de FFID, aquello que las universidades expresan sobre la forma con la que se proponen lograr aprendizaje con comprensión e integración teórico-práctica en el desarrollo de las actividades curriculares de los estudiantes de pedagogía.

**Cuadro 24. Estrategias de las universidades chilenas para favorecer la comprensión y la vinculación teórico-práctica.**

<b>Enseñanza para la comprensión</b>	<b>Aprendizaje integrador de teoría y práctica</b>
Trabajo autónomo de estudiantes, discusión guiada, uso de argumentación, expresión de ideas (Metropolitana, Concepción, Bío-Bío, Tarapacá, Católica de Valparaíso, Playa Ancha, Central, Católica de Temuco).	Actividades prácticas en el aula, talleres, investigación-acción (Serena, Católica de Santiago, Concepción, Bío-Bío, Magallanes, Católica de Temuco, Metropolitana, Andrés Bello, La Serena, Católica Raúl Silva Henríquez, Magallanes, Atacama, Los Lagos, Tarapacá, Playa Ancha, Serena).
Uso de problemas y búsqueda de información, análisis de problemas sociales y de desarrollo personal (Atacama, Metropolitana, Los Lagos, Serena, Central, Concepción, Bío-Bío).	Diseño de artefactos de enseñanza (La Frontera, Bío-Bío).
Actividades para producir metacognición: mapas conceptuales, evaluaciones con uso de apuntes o libros, autoevaluación y por pares (Central, UMCE, Bío-Bío, Católica de Temuco, Atacama, Concepción, Católica Raúl Silva Henríquez,	Grabaciones, microenseñanza, análisis de videos o entrevistas, simulaciones (Atacama, Concepción, Católica Raúl Silva H., Central, Católica de Santiago, Bío-Bío).

Magallanes).	
Lecturas complementarias analíticas (Metropolitana, Concepción, Bío-Bío).	Estudios de casos, bitácoras: (Católica Raúl Silva Henríquez, Católica de Santiago, Concepción).
Evaluaciones formativas permanentes (Serena, Metropolitana).	
Simulaciones (Central, UMCE, Católica de Temuco, Magallanes, Católica Raúl Silva Henríquez).	
Mini proyectos investigación-acción, trabajos orientados a construcción de conocimientos (Metropolitana, Concepción, Bío-Bío, Católica de Temuco, Los Lagos, La Frontera, Católica Raúl Silva Henríquez, Magallanes).	
Trabajo cooperativo (Los Lagos, Metropolitana).	
Creación de páginas Web por estudiantes (Magallanes).	
Exposiciones de trabajos prácticos, cuentos, mapas conceptuales, videos, diaporamas (Católica Raúl Silva Henríquez).	
Uso de portafolios: Central, Metropolitana, Católica de Temuco, Magallanes, Andrés Bello, Católica Raúl Silva Henríquez.	

Fuente: Tomado de Ávalos (2002).

### **3.1.2.2 Creación de estándares de desempeño en pro del aseguramiento de la calidad**

*Se ha indicado antes que existen formas institucionalizadas de aseguramiento de la calidad para los programas universitarios que están cargo del Consejo Superior de Educación (para las nuevas universidades y programas) y del Consejo Nacional de Acreditación de las Carreras de Pregrado. En lo específico de las carreras de pedagogía se desarrolló en el contexto del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID) un sistema de evaluación aplicable a profesores por egresar basado en Estándares de Desempeño (Ministerio de Educación de Chile, 2000) (Ávalos, 2004: 15).*

Para el Ministerio de Educación de Chile, la **formulación de estándares** se asemeja a las visiones sobre desempeño docente que se anclan en la psicología cognitiva y las teorías de procesamiento de la información, e investigaciones sobre buenas prácticas y efectividad de la docencia hechas en distintos contextos internacionales (Ministerio de Educación de Chile, 2000).

**La descripción del desempeño docente esperado de la formación inicial se focaliza en la enseñanza y en sus cuatro elementos principales: a) la preparación (o momento preactivo), b) la creación de un ambiente propicio para la enseñanza, c) la enseñanza propiamente tal (momentos interactivos desarrollados en el aula) y d) las acciones que ocurren después de la enseñanza o fuera del aula y que se relacionan con el comportamiento profesional del docente.** Cada uno de estos elementos tiene un conjunto de estándares e indicadores que sirven de guía tanto para la evaluación del desempeño del futuro docente como para orientar la calidad de las experiencias educativas que se les ofrece. Los estándares para los docentes en ejercicio tienen una orientación y forma de expresión muy similar, lo que tiene el potencial de facilitar el desarrollo de actividades de inducción (las que al momento no existen en forma institucionalizada en el sistema educativo chileno) (Ávalos y otros, 2004: 19).

Ávalos (2004: 15-16) sintetiza a estos estándares de desempeño para la formación inicial docente en los siguientes cuatro fundamentos:

- Los estándares acordados están sustentados en una concepción de la enseñanza con base en la psicología cognitiva, la pedagogía activa y mucho de lo que la investigación sobre enseñanza efectiva muestra que es importante para lograr buenos resultados en los alumnos.
- Son estándares genéricos y aplicables a todos los niveles de enseñanza, pero 16 pueden ser modificados para las necesidades específicas de los niveles y las especializaciones del currículo.
- El desempeño de los futuros docentes se evalúa según **lo que debe saber y poder hacer** el futuro docente estructurado en cuatro dimensiones o facetas: (a) la planificación del trabajo de enseñanza; (b) la organización del clima o ambiente conducente a una buena relación en el aula; (c) la conducción del trabajo de enseñanza en el aula mediante los procesos de interacción con los alumnos y finalmente (d) el desempeño profesional fuera del aula, en el establecimiento escolar, con sus colegas, con los padres de familia y la comunidad más amplia.



- Las fuentes para realizar esta evaluación son los materiales que los propios estudiantes por egresar recogen en un portafolio, y que se refiere a su trabajo práctico con alumnos, la observación de sus clases por mentores pertenecientes a sus colegios de práctica y por supervisores universitarios, entrevistas de pre-y post-observación y otros materiales *ad-hoc* decididos por las instituciones formadoras.

**Cuadro 25. “Síntesis de los estándares para la FID”.**

**FACETA A PREPARACIÓN PARA LA ENSEÑANZA: ORGANIZACIÓN DEL CONTENIDO EN FUNCIÓN DEL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES**

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

**FACETA B CREACIÓN DE UN AMBIENTE PROPICIO PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS**

Criterio B-1	La profesora o profesor propicia un clima de equidad, confianza, libertad y respeto en su interacción con los alumnos y ellos entre sí.
Criterio B-2	El futuro profesor o profesora establece relaciones empáticas con los alumnos.
Criterio B-3	Propone expectativas de aprendizaje desafiantes para los alumnos.
Criterio B-4	Establece y mantiene normas consistentes y consensuados de disciplina en el aula.

Criterio B-5	El profesor procura que el ambiente físico sea seguro y propicio para el aprendizaje.
--------------	---

**FACETA C      ENSEÑAR PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS**

Criterio C-1	El nuevo profesor o profesora procura que las metas y los procedimientos involucrados en el aprendizaje sean claros.
Criterio C-2	Procura que el contenido de la clase sea comprensible para los alumnos.
Criterio C-3	Más allá del conocimiento de hechos o datos, el profesor o profesora estimula a los alumnos a ampliar su forma de pensar.
Criterio C-4	El profesor o profesora verifica el proceso de comprensión de los contenidos por parte de los alumnos mediante procedimientos de retroalimentación o de información que facilita el aprendizaje.
Criterio C-5	El profesor utiliza el tiempo disponible para la enseñanza de forma efectiva.

**FACETA D      PROFESIONALISMO DOCENTE**

Criterio D-1	El nuevo profesor o profesora evalúa el grado en que se alcanzaron las metas de aprendizaje.
Criterio D-2	El futuro profesor o profesora auto-evalúa su eficacia en el logro de resultados.
Criterio D-3	Demuestra interés por construir relaciones profesionales con colegas y participa en acciones conjuntas del establecimiento.
Criterio D-4	Asume responsabilidades en la orientación de los alumnos.
Criterio D-5	El futuro maestro se comunica con los padres de familias o apoderados.
Criterio D-6	Demuestra comprender las políticas nacionales de educación y la forma como su escuela contribuye a esas políticas.

Fuente: Elaborado a partir de Ministerio de Educación de Chile (2000: 14-39).

A continuación, presentamos el siguiente cuadro, que ilustra las dimensiones principales del desempeño docente tanto en el aula como en el establecimiento escolar propiciadas por los estándares chilenos. Además, incluye ejemplos de los

indicadores para evaluar los logros y las necesidades de profesores que se inician a la docencia (Ávalos y otros, 2004: 19).

**Tabla 9. Expectativas de desempeño docente aplicable a profesores principiantes en Chile.**

<b>Dimensiones del trabajo profesional</b>	<b>Algunos criterios de desempeño</b>
<p>Pedagógicas:</p> <p>Enseñanza orientada al aprendizaje con comprensión.</p> <p>Reconocimiento de experiencias previas, diferenciadas individualmente en estilos de aprender y capacidades.</p> <p>Gestión en el aula orientada al logro de las metas de aprendizaje.</p> <p>Evaluación formativa y sumativa apropiada a las metas de aprendizaje, el currículum y las diferenciadas individuales.</p> <p>Clima y entorno del aula: atrayente y seguro, propicio para la enseñanza.</p>	<p>Familiarización con los conocimientos y experiencias previas de alumnos.</p> <p>Formación de metas, y desarrollo de estrategias de enseñanza y evaluación que permitan la comprensión y el aprendizaje (por ejemplo, preguntas abiertas).</p> <p>Retroalimentación en el aula-uso de errores para mejorar el aprendizaje.</p> <p>Utilización apropiada del tiempo para el aprendizaje.</p> <p>Existencia de normas de convivencia consensuadas.</p>
<p>Relaciones con alumnos:</p> <p>Reconocimiento y respeto por las características distintas de desarrollo, interés, capacidades, género.</p> <p>Creencia en su capacidad de aprender.</p> <p>Disposición a orientar y apoyar alumnos frente a dificultades personales o de grupo.</p>	<p>Relaciones empáticas, respeto entre alumnos y con profesor, señales de tratamiento equitativo de alumnos según género y capacidades.</p> <p>Apoyo a quienes necesitan de orientación.</p> <p>Manejo de situaciones conflictivas.</p> <p>Comunicación clara y verificación sobre la calidad de su recepción por los alumnos.</p>
<p>Relaciones profesionales:</p> <p>Atribución personal de resultados de aprendizaje y educación, buenos o malos.</p> <p>Profesionalismos reflexivos.</p> <p>Colaboración en tareas profesionales dentro y fuera de la escuela.</p>	<p>Evidencias de análisis reflexivo sobre el desempeño (atribución de resultados).</p> <p>Participación en actividades de trabajo colaborativo en el establecimiento.</p> <p>Interacción respetuosa y pedagógica con padres y apoderados.</p>

Fuente: Tomado de Ávalos y otros (2004: 20).

Agregan Ávalos y otros (2004) que los niveles de desempeño podrán ser variables e influidos por las circunstancias personales, de apoyo, de la cultura escolar y de la formación docente.

### **3.2 LAS EXIGENCIAS ACTUALES DE LOS PROFESORES CHILENOS**

---

#### **3.2.1 El Marco para la Buena enseñanza como definidor de la adecuada práctica profesional docente**

---

Con las siguientes palabras, que servirán de orientación, el Ministro de Educación de Chile, Sergio Bitar, presenta el Marco para la Buena Enseñanza<sup>17</sup>:

*Una profesión que tiene claros los parámetros de su óptimo ejercicio es reconocida y legitimada en la sociedad. Más sólida aún es aquella que ha generado colegiadamente los criterios que caracterizan su buen desempeño a partir de la experiencia práctica y el conocimiento científico. La profesión docente debe alcanzar ese nivel y el consiguiente mayor aprecio. **En eso consiste el Marco para la Buena Enseñanza. En él establece lo que los docentes chilenos deben conocer, saber hacer y ponderar para determinar cuán bien lo hace cada uno en el aula y en la escuela** (Ministerio de Educación de Chile, 2003: 5).*

En relación a las expectativas sobre calidad del desempeño docente, Ávalos y otros (2004: 19) manifiestan que en el marco tanto de la estructuración de los programas formales de inducción como de la certificación o evaluación del desempeño de los profesores principiantes, **es importante lo que se espera de un docente principiante en términos de la calidad de su desempeño**. Diversos sistemas educacionales formulan estándares o criterios que definen lo que debe saber y poder ejecutar un docente que egresa de una institución formadora, como ocurre en Canadá, el Reino Unido, Estados Unidos, Australia y Nueva Zelanda. Hay diferencias entre las distintas formulaciones respecto a cómo se define el trabajo docente y qué se desea evaluar, y ellas generalmente, se expresan en una mayor o menor especificación de

---

<sup>17</sup> Instrumento elaborado por el Ministerio de Educación, a partir de la reflexión tripartita de los equipos técnicos de éste, de la Asociación Chilena de Municipalidades y del Colegio de Profesores, y teniendo a la vista la experiencia nacional e internacional sobre criterios acerca del desempeño profesional de docentes de los sistemas escolares. instrumento que ha sido elaborado por el Ministerio de Educación sobre criterios acerca del desempeño profesional de docentes de los sistemas escolares.

competencias observables y evaluables. En este sentido, Chile, realizó una formulación de estándares nacionales que orientan el trabajo de las instituciones formadoras (Ministerio de Educación de Chile, 2000) como también estándares para los profesores en ejercicio (Ministerio de Educación de Chile, 2003).

**Características del Marco para la Buena Enseñanza** (Ministerio de Educación de Chile, 2003: 7):

- I. El Marco para la Buena Enseñanza supone que los profesionales que se desempeñan en las aulas, antes que nada, son educadores comprometidos con la formación de sus estudiantes. Supone que para lograr la buena enseñanza, los docentes se involucran como personas en la tarea, con todas sus capacidades y sus valores. De otra manera, no lograrían la interrelación empática con sus alumnos, que hace insustituible la tarea docente.
- II. Este Marco reconoce la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y los variados contextos culturales en que éstos ocurren, tomando en cuenta las necesidades de desarrollo de conocimientos y competencias por parte de los docentes, tanto en materias a ser aprendidas como en estrategias para enseñarlas; la generación de ambientes propicios para el aprendizaje de todos sus alumnos; como la responsabilidad de los docentes sobre el mejoramiento de los logros estudiantiles.
- III. El Marco busca representar todas las responsabilidades de un profesor en el desarrollo de su trabajo diario, tanto las que asume en el aula como en la escuela y su comunidad, que contribuyen significativamente al éxito de un profesor con sus alumnos.
- IV. Este instrumento no pretende ser un marco rígido de análisis que limite o restrinja los desempeños de los docentes; por el contrario, se busca contribuir al mejoramiento de la enseñanza a través de un «itinerario» capaz de guiar a los profesores jóvenes en sus primeras experiencias en la sala de clases, una estructura para ayudar a los profesores más experimentados a ser más efectivos, y en general, un marco socialmente

compartido que permita a cada docente y a la profesión en su conjunto enfocar sus esfuerzos de mejoramiento, asumir la riqueza de la profesión docente, mirarse a sí mismos, evaluar su desempeño y potenciar su desarrollo profesional, para mejorar la calidad de la educación.

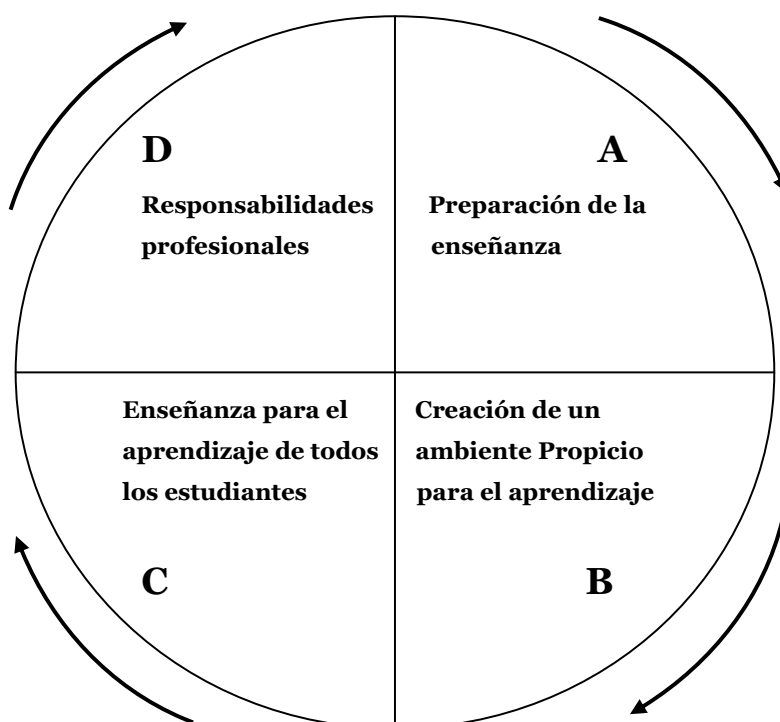
- V. El diseño de los criterios muestra los elementos específicos en los que deben centrarse los profesores. El hilo conductor o unificador que recorre todo el Marco consiste en involucrar a todos los alumnos en el aprendizaje de contenidos importantes. Todos los criterios del Marco están orientados a servir a este propósito básico.

*Cada uno de los siguientes cuatro dominios del marco hace referencia a un aspecto distinto de la enseñanza, siguiendo el ciclo total del proceso educativo, desde la planificación y preparación de la enseñanza, la creación de ambientes propicios para el aprendizaje, la enseñanza propiamente tal, hasta la evaluación y la reflexión sobre la propia práctica docente, necesaria para retroalimentar y enriquecer el proceso (Ministerio de Educación de Chile, 2003: 8).*

Se recalca que el Marco para la Buena enseñanza es recorrido por tres preguntas:

- 1. ¿Qué es necesario saber?**
- 2. ¿Qué es necesario saber hacer?**
- 3. ¿Cuán bien se debe hacer? o ¿Cuán bien se está haciendo?**

Las preguntas se enmarcan en cuatro dominios, considerados como un ciclo:

**Figura 9. Ciclo del proceso de enseñanza-aprendizaje.**

Fuente: Tomado del Marco para la Buena Enseñanza (Ministerio de Educación de Chile, 2003).

**Tabla 10. Los dominios de Marco para la Buena Enseñanza.**

<b>Dominio A: Preparación de la Enseñanza.</b>
<p>Los criterios de este dominio se refieren, tanto a la disciplina que enseña el profesor o profesora, como a los principios y competencias pedagógicas necesarios para organizar el proceso de enseñanza, en la perspectiva de comprometer a todos sus estudiantes con los aprendizajes, dentro de las particularidades específicas del contexto en que dicho proceso ocurre. Especial relevancia adquiere el dominio de el/la docente del marco curricular nacional; es decir, de los objetivos de aprendizaje y contenidos definidos por dicho marco, entendidos como los conocimientos, habilidades, competencias, actitudes y valores que sus alumnos y alumnas requieren alcanzar para desenvolverse en la sociedad actual.</p> <p>En tal sentido, el/la docente debe poseer un profundo conocimiento y comprensión de las disciplinas que enseña y de los conocimientos, competencias y herramientas pedagógicas que faciliten una adecuada mediación entre los contenidos, los estudiantes y el respectivo contexto de aprendizaje. Sin embargo, ni el dominio de la disciplina ni las competencias pedagógicas son suficientes para lograr aprendizajes de calidad; los profesores no enseñan su disciplina en el vacío, la enseñan a alumnos determinados y en contextos específicos, cuyas condiciones y particularidades deben ser consideradas al momento de diseñar las actividades de enseñanza. Por estas razones, los docentes requieren estar</p>



familiarizados con las características de desarrollo correspondientes a la edad de sus alumnos, sus particularidades culturales y sociales, sus experiencias y sus conocimientos, habilidades y competencias respecto a las disciplinas.

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

Este dominio se refiere al entorno del aprendizaje en su sentido más amplio; es decir al ambiente y clima que genera el docente, en el cual tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este dominio adquiere relevancia, en cuanto se sabe que la calidad de los aprendizajes de los alumnos depende en gran medida de los componentes sociales, afectivos y materiales del aprendizaje.

En tal sentido, las expectativas de el/la docente sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos adquieren especial importancia, así como su tendencia a destacar y apoyarse en sus fortalezas, más que en sus debilidades, considerando y valorizando sus características, intereses y preocupaciones particulares y su potencial intelectual y humano.

Dentro de este dominio, se destaca el carácter de las interacciones que ocurren en el aula, tanto entre docentes y estudiantes, como de los alumnos entre sí. Los aprendizajes son favorecidos cuando ocurren en un clima de confianza, aceptación, equidad y respeto entre las personas y cuando se establecen y mantienen normas constructivas de comportamiento. También contribuye en este sentido la creación de un espacio de aprendizaje organizado y enriquecido, que invite a indagar, a compartir y a aprender.

Las habilidades involucradas en este dominio se demuestran principalmente en la existencia de un ambiente estimulante y un profundo compromiso del profesor con los aprendizajes y el desarrollo de sus estudiantes.

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

En este dominio se ponen en juego todos los aspectos involucrados en el proceso de enseñanza que posibilitan el compromiso real de los alumnos/as con sus aprendizajes. Su importancia radica en el hecho de que los criterios que lo componen apuntan a la misión primaria de la escuela: generar oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos sus estudiantes.

Especial relevancia adquieren en este ámbito las habilidades de el/la profesor(a) para organizar situaciones interesantes y productivas que aprovechen el tiempo para el aprendizaje en forma efectiva y favorezcan la indagación, la interacción y la socialización de los aprendizajes. Al mismo tiempo, estas situaciones deben considerar los saberes e intereses de los estudiantes y proporcionarles recursos adecuados y apoyos pertinentes. Para lograr que los alumnos participen activamente en las actividades de la

clase se requiere también que el profesor se involucre como persona y explicita y comparta con los estudiantes los objetivos de aprendizaje y los procedimientos que se pondrán en juego.

Dentro de este dominio también se destaca la necesidad de que el profesor monitoree en forma permanente los aprendizajes, con el fin de retroalimentar sus propias prácticas, ajustándolas a las necesidades detectadas en sus alumnos.

#### **Dominio D: Responsabilidades profesionales.**

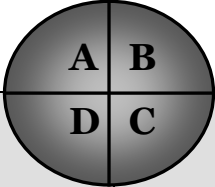
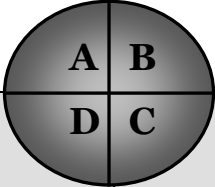
Los elementos que componen este dominio están asociados a las responsabilidades profesionales del profesor en cuanto su principal propósito y compromiso es contribuir a que todos los alumnos aprendan. Para ello, él reflexiona consciente y sistemáticamente sobre su práctica y la reformula, contribuyendo a garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes. En este sentido, la responsabilidad profesional también implica la conciencia del docente sobre las propias necesidades de aprendizaje, así como su compromiso y participación en el proyecto educativo del establecimiento y en las políticas nacionales de educación. Este dominio se refiere a aquellas dimensiones del trabajo docente que van más allá del trabajo de aula y que involucran, primeramente, la propia relación con su profesión, pero también, la relación con sus pares, con el establecimiento, con la comunidad y el sistema educativo.

El compromiso del profesor con el aprendizaje de todos sus alumnos implica, por una parte, evaluar sus procesos de aprendizaje con el fin de comprenderlos, descubrir sus dificultades, ayudarlos a superarlas y considerar el efecto que ejercen sus propias estrategias de trabajo en los logros de los estudiantes. Por otra parte, también implica formar parte constructiva del entorno donde se trabaja, compartir y aprender de sus colegas y con ellos; relacionarse con las familias de los alumnos y otros miembros de la comunidad; sentirse un aprendiz permanente y un integrante del sistema nacional de educación.

Fuente: Elaborado a partir de Ministerio de Educación de Chile (2003: 8-10).

A continuación, presentamos los criterios que conforman cada dominio del Marco para la Buena Enseñanza (Ministerio de Educación de Chile, 2003: 11):

**Tabla 11. Criterios por Dominios del Marco para la Buena Enseñanza.**

<b>Preparación de la Enseñanza.</b>	<b>Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.</b>
<p><b>A1.</b> Domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional.</p> <p><b>A2.</b> Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes.</p> <p><b>A3.</b> Domina la didáctica de las disciplinas que enseña.</p> <p><b>A4.</b> Organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos.</p> <p><b>A5.</b> Las estrategias de evaluación son coherentes con los objetivos de aprendizaje, la disciplina que enseña, el marco curricular nacional y permite a todos los alumnos demostrar lo aprendido.</p>	<p><b>B1.</b> Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto.</p> <p><b>B2.</b> Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos.</p> <p><b>B3.</b> Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.</p> <p><b>B4.</b> Establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes.</p>
	
<b>Responsabilidades profesionales.</b>	<b>Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.</b>
<p><b>D1.</b> El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica.</p> <p><b>D2.</b> Construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas.</p> <p><b>D3.</b> Asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos.</p> <p><b>D4.</b> Propicia relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados.</p> <p><b>D5.</b> Maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes.</p>	<p><b>C1.</b> Comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje.</p> <p><b>C2.</b> Las estrategias de enseñanza son desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes.</p> <p><b>C3.</b> El contenido de la clase es tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los estudiantes.</p> <p><b>C4.</b> Optimiza el tiempo disponible para la enseñanza.</p> <p><b>C5.</b> Promueve el desarrollo del pensamiento.</p> <p><b>C6.</b> Evalúa y monitorea el proceso</p>

	de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.
--	--

Fuente: Tomado de Ministerio de Educación de Chile (2003: 11).

### **3.2.2 La concreción de programas de evaluación docente**

La evaluación de los docentes y el establecimiento de esquemas e incentivos asociados al rendimiento en las evaluaciones se transformaron en elementos fundamentales de la reforma educacional de la década de 1990. Para esto, el Ministerio de Educación ha generado un conjunto de programas orientados a la evaluación de la calidad docente y ligado a nuevos incentivos en las remuneraciones de los docentes con variables, que se relacionan con su desempeño (Peirano, 2008: 75).

Concretamente, en Chile coexisten tres programas de evaluación docente (Peirano, 2008: 71), los cuales se pueden dividir en dos categorías: los que miden los resultados de los docentes por los resultados de sus alumnos en el SIMCE (y se aplica censalmente), tales como el Sistema Nacional de Evaluación Docente (SNED), y los basados en la evaluación directa de la calidad del profesor, entre los que destacan la Evaluación de Desempeño Profesional Docente (Docente Más) y la Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP) (Peirano, 2008: 75).

**Tabla 12. Programas de evaluación docente en Chile.**

<b>El Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente (Docente Más).</b>
Es un programa obligatorio para todos los docentes que trabajan en colegios municipalizados, quienes deben evaluarse cada cuatro años. Los docentes que sistemáticamente obtienen malos resultados son capacitados y eventualmente deben dejar de desempeñarse como docentes. La evaluación se realiza mediante un portafolio, la evaluación de pares y una autoevaluación del docente que está en el proceso.
<b>El Programa de Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP).</b>
A este programa postulan voluntariamente los docentes que trabajan en colegios que reciben financiamiento público, incluidos los municipalizados. Los docentes bien evaluados reciben una asignación adicional en dinero y son invitados a participar en la Red de Maestros de Maestros para desarrollar planes de perfeccionamiento con otros docentes. Los docentes

que participan deben completar un portafolio y rendir una prueba de conocimientos pedagógicos y disciplinarios.

### **El Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED).**

Este sistema de evaluación considera principalmente los resultados académicos de los alumnos, medidos con pruebas estandarizadas (pruebas del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE). Los establecimientos educativos que logran los mejores resultados reciben una asignación en dinero que se distribuye entre todos los docentes del mismo establecimiento.

Fuente: Adaptado de Peirano (2008: 71-72).

Los programas de evaluación, antes descritos, tienen efecto por un período de tiempo determinado, tras el cual los docentes tienen que volver a postular y los establecimientos son evaluados otra vez en términos de los resultados de los alumnos. Los dos programas que evalúan directamente el desempeño docente se basan en los estándares oficiales definidos en el Marco para la Buena Enseñanza (Peirano, 2008: 72).

En torno al sistema SNED, Vegas (2008: 73) repara en que la utilización de pruebas estandarizadas como el SIMCE para medir el desempeño profesional a través del desempeño de los estudiantes puede ocurrir lo siguiente:

*Muchas veces lo que se refleja en los puntajes de las pruebas es el conocimiento de cómo rendir una prueba y el conocimiento del material muy específico cubierto en una prueba, en lugar de conocimientos generalizables o habilidades analíticas, que es lo que esperamos que las escuelas ayuden a generar (Vegas, 2008: 73).*

Según Pogré (2004: 75), la intención de la evaluación “Docente Más” es de carácter formativo y explícito (el docente sabe con qué criterios será evaluado). Los aspectos de la evaluación están contemplados en 20 criterios y 70 descriptores, agrupados en 4 dominios, que conforman lo que se dio a llamar el “Marco para la buena enseñanza”. Además, la estrategia metodológica para llevar a cabo este operativo contempla técnicas cualitativas, como el registro de las clases, entrevistas personales, portafolio de actividades de los alumnos y entrevistas a los directivos. Pogré (2004) también destaca que esta evaluación está orientada a fortalecer el desempeño docente, trabajando sobre su práctica y teniendo en cuenta el medio socioeconómico donde ésta se desarrolla.

Cabe señalar que la evaluación de los docentes en servicio está comprendida mediante el Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas<sup>18</sup> (CPEIP).

### **3.2.3 Estándares educativos en Chile (una herramienta que resulta poco profesionalizante)**

---

*Estos estándares, públicos y asumidos y desarrollados por la propia profesión pueden ser el eje vertebrador de los programas de formación inicial y continua (Marcelo, 2001: 558).*

Marcelo (2001: 557) señala, a partir de Yinger y Hendricks (2000), que los estándares educativos constituyen una de las herramientas más poderosas para la profesionalización de la enseñanza, ya que juegan un doble papel en el desarrollo de la profesión. Así, en primer lugar, los estándares se constituyen en una buena manera de demostrar al público y a los políticos que la profesión tiene suficientes procesos de control de calidad, controlando el acceso y el ejercicio de una práctica eficaz, y así ganar en legitimidad social. Y, en segundo lugar, los estándares funcionan como parámetros y orientaciones para el desarrollo del trabajo profesional, ya que pueden definir una práctica eficaz en términos de los resultados deseados. De esta forma, los estándares se convierten en la base para organizar la formación y inicial y continua de los profesores.

*Las etapas de educación inicial docente, de inducción y desarrollo profesional necesitan estar mucho mejor interconectadas para crear un sistema de aprendizaje y desarrollo más coherente para los docentes. La manifestación de las competencias y normas de la actuación de los docentes en diferentes etapas de su carrera proporcionarán también una estructura para el continuo de desarrollo magisterial. **Como parte de esto es necesario contar con un conjunto claro de expectativas acerca de las propias responsabilidades de los docentes por su desarrollo continuo, y una estructura de apoyo para facilitar su crecimiento.** Una perspectiva de aprendizaje a lo largo de toda la vida para los docentes implica que en la mayoría de los países deberá prestarse mucho más apoyo a los docentes en las etapas tempranas de su carrera, así como proporcionar los incentivos y los recursos para un desarrollo profesional continuo. En general, pueden obtenerse mejores beneficios de la optimización de la inducción y del desarrollo de profesores a lo largo de toda su carrera que del aumento de la duración de la educación previa al servicio (OCDE, 2009: 18).*

---

<sup>18</sup> Para más información [www.cpeip.cl](http://www.cpeip.cl).

No obstante, en el contexto chileno se crítica fuertemente la utilización de Estándares (tanto en la formación inicial y continua), probablemente, porque los puntos que recoge Marcelo (2001) y la OCDE (2009) no se alcanzan. Es decir, a pesar que los estándares chilenos están organizados y alineados para la formación inicial y continua, el profesorado al no conseguir pasar plena y favorablemente “los controles de calidad”, se esfuma la “legitimidad social” que dan cuenta los autores anteriores. Además, la crítica a la cuestión de los Estándares apunta a que estos están diseñados como instrumento de control (Cassasus, 2010), para ser utilizados en los procesos de evaluación externo que busca “premiar” y “castigar” a los docentes, lo cual resulta una construcción poco profesionalizadora.

### **Principales críticas encontradas sobre la utilización de *Estándares de desempeño profesional docente en Chile:***

1) Como hemos estudiado anteriormente, el Marco para la Buena Enseñanza (2003) recoge los estándares que ha instaurado el Ministerio de Educación de Chile como el camino a seguir y modo de actuar de los centros de estudios encargados de la formación inicial del profesorado:

*Emplearemos este Marco para la Buena Enseñanza para orientar mejor nuestra política de fortalecimiento de la profesión docente. Las universidades que diseñan los programas de formación inicial y de desarrollo profesional, encontrarán criterios e indicadores, así como la base técnica para mejorar sus propuestas (Ministerio de Educación de Chile, 2003: 7).*

No obstante, en torno a lo que las instituciones participantes del programa de FFID se propusieron como camino a seguir, resulta considerable que, a tres años de haber concluido dicho programa, sólo una de las instituciones participantes de dicho programa evaluaba a sus estudiantes al egreso el haber conseguido los estándares que se habían propuesto para la formación inicial.

*A la fecha, varias de las instituciones que participaron en dicho programa utilizan los estándares como referentes para orientar el currículo de formación; sin embargo, sólo una de ellas los utiliza como criterios para evaluar el desempeño de los estudiantes a su egreso (Ministerio de Educación de Chile, 2005: 43).*

2) Ruiz-Tagle (2010: 34), por su parte, señala que cada cierto tiempo se adopta una nueva fórmula de cómo mejorar la educación en Chile, por ejemplo, la idea de la primacía en la asignación de recursos a la educación pre-escolar o la educación básica por sobre la educación media o superior, la idea de la preservación de la libertad de enseñanza por sobre el derecho a la educación, o del énfasis en la municipalización para que las autoridades locales decidan en contacto con la comunidad, son algunas de las fórmulas que no han funcionado bien por las diferencias e inequidades que existen entre las distintas regiones y habitantes del país. Agrega que otras veces se pone de moda copiar el sistema educacional de Finlandia, o Corea o Nueva Zelanda por sus resultados y que muchas de estas “modas” a veces se presentan como políticas alternativas a la necesaria reforma de la regulación e institucionalidad educacional, sin reparar en que difícilmente puede lograrse una mejora sustancial de la calidad educacional si no existe una institucionalidad y una regulación que sea adecuada.

*El Estado carece de instrumentos legales e institucionales que sean adecuados y efectivos para asegurar y exigir que la educación que imparten, tanto establecimientos privados como municipales, cumpla con estándares de calidad. De hecho, no existe un sistema coherente de distribución de competencias entre aquellos organismos públicos encargados de fiscalizar los diversos aspectos del sistema educacional (Ruiz-Tagle, 2010: 34).*

3) Espínola y Claro (2010) expresan que la Reforma Educacional Chilena se trata de una Reforma Basada en Estándares, según un modelo que, con ciertas variaciones, ha sido implementado en varios países que tienen mejores resultados educativos que los de Chile. Señalan estos autores que es una reforma porque los cambios afectan a todos los actores e instituciones del sistema escolar y porque modifica principios históricos de las relaciones entre las políticas y las prácticas, entre el centro y las escuelas. Sin embargo, está basado en que es posible generar “estándares de contenido” (desarrollados en el currículo, planes de estudio) sin generar “estándares de desempeño”, los cuales sólo llevan a “tecno/burocratizar” la calidad de la enseñanza. Advierten los autores anteriores que **los estándares que se han impuesto en Chile no buscan promover el mejoramiento educativo, sino que buscan aumentar el control externo sobre el proceso educativo** (2010: 89).



En este sentido, Cassasus (2010) detalla que el uso de los estándares en Chile está “acoplado” a un sistema de medición estandarizada, como son el conjunto de pruebas SIMCE, lo cual implica que las pruebas estandarizadas están alineadas con los estándares de contenido.

A pesar de lo anterior, Espínola y Claro (2010) destacan lo siguiente:

*Algunos de los componentes llevan un tiempo en uso y han sido aceptados en las prácticas del sistema educativo, como el marco de estándares curriculares, la evaluación de los aprendizajes y algunos estándares de tipo complementario, como los estándares de desempeño y de gestión y los incentivos monetarios asociados al buen desempeño de los docentes y directivos, lo que representa ventajas para la implementación del nuevo marco regulatorio (Espínola y Claro, 2010: 56).*

### **3.3 LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN CHILE**

---

*La formación de profesores en Chile radica en las instituciones de educación superior que la imparten. Como consecuencia de ello, uno de los factores más influyentes en la calidad de la educación, como es la formación de los profesores, queda bajo la autonomía de las instituciones de educación superior, sin regulación del Estado, el que sólo influye indirectamente a través de políticas públicas de esta área (Ministerio de Educación de Chile, 2005: 52).*

#### **3.3.1 Cómo se llega a ser docente hoy en Chile**

---

##### **El acceso a los centros de formación inicial**

Las condiciones de admisión para el ingreso a las carreras de pedagogía tienen como requisito general haber obtenido el certificado de Educación Secundaria y haber aprobado la Prueba de Selección Universitaria (PSU)<sup>19</sup>. La selección de los postulantes se realiza según el puntaje obtenido durante la Educación Media y las vacantes disponibles. Cada institución puede determinar también otras Pruebas y entrevistas personales, que forman parte de su proceso de selección.

*Investigaciones anteriores han descubierto que las personas que optan por ingresar a la carrera de pedagogía por lo general no suelen haber sido muy buenos estudiantes, no están interesadas*

---

<sup>19</sup> Antes de la PSU existía la Prueba de Aptitud Académica PAA. La PSU empezó a ser vigente como prueba de selección en el año 2003.

*en la docencia como carrera, no poseen las características apropiadas para desempeñarse satisfactoriamente como maestros y, generalmente, no están calificadas para el trabajo (Villegas-Reimers, 1998 citado en Vegas, 2008: 58).*

Ávalos y otros (2004) destacan que ha mejorado la calidad de entrada de los nuevos estudiantes de pedagogía indicada por el promedio de puntajes de Educación Media y de la Prueba de Aptitud Académica que se aproximó a 600 puntos, en contraste con 530 en 1997<sup>20</sup>.

En relación al aumento de la calidad de los estudiantes que ingresan a las carreras de pedagogía, cabe señalar la siguiente correlación:

*El hecho de que Chile haya más que duplicado los sueldos docentes promedio en la última década está asociado a un aumento de la calidad de los estudiantes que ingresan a los programas de formación docente (Vegas, 2008: 67).*

Por su parte, en torno a el aumento de la valoración social del profesorado, Donoso (2008: 79) expresa que a finales de los noventa del siglo pasado, las expectativas en la educación llevaron a los gobiernos democráticos a fortalecer el trabajo docente, implementando estrategias de perfeccionamiento profesional orientadas a lo instrumental, como también a la especialización avanzada. De igual forma se operó con modalidades de trabajo escalar (grupos que van capacitando a otros), tanto masivas como direccionadas a segmentos específicos. Estos procesos buscaron incrementar la eficiencia técnica y redignificar la profesión tras su fuerte pérdida de valor social en los años ochenta.

### **Requisitos para acceder a la profesión docente**

Según la legislación vigente, pueden acceder a la profesión docente quienes tengan título de profesor o de educador otorgado por escuelas normales, universidades o institutos profesionales (Pogré, 2004).

*Son profesionales de la educación las personas que posean título de profesor o educador, concedido por Escuelas Normales, Universidades o las personas legalmente habilitadas para*

---

<sup>20</sup> Los puntajes considerados como aceptables por las universidades oscilan entre 450 y 700 puntos para las notas de la educación media y entre 450 y 800 puntos para la prueba de selección universitaria.

*ejercer la función docente y las autorizadas para desempeñarla de acuerdo a las normas legales vigentes (Ley 19.070 en el Art. 2°).*

Según la Ley 19.070 en el Art. 1°, en Chile los requisitos de titulación son equivalentes para el ingreso a la docencia en las instituciones del sector público, municipal y privado.

El Estatuto de los Profesionales de la Educación (Ley 19.070) requiere las siguientes condiciones para ingresar al sector municipal (público), condiciones que fueron nuevamente consolidadas en la LEG (Ley 20.370):

- Ser ciudadano.
- Haber cumplido con la Ley de Reclutamiento y Movilización, cuando fuere procedente.
- Tener salud compatible con el desempeño del cargo.
- Cumplir con los requisitos señalados en el artículo 2° de esta ley.
- No estar inhabilitado para el ejercicio de funciones o cargos públicos, ni hallarse condenado por crimen o Art. 28 simple delito.

Pogré (2004: 74) destaca los siguientes puntos, que se desprenden del mismo estatuto:

- En casos excepcionales, el Colegio de Profesores de Chile puede autorizar a ejercer la docencia a aquellas personas que no estén tituladas.
- Los cargos son cubiertos a través de concursos públicos, de los que participan representantes de la administración, de los directores y de los profesores. Las instituciones educativas no tienen injerencia en los concursos. Son contratados aquellos que cubren tareas transitorias, experimentales o en reemplazo de docentes titulares.
- En los institutos privados el ingreso se realiza a través de un contrato con las condiciones que determine el empleador, sin necesidad de que se efectúe un concurso.

No obstante, es necesario destacar que en septiembre del 2009 se publicó la ley 20.370 (LEG) artículo n° 46, que viene a reconsiderar los requisitos anteriores

pero bajo el concepto de “docente idóneo”. Así, será catalogado como docente idóneo para la Enseñanza Media (secundaria) a quien cuente con las siguientes características:

*Que cuente con el título de profesional de la educación del respectivo nivel y especialidad cuando corresponda, o esté habilitado para ejercer la función docente según las normas legales vigentes, o esté en posesión de un título profesional o licenciatura de al menos 8 semestres, de una universidad acreditada, en un área afín a la especialidad que imparta, para lo cual estará autorizado a ejercer la docencia por un período máximo de tres años renovables por otros dos, de manera continua o discontinua y a la sola petición del director del establecimiento. Después de los cinco años, para continuar ejerciendo la docencia deberá poseer el título profesional de la educación respectivo, o estar cursando estudios conducentes a dicho grado o acreditar competencias docentes de acuerdo a lo que establezca el reglamento. Este reglamento sólo podrá establecer los instrumentos de evaluación de conocimientos disciplinarios y prácticas pedagógicas como el medio idóneo para acreditar competencias docentes (Ley 20.370 en el Art. 46°).*

### **3.3.2 Los formadores de los formadores, características de las instituciones que forman docentes en Chile**

---

Según Lemaitre y Mena (2012: 57), en el informe de “Educación Superior en Iberoamérica”, Chile alcanza una cobertura de un 39,8% en la Educación Superior. Lo anterior, se basa en 177 Instituciones de Educación Superior, de las cuales 60 son universitarias y 117 no universitarias. Del conjunto de instituciones universitarias, 16 son estatales, 9 privadas con aporte estatal y 35 privadas. La matrícula que alcanza la Educación Superior es de 940.164 estudiantes (no universitarios 352.867 - universitarios 587.297).

Cabe señalar, que el financiamiento de la Educación Superior en Chile es de tipo Mixto, donde los aportes públicos representan sólo un 15% de los recursos del sistema, lo cual se ha mantenido de forma constante durante los últimos años. Con la creación del Crédito con Garantía Estatal el año 2006 se abrió una nueva forma de captar recursos privados, a través de los préstamos realizados por los bancos y garantizados por el Fisco y las propias instituciones de educación superior (Lemaitre y Mena, 2012: 57).

Según Pogré (2004: 67-68), las instituciones que forman docentes se pueden clasificar de la siguiente forma:

- *Universidades tradicionales*: comprenden el conjunto de universidades autónomas agrupadas en el Consejo de Rectores, que reciben aportes del Estado.
- *Universidades derivadas*: son aquellas creadas a partir de 1981, las cuales provienen de algunas sedes regionales de las universidades tradicionales.
- *Universidades privadas autónomas*: son instituciones creadas desde 1981, con plena autonomía y que han atravesado procesos de examinación y acreditación.
- *Universidades privadas bajo supervisión*: son aquellas universidades privadas que se encuentran en proceso de acreditación.
- *Institutos Profesionales*:
  - *Autónomos*: son aquellos que han logrado autonomía plena mediante sistemas de examinación o acreditación.
  - *Bajo supervisión*: en la actualidad son supervisados por los sistemas de examinación y acreditación.

Respecto a la **institucionalidad del aseguramiento de la calidad**, el “sistema nacional chileno de aseguramiento de la calidad” considera, fundamentalmente, las siguientes funciones y participantes:

**Cuadro 26. Funciones del sistema chileno de aseguramiento de la calidad en la Enseñanza Superior y sus agentes implicados.**

- **Información**, en la que las instituciones quedan obligadas a reportar los antecedentes solicitados por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), el que a su vez, deberá mantener sistemas de información para la gestión e información pública.
- **Licenciamiento** de las IES, manteniendo en idénticos términos las regulaciones establecidas por la LOCE (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza). El licenciamiento es conducido por el CNED (Consejo Nacional de Educación) y se aplica a instituciones privadas de reciente creación, se extiende por un periodo mínimo de seis años, desde el inicio de las actividades académicas y puede ser ampliado por el CNED hasta por cinco años más. Transcurrido el periodo inicial de seis años el CNED puede certificar la autonomía de la institución si es que su desarrollo ha sido satisfactorio acorde a los criterios de evaluación definidos y al proyecto institucional aprobado, o bien, puede prorrogar su verificación. Al finalizar el plazo de prórroga, el CNED certifica la autonomía o bien puede cerrar la institución.
- **Acreditación institucional**, proceso destinado a las instituciones autónomas y de carácter voluntario. Es llevado a cabo por la CNA (Comisión Nacional de Acreditación) y tiene por finalidad verificar y fomentar la calidad por medio de la evaluación del diseño, implementación y ajuste de políticas y mecanismos de aseguramiento de la calidad en ciertas funciones institucionales,
- **Acreditación de programas de pregrado**, es de carácter voluntario, salvo en el caso de las carreras de pedagogía y medicina. Estos procesos son llevados a cabo por agencias de acreditación autorizadas y supervisadas por la CNA.
- **Los programas de postgrado a nivel de doctorados** son realizados por la CNA. Los programas de magister y especialidades medicas pueden ser realizadas tanto por agencias acreditadoras como por la CNA.

Fuente: Elaborado a partir de Lemaitre y Mena (2012: 57-58).

Respecto a la cobertura del sistema de acreditación de los centros de Enseñanza Superior al año 2010, la CNA se había pronunciado sobre la acreditación de 71 Instituciones de Enseñanza Superior (48 Universitarias - 23 No universitarias) (Lemaitre y Mena, 2012: 58).

Cabe señalar que la carrera de Pedagogía en Español fue acreditada por este sistema en el año 2006.

Destacamos, en el contexto de la formación del profesorado investigado, cuya formación inicial se desarrolló entre los años 2001-2009, las siguientes citas:

*El Ministerio de Educación ha creado mecanismos de acreditación voluntaria de las instituciones y carreras de educación superior que permiten desarrollar procesos evaluativos de la calidad de la formación (incluyendo a la formación inicial de docentes). Agregaba, que tal acreditación podría adquirir un carácter de obligatoria si se aprueba el proyecto de ley en trámite parlamentario. Esto significaría un cambio importante, pues todas las carreras de pedagogía debieran someterse al proceso de acreditación cuya consecuencia, en la eventualidad de no lograrse la acreditación, no es el término de la carrera respectiva, sino el desafío de superar las deficiencias detectadas (Ministerio de Educación de Chile, 2005: 52).*

*Las universidades del Consejo de Rectores son autónomas y tienen plena libertad para crear títulos y grados académicos de acuerdo a lo dispuesto por la Ley N° 18.962, Orgánica Constitucional de Enseñanza y sus modificaciones detalladas en las Leyes 19.584 y 19.054. Además, existen 31 universidades privadas que han alcanzado su plena autonomía y están en idéntica condición. Estas instituciones pueden crear sedes en diferentes partes del país, sin autorización previa del Ministerio de Educación. En consecuencia, 56 universidades pueden tomar sus decisiones, crear carreras, postgrados, sedes, y definir sus lineamientos estratégicos sin ingerencia de ningún tipo del sistema central. Es el mercado, y no la administración pública la que valida o no. Por su parte, sólo hay 24 institutos profesionales autónomos y sólo 13 centros de formación técnica que son autónomos. Aquí la posibilidad de control por parte de la administración pública de las instituciones en acreditación o examinación es más rigurosa y efectiva (Espinoza y otros, 2006: 53).*

### **Las modalidades de formación del profesorado.**

La Comisión sobre formación inicial docente (Ministerio de Educación de Chile, 2005: 21-22) destaca tres modalidades de formación de docentes: Consecutivo, Concurrente y Especiales.

- **La modalidad de formación concurrente:** es la más frecuente en los programas de formación de profesores para los distintos niveles de enseñanza; consiste en el desarrollo de un currículo que simultáneamente ofrece una formación general, una formación de especialidad y una formación pedagógica. Si bien la proporción de créditos u horas destinada a cada uno de estos ámbitos difiere mucho de una institución a otra, en todos los casos se imparten asignaturas de los tres ámbitos. Las carreras de este

tipo tienen, generalmente, una duración de ocho a diez semestres y exigen jornada intensiva, excepto en un número reducido de carreras que se imparten en jornada vespertina.

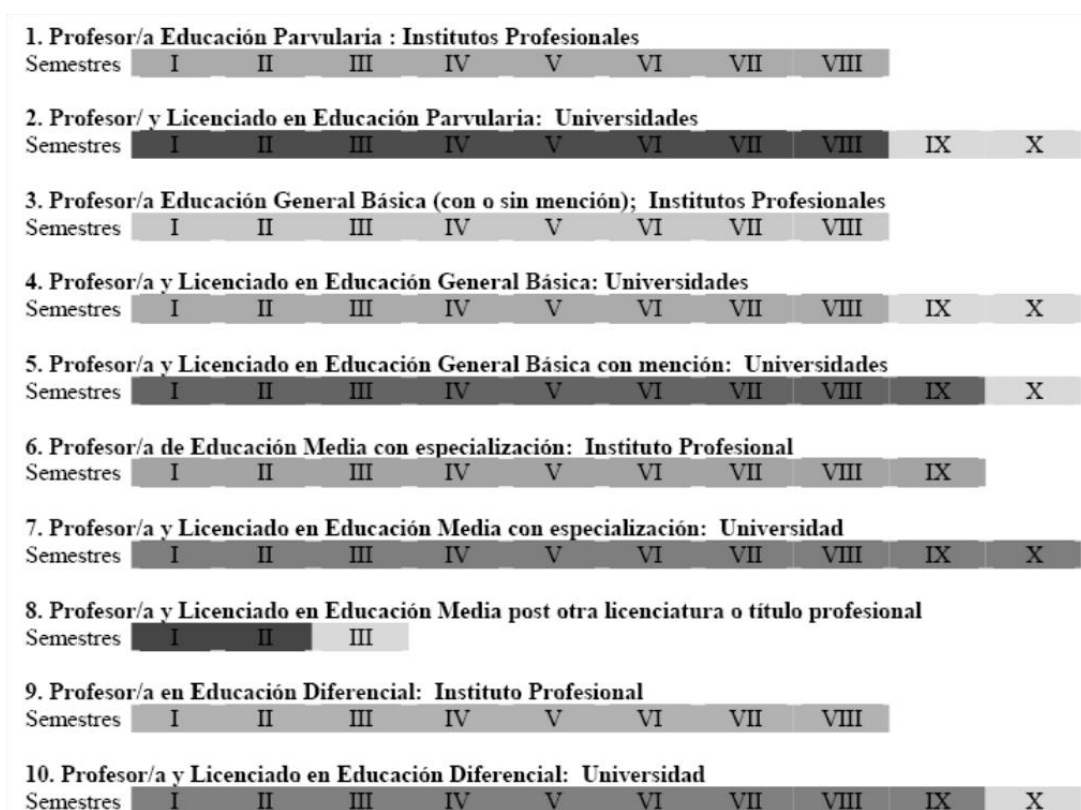
- **La modalidad de formación consecutiva:** orientada a personas que tienen una licenciatura académica o un título profesional, centrado en alguna disciplina específica, y que desean obtener un título de Profesor de Enseñanza Media. Para ello, se imparten carreras de dos a cuatro semestres de duración centradas en temas pedagógicos y didácticos propios de las distintas especialidades. En esta misma categoría se inscriben los programas de formación de docentes para ejercer en la enseñanza media técnico profesional, ofrecidos a personas que tienen un título técnico de nivel medio o superior o bien un título profesional en el ámbito tecnológico y que desean obtener un título de profesor, para lo cual se les ofrece una formación pedagógica.
- **La modalidad de programas especiales:** Es posible señalar a algunos como: a) los programas de regularización, destinados a personas que tienen estudios incompletos de pedagogía o bien una práctica docente prolongada, los que ofrecen la posibilidad de lograr un título profesional en un tiempo menor al habitual, asistiendo a clases en horarios vespertinos o los días sábados o cursando estudios a distancia; y b) los programas abiertos a personas que solamente han cursado Enseñanza Media y que, en algunos casos, tienen alguna experiencia de trabajo o colaboración en establecimientos educacionales en tareas no docentes, y a quienes también se les da la oportunidad de cursar estudios de pedagogía básica o parvularia con menores requisitos de ingreso y con un número menor de horas presenciales o a través de la modalidad a distancia.

La Comisión sobre formación inicial docente (Ministerio de Educación de Chile, 2005: 22), también, destaca que la formación de profesores en Chile está relacionada con los niveles del sistema escolar y toma en consideración los sectores de aprendizaje del currículo escolar, dando origen a distintas carreras pedagógicas para formar docentes de educación Parvularia, Básica, Diferencial y Media. No obstante, en virtud de la autonomía universitaria las instituciones de educación superior son libres de diseñar sus propias carreras.



En la siguiente figura<sup>21</sup>, se distingue una variedad de trayectorias dentro de los cuatro niveles de formación docente: Parvulario, Básico, Medio y Diferencial. Las áreas marcadas con color fuerte indican que la mayor parte de esas carreras tienen una duración “convencional” para el nivel. No obstante, hay algunas que son más largas como lo orienta el sombreado más tenue. Además de estas carreras hay otras muy especializadas como Profesor/a de Religión para la Educación General Básica y Media que se ofrece en un Instituto Profesional, y de idioma Alemán e Inglés que se ofrecen en dos Institutos Profesionales especializados sólo en estos idiomas (Ávalos, 2003).

**Figura 10. Trayectorias de formación docente por carreras y duración por semestre.**



Fuente: Tomado de Ávalos (2003: 22).

Los profesores de Pedagogía en Español de la Universidad de Concepción corresponden al nivel Medio como se expresa en la figura<sup>22</sup>. Es decir, a aquella

<sup>21</sup> Figura 10. Trayectorias de formación docente por carreras y duración por semestre.

<sup>22</sup> Carrera etiquetada en la “Figura 10” como “7. Profesor/a y Licenciado en Educación Media con especialización: Universidad.

formación inicial entregada por una universidad con el grado que otorga una licenciatura (en Educación) y la mención de la especialidad, que lo faculta para ejercer como Profesor de Lengua Castellana y Comunicación.

### 3.4 LA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

*Por el desarrollo libre del espíritu (Lema Universidad de Concepción).*

#### 3.4.1 La Facultad de Educación, su relación con la Facultad de Humanidades y Arte en el contexto de la formación del profesorado de Pedagogía en Español

Ubicada en Concepción, ciudad capital de la VIII Región de Chile, la casa responsable de la formación de los profesores de Pedagogía en Español de la Universidad de Concepción, es la institución con más larga trayectoria en la formación de profesores después del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile (Departamento de Español. Universidad de Concepción, 2012).

#### ***Tabla 13. Historia y relación de las Facultades encargadas de la formación del profesorado de Pedagogía en Español.***

La actividad como formadora de docentes se inicia el año 1919 junto con su creación. Además, esta institución fue la primera en formar profesores de enseñanza básica a partir de 1940 y a través de un *Curso Normal* dirigido por ella. Esta institución particular tuvo la tutela de la Universidad de Chile hasta los años cincuenta, momento en que dicho monopolio quedó disuelto. Es sólo a partir de esa fecha que se inicia un proceso de diferenciación en el sistema de estudios y en los currículos, el cual culmina en los años sesenta.

En el año 1965, se reorganiza la Escuela de Educación y, al mismo tiempo, se crean los Institutos Centrales de Lenguas, Filosofía, Historia y Geografía, estructura que perdura hasta fines de la década del 70. Conformaban el Instituto Central de Lenguas los Departamentos de Español, Francés, Inglés y la sección de Alemán que posteriormente se convertirá en Departamento de Alemán. En el año 1971, se crea el Instituto de Arte que incluye los Departamentos de Artes Musicales, Artes Plásticas y Visuales, Teatro, Coro y Orquesta. En 1975, se crea el Instituto de Antropología.

Con la reestructuración académica se produce en el año 1980 que dio lugar al Decreto 80-552 que fijó normas de estructuración y gobierno académico en la Universidad de Concepción. En su articulado principal, el documento establece que la estructura académica de la Universidad se compone exclusivamente de Facultades que se rigen por el Reglamento Orgánico, aprobado por Decreto 80-899 del 30 de diciembre de 1980.

En este contexto, la Facultad de Humanidades y Arte comprende lo que fue el Área de Humanidades y Arte, cuyos ex Institutos pasaron a la Facultad con el

estatus de Departamentos a partir del 2º semestre de 1980. Es así como el ex Instituto de Arte, conformado por los Departamentos de Artes Musicales y Artes Plásticas, pasa a constituir el Departamento de Arte; el ex Instituto de Filosofía pasa a ser Departamento de Filosofía; el ex Instituto de Lenguas pasa a constituir dos Departamentos: el Departamento de Lingüística y Literatura (ex Departamento de Español) y el Departamento de Idiomas Extranjeros que reúne a los Departamentos de Alemán, Francés e Inglés; el ex Instituto de Antropología, Historia y Geografía pasa a constituir el Departamento de Historia que agrupa las especialidades de Historia y Antropología; Geografía se integrará al Departamento de Geociencias de la Facultad de Ciencias Biológicas y Recursos Naturales.

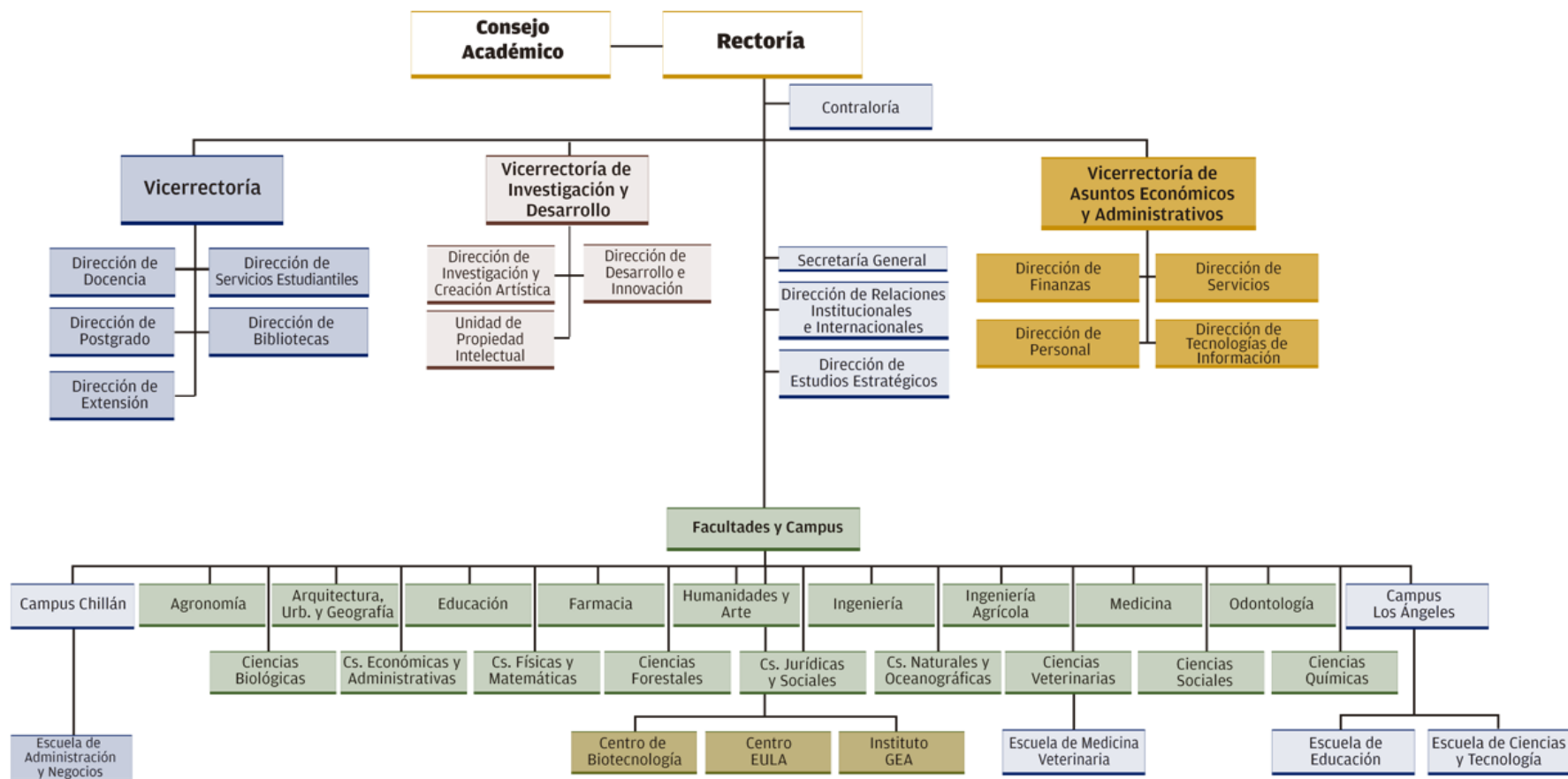
En el año 1981, por Decreto 81-597, se crea la Facultad de Educación, Humanidades y Arte, por el Decreto 81-862 se establecen los siguientes Departamentos: Arte, Currículum e Instrucción, Educación Física, Español, Filosofía y Ciencias de la Educación, Historia e Idiomas Extranjeros.

La Facultad de Educación, Humanidades y Arte perdura con esta estructura hasta el 28 de febrero de 1996. Por Decreto 95-144 se aprueba la división de la Facultad en tres Facultades: la Facultad de Educación, la Facultad de Humanidades y Arte y la Facultad de Ciencias Sociales, división que se hace efectiva a partir del 1º de marzo de 1996. Desde esa fecha, la Facultad de Humanidades y Arte comprende los siguientes Departamentos: Artes Plásticas, Ciencias Históricas y Sociales, Español, Filosofía, Idiomas Extranjeros y Música.

Fuente: Adaptado de Departamento de Español. Universidad de Concepción (2012).

A continuación, presentamos la estructura orgánica de la Universidad de Concepción. Ver figura 11:

**Figura 11. Estructura orgánica de la Universidad de Concepción.**



Fuente: Tomado de <http://www.udec.cl/pexterno/nodENT/132> (consultada el 5 de marzo de 2013).

### **3.4.2 El Plan de Formación inicial del profesorado de Pedagogía en Español**

---

A partir del documento “Pedagogía en Español. Plan y Programas de estudio” (Facultad de Educación. Universidad de Concepción, 1998), recogemos los siguientes puntos:

- **Fundamentación:** La Pedagogía en Español se fundamenta en la necesidad de formar a un profesor capaz de llevar adelante el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la Educación Media Nacional, en el área disciplinaria de Lengua Castellana y Comunicación y de contribuir creativamente al desarrollo cultural de sus estudiantes y del medio nacional (Facultad de Educación. Universidad de Concepción, 1998: 2).
- **Descripción General:** La carrera de Pedagogía en Español busca formar un profesional de la Educación con un óptimo y bien dimensionado conocimiento de la especialidad y de las ciencias de la educación y la pedagogía; todo esto en el marco de la pertinencia entre éstas y la realidad socioeconómica y político-cultural de la comunidad nacional (Facultad de Educación. Universidad de Concepción, 1998: 2).
- **Perfil profesional:** El profesor de castellano se define como un profesional universitario que maneja el nivel más cultivado de su lengua, que tiene clara conciencia de su estructura y de su funcionamiento en las distintas situaciones de comunicación verbal, que conoce a cabalidad las manifestaciones literarias relevantes producidas por España y América hispana y sus múltiples y variadas relaciones con la literatura universal de las diferentes épocas. Asimismo, está capacitado para crear en otros las condiciones para desarrollar su propio manejo culto de la lengua y su capacidad para entender y apreciar el sentido y el valor de la obra literaria y de las variadas formas de comunicación verbal que caracterizan el mundo contemporáneo (Facultad de Educación. Universidad de Concepción, 1998: 3).

***Cuadro 27. Dimensiones de la características que se desean formar en el profesorado de Pedagogía en Español como perfil profesional.***

<p><b>Dimensión Disciplinar.</b></p> <p>Implica conocimientos sistematizados de las estructuras conceptuales en las disciplinas de los medios de indagación y de los elementos esenciales que debe enseñar.</p>
<p><b>Dimensión Personal.</b></p> <p>Acentúa el equilibrio emocional, los aspectos valóricos, la autocrítica, la habilidad de comunicación, la capacidad de resolución de problemas y la autonomía profesional.</p>
<p><b>Dimensión Pedagógica.</b></p> <p>Radica en los conocimientos y habilidades del profesor para desarrollar aprendizajes significativos de los alumnos; conocimiento y desarrollo integral del educando; espíritu de investigación y de criticidad aplicado en un contexto espacio-temporal.</p>
<p><b>Dimensión Socio-Cultural.</b></p> <p>Implica conocimientos básicos y habilidades necesarias para comprender la sociedad y la cultura contemporánea desde una perspectiva científica y cultural amplia, con una visión integral del hombre y los valores universales.</p>
<p><b>Dimensión Organizacional y de Gestión.</b></p> <p>Acentúa el conocimiento de los principios, fundamentos, fines y objetivos del sistema educacional, su organización y la del medio en que se desenvuelve.</p>

Fuente: Elaborado a partir de Facultad de Educación. Universidad de Concepción (1998: 3).

Para conseguir las dimensiones antes descritas y el tipo de profesor que se pretende, según dicho plan de estudio, se deben procurar los siguientes objetivos (Facultad de Educación. Universidad de Concepción, 1998: 2):

**Objetivos generales:**

- a) Cautelar la pertinencia de la formación disciplinaria y pedagógica en su perspectiva inter y transdisciplinaria que integre teoría y práctica.
- b) Apoyar la formación personal y social y la formulación de proyectos de vida del alumnado a través del desarrollo de valores sociales, culturales, éticos y morales.

c) Cautelar el cabal conocimiento de los principios filosóficos que sustentan el Sistema Nacional de Educación, las dimensiones estructurales y funcionales de éste y las políticas que regulan las acciones consecuentes.

d) Desarrollar la capacidad de análisis, la imaginación, la creatividad y la capacidad comunicacional en sus diversas formas y estrategias.

**Objetivos específicos de la carrera:** Formar un profesional que:

1) posea una sólida y amplia competencia comunicativa en su lengua y las técnicas, estrategias y conocimientos que le permitan desarrollar gradualmente con sus alumnos dicha competencia

2) conozca suficientemente la producción literaria tanto de los textos clásicos de la literatura universal como las obras escritas en lengua castellana, específicamente, en cuanto a su proceso histórico, sus formas concretas y su entorno cultural

3) tenga conocimiento teórico adecuado de la estructura del lenguaje y especialmente, de la estructura y desarrollo de la lengua castellana.

4) posea una formación y una experiencia básica en investigación lingüística y literaria que le permitan una permanente actualización y adecuación de sus conocimientos disciplinarios.

5) cuente con una sólida formación en la naturaleza y función del proceso educativo y en la metodología de la enseñanza de la lengua materna, que le permita seleccionar los medios técnico-pedagógicos más adecuados que favorezcan la formación de la lengua materna en sus estudiantes, atendiendo a las necesidades específicas en que se desarrolla el proceso educativo concreto.

### **La malla curricular.**

La formación inicial del profesorado egresado de Pedagogía en Español se distribuye en tres áreas: La Área de la Especialidad (Facultad de Humanidades y Arte), Área de Formación Pedagógica (Facultad de Educación) y Área de Formación General (Facultad de Humanidades y Arte y/o otras facultades) (Facultad de Educación. Universidad de Concepción, 1998: 3)

- **Área de la Especialidad:** Es definida como un conjunto de asignaturas de una disciplina, consideradas indispensables para integrar los conocimientos y habilidades necesarias a un campo específico de la especialización.
- **Área de Formación Pedagógica:** Está constituida por un conjunto de asignaturas que sustentan e instrumentalizan el rol instruccional y educativo del profesional de la educación.
- **Área de Formación General:** Es el conjunto de asignaturas electivas y/o complementarias que permiten profundizar el conocimiento de los alumnos en áreas de su interés y/o ampliar su formación cultural y humana.

**Cuadro 28. Características generales del programa de formación inicial del Profesorado de Pedagogía en Español.**

<p><b>Descripción.</b> La carrera de Pedagogía en Español está destinada a entregar los aspectos esenciales del área y de las Ciencias de la Educación. Además, tiene como objetivo formar al estudiante para que asuma una actitud científica ante el fenómeno del conocimiento, el cual es central y necesario a cualquier acción educativa que tiene como objetivo estimular y facilitar el aprendizaje.</p>
<p><b>Duración.</b> 5 años.</p>
<p><b>Grado Académico.</b> Licenciado en Educación</p>
<p><b>Título Profesional:</b> Profesor de Español.</p>
<p><b>Campo Ocupacional:</b> Docencia en el área de la especialidad en los distintos niveles y ramas del Sistema Educativo Chileno.</p>

Fuente: Tomado de <http://admission.udec.cl/?q=nodENT/119> (consultada en 5 de abril de 2012).



**Cuadro 29. Malla Curricular Pedagogía en Español Universidad de Concepción 2012.**

1 SEMESTRE	2 SEMESTRE	3 SEMESTRE	4 SEMESTRE	5 SEMESTRE	6 SEMESTRE	7 SEMESTRE	8 SEMESTRE	9 SEMESTRE	10 SEMESTRE
FONÉTICA Y FONOLOGÍA I	FONÉTICA Y FONOLOGÍA II	GRAMÁTICA DEL TEXTO	TALLER DE LITERATURA I	TALLER DE LITERATURA II	TALLER ANÁLISIS DISCURSO I	TALLER ANÁLISIS DISCURSO II	HISTORIA DE LA LENGUA	PRÁCTICA DE ESPECIALIDAD	
MORFOSINTÁXIS CASTELLANA I	MORFOSINTÁXIS CASTELLANA II	MORFOSINTÁXIS CASTELLANA III	MORFOSINTÁXIS CASTELLANA IV	OBRAS CLÁSICAS DE LA LITERATURA HISPANOAMERICANA	ASIGNATURA ELECTIVA	LINGÜÍSTICA APLICADA	ASIGNATURA ELECTIVA	PRÁCTICA DE PROFESOR JEFE	
OBRAS CLÁSICAS DE LA HUMANIDAD	OBRAS CLÁSICAS DE LA LITERATURA OCCIDENTAL	OBRAS CLÁSICAS DE LA LITERATURA CASTELLANA	INICIACIÓN A LA LINGÜÍSTICA	ASIGNATURA ELECTIVA	ASIGNATURA ELECTIVA	FORMAS DEL DISCURSO LITERARIO	ASIGNATURA ELECTIVA	SEMINARIO	
INTRODUCCIÓN AL COMENTARIO DE TEXTOS NARRATIVOS	INTRODUCCIÓN AL COMENTARIO DE TEXTOS LÍRICOS	ANÁLISIS ORGANIZACIONAL Y LIDERAZGO	MÉTODOS CUANTITATIVOS Y CUALITATIVOS DE INVESTIGACIÓN	DIDÁCTICA I	DIDÁCTICA II	DIDÁCTICA III	DIDÁCTICA IV		
PRINCIPIOS DE EDUCACIÓN I	PRINCIPIOS DE EDUCACIÓN II	ASIGNATURA COMPLEMENTARIA	ASIGNATURA ELECTIVA	DESARROLLO INFANTO JUVENIL	PSICOLOGÍA EDUCATIVA	ASIGNATURA ELECTIVA	ORIENTACIÓN EDUCATIVA		
ASIGNATURA ELECTIVA	ASIGNATURA ELECTIVA	ASIGNATURA ELECTIVA	ASIGNATURA ELECTIVA		ASIGNATURA ELECTIVA	ASIGNATURA ELECTIVA	ASIGNATURA ELECTIVA		
ASIGNATURA ELECTIVA	ASIGNATURA ELECTIVA	ASIGNATURA ELECTIVA	ASIGNATURA ELECTIVA		ASIGNATURA ELECTIVA	ASIGNATURA ELECTIVA	ASIGNATURA ELECTIVA		
ASIGNATURA COMPLEMENTARIA	ASIGNATURA COMPLEMENTARIA								

Fuente: Tomado de <http://admission.udec.cl/themes/garland/mallas/concep/mallapedagogiaenespanol.pdf> (consultada en 5 de abril de 2012).

### 3.4.3 El Departamento de Español

---

*El Departamento de Español ofrece las asignaturas de especialización a la Carrera de Pedagogía en Español, dependiente de la Facultad de Educación (Departamento de Español. Universidad de Concepción, 2012).*

El departamento, que se encarga actualmente de la formación disciplinar del profesorado principiante, fue fundado en 1952 y atiende a la carrera de Pedagogía en Español, Fonoaudiología. Además, ofrece en pregrado asignaturas complementarias y electivas en otros planes de estudios de la Facultad y de la Universidad, en los campos de la lingüística, las lenguas clásicas y la literatura. En el postgrado, el Departamento de Español dicta docencia para los Programas de Magíster en Lingüística, Magíster en Literaturas Hispánicas, Doctorado en Lingüística y Doctorado en Literatura Latinoamericana y también algunas asignaturas correspondientes a otros programas de postgrado de la Universidad de Concepción.

**Misión del Departamento de Español** (Departamento de Español. Universidad de Concepción, 2012):

- Transmitir y desarrollar el saber lingüístico y literario, especialmente vinculado a la lengua española y a las literaturas hispánicas, con el propósito de formar graduados y profesionales de excelencia, creativos, críticos y sensibles a los problemas de la sociedad y la cultura, empleando programas de pregrado innovadores y actualizados.
- Transmitir y desarrollar conocimientos de avanzada y alta especialización en el ámbito de la Lingüística y los Estudios Literarios, así como en sus diversas aplicaciones y relaciones contextuales, especialmente relacionados con la cultura latinoamericana, a través de programas de postgrado, orientados a profesionales nacionales y extranjeros, según los requerimientos del mundo contemporáneo, con una visión pluralista y crítica y una definida vocación de servicio.
- Generar nuevos conocimientos a través de la investigación de los fenómenos lingüísticos (Fonética, Gramática, Semántica. Lingüística del Texto) en sus diversas manifestaciones y aplicaciones (Lingüística y

Educación, Psicolingüística, Sociolingüística, Tecnologías del habla, Neurolingüística, Etnolingüística, etc.), y de los fenómenos literarios (obras, autores, géneros, movimientos, tendencias, períodos) y sus vinculaciones contextuales, con especial énfasis en la literatura y la cultura latinoamericana (áreas culturales, identidad, heterogeneidad, etc.).

- Generar nuevos conocimientos a través de la investigación de los fenómenos lingüísticos (Fonética, Gramática, Semántica. Lingüística del Texto) en sus diversas manifestaciones y aplicaciones (Lingüística y Educación, Psicolingüística, Sociolingüística, Tecnologías del habla, Neurolingüística, Etnolingüística, etc.), y de los fenómenos literarios (obras, autores, géneros, movimientos, tendencias, períodos) y sus vinculaciones contextuales, con especial énfasis en la literatura y la cultura latinoamericana (áreas culturales, identidad, heterogeneidad, etc.)
- Desarrollar un proceso de educación permanente a través de cursos de especialización, capacitación y/o actualización, programas de diplomado, cursos a distancia, etc.), que permita a los graduados y profesionales en lengua y literatura adquirir conocimientos renovados, útiles para su desempeño laboral.
- Ofrecer cursos de lengua, literatura y cultura latinoamericana a universidades pertenecientes a otros ámbitos culturales, con el objeto de promover el acercamiento entre los pueblos y una visión más comprensiva de la diversidad cultural. Asimismo, brindar a instituciones o empresas la posibilidad de incluir conocimientos y técnicas innovadoras, en el ámbito de la Lingüística (fonética aplicada, construcción de discursos, comunicación oral y escrita) y de la literatura (talleres de escritura y lectura).
- Difundir la cultura del idioma, en sus diversas manifestaciones pragmáticas y literarias, hacia la comunidad, de modo de contribuir a enriquecer la visión de los habitantes de la región sobre los problemas culturales del mundo contemporáneo.

- Comunicar permanentemente, a través de conferencias, seminarios y publicaciones especializadas, los resultados de la investigación desarrollada en el ámbito de los estudios lingüísticos y literarios.

### **3.5 CARACTERÍSTICAS ASOCIADAS AL PROFESORADO DE PEDAGOGÍA EN ESPAÑOL**

---

Al referirnos a los profesores formados o en formación de la Universidad de Concepción, y con ello a los docentes chilenos, señalamos los siguientes apartados.

#### **3.5.1 Características demográficas del profesorado chileno**

---

Al referirnos a los profesores de Pedagogía en Español, nos centramos en un grupo particular del profesorado chileno. No obstante, debemos también focalizar los rasgos globales que comparten los docentes chilenos para llegar a comprender a cabalidad el contexto donde se inserta nuestro objeto de estudio.

*Respecto a la situación socioeconómica de estos estudiantes, antecedentes del sistema de postulación al crédito universitario indican que el 38% de los 7.726 estudiantes que ingresaron a pedagogía en Universidades del Consejo de Rectores en el proceso de admisión 2005 pertenece a los quintiles I y II de ingreso; es decir, proceden de familias con un ingreso per cápita inferior a 67.658 pesos. Un 16.7% pertenece al quintil III, con un ingreso inferior a los \$106.867. (Ministerio de Educación de Chile, 2005: 45).*

Pogré (2004) refiere en relación al perfil sociodemográfico de los docentes lo siguiente:

- Algunas de las universidades donde se forman los docentes todavía no están al día con las exigencias del nivel de conocimientos de "segunda generación". Además, gran parte de los docentes no posee una cultura de "perfeccionamiento profesional", o sea que no siempre están al día en el avance del saber.
- Los docentes siguen siendo una suerte de "trabajadores" al servicio de instituciones públicas o de empresas privadas, por lo cual su

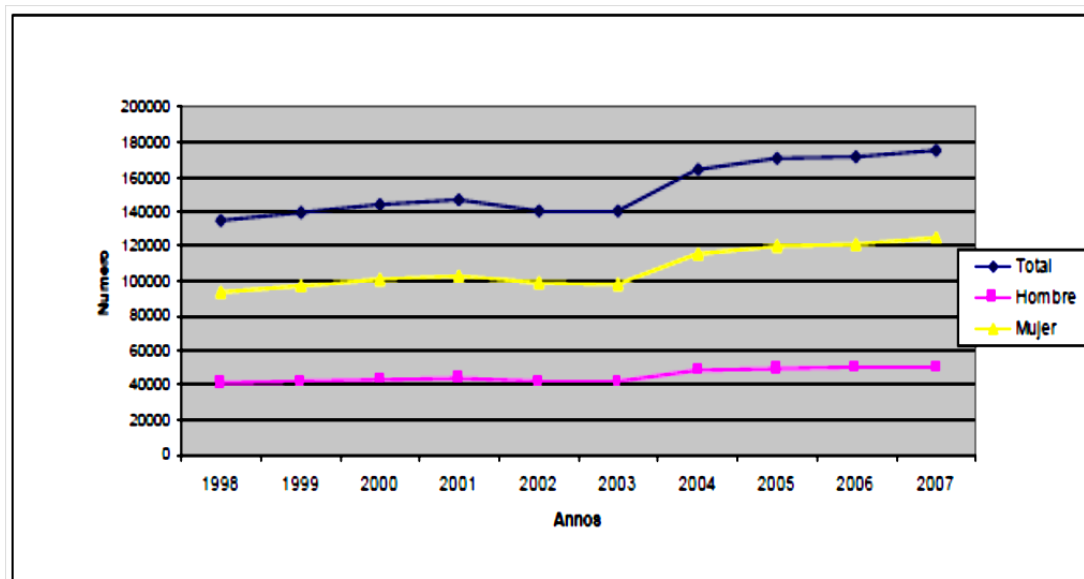
organización profesional se asemeja más a la de un sindicato laboral que a un gremio profesional.

- La docencia no es una ocupación de élite, sino una ocupación masiva, financiada principalmente con recursos públicos. Por este motivo, sus remuneraciones –aun cuando han crecido más de un 15% desde 1990 a la fecha - aun son insuficientes y altamente costosas para el Estado.
- La docencia se ejerce al interior de establecimientos que todavía tienen una organización burocrático-autoritaria y relativamente uniforme, en los que es difícil ejercer autonomía y responsabilidad profesional.
- La docencia es una profesión altamente "femenina". Por eso las profesoras cargan por lo general con un doble rol (las exigencias del trabajo y del hogar) y con una “cultura de pasividad y subordinación”, que operan en contra de la autonomía, la excelencia científico-técnica y el protagonismo social que son propios de una profesión fuerte.

A modo de Caracterizar al profesorado chileno, destacamos el trabajo “Datos cuantitativos sobre la profesión docente en Chile” (De los Ríos y otros, 2009) destacando los siguientes puntos de su trabajo: a) dotación de docentes en Chile, b) dotación de docentes por género, c) dotación de docentes rurales y urbanos y d) Movilidad y percepción de movilidad.

### a) Dotación de docentes en Chile.

**Gráfico 1. Dotación total de Profesores 1998-2007.**



Fuente: Encuesta de Idoneidad Docente y Ministerio de Educación en De los Ríos y otros (2009: 5).

En el año 2007, Chile contaba con 175 mil profesores. La dotación de docentes ha crecido en forma sistemática, fomentada en gran medida por la ampliación de la jornada escolar. En la actualidad, siete de cada diez profesores son mujeres y se desempeñan mayoritariamente en zonas urbanas. La región metropolitana (capital del país) concentra al 36% de los/las docentes, que sumados a los de otras tres regiones (V, VIII y X), concentran a dos tercios de los/las docentes de Chile. El profesorado chileno trabaja mayoritariamente en escuelas municipales, aunque se puede observar una progresiva presencia de profesores y profesoras en escuelas particular subvencionadas (De los Ríos y otros, 2009: 5).

*El aumento en el stock de profesores ha transformado la relación entre el número de profesores y alumnos. En 1998, la relación entre el stock de profesores y el número de alumnos era 1 a 25, es decir, existía un profesor por cada 25 estudiantes. Siete años más tarde, Chile contaba con un profesor por cada 22 alumnos y en el año 2007 esta relación pasó de 1 a 21, sugiriendo que el stock de profesores crece a una tasa mayor que la matrícula escolar (De los Ríos y otros, 2009: 5).*

No obstante, cabe señalar que el número de alumnos por aula varía sustancialmente de un establecimiento a otro. La media de estudiantes por aula

en enseñanza secundaria según algunos organismos no gubernamentales<sup>23</sup> es de 38 estudiantes; y no todos los profesores trabajan en escuelas y/o salas de clases.

**Tabla 14. Relación entre Stock de Profesores y Números de Estudiantes.**

	<b>1998</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>
<b>Total Profesores</b>	134.885	170.261	171.741	174.882
<b>Matrícula Escolar</b>	3.337.335	3.652.227	3.645.654	3.614.762
<b>Relación P/E</b>	25	22	21	21

Fuente: Encuesta de Idoneidad Docente y Ministerio de Educación en De los Ríos y otros (2009: 5).

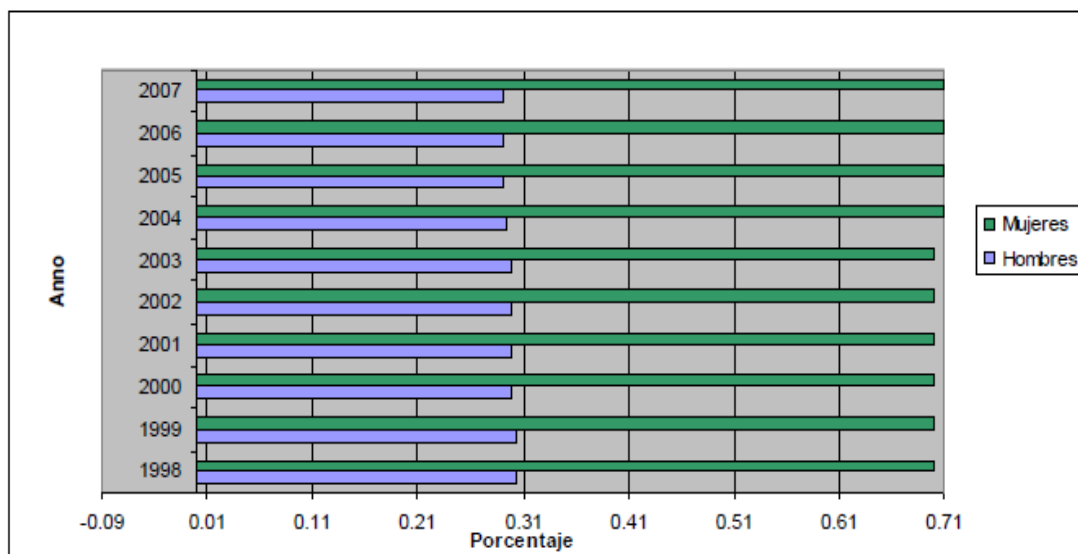
Los datos muestran que un 85% de los profesores chilenos se desempeña como docente de aula. Esa proporción se ha mantenido relativamente estable a través del tiempo al igual que la representación de otras funciones, como las de apoyo técnico pedagógico y directivas, que son ejercidas mayoritariamente por docentes varones (De los Ríos y otros, 2009: 2).

En el año 2007, la gran mayoría de los profesores gozaba de contratos estables, independiente de la dependencia de su establecimiento educativo. Durante ese año, los profesores declararon servir—en promedio—30 horas pedagógicas semanales. Un tercio de ellos trabajaba entre 21 y 30 horas semanales y un 31% trabajaba entre 31 y 40 horas. Sólo uno de cada cinco profesores declaró trabajar más de 40 horas pedagógicas por semana. Sobre la base de información recabada por la Encuesta Longitudinal Docente (2005), se constata que la gran mayoría de los profesores chilenos proviene de familias cuyo padre y madre poseen educación primaria o educación secundaria, siendo bajo el porcentaje de profesores que proviene de familias con padres (padre o madre) con educación terciaria completa (De los Ríos y otros, 2009: 3).

<sup>23</sup> Más información en [www.educacion2020.cl](http://www.educacion2020.cl).

## b) Dotación de docentes por género.

**Gráfico 2. Distribución de Profesores Por Género 1998-2007.**



Fuente: Encuesta de Idoneidad Docente y Ministerio de Educación en De los Ríos y otros (2009: 5).

El cuerpo docente chileno, al igual que la mayoría del profesorado de otras partes del mundo, está mayoritariamente compuesto por mujeres. Siete de cada diez docentes chilenos son mujeres. Esta distribución por género se ha mantenido relativamente constante a través del tiempo, observándose en los últimos años una leve reducción de docentes varones (De los Ríos y otros, 2009: 5).

## c) Dotación de docentes rurales y urbanos.

Los profesores chilenos trabajan principalmente en zonas urbanas. Sólo un 15% de los docentes chilenos se desempeñan en zonas rurales. La distribución geográfica de los profesores se ha mantenido relativamente estable durante la última década sugiriendo que el proceso educativo chileno es principalmente urbano (De los Ríos y otros, 2009: 7).



**Tabla 15. Distribución regional del profesorado chileno.**

<b>Distribución de Profesores por Región, Año 2007</b>		
<b>Región</b>	<b>Número</b>	<b>Porcentaje</b>
I	5.415	3,1
II	5.569	3,2
III	3.306	1,9
IV	8.244	4,7
V	18.571	10,7
VI	9.011	5,2
VII	10.938	6,3
VIII	22.377	12,8
IX	11.074	6,4
X	13.770	7,9
XI	1.295	0,7
XII	1.930	1,1
XIII	62.750	36,0
Total	174250	100

Fuente: Tomado de De los Ríos y otros (2009: 8).

De los Ríos y otros (2009: 7), señalan que al analizar lo que sucede en términos de distribución regional de los docentes, se hace evidente que más de un tercio de estos se localiza en la región metropolitana, seguidas por la octava, quinta y décima región que concentran el 12,8; 10,7 y 7,9% de los profesores del país respectivamente. Así, en estas cuatro regiones del país se concentra más de dos tercios de los profesores chilenos.

#### **d) Movilidad y percepción de movilidad.**

En el año 2005, la mayor parte de los docentes chilenos tenía una percepción positiva de las condiciones socioeconómicas de sus familias y de su movilidad

intergeneracional. El 67% de los docentes encuestados reconocía tener una situación socioeconómica mejor o mucho mejor que la de sus padres. No obstante, en el análisis de los datos más específicamente, se observa cierta diferencia entre los profesores de colegios particulares pagados que sugieren una situación menos acomodada, comparado a los demás docentes (De los Ríos y otros, 2009: 18).

Los autores anteriores destacan que los resultados de ciertas encuestas del 2006 indican que, a pesar de que la mayor parte de los profesionales de la educación escolar pertenecen a los deciles de mayor ingreso autónomo per cápita, éstos presentan una importante diferencia respecto a otros profesionales (De los Ríos y otros, 2009: 18).

*A menudo, el sueldo base de un maestro representa una gran proporción de su remuneración total y los incentivos por conductas específicas (trabajar en escuelas rurales, educar a niños con necesidades especiales) representan solo una pequeña proporción de la remuneración total (Vegas, 2008: 71).*

### **3.5.2 Contexto laboral del profesorado chileno**

---

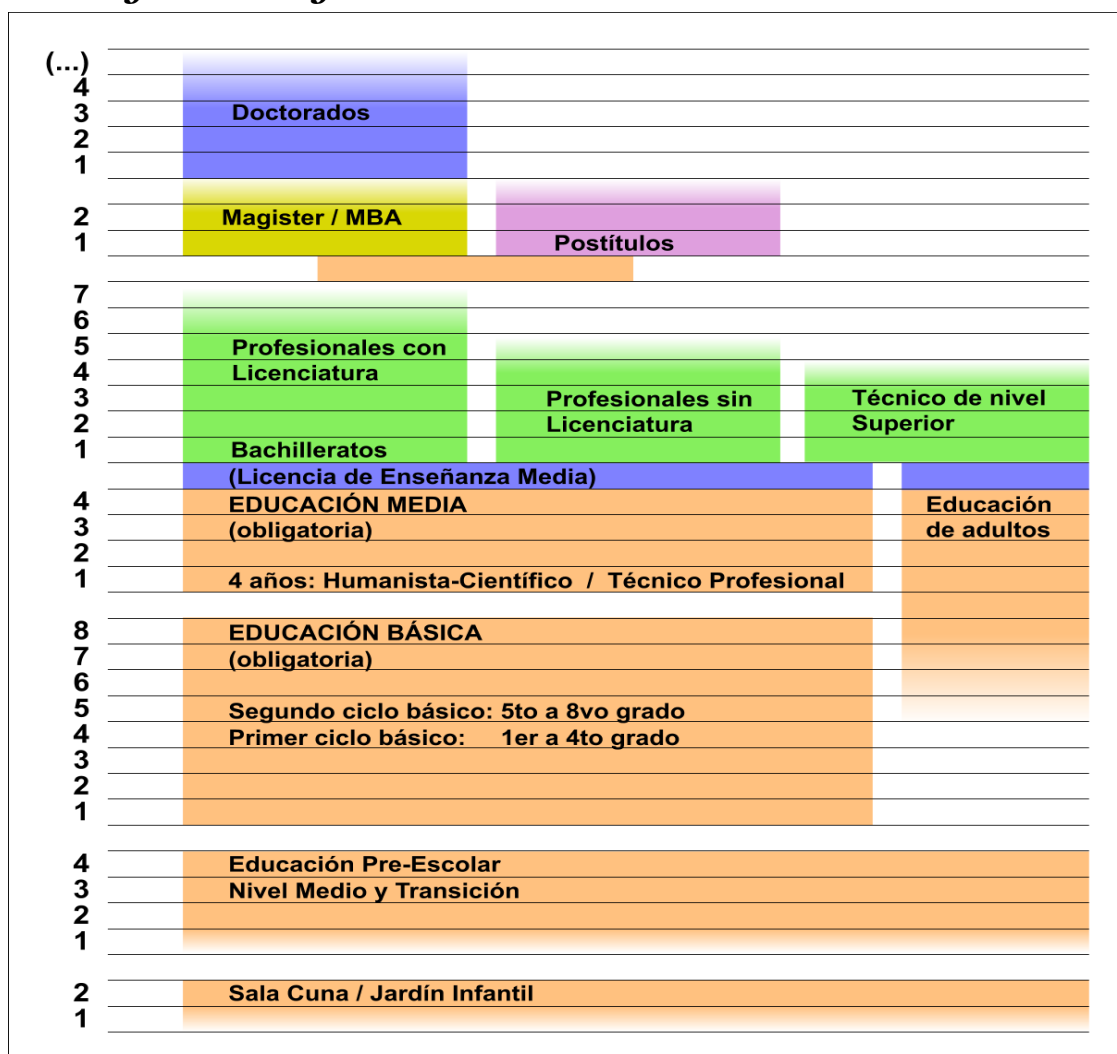
*Chile tiene una particularidad, y es que los docentes no son funcionarios del Ministerio de Educación (Marcelo y Vaillant, 2009: 105).*

Como **estructura**, el sistema educacional chileno se organiza en cuatro niveles: el preescolar, que atiende a niños y niñas menores de seis años; el básico obligatorio, de ocho grados; el medio, obligatorio desde el año 2003, de cuatro grados, el cual se ofrece en la modalidad científico-humanista, de tipo general, y en la modalidad técnico-profesional, que combina estudios generales y formación para el trabajo; y por último el nivel superior, impartido en universidades tanto públicas como privadas, institutos profesionales o centros de formación técnica Peirano (2008: 72).

La **jornada de trabajo** de los docentes está pautada en un máximo de 44 horas semanales en el sector municipal y subvencionado. En la Enseñanza Media, la carga horaria tope frente al curso es de 33 horas; las restantes se dedican a actividades curriculares no lectivas. En el caso de los docentes de 30 años de servicio o más pueden solicitar la reducción de trabajo de aula a 24

horas. En Educación Inicial o Básica la jornada se extiende a 30 horas cronológicas semanales. En el sector privado no subvencionado la jornada laboral tiene un máximo de 48 horas semanales. Esta carga horaria está regulada por las normas del Código del Trabajo (Pogré, 2004).

**Figura 12. Organización del sistema educacional chileno.**



Fuente: Tomado de Zapata y Tejeda (2009: 6).

Con el fin de caracterizar el **sistema de financiamiento del sistema educacional chileno**, destacamos la descripción realizada por Peirano (2008: 72-73) quien señala que la educación básica y media se financia con un sistema de subvención a la demanda, más conocido como sistema de *vouchers*: el estado entrega una subvención por cada alumno matriculado en los establecimientos educacionales. Más del 90% de los alumnos del país reciben la subvención pública, ya sea que estudian en colegios municipales (públicos) o privados. De

acuerdo con el tipo de financiamiento, los establecimientos educacionales pueden ser:

- a) Municipales: su administración, antes a cargo del Estado (Ministerio de Educación), ha sido traspasada a las municipalidades del país. Estos establecimientos son financiados con una subvención del Estado por alumno matriculado.
- b) Particulares subvencionados: pertenecen a sostenedores privados y reciben una subvención del Estado (*vouchers*). Entre este tipo de establecimientos se generó la nueva modalidad de "financiamiento compartido"; es decir, el Estado aporta una subvención por alumno matriculado, pero además el establecimiento cobra un copago adicional a los padres o apoderados. A medida que el monto pagado por los padres o apoderados aumenta, menor es la subvención del Estado, siendo el tope del copago, para que un establecimiento reciba subvención, de 87 dólares mensuales por alumno aproximadamente.
- c) Particulares pagados: pertenecen a particulares, no reciben subvención alguna del Estado y son financiados por el pago de padres y apoderados.

Del total de los alumnos matriculados en enseñanza básica y media en Chile, el 56% asisten a establecimientos municipales, 35% particulares subvencionados, y sólo 9% a particulares pagados (Peirano, 2008: 73).

*El rol subsidiario asumido por el Estado desde mediados de los setenta en Chile, ha generado limitantes para ejercer su misión como garante de la calidad de la educación, al no disponer de un soporte legal adecuado. No hay mecanismos para articular al sector empresarial particular que provee educación pública bajo una política común de operación del mercado de trabajo que vincule la formación, el perfeccionamiento y la carrera profesional. Cada factor opera con independencia, generándose una falta de sinergia entre los diversos componentes, convirtiéndose en el principal nudo crítico que presenta el mercado docente (Donoso, 2008: 81).*

Como hemos señalado anteriormente, hasta el 2008, más de la mitad de los docentes en Chile se encontraban plenamente afectos al Estatuto Docente (Ley 19.070), lo que con llevaba una remuneración fija e independiente de su desempeño laboral; y sin ser despedidos, independiente de cómo estén

realizando su labor educativa. Así, el salario de un docente se puede ver incrementado por dos caminos: primero, a través de la permanencia en el sistema educacional, de manera que el salario aumenta conforme aumentan los años de experiencia; y segundo, siguiendo cursos de perfeccionamiento (Peirano, 2008).

*En este contexto, se observa una escasa relación entre la calidad educativa del docente y el salario recibido. Más aún: dada la inamovilidad de los docentes en el sector, junto con las alzas salariales conforme aumentan los años de experiencia, es posible encontrar docentes cuyo desempeño profesional es altamente insatisfactorio y cuyos salarios se ve incrementado año a año conforme aumenta sus años de permanencia en el sistema municipal (Peirano, 2008: 75).*

No obstante, como ya se ha dicho, en la LEG (2009), como respuesta a lo que advertía Peirano (2008) y sobre la base de la “idoneidad docente”, actualmente, más de la mitad del profesorado (correspondientes al sector municipal) pueden ser despedidos si no cumplen con los procesos de evaluación de carácter obligatorio o, según cual sistema de evaluación (no todos), pueden ser “premiados” económicamente y con ello incrementar su salario a modo de bonificación.

### **3.5.3 Un acercamiento de investigación a la formación inicial del profesorado de Lengua Castellana y Comunicación en Chile**

En la búsqueda de establecer qué es lo que se ha investigado en Chile sobre la formación del profesorado que ofrece la asignatura de Lengua Castellana y Comunicación, se ha examinado el estudio de Geeregat y otros (2007), el cual es coincidente en algunos aspectos del objeto de investigación que sustenta nuestro trabajo de estudio. El trabajo de las autoras señaladas ofrece información relevante sobre la formación inicial de dos universidades chilenas, que ofrecen enseñanza superior para ejercer como docentes “idoneos” (Ley 20.370) de Lengua Castellana y Comunicación.

Los objetivos de dicha investigación fueron los siguiente:

- *Objetivo general:*

Indagar en dos universidades tradicionales acerca de los problemas en el ámbito curricular en la formación inicial de profesores de Lenguaje y Comunicación.

- *Objetivos específicos:*

a) Identificar y comparar elementos nodulares que sustentan el currículo en ejecución de las dos universidades en estudio.

b) Conocer los tipos de relaciones existentes entre las propuestas curriculares y su puesta en práctica.

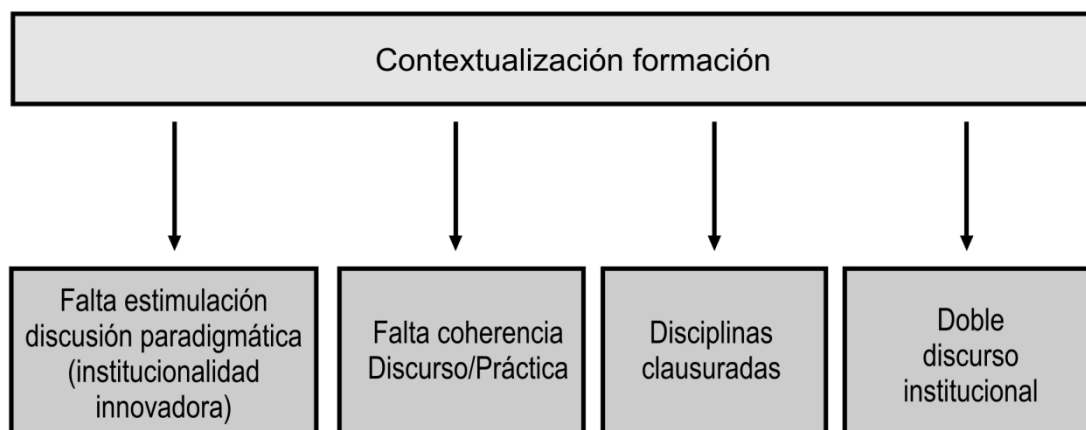
c) Determinar las relaciones existentes entre el saber pedagógico y el saber disciplinario en las propuestas curriculares en estudio.

d) Determinar la pertinencia de la propuesta curricular en práctica de las dos universidades en estudio con respecto al contexto en que se insertan.

**Resultan significativos, en el contexto de nuestra investigación, los siguientes hallazgos: “Problemas en el contexto de la formación inicial docente”, “Problemas en el ejercicio de la práctica formadora”, “Problemas en la formación inicial docente”.**

*Desde la perspectiva docente, existen elementos que están afectando en la formación inicial de profesores. Un factor central está vinculado con la escisión, desarticulación o “esquizofrenia disciplinaria” que se producen entre las especialidades que involucran el proceso educativo. Aquello se puede evidenciar en lo que constituye las bases del proceso formativo, en la ejecución de la práctica profesional y en aquello que se ha denominado la contextualización de la formación (Geeregat y otros, 2007: 42).*

**Figura 13. Problemas en el contexto de la formación inicial docente (Geeregat y otros, 2007).**



Fuente: Tomado de Geeregat y otros (2007: 42).

Según Geeregat y otros (2007), la base de la problemática se encuentra en la desarticulación interdisciplinar que hace imposible integrar los conocimientos de la disciplina con los conocimientos pedagógicos.

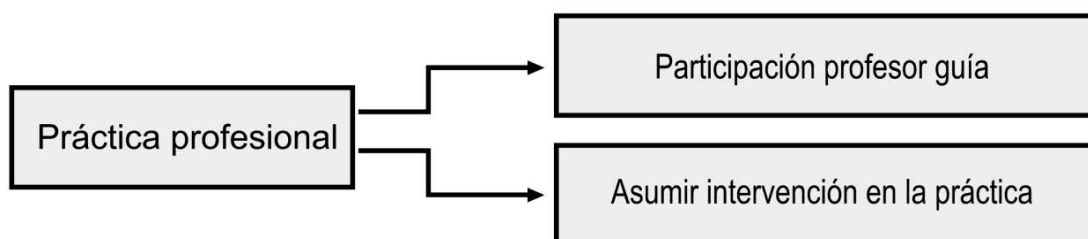
*Se mantienen y promueven “disciplinas clausuradas”, en que “lo educativo” es adjudicado como de exclusiva o principal responsabilidad de los profesores que enseñan la pedagogía, y la especialidad, en este caso la lengua castellana y la comunicación, debería ser asumida por los respectivos “profesores especialistas”, lo que da como fruto una formación atomizada, en que el estudiante, si le es posible, debe hacer el ejercicio de integrar saberes (Geeregat y otros, 2007: 42).*

Las autoras anteriores, agregan que surge un “doble discurso” por parte de la institucionalidad, ya que plantean la necesidad de hacer el ejercicio de integrar saberes; además, la necesidad de la articulación y consistencia con los paradigmas que promueve, permite que esta “desarticulación” se mantenga. En concordancia con esta “desarticulación”, Jofré y Gairín (2009: 41) destacan, en un estudio que involucró a tres universidades chilenas dedicadas a la formación de docentes de Enseñanza Media, la idea de “disociación entre discurso y realidad” en el plano de las prácticas de distintas carreras de pedagogía. Donde, en términos de algunos participantes de dicho estudio, se concluye que “la

universidad o, más precisamente, las facultades de educación, viven volcadas hacia adentro... encapsuladas... ensimismadas”.

*Surge la necesidad de “coherencia entre el discurso y la práctica” de los profesores y de la institución que imparte la profesión docente, para lograr consistencia con el paradigma educativo que promueve. Se plantea como una solución a la problemática de la educación la existencia de universidades que permitan una suerte de revolución del conocimiento, instituciones innovadoras que estimulen y demanden la “discusión paradigmática”, generando espacios de reflexión que impacten las bases del proceso de formación inicial docente (Geeregat y otros, 2007: 42-43).*

**Figura 14. Problemas en el ejercicio de la práctica formadora (Geeregat y otros, 2007).**



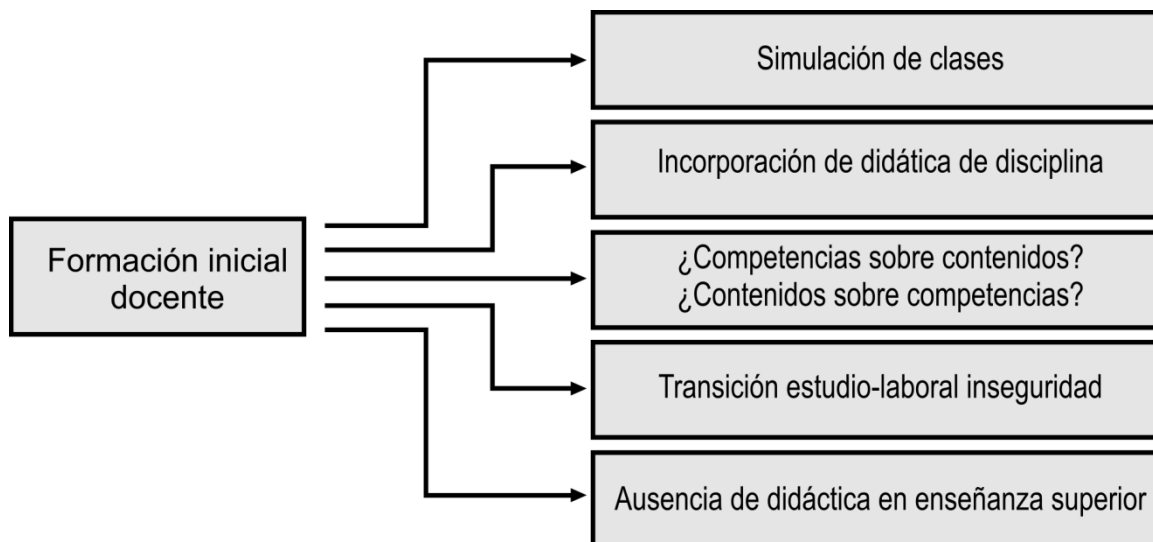
Fuente: Tomado de Geeregat y otros (2007: 43).

También como resultados, las autoras (Geeregat y otros, 2007: 43) plantean que se presentan para la práctica profesional o “práctica formalizadora” situaciones que problematizan y dificultan el proceso educativo que se realizan en ella. Así, cuando ocurre una práctica temprana de los futuros profesores, estos aún no cuentan con la preparación para realizar una intervención directa con estudiantes (hacer clases). De esta forma, son enviados a realizar observación del trabajo del profesor. No obstante, en los colegios y liceos en que realizan estas prácticas, el profesor titular les demanda apoyo en el quehacer pedagógico, y muchas veces los deja a cargo de la clase. A partir de lo anterior, el profesorado plantea que se hace necesario “asumir la intervención” de los estudiantes en la práctica profesional, de forma guiada, para lo cual es necesario institucionalizar la existencia de un “profesor guía” que intervenga junto a los futuros profesores en su práctica profesional, cautelando de este modo la preparación y coherencia en la formación inicial docente. No obstante, se



destaca que esta institucionalización demanda recursos y compromiso institucional y estatal.

**Figura 15. Problemas en el ejercicio de la práctica formadora (Geeregat y otros, 2007).**



Fuente: Tomado de Geeregat y otros (2007: 44).

En la figura anterior, a modo de conclusión, se exponen las carencias en torno a la formación inicial del profesorado de Lengua Castellana y Comunicación arrojadas por la investigación realizada en las dos universidades del sur de Chile.

## **TERCERA PARTE: BASE METODOLÓGICA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

---



## CAPÍTULO 4: MARCO METODOLÓGICO

---

*Si queremos pasar del mundo operacional, de las manifestaciones observables de los fenómenos, al mundo de las representaciones subjetivas para comprender el sentido que tales acontecimientos tienen para las personas que lo viven en una situación concreta, será necesario penetrar más allá de lo que permite un instrumento objetivo de aplicación distante. Sin vivencias compartidas no se alcanza la comprensión del mundo de los significados. Sin implicarse afectivamente no existe auténtico conocimiento de los procesos latentes, ocultos y subterráneos que caracterizan la vida social de los grupos y personas (Pérez Gómez, 1995<sup>a</sup>: 120).*

A partir de los interrogantes planteados al comienzo, los cuales se pretenden responder mediante la realización de esta investigación, se ha diseñado la siguiente ruta metodológica que comprende los objetivos propuestos de la tesis. Así, el presente capítulo justifica e ilustra el diseño y proceso de esta investigación.

En primer lugar, expondremos las bases de la estrategia metodológica utilizada (planteamiento paradigmático).

En segundo lugar, daremos a conocer el diseño de la investigación y sus alcances (metodología de investigación; tipo de estudio).

En tercer lugar, realizaremos la descripción del caso (estructura interna; participantes).

En cuarto lugar, explicaremos las estrategias de recogida de información utilizadas.

En quinto lugar, daremos a conocer el proceso de análisis y categorización de los datos cualitativos.

En sexto lugar, expondremos las estrategias de rigor científico que comprende el estudio.

En séptimo y último lugar, daremos a conocer el cronograma de este estudio.

## 4.1 PLANTEAMIENTO PARADIGMÁTICO

---

Una vez planteado el interrogante, el objetivo, el puerto de llegada, inevitablemente surgen otros cuestionamientos con el fin de estructurar la respuesta de este primero. ¿Cómo darle respuesta? ¿Cómo llegar a él? ¿Cómo llegar a buen fin? Se asume que se debe escoger una ruta que resuelva el interrogante de mejor forma, que cumpla el objetivo, que no nos haga perdernos en el camino y nos lleve a buen puerto. En este caso, no obstante, se escoge la ruta de investigación sobre la base de lo que se quiere conocer y ver en el desarrollo de la misma. Y, además, considerando que el punto de partida es tan o más importante que el puerto de llegada, debido a que condicionará y/o facilitará nuestro viaje.

### 4.1.1 Noción de Paradigma

---

El concepto de paradigma desarrollada por Kuhn (1984) no es unívoco, y permite variedad de usos y una pluralidad de significados. Para este autor los paradigmas se definen como:

*Realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones de una comunidad científica (Kuhn, 1984: 13).*

Bozu (2008: 276) lo define como un conjunto articulado de postulados, de valores conocidos, de teorías comunes y de reglas que son aceptados por todos los miembros de una comunidad científica.

Maykut y Morehouse (1999) destacan a este *conjunto articulado de postulados*, realizando las siguientes aclaraciones en función del paradigma.

*Un paradigma define una serie de supuestos de la naturaleza de la realidad. La palabra supuesto es clave. Se deben hacer supuestos, por ejemplo, acerca de la naturaleza de la realidad porque cualquier cosa que el investigador haga para probar qué es la realidad debe basarse en alguna idea concreta de la realidad. Si bien no puede demostrar un supuesto filosófico, sí puede estipularse, y estas estipulaciones son lo que llamamos postulados. Nuestra definición de postulado es la de un supuesto expresado de forma positiva. Un conjunto de postulados forman un paradigma. Este paradigma, como los postulados en los que se basa, no se pueden probar; el paradigma proporciona la base*

*sobre la que construimos nuestro conocimiento verificable* (Maykut y Morehouse, 1999: 7).

Para Vidal (2011: 23) los paradigmas representan una visión histórica singular del mundo, asentándose en principios metafísicos generales, que actúan como herramientas cognitivas, los cuales abarcan todo lo necesario para el desenvolvimiento de la labor investigadora en lo que concierne a la metodología, los presupuestos teóricos, los modelos de aplicación sistemática de las mismas, etc.

**Para el desarrollo de este estudio, el concepto de *paradigma* será entendido y utilizado como el marco en el cual llevaremos a cabo nuestro trabajo de investigación. Esto teniendo en cuenta que cada comunidad científica se adscribe y es parte de un paradigma, con lo cual, los miembros de una comunidad intelectual compartirán valores, creencias, normas, objetos, lenguaje, etc.**

*Un paradigma aporta el marco dentro del cual trabajan los investigadores* (Maykut y Morehouse, 1999: 7).

*Los paradigmas que podríamos aceptar comúnmente en la investigación de las ciencias sociales<sup>24</sup> son tres: paradigma positivista; paradigma interpretativo; paradigma crítico* (Del Rincón y otros, 1995; Latorre y otros, 1996 citados en Sandín, 2003: 32).

A continuación, en torno a la caracterización de los principales paradigmas utilizados en el área de las “Ciencias Sociales”, presentamos el siguiente cuadro:

**Cuadro 30. Paradigmas aceptados comúnmente en la investigación de las ciencias sociales**

<b>“La perspectiva empírico-analítica, de base positivista racionalista” (Paradigma positivista).</b>
Los postulados principales que caracterizan esta perspectiva investigadora tienen que ver con la idea de que los objetivos, los métodos, las normas lógicas de las ciencias naturales son también aplicables a las ciencias sociales. En este sentido los positivistas entienden que la realidad es única, simple, tangible, fragmentable. Para explicar los hechos, se toma como principio básico la coincidencia de resultados. Su objetivo es conocer y explicar la realidad para dominarla y controlarla.

<sup>24</sup> Entendiendo Educación como una ciencia social.

**“La humanística-interpretativa, de base naturalista-fenomenológica” (Paradigma interpretativo).**

Los principales postulados de esta perspectiva son la importancia que le dan al contexto social por considerar que la ciencia no es algo aislado y abstracto. La conducta humana es más compleja que la de los otros seres vivos de tal manera que la explicación de las acciones de las personas no puede reducirse a explicaciones causales, sino que hay que indagar en causas y motivaciones internas y profundas. Desde este paradigma se pretende comprender más que explicar o predecir. Los interpretativos consideran que la realidad es múltiple, intangible, y que la finalidad de la investigación ha de ser comprender los fenómenos desde la percepción y la interpretación de los sujetos. No se busca la generalización de los resultados, sino que pretende “averiguar lo que es ampliamente universal, qué es lo que es generalizable a otras situaciones y qué es lo único y específico en una situación dada” (Colás y Buendía, 1988: 50).

**“La crítica, basada en la tradición filosófica de la teoría crítica” (Paradigma socio-crítico).**

Parte de la concepción de la realidad como algo dinámico y cambiante y atribuye a la actividad investigadora los objetivos de conocer y explicar, para transformar la realidad, a partir de la concienciación de los participantes de la investigación, y de la incorporación de valores a la realidad social (Habermas, 1974 en Colás y Buendía, 1988).

Fuente: Adaptado de Sandín (2003: 52).

A manera de reflexión en torno a los paradigmas y las formas de conceptualizar la investigación en Ciencias Sociales, es pertinente apoyarse en Carr (1990), quien señala que desde la aparición de la obra de Habermas, *Knowledge and Human Interests* (1972), se ha reconocido generalmente que hay tres maneras posibles de conceptualizar la investigación científica social, cada una de ellas sobre una comprensión de la vida social que sirve. Habermas las denomina las «ciencias empírico-analíticas», basadas en los valores instrumentales y un interés de control técnico, las «ciencias históricas o hermenéuticas», basadas en los valores del diálogo abierto y la libre comunicación, y las «ciencias críticas» que sirven a un interés «emancipatorio», al intentar eliminar los constreñimientos ideológicos que sistemáticamente distorsionan la autocomprensión racional (Carr, 1990: 131-132).

Carr (1990: 132), en relación al marco de conceptualización anterior, subraya que los valores que constituyen estas tres formas de conocimiento científico social también expresan tres puntos de vista generales del valor de la educación.

*La elección de una particular metodología de la investigación implica siempre una preferencia por un particular conjunto de valores educativos, y los valores educativos de un investigador se reflejan siempre en su metodología de investigación (Carr, 1990: 131).*

En torno a la naturaleza de la investigación y los supuestos teóricos de los investigadores Carr (1990) destaca lo siguiente:

*Las presuposiciones de los investigadores educativos acerca de la naturaleza de la educación se reflejarán en sus elecciones de los métodos de investigación (Kemmis 1983 citado en Carr, 1990: 132)*

Kemmis (1983 citado en Carr, 1990: 132) identifica tres ideologías políticas a través de las cuales se expresan diferentes valores educativos, los cuales reciben distintas etiquetas.

*La elección de una postura de investigación no es precisamente un reflejo de una preferencia intelectual; siempre envuelve también compromisos políticos y educativos (Carr, 1990: 132).*

**Tabla 16. Relaciones de aspiraciones, métodos y formas de saber característicos de las tres aproximaciones alternativas a la investigación educativa (Kemmis, 1983).**

FORMA DE INVESTIGACIÓN	EMPÍRICA ANALÍTICA	HISTÓRICA HERMENÉUTICA	CRÍTICA
MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN	Natural científica experimental, cuantitativa	Histórica interpretativa etnometodológica, iluminativa	Ciencia crítica social emancipatoria investigación acción
FORMA DE CONOCIMIENTO INVESTIGADOR	Objetiva, nomológica teórica explicatoria	Subjetiva ideográfica comprensión interpretativas	Dialéctica comprensión reflexivas «praxis»
FIN PRÁCTICO	Instrumental medios-fines, técnica	Práctica, informa juicio, deliberación	Crítica: transformativa, emancipatoria
IDEOLOGÍA POLÍTICA	Vocacional/ Neoclásica	Liberal /progresiva	Socialmente crítica
VALORES	Moldeado	Crecimiento	Empobrecimient



EDUCATIVOS	metáfora. Individuos preparados para una forma de vida social	metáfora. Autoactualización de individuos en una forma meritocrática de vida social	o metáfora. Individuos como productores y transformadores de una forma dada de vida social.
------------	---	---	---

Fuente: Tomado de Kemmis (1983) citado en Carr (1990: 133).

Coincidimos con Carr (1990: 134) cuando plantea que se ha admitido que los valores y la ideología no pueden eliminarse de la investigación educativa, pues esta no puede representarse a sí misma como una empresa “sin valores”, motivada únicamente por una búsqueda desinteresada de conocimientos.

#### **4.1.2 El paradigma interpretativo, el paradigma de la investigación**

Sabariago (2004: 74) señala que, sobre la base de este paradigma, el estudio de la realidad educativa parte de una *construcción social* resultante de las *interpretaciones subjetivas* y los significados que le otorgan las personas que la protagonizan. Por lo tanto, los hechos no se agotan en las manifestaciones objetivas de los fenómenos, ni pueden ser entendidos por referencias a explicaciones causales. Agrega que desde este enfoque, el énfasis se pone en la *perspectiva de los participantes* durante las interacciones educativas con un intento de obtener *comprensiones en profundidad de casos particulares* desde una perspectiva cultural e histórica.

Del Rincón y otros (1994) sostienen que el paradigma interpretativo, también denominado *paradigma cualitativo, fenomenológico, naturalista, humanístico o etnográfico*, engloba un conjunto de corrientes humanístico-interpretativas cuyo interés se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social. Y, además, que este paradigma enfatiza la comprensión e interpretación de la realidad educativa desde los significados de las personas implicadas en los contextos educativos estudiando sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características del proceso educativo no observables directamente ni susceptibles de experimentación (Del Rincón y otros, 1994: 40-41).

Se entiende por paradigma, en el ámbito de la investigación educativa, como:

*Un punto de vista o modo de ver, analizar e interpretar los procesos educativos que tienen los miembros de una comunidad científica y que se caracteriza por el hecho de que tanto científicos como prácticos comparten un conjunto de valores, postulados, fines, normas, lenguajes, creencias y formas de concebir y comprender los procesos educacionales (De Miguel 1988 en Sabariego, 2004: 66).*

Sabariego (2004), a partir de Guba y Lincoln (1985), nos señala que en la investigación educativa podemos identificar distintos paradigmas que podemos caracterizar por un sistema de creencias o supuestos de partida diferentes en tres cuestiones básicas: la manera de ver y entender la realidad educativa (la dimensión ontológica), el modelo de relación entre quien investiga y dicha realidad (la dimensión epistemológica) y el modo en que podemos obtener conocimiento de dicha realidad (la dimensión metodológica).

Stake (1999: 42) apunta a que la distinción fundamental entre investigación cuantitativa e investigación cualitativa estriba en el **tipo de conocimiento que se pretende**. Además agrega que aunque parezca extraño, la distinción no está relacionada directamente con la diferencia entre datos cuantitativos y datos cualitativos, sino con una diferencia entre búsqueda de causas frente a búsqueda de acontecimientos.

*Los investigadores cuantitativos destacan la explicación y el control; los investigadores cualitativos destacan la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe (Stake, 1999: 42).*

**Esta investigación, por ver y entender la realidad educativa como subjetiva, dando valor a la experiencia de los sujetos de la realidad que es investigada (dimensión ontológica), quien investiga hace valoraciones (dimensión axiológica), y se interrelaciona con la realidad investigada (dimensión epistemológica), y obtiene conocimiento contextual de dicha realidad (la dimensión metodológica)<sup>25</sup>, se enmarca en el paradigma interpretativo. Es decir, la presente investigación se posiciona dentro del paradigma interpretativo debido a que tiene por objeto conocer y describir los**

---

<sup>25</sup> A continuación, en la Justificación de la Metodología de investigación se ahondará en estas dimensiones a partir de los postulados de Lincoln y Guba (1985).

**significados que los propios sujetos participantes de la investigación le otorgan a un evento especial, en este caso, a su formación docente.**

## **4.2 DISEÑO METODOLÓGICO**

---

*El termino metodología designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. En las ciencias sociales se aplica a la manera de realizar la investigación. Nuestros supuestos, intereses y propósitos nos llevan a elegir una u otra metodología (Taylor y Bodgan, 1998: 15).*

### **4.2.1 Metodología de investigación: La investigación cualitativa orientada a la comprensión**

---

*La pregunta sobre lo que constituye el objeto de la investigación cualitativa puede tener múltiples respuestas: comprender en profundidad conductas naturales, situaciones sociales, significados, procesos patrones, etc. Cada una de ellas impone de alguna forma modalidades específicas a la investigación (Bartolomé, 1992: 17).*

#### **4.2.1.1 Fundamentos**

Latorre y otros (1996: 220) señalan que por fenomenología se entiende la escuela filosófica creada por Husserl (1859-1938) en la primera parte del siglo XX, cuyos principios son esenciales para la comprensión de la corriente constructivista. Además, los autores comparten que la fenomenología es la ciencia de los fenómenos que se manifiestan en la conciencia.

*La fenomenología es la investigación sistemática de la subjetividad, su meta es el estudio del mundo tal como se nos presenta en y a través de la conciencia (Bullington y Karlson, 1984: 51 citado en Latorre y otros, 1996: 221).*

En relación a lo que persigue el investigador fenomenológico, Taylor y Bodgan (1998) afirman lo siguiente:

*El fenomenólogo quiere entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor. Examina el modo en que se experimenta el mundo (Taylor y Bodgan, 1998: 16).*

En torno a la *perspectiva fenomenológica* (Taylor y Bodgan, 1998) o *enfoque fenomenológico* (Maykut y Morehouse, 1999), Patton (1990 citado en Latorre y otros, 1996) hace la siguiente distinción:

*El enfoque fenomenológico se centra en cómo las personas comprenden los significados de los eventos (Patton, 1990 citado en Latorre y otros, 1996: 221 y Maykut y Morehouse, 1999: 6).*

Para Taylor y Bodgan (1998: 23), la perspectiva fenomenológica es esencial para nuestra concepción de la metodología cualitativa. Agregan que, de la perspectiva teórica fenomenológica depende lo que estudia la metodología cualitativa, el modo en que lo estudia, y en que se interpreta lo estudiado.

*Para el fenomenólogo, la conducta humana, lo que la gente dice y hace, es producto del modo en que definen su mundo. La tarea del fenomenólogo y de nosotros, estudiosos de la metodología cualitativa, es aprender este proceso de interpretación (Taylor y Bodgan, 1998: 23).*

Los autores anteriores subrayan que **el fenomenólogo intenta ver las cosas desde el punto de vista de otras personas**. Además, agregan que la perspectiva fenomenológica está ligada a una amplia gama de marcos teóricos y escuela de pensamiento en las Ciencias Sociales. No obstante, estos autores profundizan en dos enfoques teóricos principales, el “interaccionismo simbólico” y la “etnometodología”, por considerarlas fuerzas dominantes en las ciencias sociales y pertenecer a la tradición fenomenológica.

**Tabla 17. Enfoques teóricos principales que pertenecen a la tradición fenomenológica.**

<b>Interaccionismo simbólico</b>
<p><i>El interaccionismo simbólico atribuye una importancia primordial a los significados sociales que las personas asignan al mundo que las rodea (Taylor y Bodgan, 1998: 24).</i></p>
<p>Blumer (1969 citado en Taylor y Bodgan, 1998: 24-25) afirma que el interaccionismo simbólico reposa sobre <b>tres premisas básicas</b>.</p> <p>I. Las personas actúan respecto de las cosas, e incluso respecto de las otras personas, sobre la base de los significados que estas cosas tienen para ellas. De modo que las personas no responden simplemente a estímulos o exteriorizan guiones culturales. Es el significado lo que determina la acción.</p> <p>II. Los significados son productos sociales que surgen durante la interacción: El significado que tiene una cosa para una persona se desarrolla a partir de los modos en que otras personas actúan con respecto a ella en lo que concierne a la cosa de que se trata. Una persona aprende de las otras personas a ver el mundo.</p> <p>III. Los actores sociales asignan significados a situaciones, a otras personas, a las cosas y a sí mismos a través de <i>un proceso de interpretación</i>. Este proceso tiene dos pasos distintos. Primero, el actor se indica a sí mismo las cosas respecto de las cuales está actuando; tiene que señalarse a sí mismo las cosas que tienen significado. En segundo lugar, en virtud de este proceso de comunicación consigo mismo, la interpretación se convierte en una cuestión de manipular significados. El actor selecciona, controla, suspende, reagrupa y transforma los significados a la luz de la situación en la que está ubicado y de la dirección de su acción.</p>
<p>Taylor y Bodgan (1998: 25) detallan que en este proceso de interpretación actúa como intermediario entre los significados o predisposiciones a actuar de cierto modo y la acción misma. Las personas están constantemente interpretando y definiendo a medida que pasan a través de dos situaciones diferentes.</p>
<p>a) Podemos ver por qué diferentes personas ha tenido diferentes experiencias y ha aprendido diferentes significados sociales. Por ejemplo, cada persona ocupa una posición dentro de una organización, y ha aprendido a ver las cosas de cierta manera. Tomemos el ejemplo del estudiante que rompe una ventana en la cafetería de la escuela. El director podría definir la situación como un problema de conducta; el consejero lo de como un problema familiar; para el bedel es un problema de trabajo; para la enfermera, un problema de salud; el alumno que rompió la ventana no percibe ningún problema en absoluto.</p> <p>b) Una segunda razón que hace que las personas actúan de modo diferente reside en que ellas se hallan en situaciones diferentes. Si queremos entender por qué algunos adolescentes se convierten en "delincuentes" y otros no, tenemos que considerar las situaciones que enfrentan.</p>

*El proceso de interpretación es un proceso dinámico, la manera en que una persona interprete algo dependerá de los significados de que se disponga y de cómo se aprecie una situación (Taylor y Bodgan, 1998: 25).*

*Desde una perspectiva interaccionista simbólica, todas las organizaciones, culturales y grupos están constituidos por actores envueltos en un proceso constante de interpretación del mundo que los rodea. Aunque estas personas pueden actuar dentro del marco de una organización, cultura o grupo, son sus interpretaciones y definiciones de la situación lo que determina la acción, normas, valores, roles o metas (Taylor y Bodgan, 1998: 25).*

### **Etnometodología**

En torno a la etnometodología surgen distintas voces donde:

- Para unos:

*La etnometodología sea adecua perfectamente a la perspectiva del interaccionismo simbólico (Denzin, 1970 citado en Taylor y Bodgan, 1998: 26).*

- Para otros:

*Rrepresenta un desprendimiento radical respecto de las otras tradiciones sociológicas (Zimmerman y Wieder, 1970 citado en Taylor y Bodgan, 1998: 26).*

*Caracterizan a la etnometodología como una empresa separada de la sociología (Mehan y Wood, 1975 citado en Taylor y Bodgan, 1998: 26).*

*La etnometodología no se refiere a los métodos de investigación sino al tema u objeto de estudio: cómo (mediante qué metodología) las personas mantienen un sentido de la realidad externa (Mehan y Wood, 1975 citado en Taylor y Bodgan, 1998: 26).*

*Para los etnometodólogos, los significados de las acciones son siempre ambiguos y problemáticos. Su tarea consiste en examinar los modos en que las personas aplican reglas culturales abstractas y percepciones de sentido común a situaciones concretas, para que las acciones aparezcan como rutinarias, explicables y carentes de ambigüedad. En consecuencia, los significados son un logro práctico por parte de los miembros de la sociedad (Taylor y Bodgan, 1998: 26).*

*Así, los etnometodólogos ponen entre paréntesis o suspenden su propia creencia en la realidad para estudiar la realidad de la vida cotidiana (Taylor y Bodgan, 1998: 26).*

Fuente: Adaptado de Taylor y Bodgan (1998: 24-27).

La investigación cualitativa abarca un conjunto de investigaciones con características similares; sin embargo, no todas ellas con la misma finalidad (Bartolomé, 1992), esta autora agrega que, según la finalidad la investigación, se identifican dos orientaciones de los estudios cualitativos: la que se dirige hacia la comprensión del contexto de estudio, y la que camina hacia la transformación social y emancipadora de las personas.

En sintonía con lo que exponen los autores anteriores Dorio y otros (2004: 282) destacan que la investigación cualitativa orientada a la comprensión señala al sujeto como productor de conocimiento que se construye a partir de lo que subjetivamente percibe. Así, prioriza el acercamiento al fenómeno a partir de la experiencia del sujeto, de la finalidad que le atribuye (Dorio y otros, 2004: 282).

*La investigación cualitativa orientada a la comprensión tiene como objetivo describir e interpretar la realidad educativa desde dentro. Y está fundamentada básicamente en la fenomenología (Dorio y otros, 2004: 281).*

**Todas estas ideas quedan concretadas en la tesis cuando estudiamos los significados que le atribuyen, quienes participan de esta investigación (las profesoras y profesores principiantes y el investigador), a la formación; en el contexto de sus experiencias y la realidad educativa que viven.**

#### **4.2.1.2 Justificación**

Como ya se ha adelantado, la presente investigación se justifica en diferentes dimensiones a partir de los postulados de Lincoln y Guba (1985), que se proponen en forma de preguntas con el fin de centrar la investigación.

##### **a) Dimensión ontológica: ¿Cuál es la naturaleza de la realidad?**

Por valorar la experiencia de los propios sujetos de la realidad que es investigada, responderemos a esta pregunta aludiendo a la realidad formativa de los docentes, es decir, una realidad educativa, y por tanto, una realidad social (una realidad múltiple y construida por quienes participan e interactúan entre si).

*Las realidades no se exploran o descubren, sino que se construyen social y experiencialmente. Inventamos conceptos, modelos y esquemas que dan sentido a la experiencia, y así continuamente probamos y modificamos estas construcciones a la luz de una nueva experiencia. No hay, por tanto, una realidad única, tangible, fragmentable, sobre la que la ciencia puede converger; dicha realidad existe, pero como construcciones holísticas, delimitadas en el significado, intra e interpersonalmente conflictivas y dialécticas en su naturaleza (Del Rincón y otros, 1995: 24).*

**b) Dimensión epistemológica:** ¿Cuál es la relación entre el investigador y la realidad investigada?

Esta dimensión nos lleva a reflexionar sobre el cómo se puede conocer, es decir, de qué forma el investigador se relaciona con lo cognoscible.

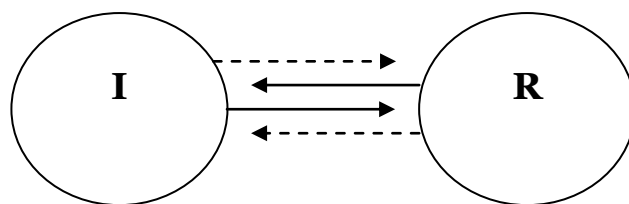
*El conocimiento es resultado de un proceso interactivo con la realidad social y tiene un carácter personal, subjetivo, indagativo e idiográfico, lo que exige unos métodos propios y específicos (Del Rincón y otros, 1995: 25).*

Teniendo en consideración que *el conocedor y lo conocido* resultan interdependientes; es necesario señalar que la relación que se establece en esta investigación entre el investigador y la realidad estudiada es deductiva-inductiva. Esto, debido a que esta investigación parte de unos supuestos deductivos y, luego, se centra en el significado que los participantes otorgan al tema estudiado. Lo anterior, tiene como resultado un *proceso dialógico*, de “hermenéutica doble” (primero en el análisis y luego en la interpretación por parte del investigador).

A continuación, con el fin de ilustrar esta “hermenéutica doble” entre el investigador (**I**) y la realidad investigada (**R**), se ha diseñado la siguiente figura:



**Figura 16. Dialogo epistemológico presente en la investigación.**



Fuente: Elaboración propia a partir del desarrollo de este capítulo.

**c) Dimensión axiológica:** ¿Cuál es el papel de los valores en la comprensión del mundo?

Sobre esta dimensión se hace evidente que *los valores modifican y median la comprensión*. Más aún, cuando los valores de los participantes del estudio forman parte de la investigación, y el propio investigador analiza los datos. Así, los valores modifican y median la acción y, con ello, la interpretación de la misma.

Sobre la base de lo anterior, para la redacción del informe, se tendrá en cuenta la interacción desarrollada y constante entre los valores subjetivos de los/las participantes de esta investigación (*lo émico*) y los valores propios del investigador (*lo ético*).

**d) Dimensión metodológica:** ¿Cuál es el proceso de la investigación? o ¿De qué manera se quiere responder a la realidad?

Con el fin de obtener conocimiento contextual y comprender la realidad que nos planteamos investigar; mediante la participación y reconstrucción de procesos sociales (como los son los procesos educativos); donde posteriormente emitiremos un juicio de valor. Aplicaremos la metodología del estudio de casos que se justificará de forma más detallada en las próximas páginas.

#### **4.2.1.3 Características**

Latorre y otros (1996: 221) señalan que entre las características más destacadas que aporta la investigación fenomenológica se encuentran las tres siguientes: I) la primacía que otorga a la experiencia subjetiva inmediata como base del

conocimiento; II) el estudio de los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos, teniendo en cuenta su marco referencial; y III) el interés por conocer cómo las personas experimentan el mundo social que construyen en interacción.

Estos autores agregan que la finalidad de la investigación fenomenológica, a diferencia de otras estrategias constructivistas, es el estudio de las experiencias humanas intersubjetivas a través de la descripción de la esencia de la experiencia subjetiva. Así, los investigadores, más que estudiar la integración de un grupo racial de alumnos o la interacción de niños de etnias diferentes, se centran en la experiencia que viven los alumnos/as en una clase multirracial, o la experiencia de un grupo de estudiantes minoritarios (Latorre y otros, 1996: 221).

Maykut y Morehouse (1999) nos señalan que la investigación de carácter cualitativo, se enmarca en la tradición fenomenológica, entendida como una perspectiva donde se enmarca la comprensión de la investigación.

Latorre y otros (1996) sostienen que los investigadores que siguen el método fenomenológico estudian la experiencia descrita e intuyen y describen las estructuras esenciales de las experiencias, con el fin de llegar a dar significado “eidético”, fundamental, de las experiencias descritas. Así, se llega a identificar el significado eidético de las experiencias a través de un *proceso de reducción* que lo integran dos etapas: la *reducción eidética*, que consiste en reducir las esencias generales de los fenómenos particulares; y la *reducción fenomenológica*, que consiste en liberar a los fenómenos de los elementos transfenomenales. Este proceso de reducción hace posible captar la estructura eidética de los fenómenos.

Autores como Taylor y Bogdan (1998) y Stake (1999) coinciden en las siguientes características de este tipo de investigación:

- Se basa en un proceso **deductivo-inductivo** (La entrada al campo se hace con unos supuestos previos que son extraídos de la propia experiencia y la teoría, sin embargo, estos supuestos se van complementando y modificando por otros de forma emergente).

- Es **holística** (El caso es abordado como un todo que se ha de estudiar en forma integral).
- Es **humanista e interactiva** (Los protagonistas son seres humanos que se mueven e interaccionan entre sí).
- Es **ideográfica** (Se pretende la comprensión de diferentes perspectivas individuales sobre el objeto de estudio).
- Es **contextual y abierta** (Debido a que trata de comprender a las personas en el marco de referencia de éstas, es decir, el espacio-temporal, político, económico y social que viven; aceptando variaciones que la misma naturaleza va generando).

En función del tipo de estudio que se desarrolla en esta investigación, ahondaremos en Stake (1999), quien destaca las siguientes características de la investigación cualitativa denominadas “Características definitorias del buen estudio cualitativo”, las cuales se exponen a continuación:

**Cuadro 31. Características más o menos especiales del estudio cualitativo.**

<b>“Características definitorias”.</b>
<p><b>Es holístico:</b> la contextualización está bien desarrollada; está orientado al caso (el caso se entiende como un sistema acotado); es relativamente no comparativo, y busca comprender su objeto más que comprender en que se diferencia de otros.</p> <p><b>Es empírico:</b> está orientado al campo de la observación; la atención se centra en lo que se observa, incluidas las observaciones hechas por los informadores; hace todo lo posible por ser naturalista, no intervencionista; y hay una relativa preferencia por la naturalidad lingüística en las descripciones, con cierto desdén por las expresiones.</p> <p><b>Es interpretativo:</b> los investigadores confían más en la intuición, con muchos criterios importantes sin especificar; los observadores de campo tratan de mantener abierta la atención para reconocer los acontecimientos relevantes para el problema; y sintoniza con la idea que la investigación es una interacción del investigador y el sujeto.</p> <p><b>Es empático:</b> atiende a la intencionalidad del actor; busca los esquemas de referencia, sus valores; aunque planificando, el diseño atiende a nuevas realidades, responde a nuevas situaciones; los temas son étnicos, de enfoque progresivo; y los informes sirven de experiencia indirecta.</p>
<b>“Características del buen estudio cualitativo (además de las anteriores)”.</b>

- Las observaciones y las interpretaciones inmediatas están validadas: es habitual la triangulación de datos; hay un esfuerzo deliberado por poner en duda las interpretaciones propias; los informes contribuyen a que los lectores hagan sus propias interpretaciones; y los informes ayudan a los lectores a reconocer la subjetividad.
- No es exhortatorio, y evita explotar la posición privilegiada del especialista.
- Es consciente de los riesgos que conlleva la investigación con sujetos humanos.
- Sus investigadores son competentes no sólo en sus métodos, y están versados en alguna disciplina fundamental, sino que lo están en las disciplinas relevantes.

Fuente: Adaptado de Stake (1999: 49-50).

Bartolomé (1992: 17) sintetiza los principios de la investigación cualitativa orientada a la comprensión en la práctica de la siguiente manera:

- I. Las conductas naturales para descubrir leyes.
- II. Las situaciones sociales identificadas por el lugar, los actores y las actividades.
- III. Los significados de textos/ acciones.
- IV. Los procesos sociales. La relación entre sociedad/persona (Interacción social).
- V. Los procesos cognitivos. La construcción de sistemas semánticos en individuos y grupos que son expresión de su conocimiento cultural.
- VI. Los patrones culturales de un grupo mediante la identificación de creencias y prácticas concretas.
- VII. Los patrones de interacción social entre miembros de un grupo.

No obstante, en el plano educativo, Del Rincón (1997) destaca que la investigación cualitativa se caracteriza por:

- a) cuestionar que el comportamiento de los sujetos sea gobernado por leyes generales y caracterizado por regularidades subyacentes,
- b) enfatizar la descripción y la comprensión de lo que es único y particular en vez de cosas generalizables;

- c) abordar una realidad dinámica, múltiple y holística, a la vez que cuestiona la existencia de una realidad externa;
- d) proceder la comprensión y la interpretación de la realidad educativa desde los significados y las intenciones de las personas implicadas;
- e) la realidad educativa analiza el investigador que comparte el mismo marco de referencia que las personas investigadas, en contraposición con el observador externo, objetivo e independiente, propio de la metodología cuantitativa.

A modo de cierre de este apartado, destacamos lo siguiente:

***Las distintas denominaciones enfatizan algunas de las características más relevantes de la investigación cualitativa: los significados que los sujetos de la investigación asignan a sus acciones, el contexto del estudio, la relación entre el investigador y lo que están siendo estudiados, y el enfoque de una manera de investigar utilizada básicamente para describir las experiencias de vida (discursos y comportamientos) y darles significado a partir de la realidad*** (Sabariego y otros, 2004: 293-294).

En este sentido, Stake (1999) señala que el investigador cualitativo destaca las diferencias sutiles, las secuencias de los acontecimientos en su contexto y la globalidad de las situaciones personales.

Dorio y otros (2004) agregan que, en el plano de la investigación que perseguimos, el estudio de este conjunto de fenómenos se lleva a cabo mediante diversos métodos de investigación, tales como la teoría fundamentada, la etnometodología, el método narrativo-biográfico, la etnografía, el estudio de casos, etc., siendo estos dos últimos los más utilizados en el campo educativo (Dorio y otros, 2004: 282).

#### **4.2.2 Método de la investigación: El estudio de casos**

---

*Los casos que son de interés en la educación y en los servicios sociales los constituyen, en su mayoría, personas y programas. Personas y programas se asemejan en cierta forma unos a otros, y en cierta manera son únicos también. Nos interesan tanto por lo que tienen de único como por lo que tienen en común. Pretendemos comprenderlos. Nos gustaría escuchar sus historias* (Stake, 1999: 15).

Para varios autores, el *estudio de casos* es un método de investigación de gran relevancia para el desarrollo de las ciencias humanas y sociales que implica un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de casos de un fenómeno, entendidos éstos como entidades sociales o entidades educativas únicas (Sabariego y otros, 2004: 309).

Stake (1999: 11) define el estudio de casos *como el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes.*

Stake (1999), también agrega que de un estudio de casos se espera que abarque la complejidad de un caso particular. Así, estudiamos un caso cuando tiene interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos. El estudio de casos es el estudio de lo particular y de la complejidad de un caso particular para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes.

Adelman y otros (1980) citado en Latorre y otros (1996: 234) definen, al *estudio de casos*, como un término “paraguas” que engloba una familia de estrategias de investigación, y que tienen en común el estudio de un caso o instancia de acción. Es decir, la recogida y selección de información acerca de la biografía, personalidad, intenciones y valores que pueden referirse prácticamente a cualquier persona, institución, programa, etc.

Stake (1999) detalla tres tipos de estudio de casos. Para este autor los casos pueden ser **intrínsecos, instrumentales o colectivos** a partir del interés que suscita el caso.

- *El estudio intrínseco de casos.* Interesa el caso en sí mismo. Interesa porque necesitamos aprender sobre ese caso en particular, no porque con su estudio aprendamos sobre otros casos o sobre algún problema general.

- *El estudio instrumental de casos.* La finalidad de este estudio de casos es comprender otra cosa mediante el estudio en un caso en particular.

- *El estudio colectivo de casos*. Este estudio de casos se da en la misma situación del estudio instrumental de casos, pero ocurre al elegir varios objetos de estudios.

*La distinción que hacemos entre estos tres tipos de estudios de casos no se debe a su utilidad para asignar éstos últimos a esas tres categorías (asignación que no siempre es posible decidir) sino que los métodos que vamos a emplear serán diferentes, y dependerán de que el interés sea intrínseco o instrumental (Stake, 1999: 17).*

Merrían (1988) citado en Latorre y otros (1996: 236), agrupa los estudios de caso según la naturaleza del informe final en **descriptivos, interpretativos o evaluativos**.

- *Estudio de caso descriptivo*. Presenta un informe detallado del caso en estudio sin fundamentación teórica. Son descriptivos, no se guían por hipótesis previas, aportan información básica y suelen ser estudios de programas y prácticas innovadoras.

- *Estudio de casos interpretativos*. Reúne información sobre un caso con la finalidad de interpretar o teorizar acerca del caso. Desarrolla categorías conceptuales para ilustrar, defender o desafiar presupuestos teóricos definidos antes. El modelo de análisis es inductivo.

- *Estudio de casos evaluativo*. Implica descripción, explicación y juicio. Se utiliza sobre todo para el estudio de programas escolares, para la evaluación educativa, evaluaciones etnográficas, descripciones de programas, estudios sociológicos.

A continuación, en el siguiente cuadro, se recogen las características de los estudios de casos cualitativos según distintos autores:

**Cuadro 32. Características del estudio de casos cualitativo.**

<b>Guba y Lincoln (1981)</b>	<b>Helmstader (1970)</b>	<b>Hoaglin y otros (1982)</b>	<b>Stake (1981)</b>	<b>Wilson (1979)</b>
Descripción densa	Puede usarse para arreglar o mejorar la práctica	Especialidad	Inductivo	Particularista
Fundamentado en la situación	Los resultados son hipótesis	Descripción de las partes interesadas y los motivos	Multiplicidad de datos	Holístico
Holísticos y vivos	El diseño es flexible	Descripción de temas claves	Descriptivo	Longitudinal
Formato: tipo conversación	Puede aplicarse a situaciones problemáticas	Puede sugerir soluciones	Específico	Cualitativo
Construye sobre conocimiento tácito			Heurístico	

Fuente: Tomado de Pérez Serrano (1994 citado en Latorre y otros, 1996: 234).

A partir de las características que se exponen en el cuadro anterior, podemos justificar que el estudio de casos es la mejor alternativa para poder dar respuesta a las interrogantes que nos planteamos al comienzo sobre la formación del profesorado principiante de Pedagogía en Español de la Universidad de Concepción y, con ello, alcanzar los objetivos de esta investigación. En este sentido, podemos justificar esta elección sobre la base de los siguientes puntos:

- El objeto de estudio contiene una realidad única, *viva*, que surge a partir de las propias experiencias de las personas que vivencias un evento.
- Se puede alcanzar una *descripción densa* de las vivencias de los participantes de la investigación.



- La comprensión del evento puede aportar ideas y *sugerir soluciones a situaciones problemáticas* que se relacionen con el mismo evento.

### 4.3 DESCRIPCIÓN DEL CASO

---

#### 4.3.1 Estructura interna del caso

---

Stake (1999) sugiere, a quienes se dedican al estudio de la educación y de los servicios sociales, delimitar y describir el estudio de casos a partir de tres conceptos: *tema*, *casos* y *foco*. En el presente estudio se delimita y describe de la siguiente manera:

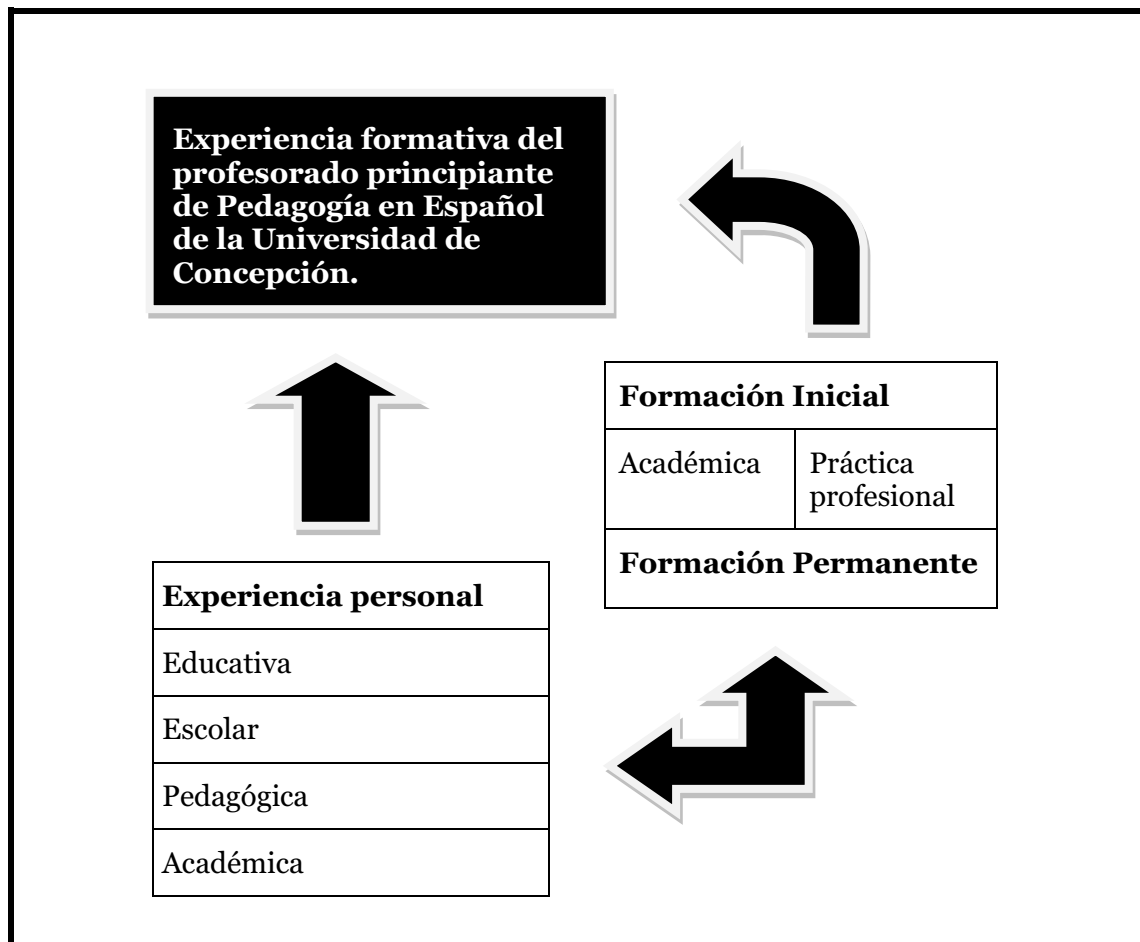
- **Tema:** La formación del profesorado principiante de Lengua Castellana y Comunicación.
- **Caso:** La formación del profesorado de Pedagogía en Español de la Universidad de Concepción.
- **Foco de estudio:** La experiencia formativa de 22 docentes principiantes en ejercicio egresados de la carrera de Pedagogía en Español de la Universidad de Concepción.

A modo de clasificación, el presente estudio responderá a un ***estudio cualitativo de casos de carácter instrumental***.

- *Estudio cualitativo de casos:* Porque se estudia en profundidad una realidad educativa. Donde el objeto de estudio es la experiencia formativa de un grupo de profesores y profesoras.
- *Instrumental:* Porque nuestro interés radica en comprender la formación del profesorado y sus primeros años de docencia, mediante el estudio de la experiencia formativa del profesorado principiante de Pedagogía en Español de la Universidad de Concepción

La figura que se presenta a continuación viene a ilustrar la estructura interna del caso con el fin de clarificar nuestro objeto de estudio, que ya hemos adelantado en parte mediante el desarrollo de los capítulos anteriores.

**Figura 17. Estructura interna del caso, clarificación del objeto de estudio.**



Fuente: Elaboración propia a partir del desarrollo de la investigación.

#### 4.3.2 Participantes

Con el fin de definir al colectivo participante de la investigación, se debió considerar las características que arroja la bibliografía correspondiente sobre profesorado principiante; y que cumpliera con el objeto de estudio que deseábamos estudiar.

*Se considera la etapa del profesor novel la que transcurre durante los primeros años de ejercicio, aunque algunos autores la extienden hasta los 5 primeros años. En algunos estudios esta etapa parece dividida en una primera fase “umbral o antesala” (seis meses) y una segunda de “madurez y crecimiento” que comprende el tiempo posterior (Vera, 1988). Es una etapa de socialización, en la que el nuevo profesor se integra como miembro activo “participante” en el colectivo profesional (Imbernón, 2004: 58).*

De esta forma, los colaboradores o participantes (muestreo intencional) serían aquellos/as profesores y profesoras egresados de la carrera de Pedagogía en Español de la Universidad de Concepción, que, además de querer participar en esta investigación, cumplieren con los siguientes requisitos:

- I. Pertenecer a unas promociones determinadas de egreso (2005; 2006; 2007; 2008; 2009);
- II. haber ejercido como docente a continuación de su periodo de egreso;
- III. y encontrarse en el ejercicio de la docencia;

No obstante, se intentó comprender el fenómeno mediante la búsqueda de un grupo de docentes representativo y de la manera más equilibrada posible (por ejemplo, mayor número de profesoras que profesores; un profesor por cada dos profesoras), teniendo en cuenta escenarios que representen las mayores diferencias del mismo fenómeno (por ejemplo, el tipo de establecimiento (administración pública, privada o concertada)) en que se ha desarrollado profesionalmente).

*Las muestras de máxima variación aportan al investigador cualitativo un método con el cual se consigue la variabilidad característica de la selección aleatoria al mismo tiempo que se reconoce que el objetivo del estudio cualitativo no es la generalización. Nuestro objetivo no es seleccionar una muestra aleatoria, sino seleccionar personas y escenarios que representen el abanico de experiencia del fenómeno en cuestión. Por ello, es nuestro conocimiento de los contextos de los individuos y escenarios lo que provoca que les seleccionemos inicialmente para su inclusión en el estudio (Maykut y Morehouse, 1999: 68).*

#### **a) Consideraciones para la selección de informantes**

*A las entrevistas en profundidad se opta por la selección de unos pocos perfiles contruidos en base a unos criterios. Dichos criterios pueden ser de marginalidad, normalidad o excelencia (Ruiz Olabuénaga e Ispizua, 1989).*

Gorden (1975 citado por Vallés, 2003) propone una clasificación de los potenciales entrevistados en tres tipos generales: claves, especiales y representativos. Los primeros se caracterizan por no constituir en sí mismos el foco de interés de la búsqueda, sino por aportar información indirectamente relacionada con los objetivos de esta, que permita por ejemplo acceder a una

comunidad cerrada, a una organización restringida, o a un informante de estatus elevado, etc. El entrevistado especial es aquel que proporciona una información directamente relevante para los objetivos de la búsqueda y por ocupar una posición única en el contexto que nos interesa estudiar. Finalmente, los entrevistados «representativos» también dan una información relacionada con los objetivos de la entrevista pero, en este caso, de tipo más general y común a un conjunto más amplio de personas de características sociodemográficas o culturales similares. De acuerdo con Gorden, hay cuatro preguntas que hace falta mirar de responder en la selección de los entrevistados: 1) ¿Quién tiene la información relevante? 2) ¿Quién es más accesible? (entre los mejor informados) 3) ¿Quién está más dispuesto a informar? (entre los más informados y accesibles) y 4) ¿Quién es más capaz de comunicar la información con precisión? (entre los anteriores). Evidentemente, existe el riesgo que los posibles informantes más accesibles no cumplan otras condiciones, por esto hace falta dar siempre un valor condicional a este criterio.

Vallés (2003) destaca que se acostumbra a entrevistar a sujetos concretos, que son seleccionados por el hecho de tener unos conocimientos, estatus o destrezas comunicativas específicas, y que a la vez muestran una buena disposición a la entrevista: se trata de los informantes clave. La selección de los informantes en una entrevista realizada dentro el marco de un estudio de caso responderá a intereses relacionados con el propio caso y su particularidad. Sin embargo, hay dos criterios generales que es recomendable seguir en todos los casos: entrevistar al menos un miembro de cada colectivo implicado en el caso de acuerdo con los objetivos del estudio y entrevistar a cualquier sujeto que se ofrezca o lo solicite. A menudo, la elección de los informantes se debe al hecho de disponer de una información a la cual el investigador no puede tener acceso directo por diferentes razones. Por otro lado, los informantes pueden aportar a la búsqueda intuiciones y percepciones que el investigador no haya considerado y que incorpore en forma de nuevas variables a tener en cuenta.

**Posterior al análisis de las características de los/las participantes, desde un punto de vista académico y profesional, y teniendo en consideración las limitaciones geográficas relacionadas con el**

**acceso**, se llegó a la siguiente caracterización sobre quienes colaborarían en este estudio:

***Cuadro 33. Características del profesorado principiante que inicialmente se tomaron en consideración.***

<b>Área geográfica:</b> Profesorado que ejerza en la ciudad de Concepción o ciudades próximas.
<b>Género:</b> Mujeres y hombres.
<b>Años de ejercicio docente:</b> Desde un semestre de ejercicio profesional hasta cinco años a partir del año de egreso.
<b>Tipo de establecimiento donde ha ejercido:</b> Municipal; Particular-subvencionado; Particular-particular.

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de planificación de la investigación.

### **b) Características definitivas del profesorado participante**

Como se expresa en el siguiente cuadro, el número de participantes (sin sumar al investigador, quien también es partícipe de esta investigación) es de 22 colaboradores, los cuales resultaron agrupados en tres grupos: (Grupo I: Entrevista en profundidad (12 docentes), Grupo II: Grupo de discusión (4 docentes) y Grupo III: Instrumento colaborativo (6 docentes).

A continuación, se detallan las características de cada uno/a de los/las docentes que participaron en esta investigación:

***Cuadro 34. Características del profesorado principiante participante.***

<b>Participante</b>	<b>Descripción</b>
Profesor 1 (P1)	Hombre, quinto año de ejercicio, experiencia en colegio particular-subvencionado, Concepción.
Profesor 2 (P2)	Hombre, primer año de ejercicio, experiencia en colegio particular-subvencionado, Talcahuano.

Profesora 3 (P3)	Mujer, quinto año de ejercicio, experiencia en colegio municipal y colegio particular-subvencionado, Penco.
Profesora 4 (P4)	Mujer, cuarto año de ejercicio, experiencia en colegio particular-subvencionado, Concepción.
Profesora 5 (P5)	Mujer, experiencia en colegio particular-subvencionado, Lota.
Profesor 6 (P6)	Hombre, cuarto año de ejercicio, experiencia en colegio particular-subvencionado, Concepción.
Profesor 7 (P7)	Hombre, primer año de ejercicio, experiencia en colegio municipal, Concepción.
Profesora 8 (P8)	Mujer, primer año de ejercicio, experiencia en colegio municipal, colegio particular-subvencionado y colegio particular-particular, Coronel.
Profesora 9 (P9)	Mujer, tercer año de ejercicio, experiencia en colegio particular-subvencionado, Concepción.
Profesor 10 (P10)	Hombre, cuarto año de ejercicio, experiencia en colegio municipal y colegio particular-subvencionado, Coronel y Lota.
Profesor 11 (P11)	Hombre, primer año de ejercicio, experiencia en colegio municipal, Curanilahue.
Profesora 12 (P12)	Mujer, cuarto año de ejercicio, experiencia en colegio particular-subvencionado, Chiguayante.
Profesor 13 (P13)	Hombre, quinto año de ejercicio, experiencia en colegio particular-subvencionado, Concepción.
Profesora 14 (P14)	Mujer, quinto año de ejercicio, experiencia en colegio particular-particular y colegio particular-subvencionado, Concepción.
Profesor 15 (P15)	Hombre, cuarto año de ejercicio, experiencia en colegio particular-particular y colegio particular-subvencionado, Concepción.
Profesor 16 (P16)	Hombre, primer año de ejercicio, experiencia en colegio particular-subvencionado, Lota.

Profesor 17 (P17)	Hombre, primer año de ejercicio, experiencia en colegio particular-subsuencionado, Concepción.
Profesor 18 (P18)	Hombre, primer año de ejercicio, experiencia en colegio municipal y colegio particular-subsuencionado, Concepción.
Profesora 19 (P19)	Mujer, quinto año de ejercicio, experiencia en colegio particular-subsuencionado, Talcahuano.
Profesor 20 (P20)	Hombre, cuarto año de ejercicio, experiencia en colegio municipal y colegio particular-subsuencionado, Talcahuano.
Profesor 21 (P21)	Hombre, quinto año de ejercicio, experiencia en colegio particular-particular, Concepción.
Profesor 22 (P22)	Hombre, primer año de ejercicio, experiencia en colegio particular-subsuencionado, Concepción.

Fuente: Elaboración propia.

En la siguiente tabla, se detalla la disposición por grupos del profesorado principiante que dio vida al desarrollo de la investigación:

**Tabla 18. Distribución de los colaboradores.**

<b>Profesores Principiantes de Pedagogía en Español de la Universidad de Concepción.</b>				
Periodo Académico	2001-2005	2002-2006	2003-2007	2005-2009
Periodo de Docencia	2006-2010 (Más de 4 años y medio)	2007-2010 (Más de 3 años y medio)	2008-2010 (Más de 2 años y medio)	2010-2010 (Más de medio año)
Etapa	5º año	4º año	3º año	1º año
Profesores Colaboradores	Grupo I	Grupo I	Grupo I	Grupo I
	Grupo I	Grupo I	Grupo I	Grupo I
	Grupo I	Grupo I	Grupo I	Grupo I
	Grupo II	Grupo II		Grupo II
	Grupo II	Grupo III		Grupo III
	Grupo III			Grupo III
	Grupo III			Grupo III

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo.

#### **4.4 ESTRATEGIAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN**

Massot y otros (2004) destacan que las estrategias para la obtención de información se caracterizarán por los rasgos de adaptabilidad al contexto, objeto de estudio, su carácter continuo a lo largo de todo el proceso de investigación (perspectiva procesual), su interactividad (relación entre el investigador y el investigado) y la naturaleza cualitativa (muy densa en significados e interpretaciones personales sobre determinados comportamientos y la realidad estudiada).

Desde el paradigma interpretativo, el investigador cualitativo será el principal instrumento en la de obtención de la información (Guba y Lincoln, 1985; Eisner, 1998 y Maykut y Morehouse, 1999).



*Con el ser humano-como-instrumento nos referimos simplemente a que la fuente primaria de recogida y análisis de datos es la persona, con su experiencia, sus habilidades, su pasado y sus conocimientos además de sus sesgos. Lincoln y Guba afirman que el instrumento humano es sensible, adaptable y holístico. Además, el investigador humano posee una experiencia basada en el conocimiento, experimenta la inmediatez de la situación y tiene la oportunidad de aclarar y resumir en el mismo escenario (Maykut y Morehouse, 1999: 32).*

Stake (1999) señala que no existe un momento determinado en que se inicie la recogida de datos, es decir, empieza antes de que lo haga la dedicación exclusiva al estudio mediante la toma de antecedentes, conocimiento de otros casos, primeras impresiones; donde una gran porción de datos se recogen de modo informal en los primeros contactos del investigador. Además, señala que muchas de estas primeras impresiones se perfeccionaran o se sustituirán, pero en el conjunto de datos se incluyen las observaciones más tempranas.

Cabe agregar que Stake (1999) destaca como una de las principales cualidades del investigador cualitativo a la experiencia. La experiencia del hábito de la observación y la reflexión, y sobre todo, la experiencia de saber lo que conduce a un comprensión significativa, de reconocer las buenas fuentes de datos, y la de comprobar, de forma consciente e inconsciente, la veracidad de lo que ve y la solidez de sus interpretaciones.

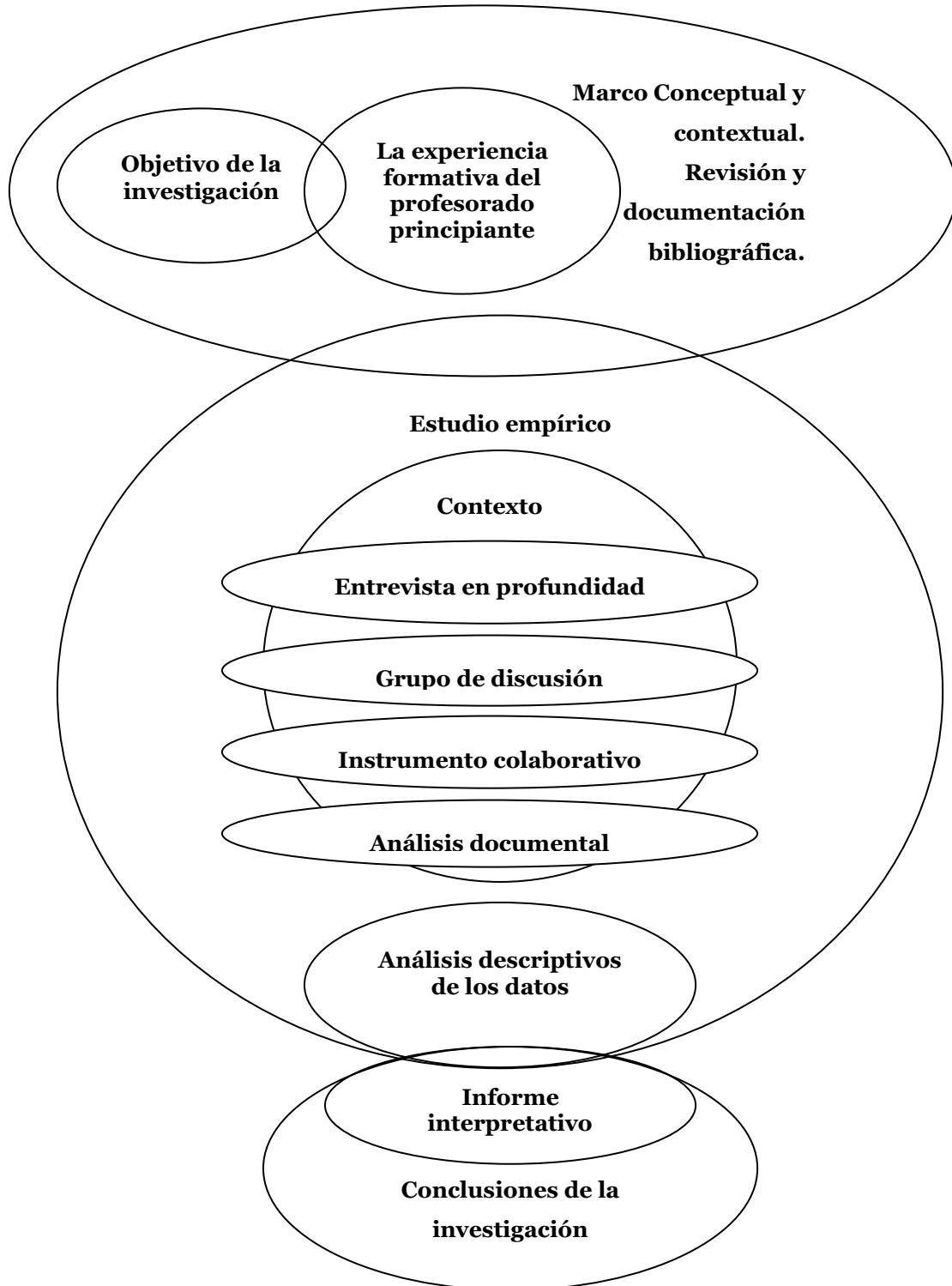
Con el fin de complementar la información recogida se hace necesario el uso de las siguientes estrategias de recogida de información: **entrevista en profundidad, grupos de discusión, instrumento colaborativo de análisis de necesidades y análisis documental**. En este sentido de complementariedad, Del Rincón manifiesta que:

*Consiste en recoger información sobre un sujeto u objeto, situación o evento, e interpretarla de diferentes perspectivas: entrevista – cuestionario – observación. Se utilizan diferentes métodos a la vez, con el fin de compensar las deficiencias de unos con las ventajas de otros, favoreciendo la complementariedad (Del Rincón y otros, 1995: 258).*

Cabe señalar que la integración de métodos puede entenderse como una estrategia para complementar, triangular o combinar dichos métodos (Sandín,

2003: 42). A continuación, en la siguiente figura graficamos la interacción de dichos métodos en el contexto global del estudio:

**Figura 18. Estrategia metodológica empleada en la investigación.**



Fuente: Elaboración propia a partir del diseño de la investigación.

#### **4.4.1 Entrevista en profundidad**

---

La entrevista tiene por objetivo obtener información de forma oral y personalizada sobre acontecimientos vividos; y aspectos subjetivos de la persona como son las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores, en relación con la situación que se está estudiando (Massot y otros, 2004: 336).

Del Rincón y otros (1995) nos señalan que:

*La entrevista es una de las estrategias más utilizadas para obtener información en la investigación social (Del Rincón y otros, 1995: 307).*

Para Stake (1999):

*La entrevista es el cauce principal para llegar a las realidades múltiples (Stake, 1999: 63).*

##### **4.4.1.1 Justificación**

Esto se debe según algunos autores a que:

*La entrevista encuentra también su justificación en aquellos casos en que queremos acceder a los aspectos de una situación concreta no susceptible de observación directa (por ejemplo, acontecimientos o conductas ocurridos en otro momento temporal o situaciones que de entrada imposibilitan la entrada de un observador) y que por tanto sólo pueden conocerse si se indaga en el mundo de las personas a través de la entrevista (Patton, 1980 citado en Marcelo y otros, 1991: 24).*

Marcelo y otros (1991: 23) destacan esta estrategia de recogida de información, señalando que la entrevista es una de las estrategias de investigación más importantes en el estudio de casos.

Además, los autores anteriores, se suscriben a la siguiente idea:

*La entrevista cualitativa, a la que nos estamos refiriendo, podría definirse como un encuentro verbal de carácter interactivo, entre dos personas. Su objetivo es el acceso a las perspectivas del entrevistado en torno a algún tema seleccionado por el entrevistador (Patton, 1980 citado en Marcelo y otros, 1991: 23).*

Marcelo y otros (1991) nos recalcan que, en una primera aproximación, la entrevista podría transmitir una imagen bastante simple de la misma. Incluso, abordándola con todo su rigor técnico. Resulta insuficiente sino se busca “entrar

en el mundo del entrevistado”, comprender sus interpretaciones e intenciones, la actitud y las habilidades del entrevistador en el transcurso de la entrevista jugarán un importante papel. Se agrega que la actitud de “meterse en la piel de” es posible y necesaria mantenerla durante la realización de la entrevista, de forma que el dialogo que se establece, casi, se convierta en un “interrogarse a sí mismo”, en el comprender y captar al otro. No olvidando que luego viene el distanciamiento, el alejarse, para poder analizar.

Taylor y Bogdan (1999: 101) nos señalan que en completo contraste con la entrevista estructurada, las entrevistas cualitativas son flexibles y dinámicas. Las entrevistas cualitativas han sido descriptivas como no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas. Así también, nos indican que usaremos la expresión “entrevistas en profundidad”, para referirnos a este tipo de entrevista, como un método de investigación cualitativo.

Ruiz Olabuénaga (1999) sintetiza los rasgos de la entrevista en profundidad en el siguiente cuadro:

***Cuadro 35. Características de la entrevista en profundidad.***

<b>“Características de la entrevista en profundidad”</b>
<b>Los objetivos:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pretende comprender más que explicar.</li> <li>- Busca maximizar el significado.</li> <li>- Adopta el formato de estímulo/respuesta sin esperar la respuesta objetivamente verdadera, sino subjetivamente sincera.</li> <li>- Obtiene con frecuencia respuestas emocionales, pasando por alto la racionalidad.</li> </ul>
<b>El entrevistador:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formula preguntas sin esquema fijo de categorías de respuestas.</li> <li>- Controla el ritmo de entrevista en función de las reopuestas del entrevistado.</li> <li>- Explica el objetivo y motivación del estudio.</li> <li>- Altera con frecuencia el orden y forma de las preguntas, añadiendo nuevas si es preciso.</li> <li>- Permite interrupciones e intervenciones de terceros si es conveniente.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"><li>- Si se requiere no oculta sus sentimientos o juicios de valor.</li><li>- Explica cuanto haga falta el sentido de las preguntas.</li><li>- Con frecuencia improvisa el contenido la forma de las preguntas.</li><li>- Establece una relación equilibrada entre la familiaridad y profesionalidad.</li><li>- Adopta el estilo del oyente interesado pero no evalúa las respuestas.</li></ul>
<b>El entrevistado:</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Cada entrevistado recibe su propio conjunto de preguntas.</li><li>- El orden y formato puede diferir de uno a otro.</li></ul>
<b>Las respuestas:</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Son abiertas por definición, sin categorías de respuestas preestablecidas.</li><li>- Son grabadas conforme a un sistema de codificación flexible y abierto a cambios en todo momento.</li></ul>

Fuente: Tomado de Ruiz Olabuénaga (1999: 170).

En base a lo anterior, y al sentido de pertinencia con el tipo de investigación que se pretende, se ha optado por las entrevistas en profundidad, asumidas como un encuentro, un diálogo entre entrevistador y entrevistados, en contexto natural, al objeto de:

*La comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras (Taylor y Bogdan, 1998: 101).*

Además, se ha optado por esta estrategia de recogida de información considerando la naturaleza del propio investigador (profesor principiante), ya que:

*Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Lejos de asemejarse a un robot recolector de datos, el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no lo es un protocolo o formulario de entrevista. El rol implica no sólo obtener respuestas, sino también aprender que preguntas hacer y como hacerlas (Taylor y Bogdan, 1998: 101).*

A modo de consideración:

*La entrevista, sobre todo si es grabada, proporciona el tipo de “datos duros” que se requieren, en ocasiones, para demostrar que*

*una investigación es rigurosa. Ofrecen un registro de datos exactos (al menos verbales), que es posible volver a examinar por otras personas, y que, además, no dependen de la memoria del investigador o de su implicación en el estudio (Descombe, 1984 citado en Marcelo y otros, 1991: 24).*

En relación con otras técnicas, la entrevista en profundidad presenta una serie de ventajas y de inconvenientes o limitaciones a las cuales dedicamos la atención a continuación (Vallés, 2003):

**Cuadro 36. Ventajas e inconvenientes de la entrevista en profundidad.**

<b>Ventajas de la entrevista en profundidad.</b>
<p>Entre las ventajas se podría destacar, por ejemplo, la gran riqueza informativa que permiten; dado por su carácter abierto y el hecho de basarse en las palabras y enfoques de los entrevistados.</p> <p>Proporciona un marco de interacción más directo, personalizado, flexible y espontáneo que otros tipos de entrevista más cerradas o que un cuestionario, de forma que el investigador puede hacer un seguimiento de las preguntas y respuestas e ir clarificando los puntos dudosos.</p> <p>En la fase inicial de un estudio proporciona elementos útiles (puntos de vista, hipótesis, orientaciones, etc.) por adaptarlo a las circunstancias reales de la investigación, por reconocer el campo de trabajo y por prever posibles errores de enfoque o de diseño de la búsqueda. También pueden ser útiles para la preparación de instrumentos de medida, en el sentido de asegurar su validez, o en la exploración previa a la realización de entrevistas en profundidad con informantes clave.</p> <p>Durante la fase final de un estudio y utilizada en combinación con otras técnicas, puede ser de utilidad para contrastar datos cualitativos con resultados obtenidos, mediante procedimientos cuantitativos y facilitar así la comprensión.</p> <p>Puede resultar una técnica más eficaz en el acceso a determinada información que las técnicas de observación, gracias al papel mediador del entrevistador.</p> <p>Es una técnica ideal si se requiere una situación de intimidad o hace falta preservar la privacidad del entrevistado. También es la técnica más adecuada si lo que se pretende es acceder a sujetos específicos que encarnan el modelo ideal de una determinada actitud, situación o conocimiento de interés especial para el estudio.</p>
<b>Inconvenientes de la entrevista en profundidad.</b>
<p>El elevado consumo de tiempo que supone, tanto su realización como el tratamiento de la información recogida.</p> <p>El hecho que la información recogida dependa directamente de la situación</p>

de entrevista, así como de la actuación de los interlocutores (por ejemplo, el excesivo direccionismo por parte del entrevistador; el exceso de suspicacia o reactividad del entrevistado, etc.) puede restar validez y fiabilidad a los datos obtenidos.

En relación con el factor previo, hace falta señalar específicamente los posibles inhibidores u obstáculos que pueden derivar de la situación de comunicación interpersonal, pudiendo reducir la disposición de los entrevistados a dar información. Gorden (1975; citado por Vallés, 2003) se refiere por ejemplo a la carencia de tiempo, la amenaza al ego, la etiqueta o autocensura, el trauma revivido, etc. Otro tipo de inhibidores pueden tener que ver con la incapacidad relativa del entrevistado por transmitir una información concreta, todo y su buena disposición, como por ejemplo el olvido, la carencia de concreción, la confusión temporal o cronológica, etc.

En oposición a la técnica de observación, la carencia de contacto y vivencia directa de los escenarios naturales en qué se desarrolla la acción narrada por la persona entrevistada. De acuerdo con este enunciado se puede argumentar que un único discurso no puede captar la realidad en su totalidad, dado que esta no es estable; o que aquello que las personas cruzan o dicen puede no coincidir con lo que hacen, o lo que expresan con sus acciones (Silverman, 2000).

Fuente: Tomado de Vallés (2003).

Con objeto de potenciar los aspectos positivos de la entrevista en profundidad y de reducir al máximo los negativos, se recomienda un uso combinado de la entrevista con otras técnicas, ya sean cualitativas o cuantitativas:

*La entrevista (...) En el campo de la investigación cualitativa es una técnica de recogida de información con identidad propia y a la vez complementaria con otras técnicas como la observación participante y los grupos de discusión (Massot y otros, 2004: 336).*

#### **4.4.1.2 Modalidades de la entrevista**

Del Rincón y otros (1995) expresan que de acuerdo con los propósitos y el enfoque de la búsqueda, la entrevista puede adoptar formas diferentes. Si atendemos a la estructura y al diseño, encontramos desde la tipología más estructurada hasta la más abierta, según sea el grado de especificación y el orden de formulación de las preguntas. Así podemos encontrar entrevistas estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas (Vázquez y Angulo, 2003; Morse y Richards, 2002), los cuales se corresponderían en términos de Denzin (1978), con las entrevistas estandarizadas presecuencializadas (o programadas), las estandarizadas (no programadas) y las no estandarizadas o, según Patton

(1990), con las estandarizadas abiertas, las basadas en un guión y las conversacionales informales. En los tres casos, salvando los pequeños matices diferenciales, el primer tipo haría referencia a entrevistas realizadas a partir del seguimiento estricto de una pauta preestablecida de preguntas formuladas y ordenadas de manera igual para todos los entrevistados. El segundo tipo recoge las entrevistas basadas en un guión de temas que se deben tratar, pero no prescribe el orden ni el número y tipo de preguntas que hace falta plantear exactamente. El tercer tipo finalmente se caracteriza por elaborar y formular las preguntas a lo largo del propio desarrollo de la entrevista, como parte de su proceso natural y del contexto de esta.

Según el momento de realización, Massot y otros (2004) distinguen entre las entrevistas iniciales o exploratorias, de desarrollo o seguimiento y finales. A las entrevistas iniciales o exploratorias, también denominadas de diagnóstico, el objetivo principal es la identificación de aspectos relevantes y característicos de una situación. Estas autoras sintetizan las modalidades de la entrevista en profundidad de la siguiente forma:

**Cuadro 37. Modalidades de entrevistas.**

<b>Modalidades de entrevista.</b>	
<b>Estructura.</b>	<b>Momento.</b>
<p><b>a) estructuradas:</b> el investigador planifica previamente una la batería de preguntas en relación con un guión preestablecido, secuenciado y dirigido. Se deja poco margen para que el entrevistado pueda añadir comentarios, realizar apreciaciones o salirse del guión. Las preguntas suelen cerradas y permiten que el entrevistado afirme, niegue o bien responda de forma concreta y exacta lo que se le pregunta. Se puede equipara a los cuestionarios escritos.</p> <p><b>b) semiestructuradas:</b> parten de un guión que determina de antemano cual es la información relevante que se necesita obtener. Las preguntas se elaboran de forma abierta lo que permite obtener una información</p>	<p><b>a) iniciales o exploratorias:</b> también llamadas de diagnóstico, tienen como objetivo la identificación de aspectos relevantes y característicos de una situación para poder tener una primera impresión y visualización. Estas entrevistas son importantes en los primeros momentos de entrada en el escenario, especialmente cuando no se está familiarizado con el contexto. Permite al investigador situarse y elaborar un marco de actuaciones futuras. Admiten formatos desde muy estructurados hasta no estructurado según las intenciones del entrevistador.</p> <p><b>b) de desarrollo o de</b></p>



<p>más rica en matices. Es una modalidad que permite ir entrelazando temas e ir construyendo un conocimiento holístico y comprensivo de la realidad.</p> <p><b>c) no estructuradas:</b> se realizan sin un guión previo. Los referentes para el investigador son los temas o ámbitos informativos. La entrevista se construye simultáneamente a partir de las respuestas del entrevistado. Este tipo de formato requiere una gran preparación por parte del entrevistador, especialmente en estrategias que ayuden a reconducir la entrevista cuando el entrevistado se desvía del tema propuesto. Igualmente obliga al entrevistado a documentarse previamente sobre todo lo que concierne a los temas que se tratarán. Si no es así se hace muy difícil poder continuar la entrevista con preguntas cada vez más precisas y orientadas a profundizar sobre los temas de estudio.</p>	<p><b>seguimiento:</b> tienen dos objetivos; el primero es describir la evolución o el proceso de una situación, o de un aspecto determinado dentro del contexto de estudio (como cuando se pregunta al alumno en prácticas sobre su citación en la escuela, los descubrimientos que ha hecho, sus avances, etc.); y el segundo es profundizar y conocer más exhaustivamente la forma de vida, relaciones, acontecimientos y percepciones. Por ejemplo, cómo se sienten los maestros y maestras realizando su tarea.</p> <p><b>c) finales:</b> se realiza cuando el objetivo es contrastar información, concluir aspectos de la investigación, o bien informar sobre determinados asuntos con la finalidad de continuar con el proceso de investigación.</p>
--	--

Fuente: Adaptación libre tomada de Massot y otros (2004: 336-338).

Como ya se ha revisado anteriormente, la entrevista en profundidad se condice con un carácter no estructurado; sin embargo, se hace necesario considerar que:

*La situación de interacción conversacional está siempre regulada por un marco (...) El mínimo marco pautado de la entrevista es un guión temático previo, que recoge los objetivos de la investigación y focaliza la interacción, pero tal guión no está organizado ni estructurado secuencialmente. Se trata de que durante la entrevista la persona entrevistada produzca información sobre todos los temas que nos interesan, pero no de ir inquiriendo sobre cada uno de los temas en un orden prefijado. El objetivo es crear una relación dinámica en que, por su propia lógica comunicativa, se vayan generando los temas de acuerdo con el tipo de sujeto que entrevistamos, arbitrando un primer estímulo verbal de apertura que verosímelmente sea el comienzo de esa dinámica que prevemos (Alonso, 1994: 233-234).*

Las preguntas o cuestiones sobre las cuales se puede indagar, se organizan y secuencializan para dar lugar a un guión o protocolo, que podrá ser más o menos detallado, y que se seguirá más o menos fielmente durante la realización

de la entrevista. La concreción del guión de entrevista es importante porque puede determinar en buena parte la selección de informantes, de entrevistadores y de condiciones de realización de la entrevista en sí.

En relación con lo anterior, Ruiz e Ispizua (1989) expresan lo siguiente:

*La no-dirección equivale a mantener una conversación con "preguntas exclusivamente abiertas", puesto que nadie impide que, a lo largo de aquella, se formulen preguntas totalmente cerradas. Menos aún significa "lista fija de preguntas abiertas" ya que, en este caso, no tendría lugar una auténtica conversación ni comunicación personal, sino que se darían un escueto interrogatorio. Tampoco equivale a "prescindir de guión orientador". Todo lo contrario, una entrevista sin guión es un camino muerto, con frecuencia conduce a ninguna parte y pierde las mejores oportunidades de captar el significado que se busca (Ruiz e Ispizua, 1989: 127).*

Con respecto a las características específicas y/o posibles tipologías de preguntas a incorporar en una entrevista en profundidad, Goetz y Lecompte (1988) citan a tres autores diferentes que proponen clasificaciones alternativas y a la vez complementarias.

**Cuadro 38. Características específicas y/o posibles tipologías de una entrevista en profundidad.**

<b>Características específicas y/o posibles tipologías de una entrevista en profundidad:</b>
<p><b>Patton (1980)</b> se refiere a seis cédulas según el tipo de contenido de respuesta que se quiere obtener:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Preguntas sobre experiencia y comportamiento;</li> <li>2) Preguntas sobre opiniones y valores, que pretenden conocer la opinión o el punto de vista de los informantes alrededor de acontecimientos, sucesos, acciones, decisiones, etc. propias o ajenas;</li> <li>3) Preguntas sobre sentimientos, que animan al informante a expresar sus emociones y sentimientos sobre una vivencia o experiencia;</li> <li>4) Preguntas sobre conocimientos;</li> <li>5) Preguntas sobre aspectos sensoriales;</li> <li>6) Preguntas demográficas y sobre los antecedentes, que aportan datos de identificación personales, sociales y profesionales del entrevistado.</li> </ol>
<p><b>Spradley (1979)</b> por parte suya, propone la tipología siguiente de preguntas a partir de tres grandes grupos:</p>

- 1) Preguntas descriptivas, que se proponen obtener la representación o descripción del entrevistado sobre un acontecimiento, una acción, etc.;
- 2) Preguntas estructurales, que sirven por identificar los constructos a partir de los que los informantes perciben y describen su realidad;
- 3) Preguntas de contraste, que permiten verificar el significado asignado por el informante a aquello que dice, así como las relaciones que establece entre los constructos que utiliza.

**Schatzman y Strauss (1973)** plantean una clasificación a partir del tipo de datos que se pueden obtener y de la forma de las preguntas:

- 1) Preguntas de información o informativas;
- 2) Preguntas de abogado del diablo, dedicadas a temas controvertidos;
- 3) Preguntas hipotéticas que estimulan el entrevistado a especular sobre hechos alternativos;
- 4) Preguntas de postulación de «el ideal», que ponen de manifiesto los valores del entrevistado y
- 5) Preguntas preposicionales, que revelan o verifican las interpretaciones del sujeto.

Fuente: Adaptado de Goetz y Lecompte (1988).

#### **4.4.1.3 Procedimiento**

Con el fin de ir entrelazando un conocimiento holístico sobre el objeto de estudio ya definido, es que se decidió por la entrevista semiestructurada. Así, en el desarrollo de la investigación fue elaborado un *guión temático* (Alonso, 1994), que contenía una batería de preguntas con el fin de obtener información más rica sobre los ámbitos que aborda el estudio (Ver en Anexo II: “Guión entrevista en profundidad”).

Es importante indicar que se contó con la colaboración, para contactar con el profesorado principiante, del jefe del Departamento de Español de la Universidad de Concepción, quien facilitó correos electrónicos pertenecientes a quienes habían egresado recientemente de la misma casa de estudio. Ajuntamos la solicitud enviada por correo electrónico para participar en la investigación (Ver Anexo III: “Preparación de las entrevistas”).

Cabe señalar que cada entrevistado/a aportó información relevante sobre los dos ámbitos orientativo (la formación académica y el ejercicio docente) que conformaron el guion.

La información aportada por los informantes mediante la aplicación de la entrevista fue acopiada en modo de grabación de audio para ser transcrita<sup>26</sup> por el investigador y ser parte del análisis e interpretación de la información del discurso.

La entrevista se ha realizado en el día y lugar que se ha considerado más apropiados para el entrevistado, con el fin de que éstos y éstas se sintieran cómodos/as.

En todo momento se optó por una actitud de empatía para poder comprender los significados que fueron compartidos por los informantes, manteniendo el equilibrio entre cordialidad y profesionalidad propia de la investigación.

#### **4.4.2 Grupos de discusión**

---

##### **4.4.2.1 Características y consideraciones de los grupos de discusión**

Cuando hablamos de un Grupo de discusión, según Suárez (2005: 24), nos referiremos a: I) Un conjunto de *personas*, II) que se *reúnen con un fin determinado* (atienden a propósitos y objetivos de investigación); III) Cuyo número puede variar de un *mínimo a un máximo*, según características de los procesos grupales, así como la habilidad, formación y experiencia previa del moderador/a para con la práctica, IV) Que poseen ciertas características *comunes* (atendiendo a los criterios de homogeneidad y de heterogeneidad); VI) *Ofrecen datos* (internos, desde su propia perspectiva), V) *En un tiempo y un espacio propios* (determinados por el/la investigador/a), VI) De *naturaleza cualitativa* (producen un material tras la situación discursiva); VII) Es una *conversación guiada* (caracterizada por la no directividad); y VIII) Por una persona, cuyo *rol* es de *moderador/a*.

---

<sup>26</sup> Ver Anexo IV: “Transcripción Entrevistas”.

**Cuadro 39. Características que definen a los grupos de discusión.**

<b>Características externas: preparación.</b>	<b>Características internas: aplicación.</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tamaño del grupo/número de participantes.</li> <li>• Selección de los/las participantes: criterios.</li> <li>• Conocimiento-desconocimiento de los/as participantes.</li> <li>• Espacio propio.</li> <li>• Tiempo propio.</li> <li>• Existencia-inexistencia del grupo.</li> <li>• Captación de los/as participantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se requiere responder a una tarea.</li> <li>• Situación discursiva.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>· Se exige una reflexión.</li> <li>· Intersubjetividad</li> <li>· Construcción colectiva de significados sociales.</li> </ul> </li> <li>• Metodología.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>· Un artificio.</li> <li>· Orientación fenomenológica.</li> </ul> </li> <li>• Uso paralelo de la observación, indicadores sociales y fuentes documentales.</li> <li>• Moderación.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>· Capacitación y experiencia profesional.</li> <li>· Técnicas.</li> </ul> </li> </ul>

Fuente: Tomado de Suárez (2005: 26).

Krueger (1991) nos señala que los grupos de discusión ofrecen las siguientes ventajas:

**Cuadro 40. Ventajas y limitaciones de los grupos de discusión.**

<b>Ventajas de los grupos de discusión.</b>
<p>a) es un procedimiento con gran vocación social, es decir, las personas interactúan entre sí. Las cuales están influidas por los comentarios de otros y toman decisiones tras escuchar las advertencias y consejos de las otras personas que les rodean. Los grupos de discusión sitúan a las personas en situaciones naturales, de la vida real, a diferencia de las situaciones experimentales controladas, típicas de los estudios cuantitativos.</p> <p>b) poseen un carácter abierto que le permite al moderador desviarse del guión. Le ofrece flexibilidad para poder explorar desviaciones inesperadas del discurso grupal.</p> <p>c) las discusiones grupales ofrecen una alta validez subjetiva.</p> <p>d) las discusiones de grupo tienen un costo relativamente reducido.</p>

- e) presentan una rápida disponibilidad de los resultados.
- f) posibilita al investigador a incrementar el tamaño de la muestra estudiada. Se puede moderar más de un grupo en breve tiempo.

### **Limitaciones de los grupos de discusión.**

- a) el entrevistador posee menor grado de control sobre una entrevista individual que una entrevista grupal.
- b) el análisis de los datos es más complejo. La interacción grupal genera un contexto social, y los comentarios deben ser interpretados dentro de tal contexto.
- c) la técnica requiere entrevistadores cuidadosamente entrenados.
- d) los grupos pueden ser considerablemente distintos entre sí. Cada grupo tiende a tener características únicas.
- e) no es fácil reunir a un grupo: Se debe considerar que los componentes de la discusión grupal dispongan de tiempo para exponer sus puntos de vista.
- f) la conversación debe celebrarse en un entorno facilitador.

Fuente: Tomado de Krueger (1991: 49-51).

Se ha considerado como una de las ventajas que esta técnica añade a las entrevistas, el hecho de que, en una sesión, se puede recoger datos, actitudes y concepciones diferentes, develando los argumentos que los respaldan.

Las etapas, finalidad y tareas del grupo de discusión:

#### ***Cuadro 41. Las etapas, finalidad y tareas del grupo de discusión.***

<b>Etapa.</b>	<b>Finalidad.</b>	<b>Tareas.</b>
Preparación del grupo de discusión.	Formular los propósitos de la discusión. Determinar el tipo de problema Seleccionar las personas y informar lo que se pretende	Delimitar la información que desea obtener Criterios de selección de las personas para formación de los grupos Forma de convocatoria
Desarrollo del grupo de discusión.	Proporcionar un ambiente bueno Formular las preguntas de manera natural Animar la participación e interacción de los	Crear ambiente propósito El moderador debe ser un motivador y moderador Grabación de la sesión y tomar notas Presentar una síntesis de la

	participantes	sesión
Análisis e interpretación.	Análisis de los contenidos registrados y interpretación y elaboración de conclusiones	La recogida de los datos La reducción de las informaciones Preparación de los documentos Verificación de las conclusiones Validez y credibilidad: - Credibilidad - Transferibilidad - Dependencia - Confirmabilidad

Fuente: Elaborado a partir de Cabrera (2000) y Suárez (2005).

#### **4.4.2.2 Justificación**

Hemos escogido desarrollar grupos de discusión con los participantes a fin de entender su situación, preocupaciones y significados con relación al evento que mueve este estudio. Para Krueger (1991), los grupos de discusión como técnica cualitativa tienen una importancia especial derivada de la “construcción” de un material común por parte de un grupo. En sintonía con lo anterior, se considera que es una técnica que se complementa adecuadamente con las entrevistas en profundidad, en cuanto que aporta información mediante las interacciones entre las personas del grupo.

La definición, que adoptaremos y que se asumirá, será la siguiente:

*Un grupo de discusión puede ser definido como una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no-directivo (...) La discusión es relajada, confortable y a menudo satisfactoria para sus participantes, ya que exponen sus ideas y comentarios en común. Los miembros del grupo se influyen mutuamente, puesto que responden a las ideas y comentarios que surgen en la discusión (Krueger, 1988: 24).*

A través de esta técnica, se pretende llegar al establecimiento de un consenso entre los miembros del grupo sobre los temas. El grupo de discusión tiene por objeto provocar debates internos entre los miembros del mismo.

Alonso (1996) nos señala que el grupo de discusión es un artificio, y que debe ser previamente elaborado:

*Es fundamentalmente un dispositivo que se establece sobre la base de la identidad social y sus representaciones, siendo estas representaciones sociales las formas de conocimiento colectivamente elaboradas y compartidas, con una orientación práctica y permanentemente actualizable, y que determinan la realidad y la de otros colectivos (Alonso, 1996: 8-9).*

#### **4.4.2.3 Procedimiento**

Algunos autores expresan que el proceso de los grupos de discusión es similar al de las “entrevistas en profundidad”, considerando que se pueden reconocer algunos momentos similares (“la preparación”, “la realización” y “el análisis e interpretación del discurso”).

##### a) La preparación del Grupo de Discusión:

La selección y la convocatoria de los participantes fue similar a la ocurrida con las entrevistas en profundidad donde se contactó vía correo electrónico<sup>27</sup> con los informantes.

Es importante indicar que se contó con la colaboración, nuevamente, del jefe del Departamento de Español de la Universidad de Concepción, quien facilitó la utilización de un espacio físico de la misma casa de estudio.

El moderador preparó el tema de discusión. Se redactó un guión<sup>28</sup> bajo la auditoría de dependencia con los temas a tratar, el cual fue enviado con antelación a los informantes para que lo conocieran y estudiaran previamente.

##### b) Realización del Grupo de Discusión:

Para el acto del grupo de discusión se consideraron dos momentos, uno de motivación previa con el fin de generar un ambiente propicio; y otro, donde se

---

<sup>27</sup> Ver Anexo V: “Preparación del grupo de discusión”.

<sup>28</sup> Ver Anexo VI: “Guión grupo de discusión”.



desarrollaron las temáticas preparadas para el grupo a discutir. El moderador, a partir del *Guión del Grupo de discusión*, introdujo la temática a debatir (formación académica, su ejercicio docente, e iniciativas institucionales y/o personales sobre formación inicial).

c) Finalmente, se procedió a la interpretación y análisis del discurso recopilado en audio y video del grupo de discusión.

#### **4.4.3 Instrumento colaborativo**

---

En el año 2009, el investigador participó como asistente en la ejecución de una “Técnica colaborativa de proceso” de detección de necesidades de formación en una jornada dirigida por el Grupo de investigación consolidado FODIP de la Universidad de Barcelona, que en el proceso de la elaboración de la tesis resultó valioso rescatar y hacer propio como un instrumento de recogida de información pro tesis. Dicha técnica es detallada en el documento que lleva por título: *ANÁLISIS DE NECESIDADES DE FORMACION PERMANENTE DEL PROFESORADO. Una técnica colaborativa, de proceso, para la identificación y priorización de necesidades formativas*<sup>29</sup>.

##### **4.4.3.1 Justificación**

Como herramienta de análisis de necesidades de formación permanente del profesorado, se ha desarrollado en algunos estudios, una técnica colaborativa, de proceso, utilizada para la identificación y priorización de necesidades formativas. Para el desarrollo de este estudio, hemos hecho uso de ella como un instrumento colaborativo a los anteriores de recogida de información, con el fin de sacar a la luz y manifestar las necesidades de la formación inicial docente de nuestro grupo de estudio.

Con el fin de detectar las necesidades sentidas por el profesorado, se procede a una detección de necesidades de carácter colaborativo, de acuerdo a las percepciones, juicios e informaciones del propio profesorado, sobre la base del contexto donde se desarrolla su práctica. Esto con el propósito de implementar

---

<sup>29</sup> Ver en Anexo VII: “Bases del instrumento colaborativo”.

acciones formativas que les ayuden a avanzar en los procesos de innovación o de mejora de la práctica educativa.

#### **4.4.3.2 Características**

La **técnica colaborativa de detección de necesidades** implica procesos de detección en los propios sujetos con el fin de proporcionarle ayuda para la búsqueda de soluciones contextualizadas, sin embargo, también se pueden trabajar diferentes tipos de necesidades de formación.

La técnica se adscribe a la idea que las necesidades se han de construir mediante un proceso de reflexión que conduzca no sólo a hacer visible un conocimiento, sino también, y sobre todo, a una toma de conciencia de que ésas son las necesidades que el grupo participante siente como verdaderas.

Se parte, por tanto, de la idea que la necesidad es un constructo complejo que hay que analizar para poder comprenderlo y asumirlo adecuadamente. Ese análisis debe producirse, inevitablemente, en y por el grupo, aunque éste requiera de apoyo externo para realizarlo.

Se destaca que la identificación y análisis de necesidades con lleva dos objetivos: a) que un grupo de personas sean capaces de conocer las necesidades que les genera su práctica para poder mejorarla. Ese conocimiento debe proporcionarles no sólo una lista de problemas sino más bien un mapa en el que se identifiquen sus necesidades, las relaciones existentes entre ellas y, por último, una priorización de las mismas; b) que ese mismo colectivo, además de adquirir el conocimiento de sus propias necesidades, aprenda el proceso más adecuado para realizar cuantas veces les sea necesaria esa identificación.

En consecuencia con lo anterior, la técnica de proceso se dota de una estrategia capaz de favorecer el desarrollo de estos objetivos, la cual consta de las siguientes partes: I) identificación de necesidades, II) categorización de las necesidades y III) priorización de necesidades.

#### **4.4.3.3 Procedimiento**

De forma similar a los procedimientos de aplicación de los anteriores instrumentos de recogida de información en la *Técnica colaborativa de*

*detección de necesidades*, también se distinguen tres momentos generales: “la preparación”, “la realización” y “el análisis e interpretación del discurso”.

a) La preparación del Grupo colaborativo:

La selección y la convocatoria de los participantes fue similar a la ocurrida con las anteriores estrategias de recogida de información donde se contactó vía correo electrónico<sup>30</sup> con los informantes.

Es importante indicar que se contó con la colaboración, nuevamente, del jefe del Departamento de Español de la Universidad de Concepción, quien facilitó la utilización de un espacio físico de la misma casa de estudio.

Se redactó un guión<sup>31</sup> a partir del documento generado por el FODIP, antes señalado, que sirvió de matriz en cuanto a estructura y diseño.

b) Aplicación del instrumento colaborativo:

Para el desarrollo de la *Técnica colaborativa de detección de necesidades* de formación inicial a partir del ejercicio actual de los docentes principiantes, se realizó una motivación previa con el fin de generar un ambiente propicio y de confianza, que sirvió de antesala para la utilización de la técnica dirigida por el investigador que asumió el rol de “dinamizador”.

Como se ha señalado, esta técnica se compone de tres momentos, donde el dinamizador estimuló y orientó a los participantes a partir del guión previamente elaborado y complementado con la auditoría de dependencia.

A continuación, señalamos las actividades que realizaron cada uno de los participantes en los tres momentos de la técnica:

- I. *Identificación de necesidades*: el dinamizador luego de repartir el material de trabajo estimuló a los docentes a redactar un listado de necesidades sentidas de formación inicial a partir de su ejercicio profesional docente. En una primera instancia, los docentes generaron

---

<sup>30</sup> Ver Anexo VIII: “Preparación del grupo de colaborativo”.

<sup>31</sup> Ver Anexo IX: “Guión grupo colaborativo”.

un listado individual de necesidades que luego compartieron y consensuaron con sus compañeros de forma de conseguir un único listado de necesidades de formación inicial para el profesorado participante.

- II. *Categorización de las necesidades*: el dinamizador estimuló a los docentes a reflexionar sobre las necesidades que resultasen tener puntos en común, y podían ser resueltas de forma similar durante la formación inicial. Así, los participantes arrojaron un listado de “enseñanzas”, que podrían resolver las necesidades de formación advertidas, las cuales fueron aglutinadas como categorías de problemas.
- III. *Priorización de necesidades*: el dinamizador en este momento consultó a al profesorado participante cuál o cuáles de las categorías de problemas debía(n) ser resulta con mayor o menor urgencia. Los docentes, a partir de la consulta anterior, produjeron un listado en orden de prioridades con lo que debía ser “enseñado” en la formación inicial con el fin de suplir sus necesidades sentidas de formación.

c) Finalmente, se procedió a la interpretación y análisis del discurso acopiado con la *Técnica colaborativa de detección de necesidades*.

#### **4.4.4 Análisis documental**

---

*El análisis de Contenido no es otra cosa que una técnica para leer e interpretar el “contenido de toda clase de documentos” y, más concretamente (aunque no exclusivamente) de los “documentos escritos” (Ruiz e Ispizua, 1989: 182).*

##### **4.4.4.1 Justificación**

A diferencia de la entrevista en profundidad, donde el investigador pasa a ser el instrumento principal de obtención del registro de los datos, el análisis documental resulta ser una actividad sistemática y planificada que consiste en examinar documentos ya escritos, que abarcan una amplia gama de modalidades, aportando información valiosa (Massot y otros, 2004).

*Los documentos son una fuente bastante fidedigna y práctica para revelar los intereses y las perspectivas de quienes lo han escrito. Además, los documentos pueden proporcionar información valiosa a la que quizás no se tenga acceso a través de*

*otros medios. Por ejemplo, pueden ofrecer información acerca de los acontecimientos que no pudieron observarse antes de comenzar el estudio o que fueron parte de intercambios privados en la que no participó el investigador (Massot y otros, 2004: 349).*

Del Rincón y otros (1995) dividen los documentos para el análisis en documentos oficiales y documentos personales<sup>32</sup>. Donde los primeros son todos aquellos documentos, registros y materiales oficiales y públicos disponibles como fuente de información. Además, estos autores agregan otra subdivisión: Material Interno y Material Eterno para la clasificación de los documentos oficiales: a) el material interno hace referencia a los documentos generados en una determinada organización y posibilitan tener información sobre su dinámica interna, el organigrama, la normativa, las funciones, las finalidades y los valores y b) el material externo, referido a los documentos producidos por la institución para comunicarse con el exterior: revistas, comunicaciones, cartas y divulgaciones.

*Los documentos oficiales tienen un estatus especial porque son registros públicos y suelen reflejar la perspectiva oficial o institucional. El contexto narrativo en los cuales estos documentos se han escrito y se utilizan es crucial para su interpretación posterior (Massot y otros, 2004: 350).*

Para contrastar las estrategias de recogida de información anteriormente mencionadas, se ha hecho uso del análisis de documentos oficiales.

*El análisis documental puede ayudar a complementar, contrastar y validar la información obtenida con las restantes estrategias (Massot y otros, 2004: 349).*

*El análisis de documentos es una fuente de gran utilidad para obtener información retrospectiva y referencial sobre una situación, un fenómeno o un programa concreto (Del Rincón y otros, 1995: 342).*

---

<sup>32</sup> *Los documentos personales se refieren a cualquier relato en primera persona producido por un individuo que describe sus propias experiencias y creencias. El criterio para identificarlo es responder a un material escrito o a un documento personal que es revelador de la experiencia de la persona. Por documento personal se entiende cualquier tipo de registro escrito no motivado por el investigador, que posee un valor afectivo y/o simbólico para el sujeto estudiado (Del Rincón y otros, 1995 citado en Massot y otros, 2004: 350).*

#### 4.4.4.2 Fases y consideraciones

La utilidad de análisis documental, en el marco de cualquier investigación, contempla una serie de ventajas y desventajas Massot y otros (2004: 349):

**Tabla 19. Ventajas e inconvenientes de la utilización del análisis documental.**

<b>Ventajas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La información suele tener más credibilidad que la obtenida a través de la observación y la entrevista. Dado que se generaron en el momento preciso en que sucedieron, los hechos a los que se refieren tienen menos probabilidades de estar sujetos a falta o distorsión de memoria en comparación con los datos que se obtienen de una entrevista.</li> <li>- Los documentos son de fácil gestión.</li> <li>- Los documentos no son reactivos.</li> <li>- Los registros suponen un ahorro de tiempo y dinero en comparación a la obtención de la información desde otras fuentes.</li> <li>- El análisis documental proporciona información de difícil acceso por otras vías.</li> <li>- Posibilita la formulación de hipótesis en las fases iniciales de la investigación, debido a la riqueza de información y a la profundidad del testimonio.</li> </ul>
<b>Inconvenientes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ofrece una verdad limitada y próxima a lo particular.</li> <li>- Puede ser que los documentos no contengan toda la información con detalle.</li> <li>- Pueden estar sujetos a sesgo de depósitos electivos o de supervivencia selectiva.</li> <li>- Los hechos recogidos nunca aparecen en estado puro: siempre pasa por la óptica de quien los ha registrado.</li> <li>- La dificultad de obtener buenos informantes para completar los relatos biográficos y para controlar la veracidad de la información obtenida.</li> </ul>

Fuente: Tomado de Massot y otros (2004: 351).

Según los autores anteriores, **las fases de exigencias metodológicas** pueden sintetizarse en cinco momentos: 1) El rastreo del inventario de los documentos existentes y disponibles, 2) la clasificación de los documentos identificados, 3) la selección de los documentos más pertinentes para los propósitos de la investigación; 4) una lectura en profundidad del contenido de

los documentos seleccionados, para extraer elementos de análisis y registrarlos con el fin identificar patrones, tendencias, convergencias y contradicciones que se van descubriendo y 5) una lectura cruzada y comparativa de los documentos en cuestión, de modo que sea posible construir una síntesis comprensiva sobre la realidad social analizada.

Los documentos oficiales analizados corresponden tanto a *material interno* como *material externo*. Aquellos fueron generados por la Universidad de Concepción mediante la Facultad de Educación y el Departamento de Pedagogía en Español dependiente de la Facultad de Humanidades y Arte (Ver Anexo X: “Protocolo para documentos oficiales”).

## **4.5 ANÁLISIS Y TRATAMIENTOS DE LOS DATOS**

---

A continuación, hablaremos de los datos que hemos recogido en el trabajo de campo describiendo el proceso de análisis y tratamiento de los datos cualitativos.

### **4.5.1 Los datos cualitativos**

---

En la bibliografía especializada, los datos cualitativos son definidos como aquello que no puede ser expresado numéricamente. Así, la información que aporta este tipo de datos responde a la naturaleza propia de la investigación cualitativa. De esta forma, el dato encierra un contenido informativo, soporta información acerca de la realidad interna o externa de los sujetos estudiados durante la investigación. Por lo anterior, el dato cualitativo soporta una información sobre la realidad que implica una mayor o menor elaboración conceptual de la misma y un modo de registrarla y expresarla (Rodríguez y otros, 1999: 198). En consecuencia, el análisis minucioso de los datos facilita al investigador comprender los procesos y las situaciones por parte de los propios participantes del contexto estudiado.

### **4.5.2 Análisis de los datos cualitativos**

---

Según Rodríguez y otros (1999), el análisis de los datos cualitativos constituye una de las tareas más atractivas dentro del proceso de investigación. Estos

destacan, que los datos por sí solos resultan insuficientes para entender los problemas o las realidades estudiadas. De esta forma, se sitúa al investigador como un analista que debe superar el reto de encontrar significados a todo un cúmulo de materiales informativos procedentes de fuentes diversas (manifestaciones realizadas por los informantes, descripciones de fenómenos o procesos, expresiones de las propias vivencias e impresiones obtenidas durante la permanencia en el campo e informaciones contenidas en los documentos producidos por los grupos o instituciones, etc.).

*Los datos recogidos en el campo constituyen las piezas de un puzzle que el analista se encarga de ir encajando, utilizando la evidencia recogida para orientar la búsqueda de nuevas evidencias susceptibles de incorporarse a un esquema emergente de significados que da cuenta de la realidad estudiada y que poco a poco va aproximando al investigador a la descripción y la comprensión de la misma (Rodríguez y otros, 1999: 198).*

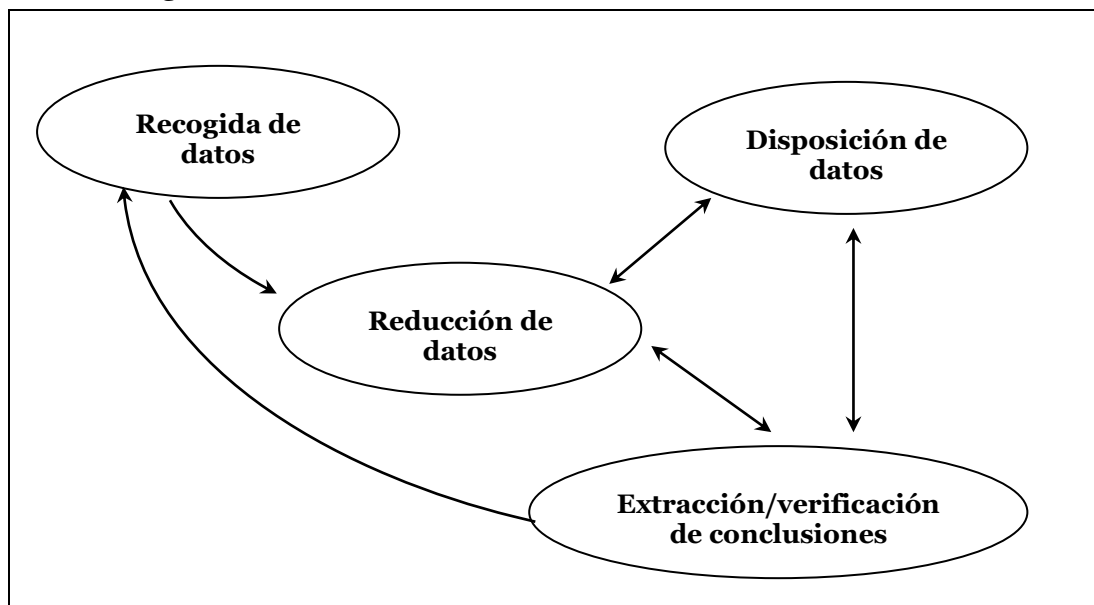
Agregan los autores anteriores, que el análisis de los datos resulta ser la tarea más fecunda en el proceso de investigación, debido a que, como consecuencia del proceso de análisis, se puede acceder a resultados y conclusiones profundizando en el conocimiento de la realidad estudiada. Sin embargo, el análisis de datos no resulta una actividad sencilla y diáfana, por la naturaleza de los datos (generalmente en forma de textos narrativos o imágenes) y la multiplicidad de informaciones que requieren esfuerzo y pericia del investigador.

#### **4.5.2.1 Modelo de análisis cualitativo**

Como forma de responder a las exigencias del proceso de análisis de datos es que se ha optado por el modelo de análisis de los datos de Miles y Huberman (1994), quienes proponen el siguiente modelo:



**Figura 19. Modelo de análisis de datos cualitativos.**



Fuente: Tomado de Miles y Huberman (1994: 12).

El modelo de Miles y Huberman (1994) se compone de cuatro fases: la recogida de datos, la reducción de datos, la disposición de datos y la extracción o verificación de conclusiones finales, tal y como se ilustra en la figura 19.

### **a) Recogida de los datos**

En este trabajo, a partir de los instrumentos de recogida de información utilizados con el profesorado participante, es decir, las entrevistas en profundidad, el grupo de discusión, el instrumento colaborativo de búsqueda de necesidades y el análisis documental, fueron acopiados, en términos cuantitativos, 815 minutos de grabación de audio, los cuales equivalen a 184 páginas de transcripción (transcripción realizada por el investigador)<sup>33</sup>.

A continuación, destacamos la idea de Villar Angulo (1990), que señala que la recogida de datos es “una forma primitiva de análisis de datos”:

*Podemos ver la recogida de datos, en sí misma, como una forma primitiva de análisis, puesto que representa algún tipo de elaboración sobre la realidad. El investigador, al recoger datos, interacciona con la realidad, conceptualizando la información y determinando una forma de expresarla y conservarla. Es*

---

<sup>33</sup> Ver Anexo IX: “Transcripciones instrumentos de recogida de información”.

*frecuente que el investigador sobrepase la elaboración que supone el mero dato descriptivo y añada a éste un componente interpretativo, reflexivo, que ha dado pie a afirmaciones en el sentido de que los datos son sustancialmente interpretaciones (Angulo, 1990: 41 citado en Rodríguez y otros, 1999: 203).*

## **b) Reducción y codificación de los datos**

Rodríguez y otros (1999: 204-205) advierten que en el transcurso de un estudio de estas características (cualitativo), los investigadores recogen abundante información acerca de la realidad sobre la que centra su trabajo. Donde, un primer tipo de tareas que deberá afrontar para el tratamiento de esa información consiste en la reducción de los datos, en otras palabras, en la simplificación, el resumen, la selección de la información para hacerla abarcable y manejable.

Massot y otros (2004: 358-359) señalan que esta fase de análisis conlleva el seleccionar, focalizar y abstraer los datos brutos en unidades de significado (denominados "categorías de contenido"), de acuerdo con unos criterios temáticos determinados. Es decir, el procedimiento fundamental de análisis de datos cualitativos consiste en buscar temas comunes o agrupaciones conceptuales en un conjunto de narraciones recogidas como datos de base o de campo. Agregan estas autoras que las operaciones más representativas, que integran esta actividad, son la "categorización" (entendida como la división y simplificación del contenido a unidades o categorías de acuerdo con criterios temáticos) y la "codificación" (operación concreta por la cual se asigna a cada unidad de contenido el código propio de la categoría donde se incluye). Para esta fase, se divide el conjunto inicial de datos, a partir de las categorías descriptivas y permiten una reagrupación de los datos para identificar patrones, regularidades, principios, pero también, inconsistencias, incoherencias y discontinuidades.

En nuestro trabajo de reducción y codificación de los datos, a través de los siguientes códigos, pretendimos representar la realidad obtenida y hacer posible, de esta forma, el trabajo de análisis:

**Tabla 20. Sistema de codificación.**

<b>Código</b>	<b>Significado</b>
P1, P2, ... P22	Corresponde a cada uno de los/las docentes principiantes que han participado en la investigación
E	Corresponde al investigador en la aplicación de la entrevista
ENT/	Corresponde a la entrevista
ENT/P1: 2, ENT/P2: 3... ENT/P12: 10	Corresponden a la entrevista de cada docente, más el número de página donde se localiza la cita
C	Corresponde al investigador en la faceta de coordinador del Grupo de discusión
GD/	Corresponde al Grupo de discusión
GD/P19: 3 , GD/P20: 11, GD/P21: 14, GD/P22: 16	Corresponde a la intervención del profesor(a) participante, más el número de página donde se localiza la cita correspondiente al Grupo de discusión
D	Corresponde al investigador en la faceta dinamizador en la aplicación del instrumento colaborativo
IC/	Corresponde al instrumento colaborativo
IC/P13: 3, IC/P15: 8... IC/P18: 10	Corresponde a la intervención del profesor(a) participante, más el número de página donde se localiza la cita correspondiente al Instrumento Colaborativo

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de análisis.

Para la codificación de los datos recogidos en esta investigación se **utilizó un enfoque mixto deductivo-inductivo** (de acuerdo con el proceso dialógico de “hermenéutica doble” que antes hemos señalado). En el cual se generó un mapa previo de categorías que facilitaron la construcción de los instrumentos de recogida de información y la inmersión al campo de estudio con una teoría que justifica y dirige el trabajo. En este proceso de codificación y categorización de los significados, que aportan los colaboradores (profesorado principiante), surgen algunos datos inductivos, emergentes, que se interrelacionan con los

deductivos, anteriormente elaborados. Lo anterior, resulta ser un proceso dialógico entre teoría y práctica, es decir, de la teoría a la práctica y de la práctica a la teoría.

**Cuadro 42. Modo de organizar el trabajo de categorización.**

Formación del profesorado principiante															
Ámbito															
Macro categoría								Macro categoría							
Categoría				Categoría				Categoría				Categoría			
Subcategoría	Subcategoría	Subcategoría	Subcategoría	Subcategoría	Subcategoría	Subcategoría	Subcategoría	Subcategoría	Subcategoría	Subcategoría	Subcategoría	Subcategoría	Subcategoría	Subcategoría	Subcategoría

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de categorización final.

### c) Disposición gráfica

Una disposición gráfica es un conjunto organizado de información, presentada en alguna forma espacial ordenada, abarcable y operativa de cara a resolver las cuestiones de investigación (Rodríguez y otros, 1999: 212).

En torno a las dificultades, propias de la naturaleza de los datos cualitativos, Miles y Huberman (1994 citado en Rodríguez y otros, 1999: 212) expresan que estos datos aparecen generalmente en forma textual, dispersos, ofreciendo a veces una visión secuencial de hechos simultáneos, dificultando el examen de varias variables a la vez y vagamente ordenados.

*Toda la información se organiza y se sintetiza en gráficas o matrices que permitirán obtener una perspectiva global de los datos estudiados y elaborar las conclusiones finales (Massot y otros, 2004: 359).*

Considerando la indicación de la cita anterior, y la advertencia de Rodríguez y otros (1999: 212), donde señala que *Si queremos llegar a extraer conclusiones a partir de estos datos, es preciso presentarlos o disponerlos de algún modo ordenado*. Para esta fase hemos hecho uso del programa informático Atlas-ti 5.0., el cual nos ha facilitado el proceso de codificación del texto, en el marcado y ordenamiento de los códigos, en la distinción según sujeto y codificación, en la búsqueda y recuperación de las unidades codificadas. Dicho programa, también proporcionó un sustento para comprender desde una perspectiva global los datos que fueron analizados.

#### **d) Conclusiones**

Distintos autores expresan que bajo la denominación de conclusiones aparecen generalmente los resultados, los productos de la investigación y la interpretación que hacemos de los mismos (Rodríguez y otros, 1999: 213).

Van Maanen (1985 citado en Rodríguez y otros, 1999: 214) denomina a las conclusiones como "conceptos de segundo orden", pues se construyen a partir de los datos, o conceptos de primer orden, es decir, a partir de las propiedades estudiadas en el campo y las interpretaciones que hacen los propios participantes.

*Estos conceptos de segundo orden son nociones usadas por el investigador para explicar el modelo que configuran los datos, y consisten en afirmaciones acerca de las relaciones entre ciertas propiedades observadas o en interpretaciones sobre las interpretaciones que hacen los sujetos participantes. Las conclusiones son, por tanto, afirmaciones, "proposiciones en las que se recogen los conocimientos adquiridos por el investigador en relación al problema estudiado". Dado que el análisis persigue separar las unidades elementales de un fenómeno para reconstruir un todo significativo, las conclusiones suelen recoger la relación, más o menos compleja, encontrada entre dos o más de estos elementos o variables (Rodríguez y otros, 1999: 214).*

Finalmente, en sintonía con los autores anteriores, para esta fase se tuvo presente la idea de que la "extracción de conclusiones" responde a una actividad que se inicia en la recogida de datos, ya que la actividad del investigador no se limita, únicamente, a registrar la información, sino que comporta una reflexión

permanente sobre el proceso y el contenido de los datos (Massot y otros, 2004: 360).

#### **4.5.2.2 Modalidad de tratamientos de la información**

Massot y otros (2004: 360) señalan que en la etapa de análisis de datos se puede hacer uso de herramientas informáticas para el tratamiento de la información, es decir, se pueden utilizar programas informáticos de análisis de datos como el Atlas-ti, el NVivo, el Ethnograph, entre otros, que son apropiados para una gran variedad de enfoques analíticos y para la elaboración teórica. En este sentido, agregan que se pueden utilizar tanto para la codificación de la información como en el proceso de organización y estructuración de los datos según el sistema de categorías utilizado.

Las autoras anteriores también señalan que los programas de análisis de datos son adecuados para el tratamiento de información textual procedente de la transcripción. Lo anterior, basado en la premisa de que la persona investigadora desarrolla o ha desarrollado previamente un sistema de categorías para analizar los datos, y trata de ordenarlos según el mismo. En otras palabras, los programas de análisis de datos facilitan la fase de reducción en la medida que permiten realizar la identificación, la categorización y la codificación de los elementos del texto para proceder a su agrupamiento.

*El programa Atlas/ti ofrece un espacio de trabajo ordenado y claro, que facilita el acceso a todos los documentos, citas códigos y notas del proyecto de investigación. Permite trabajar con los datos en formato de texto, gráfico o sonido. Una de sus características más interesantes es el uso extensivo del botón del ratón para desplegar los menús y activar las herramientas del análisis. También incluye un área multifuncional al margen, un poderoso buscador de textos y herramientas para las dudas, un editor en red para la exploración visual de las relaciones entre los códigos y otros objetos en un proyecto (Massot y otros, 2004: 362).*

Se hizo uso del programa de análisis de datos cualitativos Atlas-ti 5.0 por las características que ofrece, y que facilitan el proceso de análisis de los datos. Además, coincidimos con las autoras anteriores, en cuanto a que resulta evidente que la utilización de herramientas informáticas ayuda a simplificar y centrar la tarea en el análisis de los datos cualitativos.

### 4.5.3 Etapas de análisis y categorización

Como telón de fondo el modelo de análisis antes descrito, en el proceso de categorización y análisis se consideraron cinco etapas: I) Definición de Ámbitos de interés y Macrocategorías, II) Categorías previas desde una perspectiva deductiva, III) Construcción de indicadores para cada categoría, IV) Análisis de las categorías deductivas a partir de los indicadores elaborados y fijación de las categorías finales y V) Proceso de categorización desde una perspectiva inductiva. Las cuales presentamos a continuación:

- **ETAPA I: Definición de Ámbitos de interés y Macrocategorías.**

Con el fin de poder acceder a un modelo o pauta útil que orientase qué considerar como unidad de significado válido, decidimos redactar definiciones para cada categoría “probable” y así “concretar” el significado colectivo que pretendemos conocer e interpretar. Con esta consideración, nos centramos en los ámbitos característicos de la formación del profesorado (la formación académica y el ejercicio docente) y en los cinco grandes grupos temáticos fundamentales de los ámbitos antes indicados.

**Cuadro 43. 1º Ámbitos de interés y Macrocategorías.**

ÁMBITOS	MACROCATEGORIAS	
1. Formación académica	1.1 Currículum formativo	Conocimiento sobre el currículum formativo de los/las recién egresados.
	1.2 Desarrollo práctica profesional	Conocimiento sobre la práctica profesional llevada a cabo en este período de formación.
2. Ejercicio docente	2. 1 Práctica	Conocimientos vinculados a la práctica de la docencia.
	2.2 Conocimiento profesional	Conocimientos sobre el conocimiento profesional del profesorado principiante.
	2.3 Acompañamiento	Conocimientos sobre aquellos que acompañan formativamente al profesorado principiante.

Fuente: Elaboración propia a partir de la primera fase de categorización.

- **ETAPA II: Categorías previas desde una perspectiva deductiva**

Una vez concretada la primera etapa mediante la auditoría de dependencia con el director de tesis, procedimos a un nuevo proceso de redacción de definiciones. Las categorías que definimos siguieron con la misma “idea base” de la etapa anterior y fueron generadas considerando cada ámbito y macrocategoría correspondiente. Nuevamente, fue importante la auditoría de dependencia con el director de la tesis. A continuación, presentamos las categorías previas que definimos:



**Tabla 21. Categorización previa desde una perspectiva deductiva.**

	ÁMBITOS	MACROCATEGORÍAS	CATEGORÍAS	
<b>F O R M A C I Ó N  D E L  P R O F E S O R A D O</b>	1. FORMACIÓN ACADÉMICA	1.1 CURRICULUM FORMATIVO	1.1.0 GENERAL	
			1.1.1 ÁREA FORMACIÓN ESPECIALIDAD	
			1.1.2 ÁREA FORMACIÓN PEDAGÓGICA	
				1.1.3 ÁREA FORMACIÓN GENERAL
			1.2 DESARROLLO PRÁCTICA PROFESIONAL	1.2.0 GENERAL
				1.2.1 DIMENSIÓN PEDAGÓGICA
				1.2.2 DIMENSIÓN RELACIÓN ALUMNOS
				1.2.3 DIMENSIÓN LABORAL
				1.2.4 PROFESOR GUÍA
				1.2.5 VINCULACIÓN CON UNIVERSIDAD
	2. EJERCICIO DOCENTE	2.1 PRÁCTICA		2.1.0 GENERAL
				2.1.1 GESTIÓN DE AULA
				2.1.2 APODERADOS
				2.1.3 DIRECCIÓN
				2.1.4 COLEGAS
				2.1.5 CONTEXTO
			2.2 CONOCIMIENTO PROFESIONAL	2.1.6 MATERIALES CURRICULARES
				2.2.0 GENERAL
				2.2.1 DISCIPLINAR
		2.2.2 PEDAGÓGICO		
		2.2.3 CONTEXTUAL		
			2.2.4 CONOCIMIENTO EN SI MISMO	
			2.2.5 POLÍTICAS EDUCATIVAS	
		2.3 ACOMPAÑAMIENTO		2.3.0 GENERAL
			2.3.1 DIRECCIÓN	
	2.3.2 COLEGAS			
	2.3.3 UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN			
	2.3.4 ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA			
		2.3.5 DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL DE LA U. de C.		

Fuente: Elaboración propia a partir del objeto de estudio.

**Cuadro 44. Definición de cada categoría.**

<b>CATEGORÍA</b>	<b>Definición</b>
110 GENERAL	Reúne información sobre el diseño y desarrollo de la malla curricular. Dando a conocer las modalidades de enseñanza, la metodología utilizada por el profesorado que lleva a cabo las asignaturas cursadas en el transcurso del periodo de formación académica. Dando cuenta del aprendizaje y la valoración que hace el profesorado principiante sobre este período en función del ejercicio actual como docente.
111 ÁREA FORMACIÓN ESPECIALIDAD	La siguiente categoría agrupa información sobre cómo están diseñadas las asignaturas de la especialidad, la entrega de contenidos (cómo se les enseña), cómo aprenden, y cómo aplican en la práctica real los contenidos vistos en esta área.
112 ÁREA FORMACIÓN PEDAGÓGICA	La siguiente categoría agrupa información sobre cómo están diseñadas las asignaturas de la formación pedagógica, la entrega de contenidos (cómo se les enseña), cómo aprenden, y cómo aplican en la práctica real los contenidos vistos en esta área.
113 ÁREA FORMACIÓN GENERAL	La siguiente categoría agrupa información sobre cómo están diseñadas las asignaturas de la formación general, la entrega de contenidos (cómo se les enseña), cómo aprenden, y cómo aplican en la práctica real los contenidos vistos en esta área.
120 GENERAL	Reúne información sobre los agentes que orientan su aprendizaje en este periodo, cómo aprende a enseñar, conocimientos que le fueron enseñados en este periodo sobre la enseñanza, y reflexiones sobre la práctica profesional.
121 DIMENSIÓN PEDAGÓGICA	Agrupa información sobre las actividades pedagógicas que realizan este periodo, cómo adapta sus conocimientos a la realidad del aula, la metodología que utiliza en clases, y experiencias pedagógicas de este período que le han sido de utilidad en ejercicio profesional.
122 DIMENSIÓN RELACIÓN ALUMNOS	Agrupa información sobre situaciones de conflicto con alumnos, su influencia sobre el alumnado, influencia del alumnado sobre él, el tipo de relación experimentada con los alumnos durante el período de la práctica profesional.

123 DIMENSIÓN LABORAL	Agrupa información sobre la relaciones establecidas con el profesorado del establecimiento donde se lleva a cabo el periodo de práctica, relación con otros estudiantes en práctica del mismo centro, relación con dirección (Unidad Técnica Pedagógica), y la relación con apoderados.
124 PROFESOR GUÍA	Recoge información sobre la comunicación dada con el profesor guía durante el período de la práctica, cómo el profesor guía le enseñó a enseñar, el grado de satisfacción o insatisfacción en función tanto de la práctica profesional llevada a cabo en este período como en el actual ejercicio de la docencia.
125 VINCULACIÓN CON UNIVERSIDAD	Reúne información sobre la implicación de la Universidad en el desarrollo de la práctica profesional, el grado de satisfacción o insatisfacción por parte del profesorado principiante de pedagogía en español sobre la vinculación que realiza la Universidad ante el período de la práctica profesional, y situaciones comunicativas entre compañeros de la carrera que resultan como red de apoyo durante el desarrollo de la práctica profesional.
210 GENERAL	Reúne información sobre aprendizaje en la práctica de cómo ser profesor basado tanto en aprendizaje guiado (trabajo con colegas, dirección, etc.) como en experiencias valoradas como formativas, experiencias de toma de decisiones, y experiencias de resolución de conflictos durante el ejercicio profesional.
211 GESTIÓN DE AULA	Recoge información sobre la comunicación alcanzada con alumnos a partir de las clases, cómo logra interesar a los alumnos por los contenidos y participar de la clase, cómo logra influenciar a partir del trabajo en aula a los alumnos, cómo el trato en aula con alumnos le influye al docente principiante en la forma de tratarles.
212 APODERADOS	Reúne información sobre el tipo de comunicación establecida entre el/la docente con apoderados, aportando información sobre actuar de los apoderados con sus pupilos, apoderados con el docente y el propio docente con los apoderados.

213 DIRECCIÓN	Reúne información sobre el tipo de comunicación establecida con Dirección, aportando información sobre el desarrollo y cumplimiento de exigencias, que debe cumplir el/la docente en el ejercicio de la docencia.
214 COLEGAS	Reúne información sobre las relaciones establecida con colegas e instancias de colaboración, aportando información sobre las situaciones que generan relaciones positivas y/o negativas desde la perspectiva de el/la docente principiante.
215 CONTEXTO	Recoge información sobre experiencias y/o instancias de colaboración con la comunidad donde ejerce, aportando información sobre situaciones que haya afectado a la conducta de el/la docente a la comunidad o la comunidad a la conducta de el/la docente.
216 MATERIALES CURRICULARES	Recoge información sobre como en la práctica el/la docente hace uso de los Textos escolares, las TIC y otros materiales, aportando información sobre Instrumentos de evaluación que hace suyos para la evaluación de los aprendizajes de los/las estudiantes.
220 GENERAL	Reúne información sobre el cómo reconstruye el conocimiento profesional, aporta información sobre los conocimientos que va descartando por otros nuevos, y otros que reafirma como conocimiento profesional, a partir de situaciones donde se genera este conocimiento y actividades que exigen la aplicación de los mismos.
221 DISCIPLINAR	Recoge información sobre cómo actualiza los contenidos de la disciplina y cómo incrementa su conocimiento disciplinar, aportando información sobre como adapta los contenidos disciplinares al aula, aporta información sobre como adapta el currículum oficial en función de lo que planifica o que exige el mismo centro.
222 PEDAGÓGICO	Reúne información sobre el trato o interacción con estudiantes considerado como educativo tanto para el alumnado como para el propio/a docente, aportando información sobre cómo evalúa a sus estudiantes y cómo logra motivar a los estudiantes para que estos participen de la clase.
223 CONTEXTUAL	Agrupar información sobre experiencias que le son de utilidad para obtener información cultural relacionada con el lugar donde trabaja y, con ello, lograr adaptar su ejercicio docente

	a las necesidades de los alumnos tanto académicas como de formación general, aportando reflexiones sobre el centro y el contexto donde ha ejercido la docencia.
224 CONOCIMIENTO EN SI MISMO	Agrupar información sobre el Desarrollo profesional del propio docente, aportando valoraciones sobre su propia persona en función de su conocimiento profesional como docente.
225 POLÍTICAS EDUCATIVAS.	Recoge información considerada como relevante para el ejercicio profesional del docente relacionada con políticas de educación y medidas del gobierno relacionadas, aportando reflexiones en función del ejercicio de la docencia.
230 GENERAL	Agrupar información sobre quienes guían u orientan el aprendizaje durante sus primeros años de ejercicio profesional, aportando información sobre cómo aprende a ser profesor(a) y situaciones y/o experiencias que participan en este aprendizaje.
231 DIRECCIÓN	Recoge información sobre la participación en la formación de el/la docente principiante por parte de la Dirección del/los establecimiento(s) donde ejerce o ejerció.
232 COLEGAS	Recoge información sobre situaciones y/o experiencias con colegas del/los establecimiento(s) donde ejerce o ha ejercido el profesorado principiante que genera aprendizaje para el/la docente.
233 UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN	Recoge información sobre las actividades de formación permanente que ofrece universidad de egreso, aportando información sobre la relación establecida entre quienes se encargaron de la formación inicial del profesorado y los recién egresados de Pedagogía en Español.
234 ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA	Recoge información sobre las actividades dirigidas al profesorado y sus repercusiones en la formación del profesorado principiante que ofrece la administración educativa, aportando información sobre las orientaciones curriculares, organizativas y laborales que se les ofrece.
235 DEPARTAMENTO DE	Recoge información sobre las actividades de formación permanente que ofrece el departamento de Pedagogía en Español, aportando información sobre la relación

ESPAÑOL DE LA U. de C.	establecida entre el dicho departamento y los recién egresados de Pedagogía en Español.
------------------------	---

Fuente: Elaboración propia a partir de la preparación del análisis deductivo.

• **ETAPA III: Construcción de indicadores para cada categoría**

A continuación, presentamos los indicadores contruidos<sup>34</sup> a partir de los grupos de significado (categorías), que pretendíamos abordar.

**Cuadro 45. Indicadores de cada categoría.**

<b>1. FORMACIÓN ACADÉMICA</b>	
<b>1.1 CURRÍCULUM FORMATIVO</b>	
<b>CATEGORÍA</b>	<b>INDICADOR</b>
110 GENERAL	1. Desarrollo y ordenamiento (diseño malla) de las asignaturas
	2. Modalidades de enseñanza
	3. Procedimientos o actividades desarrolladas en clases (metodología)
	4. Valoración del periodo académico
	5. Aprendizaje en el periodo
111 ÁREA FORMACIÓN ESPECIALIDAD	1. Diseño y distribución de asignaturas
	2. Entrega de contenidos (cómo se les enseña)
	3. Asimilación de los contenidos de cada asignatura (cómo aprenden)
	4. Aplicación de contenidos en la práctica docente
112 ÁREA FORMACIÓN PEDAGÓGICA	1. Diseño y distribución de asignaturas
	2. Entrega de contenidos (cómo se les enseña)
	3. Asimilación de los contenidos de cada asignatura (cómo aprenden)
	4. Aplicación de contenidos en la labor docente
113 ÁREA FORMACIÓN GENERAL	1. Diseño y distribución de asignaturas
	2. Entrega de contenidos (cómo se les enseña)
	3. Asimilación de los contenidos de cada asignatura (cómo aprenden)
	4. Aplicación de contenidos en la labor docente

<sup>34</sup> Ver Anexo XII: “Definiciones de los indicadores de las categorías”.

1.2 DESARROLLO PRÁCTICA PROFESIONAL	
CATEGORÍA	INDICADOR
120 GENERAL	1. Orientación del aprendizaje en este periodo
	2. Aprender a enseñar
	3. Contenidos de la enseñanza
	4. Actitud reflexiva sobre su práctica
121 DIMENSIÓN PEDAGÓGICA	1. Actividades pedagógicas que realizan en este periodo
	2. Adaptación de sus conocimientos a la realidad en el aula
	3. Procedimientos desarrollados en sus clases (metodología)
	4. Transferencias de sus prácticas docentes
122 DIMENSIÓN RELACIÓN ALUMNOS	1. Actitud en situaciones conflictivas
	2. Influencias del docente en el alumnado
	3. Influencias de los alumnos en el docente
	4. Satisfacción/insatisfacción sobre su relación con alumnos
123 DIMENSIÓN LABORAL	1. Relación con profesores
	2. Relación con otros estudiantes en práctica del mismo centro
	3. Relación con dirección (UTP)
	4. Relaciones con apoderados
124 PROFESOR GÚIA	1. Comunicación con profesor guía
	2. Cómo le enseña a enseñar su profesor guía
	3. Satisfacción/insatisfacción de su profesor guía
125 VINCULACIÓN UNIVERSIDAD	1. Comunicación con compañeros que están realizando la práctica en otro centro
	2. Implicación de la Universidad
	3. Satisfacción/insatisfacción sobre vinculación de Universidad



<b>2. EJERCICIO PROFESIONAL</b>	
<b>2.1 PRÁCTICA</b>	
<b>CATEGORÍA</b>	<b>INDICADOR</b>
210 GENERAL	1. Aprendizaje en la práctica
	2. Experiencias valoradas como formativas
	3. Experiencias de toma de decisiones
	4. Experiencias de resolución de conflictos
	5. Situaciones que generan aprendizaje guiado
211 GESTIÓN DE AULA	1. Comunicación con alumnos
	2. Atención de los alumnos en la clase
	3. Mediación de conflictos entre alumnos
	4. Actitudes que tienen los alumnos con el docente
	5. Influencias del docente en el alumnado
	6. Influencias de los alumnos en el docente
212 APODERADOS	1. Comunicación con apoderados
	2. Actitudes que tienen los apoderados con sus pupilos
	3. Actitudes que tienen los apoderados con el docente
	4. Actitudes que tienen el docente con los apoderados
213 DIRECCIÓN	1. Comunicación con dirección
	2. Desarrollo de exigencias
	3. Cumplimiento de exigencias
214 COLEGAS	1. Comunicación con colegas
	2. Situaciones que generan relaciones positivas
	3. Situaciones que generan relaciones negativas
	4. Instancias de colaboración (o apoyo)
	1. Situaciones que generan diálogos con la

215 CONTEXTO	comunidad
	2. Influencias de la comunidad en el docente
	3. Influencias del docente en la comunidad
	4. Instancias de colaboración (o apoyo)
216 MATERIALES CURRICULARES	1. Utilización de libro de texto
	2. TIC
	3. Evaluación
	4. Otros materiales
<b>2.2 CONOCIMIENTO PROFESIONAL</b>	
<b>CATEGORÍA</b>	<b>INDICADOR</b>
220 GENERAL	1. Reconstrucción del conocimiento profesional
	2. Situaciones donde se genera este conocimiento
	3. Actividades que exigen la aplicación de este conocimiento
	4. Espacio para la reflexión sobre las prácticas
221 DISCIPLINAR	1. Actualización de contenidos
	2. Adaptaciones de contenidos
	3. Adaptaciones curriculares sobre contenidos disciplinares
222 PEDAGÓGICO	1. Interacciones con alumnos
	2. Experiencias pedagógicas
	3. Reflexiones sobre la práctica pedagógica
	4. Manejo de aula
	5. Modalidades de evaluación
223 CONTEXTUAL	1. Situaciones que favorecen/desfavorecen la búsqueda de información cultural
	2. Situaciones que favorecen/desfavorecen la búsqueda de información del contexto
	3. Adaptación a las necesidades del contexto
	4. Adaptación a las necesidades de sus alumnos

	5. Reflexiones sobre el centro y contexto educativo
224 CONOCIMIENTO EN SI MISMO	1. Valoraciones de su autoestima
	2. Valoraciones de su madurez emocional
	3. Valoraciones de su desarrollo personal
2.3 ACOMPAÑAMIENTO	
CATEGORÍA	INDICADOR
230 GENERAL	1. Agentes que orientan al docente principiante
	2. Aprendizaje en la práctica diaria
	3. Situaciones que generan aprendizaje colaborativo
	4. Actividades que ayuden a orientar este periodo
231 DIRECCIÓN	1. Actividades de formación dirigidas
	2. Situaciones que orienten la formación
232 COLEGAS	1. Situaciones de aprendizajes con colegas
	2. Situaciones que generan aprendizaje colaborativo con colegas no principiantes de la especialidad
	3. Situaciones que generan aprendizaje colaborativo con colegas principiantes de la especialidad
233 UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN	1. Actividades de formación permanente regladas
	2. Actividades de formación permanente no regladas
	3. Situaciones de diálogo que surgen en este periodo
234 ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA	1. Actividades de formación permanente
	2. Orientaciones curriculares
	3. Orientaciones organizativas y laborales
235 DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL DE LA U. de C.	1. Actividades de formación permanente regladas
	2. Actividades de formación permanente no regladas
	3. Situaciones de diálogo que surgen en este periodo

Fuente: Elaboración propia a partir de la preparación del análisis deductivo.

- **ETAPA IV: Análisis de las categorías deductivas a partir de los indicadores elaborados y fijación de las categorías finales.**

Como es lógico en este tipo de análisis, algunas “categorías previas” son desechadas, ya que no resultan confirmadas mediante la constatación de los indicadores. Así ocurrió, en nuestro estudio con la categoría previa: “Departamento de Español de U. de C.” por no encontrar coincidencias.

En el siguiente cuadro, presentamos las categorías finales y la distribución de las unidades de significado de cada una de estas desde una perspectiva global.

**Cuadro 46. Porcentaje de las unidades de significado en función de las categorías finales.**

CATEGORÍA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1.1.0 GENERAL	130	13,10%
1.1.1 ÁREA FORMACIÓN ESPECIALIDAD	72	7,25%
1.1.2 ÁREA FORMACIÓN PEDAGÓGICA	52	5,24%
1.1.3 ÁREA FORMACIÓN GENERAL	5	0,50%
1.2.0 GENERAL	68	6,85%
1.2.1 DIMENSIÓN PEDAGÓGICA	19	1,91%
1.2.2 DIMENSIÓN RELACIÓN ALUMNOS	14	1,41%
1.2.3 DIMENSIÓN LABORAL	39	3,93%
1.2.4 PROFESOR GUÍA	35	3,52%
1.2.5 VINCULACIÓN CON UNIVERSIDAD	30	3,02%
2.1.0 GENERAL	36	3,62%
2.1.1 GESTIÓN DE AULA	25	2,52%
2.1.2 APODERADOS	22	2,21%
2.1.3 DIRECCIÓN	17	1,71%
2.1.4 COLEGAS	26	2,62%
2.1.5 CONTEXTO	11	1,10%
2.1.6 MATERIALES CURRICULARES	69	6,95%

2.2.0 GENERAL	75	7,56%
2.2.1 DISCIPLINAR	47	4,73%
2.2.2 PEDAGÓGICO	102	10,28%
2.2.3 CONTEXTUAL	22	2,21%
2.2.4 CONOCIMIENTO EN SÍ MISMO	11	1,10%
2.2.5 POLÍTICAS EDUCATIVAS	8	0,80%
2.3.0 GENERAL	20	2,01%
2.3.1 DIRECCIÓN	5	0,50%
2.3.2 COLEGAS	23	2,31%
2.3.3 UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN	2	0,20%
2.3.4 ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA	7	0,70%
	992	100%

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de la información desde una perspectiva deductiva.

- **ETAPA V: Proceso de categorización desde una perspectiva inductiva.**

A partir del trabajo de categorización deductiva, se elaboró un nuevo análisis con el fin de acotar las categorías resultantes con el fin de comprender más profundamente la información que nos ofrecían los datos. Así, de las categorías deductivas emergieron nuevos grupos de categorización. Estos nuevos grupos resultantes fueron las subcategorías inductivas que fueron analizadas<sup>35</sup>, y presentamos a continuación en el siguiente cuadro:

---

<sup>35</sup> Ver Anexo XIII: “Subcategorías. Definiciones e indicadores”.

**Tabla 22. Subcategorías a partir del proceso de análisis de los datos cualitativos.**

<b>SUBCATEGORÍA</b>	<b>CATEGORÍA</b>
1.1.0.1 FORMACIÓN PERÍODO ACADÉMICO	1.1.0 GENERAL
1.1.0.2 MALLA CURRICULAR	
1.1.0.3 METODOLOGÍA	
1.1.0.4 CÓMO APRENDE	
1.1.0.5 NECESIDADES	
1.1.0.6 TIC	
1.1.0.7 MODALIDADES ENSEÑANZA	
1.1.1.1 ASIGNATURAS ESPECIALIDAD	1.1.1 ÁREA FORMACIÓN ESPECIALIDAD
1.1.1.2 NECESIDADES ESPECIALIDAD	
1.1.1.3 FORMACIÓN ESPECIALIDAD	
1.1.1.4 PROFESORADO ESPECIALIDAD	
1.1.1.5 CONTENIDOS ESPECIALIDAD	
1.1.2.1 ASINATURAS PEDAGOGÍA	1.1.2 ÁREA FORMACIÓN PEDAGÓGICA
1.1.2.2 FORMACIÓN PEDAGOGÍA	
1.1.2.3 NECESIDADES PEDAGOGÍA	
1.1.2.4 PROFESORADO PEDAGOGÍA	
1.1.3.1 ASIGNATURAS GENERAL	1.1.3 ÁREA FORMACIÓN GENERAL
1.1.3.2 NECESIDADES GENERAL	
1.2.0.1 PERÍODO PRÁCTICA PROFESIONAL	1.2.0 GENERAL
1.2.0.2 CENTRO PRÁCTICA PROFESIONAL	
1.2.0.3 ORIENTAN APRENDIZAJE P. P.	
1.2.0.4 NECESIDADES PRÁCTICA P.	
1.2.0.5 ACTIVIDADES PRÁCTICA P.	
1.2.1.1 TAREAS QUE REALIZA	

1.2.1.2 SIGNIFICATIVO PARA EL EJERCICIO	1.2.1 DIMENSIÓN PEDAGÓGICA
1.2.1.3 INFLUENCIA PROFESOR(A) GUÍA	
1.2.1.4 ACTIVIDADES CLASES	
1.2.2.1 VALORACIÓN RELACIÓN	1.2.2 DIMENSIÓN RELACIÓN ALUMNOS
1.2.2.2 FACTORES QUE INFLUYEN RELACIÓN ALUMNOS	
1.2.2.3 ASUNCIÓN CREENCIAS ALUMNOS	
1.2.2.4 CONSOLIDACIÓN APRENDIZAJES	
1.2.2.5 DIFICULTADES	
1.2.3.1 RELACIÓN PROFESORES	1.2.3 DIMENSIÓN LABORAL
1.2.3.2 RELACIÓN APODERADOS	
1.2.3.3 TAREAS QUE REALIZA	
1.2.3.4 VALORACIÓN EXIGENCIAS DIRECCIÓN	
1.2.4.1 VALORACIÓN PROFESOR GUÍA	1.2.4 PROFESOR/A GUÍA
1.2.4.2 CÓMO LE ENSEÑA A ENSEÑAR	
1.2.4.3 QUÉ APRENDE DE ÉL/ELLA	
1.2.5.1 VALORACIÓN VINCULACIÓN	1.2.5 VINCULACIÓN CON UNIVERSIDAD
1.2.5.2 SUPERVICIÓN PRÁCTICA P.	
1.2.5.3 ASIGNATURA PRÁCTICA P.	
1.2.5.4 INTERACCIÓN COMPAÑEROS	
2.1.0.1 QUÉ LO FORMA EN LA PRÁCTICA	2.1.0 GENERAL
2.1.0.2 QUÉ APRENDE EN EL DÍA A DÍA	
2.1.0.3 ACTIVIDADES QUE LE AGRADAN MÁS REALIZAR CON ALUMNOS	
2.1.0.4 ACTIVIDADES QUE LE AGRADAN MENOS REALIZAR CON ALUMNOS	
2.1.1.1 ESTRUCTURA CLASE	

2.1.1.2 RELACIÓN CON ALUMNOS	2.1.1 GESTIÓN DE AULA
2.1.1.3 DIFICULTADES EN AULA	
2.1.2.1 IMAGEN DEL APODERADO	2.1.2 APODERADOS
2.1.2.2 DIFICULTADES CON APODERADOS	
2.1.2.3 RELACIÓN CON APODERADOS	
2.1.2.4 AUTOIMAGEN DEL PROFESOR(A)	
2.1.3.1 DESARROLLO DE EXIGENCIAS	2.1.3 DIRECCIÓN
2.1.3.2 COMUNICACIÓN CON DIRECCIÓN	
2.1.3.3 EXIGENCIAS	
2.1.4.1 RELACIÓN COLEGAS	2.1.4 COLEGAS
2.1.4.2 TRABAJO COLABORATIVO COLEGAS ESPECIALIDAD	
2.1.4.3 INSTANCIAS DE COLABORACIÓN	
2.1.4.4 TRABAJO COLABORATIVO COLEGAS OTRAS ESPECIALIDADES	
2.1.4.5 SITUACIONES DE CONFLICTO	
2.1.5.1 NO RELACIÓN CON COMUNIDAD	2.1.5 CONTEXTO
2.1.5.2 RELACIÓN CON COMUNIDAD	
2.1.6.1 TIC	2.1.6 MATERIALES CURRICULARES
2.1.6.2 OTROS MATERIALES	
2.1.6.3 LIBRO DE TEXTO	
2.1.6.4 INSTRUMENTOS EVALUACIÓN	
2.2.0.1 RECONSTRUCCIÓN CONOCIMIENTO PROFESIONAL	2.2.0 GENERAL
2.2.0.2 QUÉ APRENDE	
2.2.0.3 DESAFIOS	
2.2.0.4 FORMACIÓN INICIAL DOCENTE	
2.2.0.5 ACTIVIDADES QUE REALIZA	



2.2.0.6 DIFICULTADES	
2.2.1.1 RECONSTRUCCIÓN CONOCIMIENTO DISCIPLINAR	2.2.1 DISCIPLINAR
2.2.1.2 ADAPTACIÓN CURRICULAR SOBRE CONTENIDOS DISCIPLINARIOS	
2.2.1.3 ADAPTACIÓN DE CONTENIDOS	
2.2.2.1 ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS	2.2.2 PEDAGÓGICO
2.2.2.2 MODALIDADES DE EVALUACIÓN	
2.2.2.3 QUÉ MEJORARÍA	
2.2.2.4 ALUMNOS	
2.2.2.5 MANEJO AULA	
2.2.3.1 DONDE EJERCEN	2.2.3 CONTEXTUAL
2.2.3.2 INTERACCIÓN COMUNIDAD ESCOLAR	
2.2.3.3 ADAPTACIÓN A LAS NECESIDADES DEL CONTEXTO EDUCATIVO	
2.2.3.4 LOS ESTUDIANTES	
2.2.4.1 EL SER DOCENTE	2.2.4 CONOCIMIENTO EN SÍ MISMO
2.2.4.2 RELACIONES PERSONALES	
2.2.5.1 MEDIDAS GUBERNAMENTALES	2.2.5 POLÍTICAS EDUCATIVAS
2.2.5.2 VALORACIÓN POLÍTICAS EDUCATIVAS	
2.3.0.1 DE QUIÉN APRENDE A SER PROFESOR	2.3.0 GENERAL
2.3.0.2 AGENTES QUE ORIENTAN AL DOCENTE PRINCIPIANTE	
2.3.1.1 QUIÉN ORIENTA LA FORMACIÓN	2.3.1 DIRECCIÓN
2.3.1.2 ACTIVIDADES DE FORMACIÓN DIRIGIDA	
2.3.2.1 APOYO COLEGAS	2.3.2 COLEGAS
2.3.2.2 APOYO COLEGAS ESPECIALIDAD	

2.3.2.3 SITUACIONES DE APRENDIZAJE CON COLEGAS	
2.3.3.1 RETROALIMENTACIÓN CON UNIVERSIDAD	2.3.3 UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
2.3.4.1 FORMACIÓN PERMANENTE	2.3.4 ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

Fuente: Elaboración propia a partir del proceso de análisis.

A continuación, presentamos la distribución y porcentajes de las unidades de significado emergentes:

**Cuadro 47. Porcentaje de las unidades de significado en función de las subcategorías.**

SUBCATEGORÍA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1.1.0.1 FORMACIÓN PERÍODO ACADÉMICO	48	3,74%
1.1.0.2 MALLA CURRICULAR	34	2,65%
1.1.0.3 METODOLOGÍA	19	1,48%
1.1.0.4 CÓMO APRENDE	15	1,17%
1.1.0.5 NECESIDADES	27	2,10%
1.1.0.6 TIC	16	1,24%
1.1.0.7 MODALIDADES ENSEÑANZA	2	0,15%
1.1.1.1 ASIGNATURAS ESPECIALIDAD	37	2,88%
1.1.1.2 NECESIDADES ESPECIALIDAD	25	1,95%
1.1.1.3 FORMACIÓN ESPECIALIDAD	14	1,09%
1.1.1.4 PROFESORADO ESPECIALIDAD	12	0,93%
1.1.1.5 CONTENIDOS ESPECIALIDAD	13	1,01%
1.1.2.1 ASINATURAS PEDAGOGÍA	28	2,18%
1.1.2.2 FORMACIÓN PEDAGOGÍA	14	1,09%
1.1.2.3 NECESIDADES PEDAGOGÍA	16	1,24%
1.1.2.4 PROFESORADO PEDAGOGÍA	6	0,46%

1.1.3.1 ASIGNATURAS GENERAL	3	0,23%
1.1.3.2 NECESIDADES GENERAL	2	0,15%
1.2.0.1 PERÍODO PRÁCTICA PROFESIONAL	31	2,41%
1.2.0.2 CENTRO PRÁCTICA PROFESIONAL	15	1,17%
1.2.0.3 ORIENTAN APRENDIZAJE P. P.	9	0,70%
1.2.0.4 NECESIDADES PRÁCTICA P.	8	0,62%
1.2.0.5 ACTIVIDADES PRÁCTICA P.	18	1,40%
1.2.1.1 TAREAS QUE REALIZA	15	1,17%
1.2.1.2 SIGNIFICATIVO PARA EL EJERCICIO	9	0,70%
1.2.1.3 INFLUENCIA PROFESOR(A) GUÍA	6	0,46%
1.2.1.4 ACTIVIDADES CLASES	5	0,39%
1.2.2.1 VALORACIÓN RELACIÓN	13	1,01%
1.2.2.2 FACTORES QUE INFLUYEN RELACIÓN ALUMNOS	6	0,46%
1.2.2.3 ASUNCIÓN CREENCIAS ALUMNOS	3	0,23%
1.2.2.4 CONSOLIDACIÓN APRENDIZAJES	2	0,15%
1.2.2.5 DIFICULTADES	4	0,31%
1.2.3.1 RELACIÓN PROFESORES	15	1,17%
1.2.3.2 RELACIÓN APODERADOS	11	0,85%
1.2.3.3 TAREAS QUE REALIZA	12	0,93%
1.2.3.4 VALORACIÓN EXIGENCIAS DIRECCIÓN	8	0,62%
1.2.4.1 VALORACIÓN PROFESOR GUÍA	24	1,87%
1.2.4.2 CÓMO LE ENSEÑA A ENSEÑAR	16	1,24%
1.2.4.3 QUÉ APRENDE DE ÉL/ELLA	15	1,17%

1.2.5.1 VALORACIÓN VINCULACIÓN	18	1,40%
1.2.5.2 SUPERVISIÓN PRÁCTICA P.	15	1,17%
1.2.5.3 ASIGNATURA PRÁCTICA P.	12	0,93%
1.2.5.4 INTERACCIÓN COMPAÑEROS	4	0,31%
2.1.0.1 QUÉ LO FORMA EN LA PRÁCTICA	18	1,40%
2.1.0.2 QUÉ APRENDE EN EL DÍA A DÍA	13	1,01%
2.1.0.3 ACTIVIDADES QUE LE AGRADAN MÁS REALIZAR CON ALUMNOS	13	1,01%
2.1.0.4 ACTIVIDADES QUE LE AGRADAN MENOS REALIZAR CON ALUMNOS	12	0,93%
2.1.1.1 ESTRUCTURA CLASE	13	1,01%
2.1.1.2 RELACIÓN CON ALUMNOS	9	0,70%
2.1.1.3 DIFICULTADES EN AULA	4	0,31%
2.1.2.1 IMAGEN DEL APODERADO	12	0,93%
2.1.2.2 DIFICULTADES CON APODERADOS	11	0,85%
2.1.2.3 RELACIÓN CON APODERADOS	6	0,46%
2.1.2.4 AUTOIMAGEN DEL PROFESOR(A)	2	0,15%
2.1.3.1 DESARROLLO DE EXIGENCIAS	15	1,17%
2.1.3.2 COMUNICACIÓN CON DIRECCIÓN	7	0,54%
2.1.3.3 EXIGENCIAS	10	0,78%
2.1.4.1 RELACIÓN COLEGAS	12	0,93%
2.1.4.2 TRABAJO COLABORATIVO COLEGAS ESPECIALIDAD	11	0,85%
2.1.4.3 INSTANCIAS DE COLABORACIÓN	5	0,39%
2.1.4.4 TRABAJO COLABORATIVO	4	0,31%

COLEGAS OTRAS ESPECIALIDADES		
2.1.4.5 SITUACIONES DE CONFLICTO	3	0,23%
2.1.5.1 NO RELACIÓN CON COMUNIDAD	8	0,62%
2.1.5.2 RELACIÓN CON COMUNIDAD	3	0,23%
2.1.6.1 TIC	34	2,65%
2.1.6.2 OTROS MATERIALES	25	1,95%
2.1.6.3 LIBRO DE TEXTO	18	1,40%
2.1.6.4 INSTRUMENTOS EVALUACIÓN	12	0,93%
2.2.0.1 RECONSTRUCCIÓN CONOCIMIENTO PROFESIONAL	30	2,34%
2.2.0.2 QUÉ APRENDE	24	1,87%
2.2.0.3 DESAFIOS	8	0,62%
2.2.0.4 FORMACIÓN INICIAL DOCENTE	10	0,78%
2.2.0.5 ACTIVIDADES QUE REALIZA	6	0,46%
2.2.0.6 DIFICULTADES	5	0,39%
2.2.1.1 RECONSTRUCCIÓN CONOCIMIENTO DISCIPLINAR	22	1,71%
2.2.1.2 ADAPTACIÓN CURRICULAR SOBRE CONTENIDOS DISCIPLINARIOS	24	1,87%
2.2.1.3 ADAPTACIÓN DE CONTENIDOS	5	0,39%
2.2.2.1 ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS	30	2,34%
2.2.2.2 MODALIDADES DE EVALUACIÓN	28	2,18%
2.2.2.3 QUÉ MEJORARÍA	21	1,63%
2.2.2.4 ALUMNOS	23	1,79%
2.2.2.5 MANEJO AULA	19	1,48%
2.2.3.1 DONDE EJERCEN	9	0,70%
2.2.3.2 INTERACCIÓN COMUNIDAD ESCOLAR	10	0,78%

2.2.3.3 ADAPTACIÓN A LAS NECESIDADES DEL CONTEXTO EDUCATIVO	4	0,31%
2.2.3.4 LOS ESTUDIANTES	5	0,39%
2.2.4.1 EL SER DOCENTE	8	0,62%
2.2.4.2 RELACIONES PERSONALES	3	0,23%
2.2.5.1 MEDIDAS GUBERNAMENTALES	4	0,31%
2.2.5.2 VALORACIÓN POLÍTICAS EDUCATIVAS	6	0,46%
2.3.0.1 DE QUIÉN APRENDE A SER PROFESOR	10	0,78%
2.3.0.2 AGENTES QUE ORIENTAN AL DOCENTE PRINCIPIANTE	13	1,01%
2.3.1.1 QUIÉN ORIENTA LA FORMACIÓN	3	0,23%
2.3.1.2 ACTIVIDADES DE FORMACIÓN DIRIGIDA	2	0,15%
2.3.2.1 APOYO COLEGAS	12	0,93%
2.3.2.2 APOYO COLEGAS ESPECIALIDAD	13	1,01%
2.3.2.3 SITUACIONES DE APRENDIZAJE CON COLEGAS	10	0,78%
2.3.3.1 RETROALIMENTACIÓN CON UNIVERSIDAD	2	0,15%
2.3.4.1 FORMACIÓN PERMANENTE	7	0,54%
	1281	100%

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de la información desde una perspectiva inductiva.

A modo de resumir el proceso de codificación, se desarrollaron: 27 categorías agrupadas en dos ámbitos (Formación Académica y Ejercicio Docente), distribuidas en cinco macrocategorías (Currículum Formativo, Desarrollo Práctica Profesional, Práctica Docente, Conocimiento Profesional y Acompañamiento). Y 100 subcategorías, que emergieron a partir de las

categorías previas, que dieron paso a la construcción del informe interpretativo y las proposiciones de segundo orden (conclusiones de la investigación).

#### **4.6 ESTRATEGIAS DE RIGOR QUE CONTEMPLA EL ESTUDIO**

---

Se sostiene que el conocimiento científico resultante de la investigación cualitativa es un conocimiento construido a partir del estudio de un contexto particular (idiográfico), además de integrar descripciones y narraciones realizadas a partir de las percepciones de los protagonistas (práctico y subjetivo). Su propósito es reflejar una forma de hacer y ser en una realidad determinada. El rigor de la investigación cualitativa consiste en el grado de certeza de sus resultados, es decir, del conocimiento que ha producido. Estos aspectos hacen que, como consecuencia, sea necesario tener en cuenta unos procedimientos que aseguren que la descripción e interpretación sobre la realidad estudiada corresponda realmente a la forma de sentir, de entender y de vivir de las personas que han proporcionado información y son parte de ésta. (Latorre y otros, 1996; Stake, 1999 y Maykut y Morehouse, 1999).

Guba (1989) postula la necesidad de valorar la investigación cualitativa a partir de criterios que partan del marco de referencia propio de este tipo de investigación. Mediante los criterios convencionales de investigación cuantitativa, (validez interna, validez externa, fiabilidad y objetividad), el autor establece conceptos equivalentes en los siguientes términos: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad, definiéndolos desde las características propias de la investigación cualitativa (Dorio y otros, 2004: 288):

- La *credibilidad* consiste en el valor de verdad de la investigación (que los resultados se ajusten a la realidad). Se asegura a partir de la inmersión persistente y prolongada de la persona que investiga en los contextos naturales y estudiando las instituciones en su globalidad (observación persistente).
- La *transferibilidad* hace referencia a la posibilidad de que la información obtenida pueda proporcionar conocimiento previo en otros contextos de características similares, es decir, pueda aplicarse y utilizarse como información referencial en otros contextos.

- La *dependencia* es el nombre acuñado para denominar la consistencia de los datos. Dicho término hace referencia a la fiabilidad de la información, a la permanencia y solidez de la misma en relación con el tiempo.

- La *confirmabilidad* hace referencia al intento de proporcionar una información lo más consensuada posible y por lo tanto encaminada hacia la objetividad y neutralidad.

En relación a los *Criterios regulativos de investigación* de Guba (1989) se exponen una serie de técnicas para asegurar, en cada caso, la científicidad.

**Cuadro 48. Criterios de rigor de la investigación.**

<b>Credibilidad</b>	<b>Transferibilidad</b>	<b>Dependencia</b>	<b>Confirmabilidad</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación persistente</li> <li>• Triangulación</li> <li>• Recogida de material referencial</li> <li>• Comprobaciones con los participantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Muestreo teórico</li> <li>• Descripción exhaustiva</li> <li>• Recogida abundante de datos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificación del estatus y rol del investigador</li> <li>• Descripciones minuciosas de los informantes</li> <li>• Identificación y descripción de las técnicas de análisis y recogida de datos</li> <li>• Delimitación del contexto físico, social e interpersonal</li> <li>• Réplica paso a paso</li> <li>• Métodos solapados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descripciones de baja inferencia</li> <li>• Comprobaciones de los participantes</li> <li>• Recogida de datos mecánica</li> <li>• Triangulación</li> <li>• Explicar posicionamiento del investigador</li> </ul>

Fuente: Adaptado de Guba (1989).

Claramente se advierte, en todos estos procesos, la importancia de la triangulación, entendida en un sentido amplio para asegurar la validez de nuestros conocimientos.



A continuación, presentamos más detalladamente los procedimientos o estrategias que se llevaron a cabo en el desarrollo del estudio, con el fin de conseguir el rigor y la validez de los resultados obtenidos:

**Cuadro 49. Estrategias de rigor que contempla el estudio.**

<b>Criterios</b>	<b>Metodología cualitativa</b>	<b>Procedimientos</b>
<p><b>Valor de verdad</b> (Isomorfismo entre la realidad y los datos recogidos; Alude a la confianza en la veracidad de los descubrimientos)</p>	<p><b>Credibilidad</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Triangulación de las fuentes, técnicas e informantes (Entrevistas en profundidad, Grupo de discusión, Instrumento colaborativo y Análisis documental)</li> <li>- Juicio crítico de colegas (especialistas en tema a tratar)</li> <li>- Recogida de material de “adecuación referencial” (documentación y grabación de audio de todas las técnicas utilizadas)</li> <li>- Comprobación con los/las participantes (validación de las transcripciones)</li> </ul>
<p><b>Valor de aplicabilidad</b> (Posibilidad de aplicar los descubrimientos a otros contextos o sujetos)</p>	<p><b>Transferibilidad</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Muestreo intencional (en todas las técnicas utilizadas)</li> <li>- Recolección de abundantes datos descriptivos (aportados por todos los informantes y técnicas)</li> <li>- Descripciones copiosas (mediante las propias exigencias y redacción de la tesis)</li> </ul>
<p><b>Valor de consistencia</b> (Posibilidad de obtener los mismos resultados al replicar el estudio)</p>	<p><b>Dependencia</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Establecimiento de pistas de revisión (Diseño de la investigación, elaboración de materiales y conclusiones, la tesis).</li> <li>- Métodos solapados (cada objetivo analizado desde distintos métodos)</li> <li>- Auditoria de dependencia (director de tesis)</li> </ul>
<p><b>Valor de neutralidad</b> (Seguridad de que los resultados no estén sesgados por las inclinaciones, motivaciones, intereses o</p>	<p><b>Objetividad</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Descriptores de baja inferencia (utilización de citas textuales).</li> <li>- Ejercicio de reflexión (presente en el desarrollo de la tesis).</li> <li>- Auditoria de confirmabilidad (director de tesis)</li> </ul>

concepciones teóricas quien investiga)		
--	--	--

Fuente: Elaborado a partir de Guba (1989) y Rodríguez y otros (1999).

A continuación detallamos los procedimientos que fueron considerado y utilizados con el fin de garantizar los criterios de rigor científico que conforman el estudio:

- **Criterio de credibilidad:**

- El investigador estuvo involucrado durante todo el proceso de investigación. Él mismo realizó la recogida y aplicación de todos los instrumentos de recogida de información con el fin de triangular esta última. El proceso de transcripción, análisis e interpretación de los datos fue de su exclusiva responsabilidad.

- *Juicio crítico de colegas:* Con el transcurso de la investigación, se pidió la opinión profesores especialistas relacionados con el tema de investigación que pudieran orientar, principalmente, sobre el marco metodológico.

- *Proceso de triangulación:* La triangulación fue realizada a través de dos formas:

- a) la triangulación de métodos: fueron utilizados distintos instrumentos para conocer la misma temática; así, se hizo uso de la entrevista en profundidad, el grupo de discusión, instrumento colaborativo de búsqueda de necesidades y el análisis documental.

- b) la triangulación de informantes: los informantes participantes de la investigación corresponden a distintos años de egreso, y fueron agrupados en tres grupos que no dialogaron entre sí.

- *Comprobación con los/las participantes:* Los participantes comprobaron la transcripción de las entrevistas. Una vez transcritas las entrevistas se les fueron devueltas con el fin que las revisaran y estuvieran conformes con lo expresado en estas.

- *Recogida de material de adecuación referencial:* Con el transcurso de la aplicación y transcripción de los instrumentos de recogida de información se

procedió al análisis de los documentos generados, mediante la contrastación con el marco teórico y de acuerdo al análisis programado (categorías deductivas) como punto inicial para la organización y análisis de los datos.

- **Criterio de transferibilidad:**

- *Muestreo intencional:* Como hemos señalados para todas las técnicas y aplicación de instrumentos se debió reunir a informantes clave (docentes en ejercicio), que comparten rasgos de profesorado principiante que fueron definidos para este estudio.

- *Recolección de abundantes datos descriptivos:* Se cree que toda la información recogida es basta y abarca las categorías de análisis que encauzaron inicialmente el estudio. También, se cree que, por la aplicación de variados instrumentos de recogida de información, aquellos aspectos que no pudieron ser considerados en algún instrumento fueron abarcados y complementados con la información de los otros.

- *Descripciones copiosas:* Se ha procurado que la descripción de los informantes fueran densas para poder comprender de forma global el objeto de estudio. Además, se ha tenido a bien ser exhaustivo al describir la base metodológica, y con ello, el diseño de la investigación (exigencias propias de un estudio de tesis doctoral) y registrar detalladamente los protocolos (volcados en los guiones de cada instrumento) utilizados en la recogida de información.

- **Criterio de dependencia:**

- Creemos que es posible replicar el estudio debido a que, principalmente, el objeto del mismo, es decir, “la experiencia formativa” de un grupo delimitado de docentes, es compartida por los/las docentes definidos/das como principiantes en el contexto de la investigación y, por lo tanto, se podría obtener resultados semejantes o similares. Como es sabido la “dependencia” implica tanto la estabilidad de los resultados como el conocimiento de los factores que explicarían la posible variación observada (Rodríguez y otros, 1999), en este sentido, es de considerar que el investigador ejerció como docente principiante anteriormente y es egresado de Pedagogía en Español de la Universidad de

Concepción, lo anterior, le facilitó el comprender de mejor forma diversos temas teóricos como contextuales propios de la docencia.

- *Establecimiento de pistas de revisión:* Como se ha adelantado, se han establecido variadas “pistas de revisión” volcadas en la redacción de la Tesis misma donde son detalladas el *Diseño de investigación, elaboración de materiales y conclusiones.*

- *Auditoria de dependencia:* La auditoría de dependencia fue dada por el Director de la Tesis, quien tiene una amplia experiencia y conocimientos en área de la investigación, e hizo aportaciones muy significativas a lo largo de todo el proceso.

- *Métodos solapados:* Como forma de asegurar la estabilidad de los datos, y también a modo de triangulación, la inclusión de distintas técnicas sirvió para asegurar los resultados del estudio.

- **Criterio de objetividad:**

- *Descriptor de baja inferencia:* Son todas aquellas citas que conforman en toda su extensión el informe interpretativo, con el fin de ilustrar las interpretaciones producidas y volcadas en dicho informe.

- *Ejercicio de reflexión:* El ejercicio de reflexión ha estado constante y activo durante el proceso. De esta forma se ha encontrado activo en la elaboración de instrumentos de recogida de información, en la aplicación de los instrumentos, en cada una de las transcripciones, en la preparación de informes de seguimiento de la tesis, en la redacción del informe interpretativo y encuentros con el auditor de confirmabilidad.

- *Auditoria de confirmabilidad:* La auditoría de confirmabilidad fue dada, nuevamente, por el Director de la Tesis, quien, como agente externo a la investigación, fue capaz de examinar si los datos recogidos apoyaban las interpretaciones hechas.

#### 4.7 FASES Y CRONOGRAMA DE LA INVESTIGACIÓN

Para planificar adecuadamente el desarrollo de la investigación, realizamos un cronograma de tareas que presentamos a continuación:

**Tabla 23. Cronograma de la investigación.**

<b>FASE 1. Elaboración del marco conceptual y contexto</b>			
Qué	Quién	Cuándo	Observaciones
Identificación del marco conceptual y contexto	Doctorando	A lo largo de todo el proceso	Realizado
Análisis del marco conceptual y contexto	Doctorando	A lo largo de todo el proceso	Realizado
<b>FASE 2. Planificación de la investigación</b>			
Qué	Quién	Cuándo	Observaciones
Identificación de un grupo de profesionales y expertos para colaborar en las diferentes fases del mismo	Doctorando	Septiembre de 2009	Realizado
Identificación del colectivo objeto del estudio (noveles) y de sus características	Doctorando	Octubre de 2009	Realizado
Planteamiento metodológico y de las técnicas de investigación	Doctorando	Octubre de 2009	Realizado
Identificación y consecución los recursos necesarios para realizar el trabajo de campo	Doctorando	Diciembre de 2009	Realizado
<b>FASE 3. Estudio empírico</b>			
Qué	Quién	Cuándo	Observaciones
Elaboración instrumento de recogida de información (Entrevista en profundidad)	Doctorando	Marzo -Abril de 2010	Realizado

Elaboración instrumento de recogida de información (Grupos de discusión)	Doctorando	Marzo -Abril de 2010	Realizado
Elaboración instrumento de recogida de información (Instrumento colaborativo)	Doctorando	Marzo -Abril de 2010	Realizado
Confirmación participación colaboradores	Doctorando con cada uno de los colaboradores	Septiembre- Noviembre de 2010	Realizado
Aplicación de instrumento de recogida de información (Entrevista en profundidad)	Doctorando y colaborar(a).	Noviembre 2010- Enero de 2011	Realizado
Aplicación de instrumento de recogida de información (Grupos de discusión)	Doctorando y colaborares.	Noviembre de 2010	Realizado
Introducción de la información en la base de datos	Doctorando	Noviembre de 2010- Enero de 2011	Realizado
Aplicación de instrumento de recogida de información (Instrumento colaborativo)	Doctorando y colaborar(a).	Diciembre de 2010	Realizado
<b>FASE 4. Análisis de la información</b>			
Qué	Quién	Cuándo	Observaciones
Análisis descriptivo de la información	Doctorando	Diciembre de 2010- Enero de 2011	Realizado
Contraste con expertos	Doctorando con expertos	Enero- Febrero de 2011	Realizado
Transcripción de las entrevistas en profundidad	Doctorando	Enero-Marzo de 2011	Realizado

Valoración y contraste con el marco teórico elaborado.	Doctorando	Enero de 2011 a fin del proceso	Realizado
Transcripción del instrumento colaborativo	Doctorando	Febrero de 2011	Realizado
Transcripción de grupo de discusión	Doctorando	Febrero de 2011	Realizado
Validación de Entrevistas	Colaboradores	Abril de 2011	Realizado
Análisis de las entrevistas en profundidad: proceso de categorización	Doctorando	Abril-Junio de 2011	Realizado
Validación de grupo de discusión	Colaboradores	Abril de 2011	Realizado
Análisis de grupo de discusión: proceso de categorización	Doctorando	Abril-Junio de 2011	Realizado
Validación del instrumento colaborativo	Colaboradores	Abril de 2011	Realizado
Análisis del instrumento colaborativo proceso de categorización	Doctorando	Abril-Junio de 2011	Realizado
Triangulación de la información a través de los instrumentos de recogida de información aplicados	Doctorando y director de tesis.	Marzo- Junio de 2011	Realizado
<b>FASE 5. Interpretación de los resultados</b>			
Qué	Quién	Cuándo	Observaciones
Resultados	Doctorando	Junio- Noviembre de 2011	Realizado
Identificación de posibles conclusiones	Doctorando	Diciembre de 2011- Enero de 2012	Realizado
<b>FASE 6. Elaboración de propuesta de formación</b>			

Qué	Quién	Cuándo	Observaciones
Elaboración del Plan de Formación de Noveles	Doctorando	Febrero-Marzo de 2012	Realizado
<b>FASE 7. Informe final</b>			
Qué	Quién	Cuándo	Observaciones
Elaboración del informe	Doctorando	Abril de 2012-junio de 2013	Realizado

Fuente: Elaboración propia a partir del proceso de planificación, desarrollo y concreción de la investigación.





## **CUARTA PARTE: INTERPRETANDO LA INFORMACIÓN**



## CAPÍTULO 5: INTERPRETACIONES DE LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN

---

*INFORME INTERPRETATIVO: SENTIDO Y SIGNIFICADO DE LA EXPERIENCIA FORMATIVA DEL PROFESORADO PRINCIPIANTE DE PEDAGOGÍA EN ESPAÑOL DE LA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN (CHILE).*

### **Introducción**

---

El informe interpretativo, que se redacta a continuación, pretende recuperar las voces del profesorado principiante participe de esta investigación. Para ello, la experiencia formativa de este profesorado se ha estructurado en dos grandes ejes temáticos. Dicho ejes corresponden a la Formación Académica de los Docentes y a su Ejercicio Profesional. En el primero de ellos confluyen los dos grandes momentos formativos de este período de formación del docente (el currículum formativo y la práctica profesional). Para el segundo, las temáticas confluirán en las tres áreas que moldean y fijan al nuevo docente: la práctica, el conocimiento profesional y quienes acompañan al docente en su experiencia de formación.

Lo anterior se realizó considerando lo que nos dice Stake (1999):

*La investigación cualitativa intenta establecer una comprensión empática para el lector, mediante la descripción, a veces la descripción densa, transmitiendo al lector aquello que la experiencia misma transmite (Stake, 1999: 43).*

## 5.1 FORMACIÓN ACADÉMICA

---

### 5.1.1 Currículum formativo<sup>36</sup>

---

#### 5.1.1.0 General<sup>37</sup>

En relación a la **formación académica**<sup>38</sup>, que se desprende del currículum formativo de la carrera de Pedagogía en Español de la Universidad de Concepción, el profesorado principiante manifiesta un alto grado de satisfacción respecto a la formación recibida en la Facultad de Humanidades y Arte, en contraste con la Facultad de Educación de su misma Alma Mater.

*Yo, en general, de la formación de especialidad de la carrera de Español, yo encuentro que es buenísima en cuanto a los contenidos de la especialidad, de las asignaturas que se imparten en la Facultad de Humanidades, nada malo que decir, orgulloso de mis profesores de todo lo que me enseñaron, en formación yo lo encuentro genial. Donde están flaqueando es en la parte de Educación; muy anticuado, hay poca conexión entre una Facultad y otra, las formas de hacer las clases es muy obsoleta, y, lo otro, es que el tema de las prácticas, la inmersión en aula tiene que ser mucho antes. Esa es la única crítica que puedo hacer porque como te digo, en cuanto a contenidos nada malo que decir (ENT/P11: 8).*

Sin embargo, algunos docentes consideran que la formación de especialidad que se imparte en la Facultad de Humanidades y Arte no tiene un nexo claro entre lo que enseña y lo que puede poner el docente en la práctica educativa.

*Entonces, yo siento que no existe ahí un nexo, en el año que yo estudié, claro entre lo que se enseña o lo que tú puedes poner en práctica con los ramos de la especialidad, es decir, te entregan un conocimiento cabal, muy específico en algunas áreas, donde tú sabes que eso tampoco lo vas a poder enseñar en los colegios, entonces, hay algo que cuando llegas a hacer clases tienes que volver a estudiar de cierta forma, pero de manera básica, que es muy extraño, o sea, uno tiene un conocimiento grande, pero sabes que ese conocimiento no lo puedes aplicar. O lo puedes aplicar, pero en otro sistema educativo, que no son los de acá (ENT/P12: 2).*

---

<sup>36</sup> Macro- Categoría: 1.1 CURRÍCULUM FORMATIVO.

<sup>37</sup> Categoría: 1.1.0 GENERAL.

<sup>38</sup> Sub-Categoría: 1.1.0.1 FORMACIÓN PERÍODO ACADÉMICO.

En este sentido de extrañeza los docentes principiantes agregan lo siguiente:

*¿Somos didactólogos o especialistas? Un profesor debe ser didactólogo o especialista, yo encuentro que somos especialistas, excelentes profesores en el área, pero no en el trabajo pedagógico (GD/P20: 5).*

Queda de manifiesto que el grado de satisfacción de la formación del período académico está ligado a los contenidos de la especialidad de español.

*Sobre la formación académica de la Universidad de Concepción, en lo que es teoría yo creo que, mira tampoco quiero echar abajo, decir que es malo, no quiero partir tampoco de ese planteamiento, es bastante buena, es bastante sólida en todo lo que son los aspectos de la carrera en sí, de lo que es Español en sí, es muy buena, es sólida; lo único sí, creo que hay una desarticulación entre lo que es Educación y lo que es Español, ahí concuerdo mucho con la colega (dirigiéndose a P19) (GD/P21: 3).*

La mayoría de los docentes señala una falta de conexión entre las dos Facultades encargadas de la formación del profesorado de Pedagogía en Español. Una de las facultades, la Facultad de Educación, es claramente considerada como la más carente en formación.

*Siento que concordamos todos en la falta de coordinación que existe en nuestra carrera, específicamente, porque no puedo hablar de Biología si está coordinado con Educación, pero sí se observa que tenemos, que hay una carencia de formación en Educación (GD/P19: 8).*

En relación a la **malla curricular**<sup>39</sup> de los docentes, en el “Plan y Programa de Estudio” de la carrera de Pedagogía en Español, se especifica que la malla curricular contempla tres áreas para el periodo de formación académica del futuro docente, las cuales agrupan asignaturas de especialidad, formación pedagógica y formación general.

*La estructura de la malla curricular contempla tres áreas: de especialidad, de formación pedagógica y de formación general.*

*1) Área de Especialidad: Está constituida por un conjunto de asignaturas de diversas disciplinas consideradas indispensables para integrar las habilidades y conocimientos necesarios para un campo específico de especialización.*

---

<sup>39</sup> Sub-Categoría: 1.1.0.2 MALLA CURRICULAR.

2) *Área de Formación Pedagógica: Está conformada por un conjunto de asignaturas que sustentan e instrumentalizan el rol instruccional y educativo del Profesional de la Educación.*

3) *Área de Formación General: Es el conjunto de asignaturas lectivas y/o complementarias que permiten profundizar el conocimiento de los alumnos en áreas de su interés y/o ampliar su formación cultural y humana (Universidad de Concepción. Facultad de Educación, 1998: 3).*

No obstante, el profesorado principiante hace la siguiente descripción de la estructura de la malla curricular de la carrera de Pedagogía en Español con evidentes diferencias sobre la delimitación de las áreas de la malla curricular y la marginación del área de formación general.

*Creo que, en general, se puede describir como marcadamente estructurada en tres áreas: Formación disciplinar en Lingüística, Formación disciplinar en Literatura y Formación, ya sea disciplinar teórica en Educación, o bien, práctica didáctica. Y eso para mí, para todo estudiante de acá son los tres momentos de la carrera, las tres partes que se van combinando a lo largo del tiempo, pero para nosotros la verdad es que está mucho más marcada la formación disciplinaria de las áreas de Lingüística y Literatura, entonces, si lo tuviéramos que describir de una manera: una muy fuerte formación disciplinaria en Lingüística y Literatura y una formación más débil, menor en cantidad y, a veces, nosotros sentimos, también, en calidad en formación en docencia o en Educación, Ciencias de la Educación, Didáctica, etc. (ENT/P7: 1).*

Queda de manifiesto que las diferencias sobre la estructura de la malla están dadas no por el número de áreas, sino por la delimitación de ellas y la marginación del área de formación general.

Algunos docentes consideran que no hay coordinación entre las asignaturas de dicha malla.

*Considero que no hay coordinación entre las asignaturas de la malla, por ejemplo, en Educación cada una de las asignaturas es a parte, un submundo, nunca nos relacionamos uno con el otro; en lo que es especialidad también ocurre lo mismo, cada uno la parcela (GD/P19: 2).*

La descoordinación que se apunta está relacionada con el distanciamiento entre las dos Facultades que participan en la formación del profesorado de Pedagogía en Español de la Universidad de Concepción.

*Tampoco hay una coordinación entre las asignaturas de Educación con las de especialidad, yo lo sentí así, no sé qué opinan los demás, yo sentía que no había esa coordinación, como que Español era Español allá y Educación acá, y no había coordinación (GD/P19: 2-3).*

Como reflejo de lo anterior, y en relación a la malla curricular, uno de los docentes más jóvenes hace la siguiente mención sobre las dificultades que conlleva la carencia de conexión o nexo entre una Facultad y otra.

*En relación a la malla curricular hay una poca relación y coherencia entre lo que es la especialidad de Español y lo que son los ramos de la Facultad de Educación; es muy difícil poder conectar en los primeros años lo que se vive o lo que se aprende en Educación con lo que se vive y lo que se aprende en Humanidades. Creo que la malla es adecuada, pero que es incoherente en esos aspectos, no hace una conexión, no hace un nexo entre lo que es Educación y lo que es la Lingüística y la Literatura (ENT/P2: 1).*

En relación a las necesidades de la malla de Pedagogía en Español, el profesorado principiante realiza la siguiente reflexión:

*La malla en sí es buena si se considera en profundidad de contenido o de conocimiento, se aprende bastante; pero si la consideramos como un currículum para formar un profesional de la educación le falta bastante (ENT/P3: 1).*

Sobre la base de lo anterior, y en relación a la organización de la malla de Pedagogía en Español, algunos docentes señalan la necesidad de volcar la malla en función de la práctica docente, y orientada desde la práctica a la teoría.

*E (I33): ¿Quiere añadir algo sobre la formación inicial docente? ¿Algún comentario que quisiera agregar?*

*P7: Ahora pienso, antes estaba muy de acuerdo en que, entendía muy bien esta idea de que hay que partir de lo teórico y después empezar a ver lo práctico; empezar a aplicar. Y ahora, creo que estoy en desacuerdo con eso y la forma en que están organizadas nuestras carreras, es siempre, los primeros ramos, los primeros cursos son muy teóricos, y luego recién se empieza a... en todas partes es así. Me parece que la formación docente debiera ser lo menos, la formación docente debería marcar la pauta en eso. Yo creo que, a partir de lo práctico uno aprende lo teórico y no al revés; y eso se debería tratar de ir implementando, creo yo y, por lo demás, no es una idea mía, sino que es un concepto que me parece que, actualmente, tiene bastante aceptación. Creo que eso debería verse en las Escuelas de Educación porque es de ahí*



*también donde salen esas ideas teóricas, debieran tratar de aplicarse, de llevarse a la práctica también en la organización de las mallas, por ejemplo (ENT/P7: 10).*

En el sentido de la cita anterior:

*Nos enseñan a ser profesores ya en cuarto año o en tercero, terminando tercero, empezando cuarto año de la carrera, y creo que es necesario que uno parta sabiendo que va a ser profesor en primer año, porque en primero y segundo o éramos literatos o éramos lingüistas; entonces, yo creo que hay muchos vacíos en ese sentido (ENT/P8: 1).*

Ante la siguiente pregunta: *¿Cómo definiría el diseño de la malla curricular?* los docentes, que se encuentran en el primer como quinto año de ejercicio, son coincidentes en la valoración de la malla curricular en función de fortalezas y debilidades, las cuales radican en dos aspectos fundamentales: Área de Formación Pedagógica y Práctica docente.

Docente en su primer año de ejercicio:

*E (I1): ¿Cómo definiría el diseño de la malla curricular? ¿Cómo la valora?*

*P11: Yo diría que está desactualizada, porque si bien la parte formativa del área de Español en sí es buena, pero la parte que es Educación, currículum esa está bastante desactualizada, la diferencia entre lo que es la formación de la Universidad y la realidad con la que uno se encuentra es abismante (ENT/P11: 1).*

Docente en su quinto año de ejercicio:

*Considero que es una malla deficiente respecto a metodología de enseñanza para luego ser profesor, porque si bien es cierto se formó bastante el área literaria, el área lingüística, pienso que la malla tuvo un déficit en el cómo articular, por ejemplo, didácticamente una clase, o cómo aplicar cada uno de los contenidos, cómo realmente entregarlo de forma correcta para que los estudiantes los puedan aprender; entonces, pienso que la gran deficiencia de la malla curricular fue en el sentido de la práctica, de la práctica docente, no hubo ramo atingente o importante al respecto de ésta (ENT/P1: 1).*

Según la mayoría del profesorado principiante de Pedagogía en Español, la **metodología**<sup>40</sup> con la que se imparten las clases corresponde a una metodología expositiva y de corte academicista.

*E (I3): ¿Qué opinión hace de la forma de dar las clases de los docentes? ¿Qué le parece la metodología que utilizaban para entregar las clases?*

*P6: En general, creo que muy académica; poco enfocada a la práctica real que se vive en el aula (ENT/P6: 2).*

En este mismo sentido, algunos docentes principiantes apuntan al distanciamiento entre las actividades de aprendizaje vistas en el transcurso de la formación académica y la práctica docente.

*Las actividades de aprendizaje que yo tuve en la Universidad fueron enfocadas solamente a los contenidos, a las materias por ejemplo, no a la práctica docente, no a la docencia (ENT/P1: 2).*

Sobre este distanciamiento entre la formación académica y la posterior práctica docente, a modo de ejemplo, una docente expresa lo siguiente:

*Las planificaciones, sigo con las planificaciones, porque aquí hacíamos unas planificaciones maravillosas que tenían que ver con que yo pongo una foto y los niños todos me responden; todos van a saber Comprensión lectora, cuando yo les pongo un texto de 10 líneas y no saben (ENT/P8: 11).*

Respondiendo a la pregunta anterior, sobre la forma de dar las clases de los docentes universitarios, algunos docentes principiantes agregan lo siguiente:

*Como te digo, todo muy academicista, obviamente sirve cuando uno después quiere seguir magíster o doctorado, yo me imagino que ahí esta visión directiva de los profesores es bastante común (ENT/P2: 2).*

*Antigua, añeja, fuera de foco un poco porque, muchas veces, o sea, por lo que yo he visto en experiencias de otros colegas ya con más edad sí, la clase es netamente expositiva, se dedican a dictar, no hay mucha explicación, no se deja espacio para las dudas y en realidad el programa da para todo, el programa está ahí y cada quien lo toma y lo utiliza como se le dé la gana (ENT/P3: 2).*

---

<sup>40</sup> Sub-Categoría: 1.1.0.3 METODOLOGÍA.

En contraposición a la metodología más utilizada por los docentes universitarios que imparten las asignaturas de la carrera de Pedagogía en Español (metodología expositiva), la metodología que más le agrada a los docentes principiantes es aquella donde ellos pueden participar más activamente en la clase.

*Había asignaturas que me gustan, eso hay que destacar, como los talleres, o profesores que hacían de la clase un taller, un diálogo y eso era bueno. No era una cátedra nada más, un dictar conocimiento (ENT/P10: 4).*

No obstante, un docente hace la siguiente valoración sobre la metodología del profesorado universitario<sup>41</sup> que imparte las clases:

*E (I3): ¿Qué opinión hace de la forma de dar las clases de los docentes? ¿Qué le parece la metodología?*

*P9: Probablemente muchos están en desacuerdo conmigo porque no hay clases prácticas o trabajar en talleres, o alguna de esas cosas nuevas o relativamente nuevas que se quieren introducir, pero de lo que yo vi la mayoría era exposición y a mí me gusta eso, yo prefiero eso a estar investigando por mi cuenta porque encuentro que se avanza más rápido; así que no tengo nada que alegar contra la didáctica de los profesores (ENT/P9: 2).*

En relación a **cómo aprende**<sup>42</sup> el profesorado principiante a ser docente, éstos señalan que aprenden mediante el trabajo de lectura, y trabajando en grupo con compañeros.

*Trabajando bastante en grupo, estudiando con compañeros, leyendo, planteándonos problemas; generalmente, eso hacíamos, trabajamos bastante en grupo (ENT/P7: 2).*

*Mucha lectura, leer, leer, leer y también leer en compañía, con mis compañeros; como a mí me iba bastante bien en todos los ramos ayudaba bastante a mis compañeros, nos juntábamos en la biblioteca, conversábamos, discutíamos sobre los temas que entraban en la evaluación, los trabajos en grupo también me gustaban muchísimo hacerlos porque había más interacción (ENT/P4: 2).*

---

<sup>41</sup> “Profesorado universitario” entendido como los docentes que forman en el período académico a los docentes de la carrera de Pedagogía en Español.

<sup>42</sup> Sub-Categoría: 1.1.0.4 CÓMO APRENDE.

A modo de valoración de las actividades de aprendizaje para el periodo de formación académica del profesorado principiante de Pedagogía en Español, y la relación con la práctica docente, algunos de los docentes señalan lo siguiente:

*Ahí estamos más o menos no más, porque las actividades de aprendizaje eran materia certamen, materia certamen y según lo que nos enseñan en Didáctica uno tiene que inventar un sinfín de actividades para llamar la atención de los alumnos, entonces, hay una dicotomía bien grande entre el Liceo y la Universidad por eso mismo, porque si bien, nosotros hacemos todo lo posible por llamar la atención de los alumnos, acá el que no quiere venir a la clase no viene no más y el que no entendió lo que dijo el profesor, da lo mismo. Ahí yo creo que hay un choquecito, yo creo que ahí hay un problema en las actividades de aprendizaje (ENT/P8: 3).*

Con esta idea de carencia, algunos docentes principiantes plantean que se podrían haber realizado ejercicios de simulación del trabajo en aula:

*Se podían haber hecho muchos más ejercicios en aula, nosotros mismos observándonos haciendo clases, yo creo que tuvimos muy pocos ejercicios donde pases adelante y haces una clase, muy poco, y en el área de especialidad ninguno. O sea, todos eran estudios que uno hacía, pero no trabajaba el área en el aula (ENT/P12: 4).*

Para el período académico, el profesorado principiante de Pedagogía en español manifiesta las siguientes **necesidades**<sup>43</sup> de formación inicial docente, que se relacionan con los siguientes puntos:

- **Centrarse en el transvase de los conocimientos de la especialidad al aula.**

*Todo lo que tiene que ver con la práctica, la didáctica, con el cómo debo enseñar que es una gran falencia, todo esa cuestión es responsabilidad mayormente de la Universidad, entregarme todas las herramientas para que yo pueda entregar todo ese conocimiento, la forma de entregar conocimiento (GD/P21: 9).*

Surge, fuertemente, como necesidad de formación para el profesorado principiante de Pedagogía en Español, la enseñanza de una didáctica de la especialidad.

---

<sup>43</sup> Sub-Categoría: 1.1.0.5 NECESIDADES.

*Priorización de las categorías de Formación Inicial Docente:*

- 1º. *Enseñanza de la didáctica de la especialidad.*
- 2º. *Enseñanza del currículum de la especialidad.*
- 3º. *Conocimiento y manejo de diversos recursos de apoyo a la práctica docente.*
- 4º. *Orientaciones para el trabajo en aula con estudiantes con diversas necesidades (sociales, físicas, cognitivas).*
- 5º. *Enseñanza del trabajo colaborativo.*
- 6º. *Orientaciones para el trabajo con la comunidad escolar.*
- 7º. *Autocuidado y salud profesional (IC/P13, P14, P15, P16, P17, P18, D, A: 9).*

En concordancia con lo anterior, algunos docentes principiantes reafirman las necesidades de formación inicial docente al responder a la siguiente pregunta:

*E (I33): ¿Quiere añadir algo sobre la formación inicial docente? ¿Algún comentario? ¿Algo que quiera decir?*

*P4: Sí, una cosa básica, Metodología, eso es lo que nos falta; trabajar más el aspecto metodológico. Cuando estuve en los Estados Unidos me di cuenta de que era una parte poderosa dentro del currículum de los estudiantes de Educación, de hecho, ellos tienen ramos como Classroom Manager, o sea, manejo de disciplina dentro del aula, tienen un ramo especial para eso; acá nada, acá uno tiene que llegar y ver qué es lo que puede hacer no más. También, tienen ramos específicos de Didáctica, de distintos temas, por ejemplo, el profesor de Educación básica tiene Didáctica de la Letters, de la literacidad, Didáctica de Matemáticas; y acá recién en el último año. Entonces, yo creo que ese es el talón de Aquiles de nosotros y mientras no se arregle eso, difícil que podamos avanzar, yo creo que ese es el punto álgido aquí (ENT/P4: 12).*

Ante la misma pregunta, otro docente manifiesta lo siguiente:

*Esto puede ser casi una quimera porque lo que yo siento que faltó, en otras palabras, lo genial para mí hubiese sido que nos pusieran casos de una situación problemática en una sala de clases, hipotética, por ejemplo: ¿Qué haría usted en este caso? de modo de poder plantear soluciones, porque uno llega a la sala de clases pensando en que se puede encontrar con cosas que, con las cosas que hizo uno o los compañeros de uno cuando era estudiante de Media, pero no son las mismas cosas que se están haciendo ahora. Entonces, en ese sentido, sería valioso creo yo el*

*tomar estas situaciones y ver qué se puede hacer, de modo de ir relativamente preparado, por lo menos, tener el ingenio algo desarrollado como para solucionar los problemas que de verdad uno se encuentra en la sala (ENT/P9: 12).*

- **Asignaturas de la malla curricular orientados hacia la práctica docente.**

*Pienso que la malla tuvo un déficit en el cómo articular, por ejemplo, didácticamente una clase, o cómo aplicar cada uno de los contenidos, cómo realmente entregarlo de forma correcta para que los estudiantes los puedan aprender; entonces, pienso que la gran deficiencia de la malla curricular fue en el sentido de la práctica, de la práctica docente, no hubo ramo atingente o importante al respecto de ésta (ENT/P1: 1).*

*Lo que falta en la Universidad, que se me olvidó denante, es que haya un ramo de Expresión corporal, por llamarlo de alguna manera, donde nos enseñen a pararnos frente a los demás; si bien las disertaciones nos sirven o el Taller de Comunicación Oral nos sirve, pero falta eso de “párate adelante y hazme una clase”, “te falta desplazarte en el aula”; yo tenía una profesora acá que nos hablaba de “el barrido visual”, ella yo creo que nos enseñó a desenvolvernos así, pero creo que no lo dicen. Yo tengo compañeras que todavía tienen pegado la “sh”, el “nadien” o el “ojala”, cosas que, una que es profesora de Lenguaje no puede tener esos errores. Porque si uno le va a señalar a los alumnos no digan “endenante” y yo lo digo a cada minuto... cosas así que son básicas, que uno yo creo que los forma en la casa, en el colegio y que igual deberían ser como importantes (ENT/P8: 15).*

- **Nivelar o compensar académicamente a los estudiantes que entran a Pedagogía en Español.**

*P15: Desarrollo y prácticas de lectura y escritura de textos académicos, no hay una formación en lectura y escritura en textos académicos en la Universidad, nadie te enseña a hacer una tesis, hacer un informe, hacer un ensayo, O sea, tú llegas y te dicen haz un ensayo, pero nadie te dice cómo hacer un ensayo.*

*P17: Dan por hecho lo que debería saber.*

*P14: En cuarto medio se debería saber qué es un ensayo.*

*P16: Teóricamente (IC/P15, P17, P14, P16: 3).*

- **Enseñar a enseñar con las TIC. Para este punto, todos los docentes manifiestan la necesidad de que se les forme para enseñar con las TIC.**

*Yo creo que aquí como a nivel de enseñanza de Español, de la carrera falta eso, enseñar a través de las TIC, o sea, como herramienta. Y en el aula yo creo que es fundamental ahora, en el día a día es fundamental, o sea, es una herramienta que se tiene que ocupar, yo creo que no hay que cegarse, pero tampoco hay que volverse loco, pero sí debe ir (ENT/P12: 17).*

○ **Herramientas prácticas para evaluar a sus alumnos.**

*¿Cuándo nos pasaron eso?, no nos enseñaron eso, a otorgar puntaje así no, jamás, no me acuerdo, por lo menos (ENT/P10: 16).*

○ **Desconocimiento del perfil docente del profesor de Pedagogía en Español de la Universidad de Concepción.**

*Una frase no más, y la saco de lo que tú dijiste (dirigiéndose a P20), Cuál es el perfil de alumno de la Universidad de Concepción, qué es lo que se infiere, no aparece en ninguna parte, no aparece en un texto; es un investigador que va a continuar en el magíster, yo creo que esa es la inferencia que podemos hacer del perfil del alumno de la Universidad de Concepción porque hay una mayor profundización en la investigación, en el conocimiento, en este caso, de lo que tú estás, sea en la carrera que sea, una falencia generalizada también (GD/P21: 16).*

Sobre las TIC<sup>44</sup>, los docentes principiantes concuerdan que para el período académico es muy poco lo que pudieron ver o trabajar con ellas.

*De las TIC más que nada, en la Universidad vimos... el concepto, pero más allá de eso. O sea, en nuestro periodo el uso de las TIC fue básico, nulo, porque no nos enseñaron a través de las TIC, no hubo una retroalimentación a través de las TIC, ni siquiera buscar información, toda la información era bibliografía, o sea, aprendí qué era una TIC en alguna clase que dijeron: una TIC es tecnología, información y comunicación, pero más que eso nada (ENT/P1: 11).*

Ante la pregunta “¿Qué opinión tiene de lo visto antes de egresar de la carrera de Pedagogía en Español sobre las TIC?” la mayoría de los docentes manifiestan lo siguiente:

*Pobre, muy pobre. Tuvimos un ramo que era complementario, que era sobre TIC; y recuerdo que nos tocó hacer un sitio Web muy básico, usamos un programa antiquísimo, entonces, están demasiado desfasados con respecto a la realidad y a todas las*

---

<sup>44</sup> Sub-Categoría: 1.1.0.6 TIC.

*herramientas que se pueden utilizar. Con contenido muy pobre (ENT/P11: 7).*

Además, agregan que se hace necesario una enseñanza sobre esta materia y su utilización como recurso de apoyo dentro del aula:

*Nosotros por espacios teóricos podemos manejar las TIC, pero en realidad necesitamos una formación formal para llegar a utilizar ese recurso como apoyo para la clase (IC/P15: 3).*

Sin embargo, algunos docentes señalan haber trabajado con las TIC, al menos, dentro de dos o tres asignaturas de la carrera, de las cuales dos son de carácter obligatorio y una electiva o complementaria. En las asignaturas donde se trabajó con las TIC, la mayoría del profesorado principiante concuerda que corresponden a las siguientes:

*E: ¿Alguna asignatura que recuerde?*

*P4: Didáctica I y Didáctica II con el profesor Santibáñez, él insistió y trabajó mucho con las herramientas de productividad: Word, Excel y Power Point.*

*Y la profesora Anita Ferreira también, eso sería, no recuerdo más (ENT/P4: 10).*

En cuanto a la forma de estructurar la entrega de los contenidos que imparten los docentes universitarios, los docentes principiantes de Pedagogía en Español señalan que las **modalidades de enseñanza**<sup>45</sup> más utilizadas son; en primer lugar, cursos y, en segundo lugar, talleres.

En relación a la modalidad de enseñanza, algunos docentes señalan la falta de profundización en temáticas de algunos cursos y la poca pertinencia de algunos talleres.

*Más que nada el asunto de investigar por mi cuenta, de buscar información por mi cuenta, de liderar un poco los grupos eso me sirvió bastante porque ahí, en definitiva, pudimos profundizar ciertos temas; pero en cuanto a los cursos propiamente tal no, de repente, nos hacían talleres que no tenían sentido, de repente nos decían que nos iban a hacer una evaluación y no la hacían, entonces, todo ese tipo de cosas iban en cierta medida mermando lo que nosotros estábamos buscando como estudiantes (ENT/P5: 2).*

---

<sup>45</sup> Sub-Categoría: 1.1.0.7 MODALIDADES ENSEÑANZA.



No obstante, algunos docentes se decantan más por la modalidad de enseñanza taller que por la modalidad típica de enseñanza curso.

*Habían asignaturas que me gustan, eso hay que destacar, como los talleres, o profesores que hacían de la clase un taller (ENT/P10: 4).*

#### **5.1.1.1 Área formación especialidad<sup>46</sup>**

En relación a la formación de la especialidad, los docentes principiantes manifiestan cinco aspectos a considerar: asignaturas de la especialidad, necesidades de la especialidad, formación recibida sobre la especialidad, profesorado de la especialidad y los contenidos de la especialidad.

Sobre las asignaturas correspondientes a formar en los contenidos disciplinares del profesorado de Pedagogía en Español los docentes principiantes señalan como más o menos significativas para la práctica docente a las siguientes **asignaturas de especialidad<sup>47</sup>**:

---

<sup>46</sup> Categoría: 111 ÁREA FORMACIÓN ESPECIALIDAD.

<sup>47</sup> Sub-Categoría: 1.1.1.1 ASIGNATURAS ESPECIALIDAD.

**Tabla 24. Asignaturas más o menos significativas de especialidad desde la práctica para los entrevistados.**

<b>Asignaturas más significativas.</b>	<b>Asignaturas menos significativas.</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los ramos<sup>48</sup> de Literatura, los ramos de Introducción al texto clásico (ENT/P2: 2).</li> <li>- Los ramos de Lingüística han sido tremendamente significativos y muy útiles, todo lo que tiene que ver con Pragmática, Gramática, con la Didáctica de la Escritura, con la Comunicación Escrita, con la Comunicación Oral (ENT/P4: 2).</li> <li>- Creo que los ramos de Lingüística fueron más útiles que los de Literatura, por ejemplo, sobre todo aquellos que tienen que ver con Escritura, con Pragmática (ENT/P6: 1).</li> <li>- Talleres de Expresión Oral y Escrita, ya que han tenido bastante funcionalidad (ENT/P5: 1).</li> <li>- Comprensión de Textos, yo creo que ese fue el más importante, y que fue un electivo a todo esto (ENT/P9: 2).</li> <li>- Ramos de Poesía que me sirvieron luego en el colegio para poder aplicar, para poderlos enseñar (ENT/P1: 2).</li> <li>- En Literatura yo diría que todas las asignaturas (ENT/P12: 2).</li> <li>- Los ramos electivos que tomé de argumentación (ENT/P12: 2).</li> <li>- El “Taller de Comunicación Oral” nos sirve, pero falta eso de “párate adelante y hazme una clase”, “te falta desplazarte en el aula” (ENT/P8: 15).</li> <li>- “Morfosintaxis” (ENT/P2: 2; ENT/P3: 1; ENT/P9: 3; ENT/P12: 2).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Muchos ramos de Literatura de mucha especificidad que no vienen al caso del trabajo con los estudiantes de Enseñanza Media (ENT/P4: 1).</li> <li>- Tuve creo un ramo de argumentación y es totalmente diferente a lo que pide el Ministerio y es totalmente diferente a lo que se espera que tengan los estudiantes (ENT/P5: 7).</li> <li>- E: ¿Cómo es eso de que se repiten las asignaturas?</li> <li>P8: En tanto electivos como ramos de carrera habían literaturas que, a lo mejor, cambiaban en alguna parte su nombre, pero en clases era lo mismo; Literatura Hispanoamericana me acuerdo que ya era reiterativo en varios ramos.</li> <li>E: O sea, la temática de la Literatura Hispanoamericana se repetía en varias asignaturas.</li> <li>P8: Claro (ENT/P8: 1).</li> <li>- Otros ramos que no fueron significativos, los que tuvieron relación con análisis del discurso, ahí, lamentablemente, creo que esos ramos se perdieron en el tiempo y en el espacio a causa de los intereses personales del profesor, esos ramos eran fundamentales, había sí o sí que hacerlos, y lamentablemente, terminaron siendo ramos como postmodernismo uno y postmodernismo dos (ENT/P2: 2).</li> <li>- “Lingüística Aplicada” (ENT/P10: 2; ENT/P9: 9-10).</li> <li>- “Latín” (ENT/P10: 1).</li> </ul>

<sup>48</sup> En el contexto chileno, la palabra “ramo” es sinónimo de “asignatura”.

<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Obras Clásicas” (ENT/P1: 1; ENT/P2: 2; ENT/P9: 2).</li> <li>- “Ligüística Aplicada” (ENT/P1: 2; ENT/P12: 2).</li> <li>- “Teatro” (ENT/P10: 2; ENT/P12: 3).</li> <li>- “Gramática del Texto” (ENT/P8: 2; ENT/P5: 1).</li> <li>- “Estudios de Género” (ENT/P2: 2).</li> <li>- “Comentario de textos Narrativos” (ENT/P10: 2; ENT/P7: 2).</li> <li>- “Comentario de Textos Líricos” (ENT/P10: 2; ENT/P7: 2).</li> <li>- “Fonética y Fonología” (ENT/P12: 2).</li> <li>- “Introducción a la Literatura Latinoamericana” (ENT/P1: 1).</li> <li>- “Introducción a la Literatura Chilena” (ENT/P1: 1).</li> <li>- “Análisis del Discurso” (ENT/P7: 2).</li> <li>- “Neruda” (ENT/P10: 2).</li> <li>- “Vargas Llosa” (ENT/P10: 2).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Fonética y Fonología” (ENT/P3: 1).</li> </ul>
--	---

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de datos.

Según los docentes principiantes los ramos o asignaturas que les resultan más significativos son aquellos que pueden aplicar en la práctica docente.

*E: ¿Estos ramos le han sido más significativos?*

*P8: Sí, porque fueron los que necesité (ENT/P8: 2).*

*Los Comentarios de Textos como ya lo dije, las asignaturas de Mario Rodríguez, además, Mauricio Ostría; o sea, cuando se analizaba a un autor en profundidad, ahí me era más significativa, porque yo después podía enseñar eso, lo aplicaba (ENT/P10: 2).*

En relación a los ramos o asignaturas menos significativas y aplicabilidad de éstos a la práctica, un docente agrega lo siguiente:

*E: ¿Si tuviera que escoger algún ramo, cuál dirías que fue el menos significativo en la práctica?*

*P8: Literatura, a pesar de que a mí lo más que me gusta es Literatura, encuentro que es mucho, pero no es que sea poco significativo, sino que considero que la cantidad es demasiado, como dije al principio, se dejan vacíos otros ramos que son más importantes en la práctica, no más importante... es que no quiero ponerlos como en una escala, pero sí se utilizan más en la sala que otros ramos (ENT/P8: 2).*

En el mismo sentido, los docentes principiantes señalan los siguientes puntos sobre **necesidades de la especialidad**<sup>49</sup>:

- Didáctica de la especialidad.

*Lo que es la enseñanza de la lengua, y falta ahí, a lo mejor, trabajar en lo que es la especialidad, lo que es más la didáctica por ejemplo, teníamos ramos de literatura, pero siempre veíamos la parte teórica, pero nunca lo aterrizábamos a hacer un ejercicio, muy pocas veces lo hicimos, aterrizar los ejercicios que nos han de apuntalar cómo trabajar ese tema en clases, por ejemplo (GD/P19: 2).*

*Agregaría, por supuesto, algunos ramos que tengan que ver con el trabajo, con la didáctica específica de la Lengua y la Literatura (ENT/P4: 1).*

- Traspaso universidad-aula.

*La parte argumentativa, por ejemplo, que es una de las áreas importantes dentro de la labor docente, acá en la Universidad casi no se toca, o sea, tuve creo un ramo de argumentación y es totalmente diferente a lo que pide el Ministerio y es totalmente diferente a lo que se espera que tengan los estudiantes, porque a mí me hablaban de una argumentación prácticamente desde la Lógica, y se hacía todo un análisis de la Lógica, y acá, en los colegios, estamos hablando de tesis, base, garantía y respaldo; o sea, un nivel bastante menor (ENT/P5: 7).*

*Se podían haber hecho muchos más ejercicios en aula, nosotros mismos observándonos haciendo clases, yo creo que tuvimos muy pocos ejercicios donde pases adelante y haces una clase, muy poco, y en el área de especialidad ninguno. O sea, todos eran estudios que uno hacía, pero no trabajaba el área en el aula (ENT/P12: 4).*

- Ausencia de asignaturas.

---

<sup>49</sup> Sub-Categoría: 1.1.1.2 NECESIDADES ESPECIALIDAD.

*Lamentablemente en este momento hay un boom, no sé si será un boom de ahora, pero es con el que me tocó trabajar, que son los medios masivos de comunicación y es algo que no aparece en ninguna parte durante toda la carrera, o sea, cómo abordar televisión, radio, Internet; cómo ir mejorando los conocimientos de publicidad (ENT/P2: 14).*

*No hay un ramo en donde uno practique un análisis crítico del discurso de los medios de comunicación o algo así; eso me parece que está un poco débil y, por supuesto, lo que habíamos mencionado ya, que se necesita mayor fuerza en ramos que permiten aterrizar los contenidos teóricos en la práctica docente (ENT/P7: 1).*

No obstante las necesidades señaladas, todo el profesorado principiante manifiesta tener una muy buena **formación de especialidad**<sup>50</sup>.

*Yo en general de la formación de especialidad de la carrera de Español yo encuentro que es buenísima en cuanto a los contenidos de la especialidad, de las asignaturas que se imparten en la Facultad de Humanidades, nada malo que decir, orgulloso de mis profesores de todo lo que me enseñaron (ENT/P11: 8).*

*Tenemos una gran cantidad de conocimientos que, por ejemplo, en Lingüística están muy bien entrelazados entre ellos; en Literatura lo mismo, harta Literatura (ENT/P2: 14).*

*En el sentido teórico, en la preparación de tipo especial de la disciplina no hay nada malo que decir, me parece bastante buena en el caso mío (ENT/P4: 1).*

Si bien todos los docentes apuntan a que se les formó mucho en las áreas relacionadas con la formación de especialidad (Lingüística y Literatura), algunos manifiestan que la formación de especialidad va orientada hacia la teoría y/o investigación de la misma especialidad más que a la práctica docente.

*Uno aprende cosas aquí para seguir especializándose dentro del área, pero en la práctica no se ve nada de eso. O sea, yo aquí aprendí a realizar un análisis profundo del “Quijote” y de “Rayuela”, y son libros que apenas se ven, y cuando se ven, se tienen que ver de una manera tan diferente a como te la enseñan acá (ENT/P5: 7).*

*Mi formación en la especialidad fue bastante buena, tuve excelentes profesores y creo saber mucho en literatura y lingüística, mis profesores me instruyeron en función de que en*

---

<sup>50</sup> Sub-Categoría: 1.1.1.3 FORMACIÓN ESPECIALIDAD.

*algún minuto siguiera estudiando, investigando, pero no para ser docente (GD/P22: 7).*

Los docentes principiantes describen al **profesorado de la especialidad**<sup>51</sup> encargado de impartir las clases como “grandes profesores de especialidad”, “eminencias”. Sin embargo, consideran que sus formas de dar las clases y sus conocimientos académicos se distancian del aula, y en términos de los docentes: “no hacen la bajada al aula”.

*Ahí también hay un tema, creo que todo los docentes obviamente tienen formas distintas de ir generando sus clases, y obviamente, sobre todo el tema de Humanidades tenemos profesores que son muy buenos, tipos que son una eminencia, pero lamentablemente su forma de hacer clases son demasiado academicista, entonces esos modelos de clases no te sirven después para poder replicarlos en el aula, sobre todo con estas nuevas formas o estas nuevas didácticas como, por ejemplo, que en la clase te piden más actividades, te piden tratar ser mucho más dinámico, cosa que en la Universidad uno ve poco, entonces no son buenos ejemplos para poder después replicarlos en aula (ENT/P2: 2).*

*Los profesores que tenemos y que siguen aún haciendo clases ahí son profesores muy serios, con un conocimiento muy amplio en realidad, pero también yo creo que tienen deficiencias en el sentido de que muy pocos hacen la bajada a “ustedes van a ser profesores de Lenguaje y Comunicación”, sino que en todo momento te enseñan, te enseñan, te enseñan y ya están creando como ciertos investigadores.*

*E: ¿Pensando en el magíster?*

*P12: Pensando en el magíster, doctorado y en publicaciones, entonces, nunca hacen la bajada. Y ellos yo creo que tampoco tienen ese conocimiento, o sea, de partida yo creo que muchos de ellos no hicieron clases en colegios y no tienen, no tienen, no saben de esa realidad y tampoco les interesa, yo siento, hacer la bajada (ENT/P12: 2).*

En relación a los **contenidos de la especialidad**<sup>52</sup>, la mayoría de los docentes principiantes manifiestan que los contenidos vistos en el periodo académico, aunque no todos, deben acomodarse sí se aplican al aula.

Los docentes principiantes concuerdan con la siguiente descripción sobre la relación de los contenidos de especialidad y práctica:

---

<sup>51</sup> Sub-Categoría: 1.1.1.4 PROFESORADO ESPECIALIDAD.

<sup>52</sup> Sub-Categoría: 1.1.1.5 CONTENIDOS ESPECIALIDAD.

*En los colegios, no sé en qué porcentaje, pero menos de un 50% de todo lo que aprendí yo después lo puedo aplicar; por ejemplo, Discurso Público nunca lo vi en ninguna asignatura de la Universidad; alguna Literatura de tal año a tal año, nosotros no la vimos así, en cuanto a las Figuras Literarias, no sé cuántas recordaremos si es que están, Actos de Habla aprendí mucho más de las guías que de las materias que no pasaron; Funciones del Lenguaje no me acuerdo ni haberlas visto en la Universidad. Y así, harta materias que no recuerdo haberlas visto en la Universidad y que las tuve que aprender aparte. Sin embargo, otras que sí, otras que las pude llevar a cabo como te decía; por ejemplo, en octavo les pasé a Neruda, un poquitito y me sirvió harto de lo que se nos pasó en la Universidad (ENT/P10: 4-5).*

Algunos docentes manifiestan que son muy pocos los contenidos que luego del periodo académico pueden aplicar. Ante la pregunta ¿aplica los contenidos vistos en el periodo académico al aula? los docentes con más años de ejercicio tienden a graduar (a la baja) la aplicabilidad de los contenidos de especialidad.

Docente con casi cinco años de ejercicio:

*Sí se aplican contenidos que igual se vieron en la Universidad, por ejemplo, contenidos de literatura, conceptos de narración, narración, narradores, etc. Que sí yo los vi, que los pude revisar en la Universidad y ver, y después aplicarlos, pero yo diría que un 30% como máximo (ENT/P1: 3).*

Docente con casi tres años de ejercicio:

*P8: Algunos.*

*E: ¿Cómo?*

*P8: Cambiándolos, o sea, yo ocupo la materia que me pasaron pero tengo que adecuarla a alumnos más chicos o al curso, a la situación en la que se encuentran, adecuando completamente los contenidos (ENT/P8: 3).*

Docente con casi un año de ejercicio:

*P11: Sí, sí los aplico.*

*E: ¿Cómo los aplica?*

*P11: De hecho, a la hora de planificar las clases y entregar los contenidos me baso, principalmente, en lo que se me entregó en la Universidad, tengo mis cuadernos de respaldo, entonces, me baso en esas cosas para poder entregar las clases (ENT/P11: 2).*

### 5.1.1.2 Área formación pedagógica<sup>53</sup>

En relación al área de formación pedagógica y las **asignaturas de pedagogía**<sup>54</sup>, el profesorado principiante manifiesta que algunas asignaturas resultan más significativas que otras para la práctica docente. Así, se destacan como más o menos significativas para el ejercicio profesional las siguientes asignaturas:

**Tabla 25. Asignaturas más o menos significativas de pedagogía desde la práctica para los entrevistados.**

Asignaturas más significativas	Asignaturas menos significativas
<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Didáctica III” y “Didáctica IV” (ENT/P2: 2; P8: 2).</li> <li>- <i>Lo que ocupé casi todo es lo de la formación de Didáctica</i> (ENT/P9: 3).</li> <li>- <i>Asignaturas como Evaluación o Didáctica cuando trabajamos en articulación de contenidos, Planificación, eso es lo que probablemente más ocupé; bastante Evaluación, que fue una asignatura que tuvimos, que también contemplaba la parte de Planificación</i> (ENT/P7: 2).</li> <li>- <i>En el área de Educación, qué ramo fue como clave... complicado. Didáctica, Didáctica III y IV yo diría, cuando pusimos en práctica planificaciones, tipos de planificaciones. Ahora, uno puede ser súper crítico, pero también uno sabe que también fue necesario Didáctica I y II para tener un conocimiento</i> (ENT/P12: 2).</li> <li>- “Psicología Educativa” (ENT/P8: 2).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Las asignaturas de Psicología</i> (GD/P21: 3-4; P2: 2; GD/P19: 8; P3: 1).</li> <li>- “Principios de la Educación” (ENT/P12: 2; ENT/P5: 1).</li> <li>- “Psicología Evolutiva” (ENT/P8: 2).</li> <li>- “Métodos Cualitativos y Cuantitativos de la Investigación” (ENT/P10: 4; ENT/P12: 2).</li> <li>- “Análisis organizacional y Liderazgo” (ENT/P6: 1-2; ENT/P9: 2).</li> <li>- <i>No me fueron significativos, todos los que tuvieron relación con administración docente</i> (ENT/P2: 2).</li> <li>- “Didáctica I” y “Didáctica II” (ENT/P2: 2).</li> <li>- <i>La que menos me entregó para lo que yo necesité, porque yo necesité bastante de eso, fue Orientación, yo creo que no estaba bien enfocado</i> (ENT/P12: 2).</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de datos.

<sup>53</sup> Categoría: 1.1.2 ÁREA FORMACIÓN PEDAGÓGICA.

<sup>54</sup> Sub-Categoría: 1.1.2.1 ASIGNATURAS PEDAGÓGICA.



Las asignaturas de *Didáctica* resultan más significativas a partir de actividades que buscan acercar lo teórico con lo práctico, actividades propias de la ejercitación en el aula como estudiantes de pedagogía y la relación de éstas con la práctica real docente.

*Y a propósito de didáctica, eso sí, cuando había que hacer pruebas, evaluaciones, confeccionar nosotros como práctica, ahí sí destaco que no nos hayan pasado materia solamente, sino que nos hayan hecho confeccionar esos instrumentos de evaluación (ENT/P9: 2).*

Las asignaturas de *Psicología* han resultado como menos significativas en la práctica docente del profesorado principiante; sin embargo, la mayoría de ellos/ellas señalan como necesaria la psicología para la práctica docente.

*Las Psicologías que tuvimos también, tuvimos dos psicologías, del desarrollo y educativa, si no me equivoco, y la verdad no tuvieron mucho eco en lo que nosotros necesitábamos, que eso debió haber sido vital, nosotros necesitamos mucho de lo que es la psicología (GD/P21: 3-4).*

Algunos docentes sostienen que lo más criticable son las asignaturas de esta área:

*La mayor crítica son a los ramos del área de Educación (ENT/P3: 2).*

En relación a la **formación pedagógica**<sup>55</sup> impartida en la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción, los docentes manifiestan lo siguiente:

*Educación, yo acá siento que es como una isla, no está en los colegios, está muy aislado, entonces, es una carencia que hay que trabajarla y, a lo mejor, replantearse lo que es el rol de la pedagogía (GD/P19: 8-9).*

A modo de descripción del período de formación pedagógica y el desarrollo de las asignaturas de pedagogía cursadas en el período académico por los docentes principiantes de Pedagogía en Español, éstos señalan que:

*En el ámbito de la Educación cuando llegamos a los ramos que tienen que ver, primero, con Principios de la Educación, que yo*

---

<sup>55</sup> Sub-Categoría: 1.1.2.2 FORMACIÓN PEDAGÓGICA.

*siento que es un ramo muy general y que en realidad no te logra abarcar; y la relación que tú puedas tener con lo que vas a enseñar en los colegios no existe de manera tan clara. Y luego pasamos a segundo año, donde tenemos ramos de Educación que tienen que ver con metodología que tampoco son muy claros, que tampoco te entregan un conocimiento muy cabal donde tú puedas decir: “voy a hacer mi tesis de eso, voy a trabajar con estudios de campo, que sé yo”. No hay muchos nexos. Y llegamos a tercer año con las Didácticas que yo siento que no están bien planificadas porque no se logra el trabajo en el aula, o sea, nosotros tenemos una práctica profesional, una prepráctica que la hicimos en cuarto año, que fue un semestre y el resto fue observación, que finalmente esa observación tampoco te exige cierta cantidad de horas, uno puede ir o no ir, en realidad es bien vago; y luego la prepráctica que uno la hace en un mes y luego llega a la práctica profesional (ENT/P12: 1-2).*

Además, agregan, en relación al periodo de formación pedagógica y la práctica pedagógica del profesorado principiante, que es poco lo que se vive de inserción en aula.

*Es una carrera que en un periodo muy escaso nos invita a participar en lo que es el aula, y generalmente, al final de lo que es la carrera de los cuatro años de estudio (ENT/P2: 1).*

En términos generales, los docentes principiantes hacen una baja valoración de la formación pedagógica que ha vivido:

*Una formación más débil, menor en cantidad y, a veces, nosotros sentimos, también, en calidad en formación en docencia o en Educación, Ciencias de la Educación, Didáctica, etc. (ENT/P7: 1).*

En relación a la cita anterior, cabe destacar que en la malla de Pedagogía en Español de la Universidad de Concepción, las asignaturas de formación pedagógica están en menor número en comparación con el resto de asignaturas de la misma malla; para los cuatro primeros años de estudio solamente una o dos asignaturas, de una media de ocho asignaturas por semestre, corresponden a asignaturas relacionadas con formación pedagógica.

También, a modo de valoración sobre la formación pedagógica y la implicación de ésta como puente para enseñar los contenidos de la formación de especialidad, los docentes señalan lo siguiente:

*Una precaria y muy mala formación a nivel de pedagogía, sabemos mucho, sabemos qué decir, pero no sabemos cómo*

*decirlo, hablar entre nosotros sobre Literatura es muy fácil porque todos estamos, en cierto modo, en la misma línea y nos entendemos, pero qué pasa cuando le quieres conversar de Literatura a un chico que está en primero medio, probablemente va a entender el 30% de lo que dices (GD/P22: 7).*

Se hace evidente que dentro del área de formación pedagógica surgen algunas necesidades sentidas por el profesorado principiante de Pedagogía en Español. Dentro de las **necesidades de pedagogía**<sup>56</sup>, los docentes señalan la necesidad de dar mayor fuerza a ramos que hagan el nexo entre lo teórico y lo práctico.

*Se necesita mayor fuerza en ramos que permiten aterrizar los contenidos teóricos en la práctica docente (ENT/P7: 1).*

La necesidad de acercamiento entre lo teórico y lo práctico, a modo de ejemplo, queda de manifiesto, cuando se refieren a la importancia de la utilización de los Planes y Programas de Enseñanza Media en las aulas universitarias.

*Es importante porque contextualizamos nuestra carrera, nuestra institución, no la generalizamos, y no estamos hablando ya de estudios teóricos que normalmente tuvimos en pedagogía, analizar en abstracto ciertos documentos, sino que lo veamos en concreto y eso es lo que nos falta más (GD/P20: 6).*

A modo de camino de acercamiento entre lo teórico y lo práctico, los/las docentes neófitos señalan lo siguiente:

*Se podían haber hecho muchos más ejercicios en aula, nosotros mismos observándonos haciendo clases, yo creo que tuvimos muy pocos ejercicios donde pases adelante y haces una clase, muy poco, y en el área de especialidad ninguno. O sea, todos eran estudios que uno hacía, pero no trabajaba el área en el aula (ENT/P12: 4).*

Los docentes manifiestan como necesidades de formación pedagógica las que se detallan a continuación:

- Rol de la Universidad.

*En Pedagogía si existe una deficiencia en el área que obviamente hay que reconocerla, pero más que deficiencia, la Universidad pone mucha responsabilidad en el estudiante de Pedagogía, o sea, es el estudiante el que va a tener que articular, en primer lugar, en ordenar todo el conocimiento que yo sé, organizarlo y*

---

<sup>56</sup> Sub-Categoría: 1.1.2.3 NECESIDADES PEDAGOGÍA.

*relacionarlo, establecer relaciones entre conocimiento especialista o conocimiento disciplinario y el conocimiento pedagógico, entonces, de la responsabilidad no se hace cargo, la Universidad no se hace cargo de estos enlaces de conocimientos (GD/P20: 5).*

*Siento que acá en la Facultad de Educación falta mucho, falta adecuarse a los tiempos, y ahí, bueno, lo que decía al comienzo, aterrizar a la realidad y coordinarse mejor (G/P19: 3).*

○ Estructuración de la malla.

*Nos enseñan a ser profesores ya en cuarto año o en tercero, terminando tercero, empezando cuarto año de la carrera, y creo que es necesario que uno parta sabiendo que va a ser profesor en primer año (ENT/P8: 1).*

*La inmersión, por así decirlo, en el ámbito educativo debería ser más temprana. No en el tercer año de la carrera, porque muchos se ilusionan, otros no alcanzan a aprender lo suficiente como para poder trabajar bien en la escuela, entonces, cuando ya les toca hacer las preprácticas, ya es demasiado tarde, entonces, lo que siempre se reclama en lo mismo, que uno comience a ir a las escuelas en los primeros años ya de la Universidad (ENT/P11: 1).*

○ Asignaturas de pedagogía.

*Las primeras dos didácticas, los temas de psicología, creo que ahí hay una falencia significativa en la Facultad de Educación, que no fueron ramos que me ayuden en este momento a lo que es, sobre todo, la formación de los estudiante (ENT/P2: 2).*

*Son cosas que van en cuanto a lo que ha sido la educación en general en Chile y eso acá no te lo presentan, acá hay un ramo que se llama Principio de la Educación y no te hacen absolutamente nada, y sí deberían hacer un poco más sobre eso, sí un poco más de cuestionamiento, o sea, a esto es a lo que van a ir (ENT/P5: 12).*

○ Actividades pedagógicas para aprender a ser docente.

*Se podían haber hecho muchos más ejercicios en aula, nosotros mismos observándonos haciendo clases, yo creo que tuvimos muy pocos ejercicios donde pases adelante y haces una clase (ENT/P12: 4).*

Para el profesorado principiante de Pedagogía en Español el **profesorado de pedagogía**,<sup>57</sup> que imparte las clases en la Facultad de Educación, enseña desde un plano muy teórico y está desfasado de la realidad.

*Considero que en los profesores, principalmente, en la Facultad de Educación, falta un aterrizaje a lo que es la realidad. Hay ocasiones, recordando las clases en que uno sentía que los profesores que nos estaban enseñando, esa didáctica, como enfrentarnos, muy poco nos enseñaron a enfrentarnos a los alumnos, lo hacen desde un plano muy teórico, muy elevado, uno siente que las personas que nos están enseñando ahí, hace mucho tiempo que no están con jóvenes, como que están medios desfasados en ciertas realidades (G/P19: 2).*

Los docentes principiantes agregan que en la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción, faltan docentes que hayan ejercido como tales, alegando que quien no ha estado en la escuela o no ha trabajado en la escuela no les puede enseñar sobre ella.

*Encuentro que acá en la Facultad de Educación faltan docentes que sean docentes o que hayan sido docentes, o sea, a mí no me va a enseñar una persona, que a lo mejor, perfecto, me puede entregar todo el conocimiento de lo que es la elaboración de un proyecto educativo institucional, pero si jamás ha estado en una escuela, no ha visto las necesidades, no las ha detectado, no ha trabajado en una escuela no me lo puede enseñar, me va a enseñar la estructura, pero no me va a enseñar el sustento práctico que tiene ese proyecto educativo (GD/P21: 9).*

Sin embargo, algunos docentes principiantes manifiestan que encuentran modelos a imitar al llegar a los últimos años del período de formación académica en algunos docentes de la Facultad de Educación.

*En el caso de acá, de la Facultad de Educación también encontré modelos a imitar, pero ya llegando al final de la carrera cuando uno está a punto de salir, en el cuarto año, ahí uno empieza a encontrarse con buenas cosas (ENT/P4: 2).*

En relación con las formas de dar las clases de los docentes que forman al profesorado de Pedagogía en Español, algunos docentes principiantes señalan que su forma es muy obsoleta.

*Las formas de hacer las clases son muy obsoletas (ENT/P11: 8).*

---

<sup>57</sup> Sub-Categoría: 1.1.2.4 PROFESORADO PEDAGOGÍA.

### 5.1.1.3 Área formación general<sup>58</sup>

El profesorado principiante de Pedagogía en Español considera que las **asignaturas de formación general**<sup>59</sup> resultan ser muy poco significativas y adicionales a la formación profesional.

*Fueron menos significativos los complementarios, en general, pero esos son adicionales a la formación profesional (ENT/P9: 2).*

Cabe señalar que la mayoría de los docentes no hace ninguna mención a las asignaturas de formación general, y que, si bien estas asignaturas están diseñadas para profundizar en el conocimiento de los alumnos de Pedagogía en Español en áreas de su propio interés, algunos docentes manifiestan que estas tienen poco valor por no conectar con el aprendizaje y la enseñanza de los alumnos.

*Algunos electivos que finalmente eran como para llenar créditos más que para que realmente quedara algo sobre el aprendizaje y la enseñanza (ENT/P1: 1).*

Como **necesidades de formación general**<sup>60</sup> ligadas a las asignaturas de formación general, algunos docentes señalan lo siguiente:

*Faltan ramos de sexualidad, por ejemplo, o ramos donde uno pueda aplicar contenidos de orientación de sexualidad, contenidos de orientación, de técnicas de estudio, por ejemplo (ENT/P2: 2).*

*Y el seminario de título debería ser un ramo obligatorio.*

*E: ¿No fue obligatorio?*

*P8: Sí fue obligatorio, pero me refiero a que sea un ramo, es que yo he consultado en otras carreras y el seminario de título es una clase donde les enseñan las partes de la tesis, como se hace una introducción, por ejemplo, se da por sentado que uno lo sabe, pero el orden que uno de llevar, qué tipo de investigación es, eso debería ser un ramo aparte (ENT/P8: 2).*

---

<sup>58</sup> Categoría: 1.1.3 ÁREA FORMACIÓN GENERAL.

<sup>59</sup> Sub-Categoría: 1.1.3.1 ASIGNATURAS GENERAL.

<sup>60</sup> Sub-Categoría: 1.1.3.2 NECESIDADES GENERAL.

## 5.1.2 Desarrollo práctica profesional<sup>61</sup>

---

### 5.1.2.0 General<sup>62</sup>

Los docentes principiantes de Pedagogía en Español describen el **período de práctica profesional**<sup>63</sup> como una experiencia provechosa, de encanto o desencanto, de mucho aprendizaje, importante y ligada al aula.

*Una bonita experiencia. Es ver en realidad, ahí uno se encanta o se desencanta de la carrera, porque antes con la teoría todo es más fácil, pero al llevarlo a la práctica... y de hecho hay muchos que desertan en ese período (ENT/P3: 4).*

Algunos agregan que enfrentarse a situaciones difíciles en este periodo contribuye de forma importante a afrontar tareas más complejas en el futuro.

*E (I11): ¿Cómo calificaría el desarrollo de este periodo?*

*P11: Yo en lo personal lo considero bueno, porque entre más difícil fue, me contribuyó montones en formarme en el tema del carácter y el temple como para poder enfrentar otros desafíos más complejos, la resiliencia fue importante (ENT/P11: 3).*

Los docentes principiantes señalan como muy significativo para este período todo lo que tiene que ver con la facultad de “hacer” en los siguientes términos: ver, aprender, realizar, ejecutar, aplicar y revisar.

*Yo creo que eso es lo más significativo, ahí está que uno pueda, el hacer yo mis cosas, y revisarlas yo, me hacían darme cuenta de las necesidades de los alumnos; yo creo que fue lo más significativo de todo (ENT/P8: 5).*

La mayoría de los docentes principiantes manifiesta que es un periodo de mucho aprendizaje y descubrimiento que, para algunos docentes, se centra principalmente en dos variantes: El encanto y el desencanto.

*De verdad yo creo que fue fundamental para hacer lo que viene después, hacer clases. Yo creo que si hubiese tenido mala experiencia hubiese entrado directamente en el magíster; "chao, no quiero más" y yo creo que a algunos le sucedió, lo que yo descubrí ahí era que me gustaba hacer clases, yo pensaba que no me iba a gustar, descubrí que me gustaba enseñar y me gustaba*

---

<sup>61</sup> Macro- Categoría: 1.2 DESARROLLO PRÁCTICA PROFESIONAL.

<sup>62</sup> Categoría: 1.2.0 GENERAL.

<sup>63</sup> Sub-Categoría: 1.2.0.1 PERÍODO PRÁCTICA PROFESIONAL.

*eso que se lograba, esa conexión, lo que tú lograbas y lo que te entregaban también, finalmente, porque uno iba aprendiendo (ENT/P12: 8).*

En relación con los aprendizajes para este período, algunos docentes expresan que estos van desde aprender en relaciones humanas hasta el concerniente a la aplicabilidad de los contenidos de la disciplina. Sin embargo, la mayoría afirma que es un periodo donde se aprende a hacer clases, principalmente.

*Fue un periodo de bastante aprendizaje, sobre todo a nivel de aprender en las relaciones humanas; como llevar las relaciones con los estudiantes, yo hice la práctica en un colegio de mujeres, entonces, era todavía más complicado tener que aprender a llevar las relaciones personales ahí, las relaciones humanas con toda la gente, los que trabajan y las estudiantes. Y, por supuesto, se aprende bastante de lo que uno está haciendo, qué cosas resultan, qué cosas de la teoría que uno conoce se pueden aplicar, hasta qué punto llegar con los contenidos (ENT/P7: 3-4).*

La mayoría de los docentes califica como positivo o provechoso este período de práctica, y manifiestan que esto se debe en gran parte al **centro de práctica profesional**<sup>64</sup>, que le correspondió a cada uno para realizar este período de prácticas.

*E (I11): ¿Cómo calificaría el desarrollo de este periodo?*

*P5: Bueno. Pero más que nada por el centro de prácticas que me tocó porque fue una suerte que yo tuve (ENT/P5: 3).*

*Para mí fue positiva la experiencia de prácticas y el centro de práctica también; me dieron oportunidades de hacer clases, me dieron buenas chances para eso, de hacer clases solo también y de hacer otras actividades, por lo tanto, fue positivo (ENT/P7: 3).*

Sin embargo, algunos docentes expresan que los centros de prácticas y el trato recibido como estudiante de práctica, no resulta ser de la misma forma para todos.

*Para mí fue un periodo bueno, fue una práctica bastante provechosa, el colegio no me sobreexplotó, el colegio no me trató mal, sin embargo, recuerdo de este momento que mis otros compañeros sufrían con el tema, las clases de práctica, cuando uno iba a la práctica de especialidad era un calvario horrible que tenían mis compañeros, la clase de prácticas se transformaba en*

---

<sup>64</sup> Sub-Categoría: 1.2.0.2 CENTRO PRÁCTICA PROFESIONAL.



*eso, en escuchar las penurias de los otros, y cuando uno no está mal lo único que atina es a callar no más porque, en realidad, sería como mofarse de tus compañeros que están sufriendo decir tú la estás pasando bien haciendo la práctica (ENT/P2: 4).*

La valoración de los centros de práctica profesional, por parte del profesorado principiante, está ligada a las oportunidades que este centro ofrezca a los estudiantes en prácticas para poder desenvolverse.

*Mi práctica profesional la realicé en un colegio donde fui muy bien atendido, tuve la oportunidad de realizar con total libertad un buen aprendizaje, y eso me funcionó bastante porque gracias a eso, a esas primeras clases, a ese primer contacto con los jóvenes, yo sabía lo que iba viendo, lo que no tenía que hacer y lo que sí tenía que hacer, con lo que me podía equivocar y con lo que no. O sea, yo lo evaluaría como excelente (ENT/P1: 3-4).*

Si bien todos los docentes hacen una valoración positiva del centro de prácticas y realzan la importancia de poder hacer clases y las oportunidades que les ofrecieron los centros para ello en este período, no todos expresan las mismas facilidades para desarrollar una clase.

*Los niveles de violencia eran altos entre los propios estudiantes, contra los profesores, entonces, era complicado hacer clases ahí (ENT/P11: 2).*

*Trabajé en la Inmaculada Concepción, colegio de niñas, colegio particular subvencionado, colegio muy ordenado, no tenía ningún tipo de inconveniente para hacer clases como de desórdenes ni nada de eso y era todo muy limpio, muy pulcro (ENT/P12: 4).*

De la misma forma en que los docentes principiantes de Pedagogía en Español no tienen las mismas facilidades para ejecutar una clase por la diversidad de centros de práctica, quien o quienes **orientan el aprendizaje en la práctica profesional**<sup>65</sup> son muy distintos.

Los agentes que orientan el aprendizaje de los docentes pueden ser muy variados, y van desde la intuición propia de los estudiantes de pedagogía, basada en sus recuerdos como estudiantes de primaria y/o secundaria, hasta familiares del estudiante en práctica que se dedican a la docencia y que actúan como agentes de consulta.

---

<sup>65</sup> Sub-Categoría: 1.2.0.3 ORIENTAN APRENDIZAJE P.P.

Para el período de práctica profesional:

*E (I6): ¿En este periodo de quién o quiénes aprendió a enseñar?*

*P9: Debo decir que la mayoría fue por intuición y me acordaba de las cosas que hicieron bien mis profesores de Lenguaje y otros profesores también, en los que yo tuve en el colegio (ENT/P9: 3).*

A lo que otro docente señala lo siguiente:

*P11: De un familiar, de un tío en particular, que era profesor.*

*E: ¿A qué se refiere?*

*P11: Yo le pedía ayuda a él para ver cómo enfrentar los distintos problemas que tenía en la escuela, dada su experiencia.*

*E: ¿El es profesor de?*

*P11: Enseñanza Básica (ENT/P11: 2).*

No obstante, algunos de los docentes manifiestan que dentro de los centros de prácticas surgen agentes importantes que orientan el aprendizaje en la práctica profesional.

*Fue súper fundamental el profesor guía (ENT/P1: 3).*

*A parte de la profesora guía teníamos a quien era justamente la orientadora del colegio que ella era quien nos guiaba en todo momento, éramos cuatro practicantes, ella nos recibió, nos dio a conocer el colegio, cualquier problema que teníamos nosotros lo íbamos a hablar con ella y cualquier problema que tenía algún profesor o cosas en cuanto a lo formal, vestimenta, qué se yo, era ella la que hablaba, de hecho, ella entregó la nota final junto con la profesora, ella hacía una valoración también (ENT/P12: 5).*

La mayoría de los docentes manifiesta que este período es fundamental, y que existen algunas **necesidades de práctica profesional**.<sup>66</sup>

Como principal necesidad de los docentes surge el factor temporal, es decir, ellos/ellas consideran que el período de prácticas debe ser de mayor extensión, más temprana y ligada a las pre-prácticas.

*E (I11): ¿Cómo calificaría el desarrollo de este periodo?*

---

<sup>66</sup> Sub-Categoría: 1.2.0.4 NECESIDADES PRÁCTICA P.

*P1: Yo creo que como fundamental, y a mi gusto, yo pienso que un docente que va a prepararse para hacer clase en un colegio y entregar una educación de calidad debería tener más tiempo de práctica o empezar el contacto en el aula con mayor antelación, o aumentar el tiempo (ENT/P1: 4).*

*Creo que las pre-prácticas son insuficientes, creo que ahí falta que la Universidad se vincule un poco más con los colegios, y que podamos ir a observar una mayor cantidad de clases y desde mucho antes, creo que eso hubiera ayudado mucho más a los compañeros que teníamos dudas respecto a lo que era la carrera, creo que por ahí pasa el tema de que no hubiera tanta deserción, yo creo que, ahora ya con título en mano, muchos más han desertado y muchos más hemos sentido el yugo de la profesión docente (ENT/P2: 4).*

*P15: Una de las necesidades, es tener experiencia en aula en una etapa de formación inicial, en una etapa temprana, no en cuarto año, sino que fuese en segundo. O sea, en el fondo tampoco queremos decir que en el primer año nos tiren al aula porque en realidad se necesita tener un cierto manejo de contenidos mínimos, pero por último, que las primeras experiencias de observación sean al inicio.*

*P17: Eso para darte cuenta al inicio si te va a gustar o no te va a gustar ser profesor, no esperar hasta cuarto año para tomar una decisión (IC/P15, P17, P18: 3).*

Dentro de **actividades de práctica profesional**<sup>67</sup>, todos los docentes manifiestan haber dado clases durante este período al menos un mes y haber aplicado una Unidad Pedagógica, resultando ser la actividad central del período de la práctica profesional. Sin embargo, también la mayoría de los docentes principiantes describen haber realizado otras actividades relacionadas con la docencia, pero que no se clasifican como propiamente de aula. Éstas van desde reuniones con apoderados hasta encuadernar materiales.

*E (I10): ¿Qué actividades le corresponde realizar en este periodo?*

*P2: Las tareas son las siguientes: planificar y ejecutar clases tanto de orientación y especialidad; mantener los aspectos administrativos al día.*

*Fuera del aula se solicitaba preparar misas, entrevistar apoderados, ayudar en actos, etc. (ENT/P2: 4).*

---

<sup>67</sup> Sub-Categoría: 1.2.0.5 ACTIVIDADES PRÁCTICA P.

La “colaboración” es expresada por la mayoría de los docentes para referirse a aquellas tareas que se relacionan con los centros de prácticas y que deben desarrollar en este período, pero que no implican necesariamente una formación pedagógica para los profesores principiantes.

*En cada curso que tuve, que fueron dos cursos, un segundo medio y un cuarto medio, me dejaron trabajar una Unidad completa, en todo el semestre, me tocó hacer clases sola gran cantidad de veces, sobre todo al final del año cuando la profesora guía adquirió confianza, digamos, “me dejó tranquila y dijo: no te preocupes”. También me tocó hacer reemplazos, “probono”, por “amor al arte”, un par de horas nada más, menos mal que no abusaron. También me pidieron hacer talleres de PSU. También colaboré con las alumnas en trabajos o actividades extracurriculares, por ejemplo, hacer show, presentaciones, ahí pedían ayuda. También me tocó reuniones de apoderados pero nunca me tocó hacerlas sola, sino que con la profesora guía también ahí presente. Esas serían las actividades que me tocó hacer, y las cosas pequeñas de UTP, por ejemplo, tipear un trabajo, un par de veces (ENT/P4: 4).*

#### **5.1.2.1 Dimensión pedagógica<sup>68</sup>**

Como señalan los docentes principiantes, la principal **tarea pedagógica que realizan<sup>69</sup>** en el período de la práctica profesional es ejecutar una Unidad Pedagógica. Sin embargo, dicen haber vivido una experiencia de antesala, donde los docentes van asumiendo actividades pedagógicas.

*Primero, fui a observar; después, a la semana pasé a ayudar a los alumnos en cuanto a la profesora daba la clase y yo los iba apoyando por puestos; después, pasamos a hacer clases compartidas donde, por ejemplo, Belén comenzaba, yo continuaba, y ella cerraba; y después sola y ahí me tocó hacer una unidad prácticamente completa (ENT/P5: 3).*

Para la mayoría de los docentes principiantes, la ejecución de una Unidad Pedagógica resultó ser lo más **significativo para su posterior ejercicio<sup>70</sup>** como docente.

*En la práctica las actividades fueron observar, que fue significativo, pero hasta cierto punto, luego planificar, luego*

---

<sup>68</sup> Categoría: 1.2.1 DIMENSIÓN PEDAGÓGICA.

<sup>69</sup> Sub-Categoría: 1.2.1.1 TAREA QUE REALIZA.

<sup>70</sup> Sub-Categoría: 1.2.1.2 SIGNIFICATIVO PARA EL EJERCICIO.

*ejecutar; y bueno, como puede uno imaginarse la ejecución fue lo más significativo (ENT/P1: 4).*

Para una parte del profesorado, como una tarea pedagógica extrapolable a su actual ejercicio profesional, son significativas las instancias de planificación y elaboración de planificaciones vividas en este período.

*Para mí las significativas fueron el uso de la Planificación, que no fue Planificación clase a clase, hacíamos Planificación mensual, trabajaban con trimestre o semestre, ya no me acuerdo muy bien, pero trabajábamos con Planificación mensual por Unidad; y ese trabajo de Planificación, ese modelo de Planificación que yo ya lo sabía era un ejercicio que uno tenía que hacer, o sea, centrarse y hacer (ENT/P12: 7).*

Si bien para la mayoría de los/las docentes principiantes “el ejecutar”, el hacer clases en el período de prácticas resulta ser provechoso y lo más significativo para el posterior ejercicio docente, resulta ser una prueba desafiante y no exenta de dificultades para ellos/ellas).

*La actividad docente de Lenguaje esa fue la prueba más grande porque había que controlar o tratar de mantener a raya un curso que era bastante complicado, además, teníamos más horas a la semana y, por lo tanto, habían más actividades que realizar y era un desafío más grande (ENT/P7: 3).*

Otro docente agrega lo siguiente sobre sus temores, y como éstos se fueron disipando con el tiempo, clase a clase:

*Me preocupaba cómo me iba llevar con el curso, si iba a tener algún problema, no tengo el manejo de grupo suficiente; todos esos temores que yo creo propios del que está comenzando, pero se fueron disipando con el tiempo, con el tiempo, o sea, una clase tras otra (ENT/P10: 3).*

Para poder ejercitarse clase a clase, varios docentes principiantes apuntan a la supervisión, a modo de participación decreciente del profesor(a) guía en el aula, e **influencia del profesor(a) guía**.<sup>71</sup>

*Me tocó hacer clases sola gran cantidad de veces, sobre todo al final del año cuando la profesora guía adquirió confianza, digamos, “me dejó tranquila y dijo: no te preocupes (ENT/P4: 4).*

---

<sup>71</sup> Sub-Categoría: 1.2.1.3 INFLUENCIA PROFESOR(A) GUÍA.

*La profesora daba la clase y yo los iba apoyando por puestos; después, pasamos a hacer clases compartidas donde, por ejemplo, Belén comenzaba, yo continuaba, y ella cerraba; y después sola. Y ahí me tocó hacer una unidad prácticamente completa (ENT/P5: 3).*

Sobre el tipo de influencia que ejerce el profesor guía en el momento de la práctica profesional, un docente principiante señala que algunos aspectos metodológicos de aula que hoy utiliza con sus estudiantes los recogió de este:

*Me tocaba a mí hacerme cargo de presentar los contenidos, crear guías, hacer que los chiquillos pensarán, hacer actividades en los cuadernos, ocupar, por ejemplo, metodologías que el mismo profesor usaba, asignar puntos a los chiquillos por responsabilidad, ofrecer algún regalito en puntaje; cosa de ir motivando (ENT/P1: 4).*

En cuanto a las **actividades de clases**<sup>72</sup>, pocos docentes detallan qué tipos de actividades realizan en este período de prácticas, sin embargo, queda en evidencia que dichas actividades están ligadas con la Unidad pedagógica que deben desarrollar.

*E: ¿Te tocó pasar una Unidad después cuando hacías clases?*

*P11: Sí, me tocó pasar una Unidad y hacer las evaluaciones con los chicos (ENT/P11: 3).*

### **5.1.2.2 Dimensión relación alumnos**<sup>73</sup>

El profesorado principiante de Pedagogía en español hace una **valoración de la relación**<sup>74</sup> que mantuvo con sus alumnos del período de la práctica profesional como positiva. La mayoría de ellos/ellas manifiestan haber tenido una buena relación con sus alumnos en este tiempo y muy cercana.

*En relación a los alumnos una buena relación, cuando uno es practicante los alumnos te ven como una figura mucho más cercana de lo que es el profesor, cuando era practicante seguía siendo joven, ahora que estoy haciendo clases ya pasé a ser el viejo de Lenguaje, y no hay caso de que me vean como joven, y ha pasado un año no más, y sigo trabajando con los mismos niños, entonces la relación es como bastante cercana (ENT/P2: 3).*

---

<sup>72</sup> Sub-Categoría: 1.2.1.4 ACTIVIDADES CLASES.

<sup>73</sup> Categoría: 1.2.2 DIMENSIÓN RELACIÓN ALUMNOS.

<sup>74</sup> Sub-Categoría: 1.2.2.1 VALORACIÓN RELACIÓN.

Otra docente agrega lo siguiente:

*Con los alumnos no tuve problemas, pero yo todavía me sentía alumna haciendo la práctica, pero en eso estuvo muy certera mi profesora guía del Liceo, ella no me hizo clases, ella me decía que tuviera cuidado porque muchas veces los alumnos son patudos, entonces, al ser patudos se podían equivocar o tratarme de otra manera. Pero, finalmente, no hubo, a pesar de que yo era casi de su edad (ENT/P8: 4).*

El profesorado principiante señala tres **factores que influyen en la relación con sus alumnos**<sup>75</sup>: a) profesor(a) guía, b) aspectos disciplinares del centro de la práctica profesional y c) la **asunción de creencias de sus alumnos**<sup>76</sup>. A modo de ejemplo:

a) Profesor(a) guía.

*La profesora me pidió que yo la guiara y en un momento salimos del aula, estaban leyendo justo un texto las niñas y yo leí con ella y ella se dio conmigo (ENT/P12: 6).*

b) Aspectos disciplinares del centro de la práctica profesional.

*La relación con los alumnos era buena, por qué, porque mis alumnos en mi práctica están en un colegio en donde reina bastante la disciplina, por lo tanto, el cariño, el respeto, que me gané con ellos fue sobre la base de un curso disciplinado y eso me ayudó bastante (ENT/P1: 4).*

c) La asunción de creencias de sus alumnos.

*El hecho de que me veía joven, parece que más joven que el promedio de los profesores en prácticas que llegaba, me hizo tener una cierta relación buena con ellos (ENT/P9: 3).*

Para el profesorado principiante la principal creencia, que comparten sobre lo que piensan de ellos sus alumnos, es la imagen que proyectan, es decir, creen que les “ven demasiado joven”. Según ellos/ellas pertenecer a un determinado grupo etario les ayuda a llevar una relación más cercana con los estudiantes, pero no alejada de **dificultades**<sup>77</sup>.

---

<sup>75</sup> Sub-Categoría: 1.2.2.2 FACTORES QUE INFLUYEN R. A.

<sup>76</sup> Sub-Categoría: 1.2.2.3 ASUNCIÓN CREENCIAS ALUMNOS.

<sup>77</sup> Sub-Categoría: 1.2.2.5 DIFICULTADES.

*Con los alumnos cuesta un poco porque cuando uno empieza siempre cuesta, porque te ven demasiado joven e intentan cuestionarte, te hacen preguntas para ver si realmente sabes y como siempre están tratando de pillarte cuando estás recién empezando (ENT/P3: 3).*

Algunos docentes principiantes señalan que las principales dificultades que se derivan de la relación con sus alumnos están vinculadas con el manejo de aula y con aspectos disciplinares de los estudiantes.

*En el aspecto disciplinar fue horrible, pero no tanto; me tocó escuchar después cosas de profesores en ejercicio; que a mí misma me tocó después, por ejemplo, incendiaban cosas en la sala, hacían bombas de humo; no me pasó ese tipo de cosas en la práctica. Pero sí me tocó una vez que había que aplicar un test que no era mío, era del profesor guía y justo el profesor guía no sé si fue o me dejó sola, la cosa es que no quisieron hacer nada. Entonces, berrinches de ese tipo, pequeños motines me tocaron (ENT/P9: 3-4).*

En relación a lo anterior, cabe señalar que las dificultades relacionadas con sus alumnos que ellos encuentran, pueden ir desde impedir que se haga una clase hasta amenazas de agresión física.

*E: ¿Quisiera contarme una dificultad? ¿Cuál fue la dificultad más difícil que me quiera contar?*

*P11: Lo más complicado en cuanto relación, no fue tanto con el tema de los profesores, sino con los mismos alumnos. Encontrarse con una realidad tan opuesta, tan complicada, me costó, yo diría que más de un mes lograr que ellos me permitieran hacer bien las clases, de hecho el rechazo era algo impresionante, por ejemplo, el primer mes recibí amenazas de golpes, inclusive, una vez me amenazaron con apuñalarme a la salida por un tema de notas, porque los alumnos no consideraban buenas las notas que yo les había puesto. Es fuerte (ENT/P11: 3).*

Los docentes principiantes expresan que los aspectos disciplinarios de aula de sus alumnos durante la práctica se relacionan con la realidad del centro de práctica profesional.



Algunos de ellos señalan que, para este período, la relación con los alumnos les lleva a aprender de los mismos alumnos. Ello ayuda a la **consolidación de sus aprendizajes**<sup>78</sup> como futuros docentes.

*Aprendí mucho de ellas, también aprendí varias cosas; aprendí, más que aprender verifiqué algunos aspectos metodológicos que yo consideraba que podían ser los que más podían salvar, efectivamente, “me salvaron la vida”, en ese sentido (ENT/P4: 3).*

### **5.1.2.3 Dimensión laboral**<sup>79</sup>

Todos los docentes de Pedagogía en Español describen haber vivido una buena **relación con los profesores**<sup>80</sup> del centro donde realizó la práctica profesional. Dicha relación es descrita en términos de integración, compartir, enriquecimiento, apoyo, aterrizaje, enseñanza. Esta relación va a ser encausada en dos aspectos:

- En torno a las relaciones personales:

*Los profesores que trabajan ahí también son bastante cercanos, acogedores y bastante críticos de su trabajo; se da un ambiente bastante especial porque uno puede dialogar ciertas cosas, se debate mucho sobre lo que es la práctica docente propia y del resto, entonces, en ese sentido fue una práctica bastante enriquecedora en las relaciones personales (ENT/P2: 3-4).*

- En torno a la enseñanza y aprendizaje de los alumnos:

*Con los otros profesores muy bien, nada malo que decir, siempre apoyando, haciendo sugerencias, aconsejando, por ejemplo: “esto no deberías hacerlo así; esto está bien”, compartían el material y yo también les pasaba el material que tenía yo. Entonces bien (ENT/P3: 3).*

*Ellas en definitiva me hicieron aterrizar un poco estos contenidos que estaban en el aire y me enseñaron las cosas que tenían que hacerse y las cosas que no tenían que hacerse (ENT/P5: 2).*

Sí bien, la mayoría de los docentes principiantes expresa tener una buena relación con los docentes del centro donde realiza la práctica profesional, esta relación se da, principalmente, con los docentes del Departamento de Lenguaje

---

<sup>78</sup> Sub-Categoría: 1.2.2.4 CONSOLIDACIÓN APRENDIZAJES.

<sup>79</sup> Categoría: 1.2.3 DIMENSIÓN LABORAL.

<sup>80</sup> Sub-Categoría: 1.2.3.1 RELACIÓN PROFESORES.

y Comunicación de cada centro de prácticas, por ser del área que comparte el practicante.

*Con otros profesores no fue tanto, yo diría que ahí yo creo que se podría haber desarrollado más, con los tres profesores de Lenguaje que habían, incluida mi profesora guía (ENT/P12: I8).*

La mayoría del profesorado principiante señala haber tenido una buena **relación con los apoderados**<sup>81</sup> en el período de práctica. Sin embargo, no todos los docentes manifiestan haber tratado con los apoderados de la misma forma. En este sentido, algunos docentes principiantes señalan haber tenido poca relación con apoderados. En cambio, otros dicen haber participado en todas las actividades que lleva a cabo su profesor(a) guía normalmente con los apoderados.

*Con los apoderados, yo asistía a todas las reuniones, como te digo, la profesora me incluía en todo, entonces, todas las semanas habían entrevistas con algunos apoderados, apoderados, alumnos, que después yo eso también lo hice cuando estuve haciendo clases, que se citaba al apoderado, todas las semanas un apoderado distinto y más el alumno, entonces, siempre la entrevista era apoderado-alumno, yo y la profesora. Entonces, los profesores sí tenían el conocimiento de que sí había una practicante, que sí había conexión con la practicante, o sea, funcionó. Nunca tuve ningún tipo de queja, yo participaba de todas las reuniones (ENT/P12: 6).*

*Hubo poco trato con apoderados, fui a una o dos reuniones solamente. Los apoderados se mostraban súper felices de que hubiera otra persona en la sala encargada de sus alumnos. Súper bien con los apoderados (ENT/P9: 4).*

Cabe destacar, la reflexión que hace una docente principiante sobre la relación alumno de práctica y apoderado y, por contra partida, la de apoderado y profesor en ejercicio. Ella señala que la relación del apoderado con un alumno de prácticas no será la misma que la que éste tenga con el profesor que trabaja de planta en el establecimiento de prácticas.

*En ese periodo es distinta la relación que existe con los apoderados porque los apoderados siempre tienen la mentalidad de que el profesor es el malo; pero como uno está haciendo la*

---

<sup>81</sup> Sub-Categoría: 1.2.3.2 RELACIÓN APODERADOS.

*práctica, uno para ellos es el profesor buena onda, son bastante cariñosos (ENT/P3: 3).*

La mayoría de los docentes principiantes manifiestan, que para el período de prácticas, las **tareas que realizan**<sup>82</sup> se centran, principalmente, en hacer clases y en tareas de tipo administrativo.

*E (I10): ¿Qué actividades le corresponden realizar en este periodo?*

*P6: Clases, suplencias, actividades de tipo administrativas, como, por ejemplo, corregir encuestas (ENT/P6: 3).*

A modo de detallar dichas tareas que realizan en este período, la mayoría de ellos coinciden en haber participado de las actividades que detalla una docente en la siguiente cita:

*Todas las actividades que uno tiene como profesor yo las tuve que hacer, entrevistas con apoderados, reuniones de apoderados, hacer las clases, preparar material, evaluación, revisión de pruebas, sacar promedios porque justo terminó el semestre y yo lo hice en el primer semestre (ENT/P12: 8).*

Otra docente principiante, detalla la variedad de actividades que debió realizar como alumna de práctica profesional en la siguiente cita:

*Me tocó hacer muchas cosas; desde todo lo que tiene que ver con la jefatura; hacer las ramadas, porque me tocó en el segundo semestre; llevarlos a las Casas abiertas de todas las universidades; llevarlos al paseo de curso; la licenciatura, todas esas cosas las tuve que hacer yo. Me acuerdo que en esa época hice un concurso de Ortografía a nivel del Liceo y a nivel comunal (ENT/P8: 5).*

Para el semestre de la práctica profesional algunos docentes principiantes señalan haber participado en distintas tareas de interés para el centro de prácticas.

*Tuve que dar algunos talleres de PSU y esas cosas, que es menos motivante para uno. Y actividades también extraescolares, varias cosas, se aprovecharon harto de mí en las actividades extraescolares (ENT/P7: 3).*

---

<sup>82</sup> Sub-Categoría: 1.2.3.3 TAREAS QUE REALIZA.

En relación con la **valoración de la Dirección**<sup>83</sup> del centro de prácticas, los docentes principiantes hacen variadas valoraciones. Algunos señalan que Dirección les integró en el centro de prácticas y mantuvo una buena relación. Otros manifiestan que Dirección no interactúa mucho con los alumnos en prácticas de Pedagogía en Español.

*De dirección, vi más que nada inspectores; la directora casi siempre andaba en otra parte, en otro edificio, así que no se manifestaba mucho, pero sí las pocas veces que traté con ella fue bastante amable, muy amable (ENT/P9: 4).*

*E: ¿Dirección, qué le pareció?*

*P12: Como te digo, esa profesora que era parte de la Dirección, con la jefa UTP tuvo bastante relación y con la orientadora que era la que nos recibió; y con la directora poquito, muy poco en realidad, pero igual ella se preocupaba de nosotros y en realidad ella se manejaba con la jefa de UTP. Hubo una de las cuatro practicantes que tuvo problemas, entonces, finalmente se focalizó todo en ella y el resto como que todo funcionaba, no habían inconveniente (ENT/P12: 7).*

#### **5.1.2.4 Profesor(a) guía**<sup>84</sup>

Como se ha señalado anteriormente, los docentes principiantes rescatan como figura importante del período de práctica profesional al profesor o profesora guía. Ella está descrita con tres términos que se reiteran: maestro, modelo y par.

*Bastante buena, es una profesora muy joven con la que trabajé, llevaba tres o cuatro años afuera de la Universidad, pudimos compartir, me enseñó muchas cosas, pero tampoco fue esa relación como del profesor de muchos años que uno lo ve como una eminencia, sino que era casi como un par (ENT/P2: 4).*

La **valoración del profesor guía**<sup>85</sup> que realiza la mayoría del profesorado principiante de Pedagogía en Español está relacionada con el trato de confianza que éste pueda tener con él o ella en este período.

*Como dije anteriormente, mi profesor guía fue una relación genial; él, primero que todo, depositó mucha confianza en mí, vio que yo le respondí con responsabilidad, por ejemplo, al llegar*

---

<sup>83</sup> Sub-Categoría: 1.2.3.4 VALORACIÓN EXIGENCIAS DIRECCIÓN.

<sup>84</sup> Categoría: 1.2.4 PROFESOR(A) GUÍA.

<sup>85</sup> Sub-Categoría: 1.2.4.1 VALORACIÓN PROFESOR GUÍA.

*temprano, al traer guías hechas, vio que tenía las ganas de hacer las cosas bien y por ello me dio libertad, me dio libertad en poder planificar a mi gusto, ver los contenidos que yo quería hacer, en revisarme, en criticarme en algunas cosas, pero en dejarme hacer, en dejarme aprender (ENT/P1: 4).*

*Tenía poca confianza para comunicarme con ella si tenía alguna duda con respecto a lo que tenía que hacer (ENT/P9: 4).*

La mayoría de los docentes principiantes hace una buena valoración de su profesor guía. Sin embargo, queda de manifiesto que no todos los docentes principiantes logran la misma empatía y cercanía con su profesor(a) guía.

*Una profesora muy pesimista; todo el mundo tiene problemas con ella. Así que, en ese sentido, me criticó muchas cosas, pero eran críticas valiosas (ENT/P9: 3).*

*E (I9): ¿Cómo describe su relación con su profesor(a) guía?*

*P11: No muy cercana, pero sí en las clases que nos correspondían encontrarnos me daba un par de consejos pero no más allá de eso. No estaba muy enterado de lo que yo hacía (ENT/P11: 3).*

Todos los docentes señalan haber aprendido de su profesor(a) guía y, además, la mayoría manifiesta que es un modelo a seguir, y que, principalmente, tiene que ver con realizar clases así como el trato que hay que tener con los alumnos.

*De mi profesora guía yo aprendí bastante de ella; porque ella era bastante joven, 35 años más o menos, y nos comunicamos muy bien desde el primer momento, entonces, yo creo que ella fue como un gran modelo que yo tuve, que tiene que ver con hacer clases y no caer en el autoritarismo, aprender a dialogar con el alumno y estar relajado también, yo siento que ella era muy relajada, ese mismo relajo que ella entregaba no era un relajo que "ya hagamos cualquier cosa", sino que lograba esa armonía entre "autoridad" y el poder que las alumnas entraran ya al conocimiento de manera más agradable, yo siento que es fundamental eso (ENT/P12: 4).*

Ante el interrogante sobre **¿cómo le enseña a enseñar el profesor guía?**<sup>86</sup>, en el período de prácticas, los docentes principiantes señalan que se les enseña dándoles espacios y dialogando con ellos.

*Me dio mucho espacio para innovar, para intentar cosas nuevas, para hacer mis planificaciones a como yo lo considerara mejor,*

---

<sup>86</sup> Sub-Categoría: 1.2.4.2 CÓMO LE ENSEÑA A ENSEÑAR.

*obviamente, guiándome con los Planes y Programas y bajo su supervisión. Pero me dejó innovar bastante, me dejó organizar, utilizar distintas metodologías, distintas estrategias; y en general, me dejó en total y absoluta libertad también dentro de la sala. O sea, las veces en que estaba, porque también tenía cargo en UTP, las veces en que estaba conmigo en la sala me decía: “la clase es suya”; y jamás interfirió de ninguna manera negativa (ENT/P4: 4).*

Algunos docentes señalan que su profesor guía estuvo con ellos en todo momento. Mientras otros destacan la poca o nula implicación del profesor guía con ellos en el período de prácticas.

*Siempre la profesora me acompañó. Quizás yo tuve que quedarme por un "x" motivo. Pero ella siempre me acompañó; de hecho, ella me dijo: “yo siempre voy a estar ahí”, porque ella se leyó el manual del guía y el profesor no puede dejar al alumno solo, porque uno finalmente es todavía estudiante. Nunca me dejó sola (ENT/P12: 8).*

*A diferencia de otras, había un curso en el que tuve que ingresar con un compañero y en ocasiones la profesora nos dejó solos, solos con el curso. Y eso fue complejo porque se supone que ellos tienen que acompañarnos las primeras veces y no, nos dejó solos (ENT/P11: 3).*

En relación al **qué aprende de él/ella**<sup>87</sup>, todos los docentes principiantes manifiestan que, principalmente, aprenden aspectos relacionados con el aula. La mayoría de los docentes expresan que adquieren muchos conocimientos y experiencias de su profesor(a) guía.

*Ella me enseñó muchas cosas, de hecho ella es chiquitita, flaquita y tiene una voz súper delgadita, pero ella sabía imponerse frente al curso y habían cosas que yo no sabía hacer y ella me las enseñó (ENT/P8: 4-5).*

*De la profesora guía, de ahí aprendí el control, es decir, el autocontrol, que yo nunca pierda la paciencia, siempre tratar de mantener el mismo tono de habla, no subir el volumen, no gritar, tratarlos como personas, bien marcado ese trato como personas (ENT/P10: 5).*

Los docentes principiantes destacan, como principal aprendizaje del período de prácticas, el “aprender a hacer clases”, a partir del trabajo en aula de él o la profesor(a) guía.

---

<sup>87</sup> Sub-Categoría: 1.2.4.3 QUÉ APRENDE DE ÉL/ELLA.

*De él aprendí muchísimo, por qué, porque fue muy amable, me explicó los momentos de la clase, me explicó detalles de cómo adecuar el lenguaje, adecuar la sencillez con que uno puede enunciar un contenido a los chiquillos, a los muchachos. Me explicó todos los detalles de lo que no recibí en la Universidad a través de su propia vivencia; y lo que yo observaba, de como él llegaba, como estructuraba la clase, con un momento, con un inicio, con el objetivo claro, con actividades que generaran el aprendizaje de forma inductiva y no deductiva porque había que olvidar un poco eso de entregar, entregar información y que los chiquillos memorizaran, sino que al revés. Aprendí de él esos detalles que hasta el día de hoy ocupo (ENT/P1: 3).*

### **5.1.2.5 Vinculación con universidad<sup>88</sup>**

La **valoración de la vinculación**<sup>89</sup> que hace el profesorado principiante entre la participación de la Universidad de Concepción y el desarrollo de la práctica profesional es variada. Para algunos resulta positiva, para otros regular y, para otros, deficiente. Con todo, la mayoría de los docentes valora como deficiente dicha vinculación y la minoría como positiva.

*E (I12): ¿Cómo valora la vinculación de la Universidad con el desarrollo de la práctica profesional?*

*P7: Yo diría que menor, una participación bastante de lejos. El profesor encargado nos hacía rendir cuentas de lo que sucedía durante el desarrollo de la práctica constantemente y se fue una vez a supervisar, a conversar con la profesora, cosa que, probablemente, fue bastante tardía; eso porque fue en un momento en que ya medidas remediales no se podían tomar si es que la práctica hubiera ido funcionando mal, es decir, a esas alturas en que se fue a supervisar ya no había nada que hacer, no se podían tomar muchas medidas (ENT/P7: 4).*

Algunos docentes principiantes señalan como valioso el hecho de que la Universidad participe en la búsqueda del centro de prácticas.

*E (I12): ¿Cómo valora la vinculación de la Universidad con el desarrollo de la práctica profesional?*

*P9: Yo creo que el que busquen la Práctica es absolutamente valioso, para no estar uno golpeando de puerta en puerta en los colegios pidiendo que acepten (ENT/P9: 5).*

---

<sup>88</sup> Categoría: 1.2.5 VINCULACIÓN CON UNIVERSIDAD.

<sup>89</sup> Sub-Categoría: 1.2.5.1 VALORACIÓN VINCULACIÓN.

Cabe señalar, que algunos docentes expresan que cuando realizaron la práctica profesional les parecía incómodo que alguien les pudiera supervisar. Por eso, no les incomodó que nadie de la Universidad haya ido a “visitarles” en el período de prácticas. Sin embargo, tanto aquéllos que fueron supervisados como quienes no recibieron ninguna visita, consideran como valioso que se les supervise en este período.

*Bueno, fue buena. Yo tuve una profesora de la Universidad que fue al aula a observarme, y también llegó con una disposición, más que ir a supervisarme, de ir a cerciorarse sobre el trabajo que se había hecho durante el semestre fue bueno, y también a aportar porque luego ella de ir a ver mis clases me dijo: “bien, y te faltó esto”... Y eso fue valorable por qué, porque yo consideraba que mi clase me había salido genial, pero me dijo: “éstos son los detalles que tú puedes mejorar” (ENT/P1: 5).*

*Lo que sí me hubiese gustado es que fueran a visitar, a preguntar si esta niñita lo está haciendo bien o está haciendo puras tonteras, porque las personas pueden inventar su informe de prácticas; inventarle miles de actividades y toda la cuestión; y poner los timbres, uno puede ir a Liceo y te pueden timbrar todo lo que quieran, encuentro que es poco serio eso (ENT/P8: 6-7).*

A partir de la poca relación y/o **supervisión de la práctica profesional**<sup>90</sup> que manifiesta la mayoría de los docentes principiantes para el período de la práctica profesional, estos/estas manifiestan que surge la necesidad de una supervisión permanente para el período de la práctica profesional.

*E: ¿Te fueron a observar?*

*P11: No, de hecho las supervisiones que correspondían las hicieron por teléfono (ENT/P11: 3).*

*Supervisión permanente del proceso de práctica profesional, o sea, donde en este caso la que supervisaba hubiese estado ahí mucho más presente con los docentes que están en formación, en este caso, en su etapa final, en la práctica profesional, deben tener una mirada más constante para generar el Feed back (IC/P13: 5).*

En relación a la vinculación de la Universidad con este período de práctica profesional, los docentes principiantes señalan que ésta se encuentra solapada

---

<sup>90</sup> Sub-Categoría: 1.2.5.2 SUPERVISIÓN PRÁCTICA P.



en las asignaturas que llevan a cabo de forma simultánea a la práctica y el informe del profesor guía.

*En la Práctica Profesional no fue nadie, nunca nadie. Hubo poco contacto, no hay mucho que decir ahí. Pero de alguna manera a uno lo hace estar más tranquilo eso.*

*Ellos se confiaron de los talleres que hacíamos allá en la Universidad y del informe del profesor guía; el informe del profesor guía a ellos les pesaba mucho; con calificaciones y después con algo más que agregar (ENT/P10: 8).*

En este sentido de supervisión solapada a través de las **asignaturas de práctica profesional**<sup>91</sup>, los docentes principiantes manifiestan lo siguiente:

*El profesor encargado nos hacía rendir cuentas de lo que sucedía durante el desarrollo de la práctica constantemente y se fue una vez a supervisar, a conversar con la profesora (ENT/P7: 4).*

*Si teníamos un problema acudíamos al profesor Victoriano, éramos como 5 ó 10 alumnos en la sala, los que estábamos haciendo la práctica ese semestre, por ejemplo, le contábamos al profesor “tengo un problema con un apoderado” y él nos daba todo el consejo o, por ejemplo, venía otra compañera que tenía un problema con la jefa de UTP y él la orientaba (ENT/P8: 6).*

Los docentes principiantes agregan que en las asignaturas de práctica profesional se aprende mucho al compartir las experiencias de los mismos estudiantes en práctica, que participan en estas asignaturas.

*Yo creo que aprendí bastante de la interacción que se daba en los ramos teóricos que teníamos de práctica cuando se conversaba con los compañeros en realidad, el compartir experiencias sirve bastante (ENT/P3: 2).*

En esta **interacción con compañeros**<sup>92</sup>, ellos manifiestan que van reconociendo en los errores de los otros estudiantes pistas y referencias para su propia práctica.

*Compartir experiencias, contar por ejemplo: “a mí me pasó esto...” Todavía me acuerdo una vez que a alguien del curso lo hicieron llorar en una sala de clases cuando contaba su experiencia en el período de práctica; por qué sucedió, entonces,*

---

<sup>91</sup> Sub-Categoría: 1.2.5.3 ASIGNATURAS PRÁCTICA P.

<sup>92</sup> Sub-Categoría: 1.2.5.4 INTERACCIÓN COMPAÑEROS.

*como que de todos los tropiezos que uno va viendo, uno sabe que los puede tomar de referencia y va pensando “no tengo que hacerlo de esa forma”, entonces, eso sirve para aprender (ENT/P3: 2-3).*

*Aunque no se dio bastante, pero sí se dio con algunos compañeros, que es el diálogo con el compañero (ENT/P12: 5).*

Los docentes principiantes señalan también que, principalmente, el compartir experiencias de prácticas ocurre dentro del aula universitaria, a partir de las asignaturas de prácticas. Sin embargo, algunos destacan que sí ocurren diálogos con compañeros sobre esta etapa de su formación fuera de las aulas.

## 5.2 EJERCICIO DOCENTE

---

### 5.2.1 Práctica<sup>93</sup>

---

#### 5.2.1.0 General<sup>94</sup>

La mayoría de los docentes principiantes de Pedagogía en Español señalan que el/la docente se forma en la práctica del día a día, y lo **que lo/la forma en esa práctica**<sup>95</sup> son principalmente los aspectos relacionadas con el aula y el trato con los alumnos.

*Básicamente el día a día te va enseñando, te va enseñando una serie de cosas, primero desde el trato con los estudiantes, cuando uno sale de la Universidad no sabes muy bien cómo tratar a los estudiantes y cometes muchos errores, yo cometí muchos errores el primer semestre (ENT/P2: 5).*

*Yo creo que las preguntas de los alumnos, las preguntas que te hacen los alumnos creo que te ayudan a modificar ciertas cosas, a modificar las planificaciones, tratar de orientarte hacia donde tu vas, te hace poner un poquito más de atención en los contenidos, en cómo enseñarles, las sugerencias que también te hacen (ENT/P6: 3).*

Ante la pregunta: ¿Qué situación(es) o circunstancia(s) del día a día le enseña(n) a usted a ser docente en la práctica? que refuerzan los aspectos anteriores algunos docentes señalan lo siguiente:

---

<sup>93</sup> Macro- Categoría: 2.1 PRÁCTICA.

<sup>94</sup> Categoría: 2.1.0 GENERAL.

<sup>95</sup> Sub-Categoría: 2.1.0.1 QUÉ LO FORMA EN LA PRÁCTICA.

*Yo creo que lo que nos va formando son las situaciones que no están esperadas, lo que no está planificado, qué ocurre cuando en una semana uno de los días se cambia a una actividad, por ejemplo, hay que asistir a una misa, o algo que no está planificado, esas situaciones o circunstancias en donde uno tiene que optimizar tiempo, no tener el tiempo que estaba estimado, tratar de cumplir los objetivos propuestos, pero en menor tiempo, y eso es difícil, pero se puede lograr, se puede lograr cambiando algún detalle aquí, otro acá, en la planificación; por eso es importante que las planificaciones sean flexibles. Eso más que nada (ENT/P1: 5).*

*Yo creo que más que nada en los errores, circunstancias del día a día, cada vez que uno se equivoca aprende algo nuevo, porque nadie es perfecto, o sea, no puedo decir que hago todo bien si soy ser humano y me equivoco, pero cada vez que me equivoco aprendo a que eso no lo puedo hacer de nuevo de la misma forma; yo creo que es más que nada eso, las veces que me equivoco me ayudan a ser docente (ENT/P3: 4).*

Ante los aspectos descritos como formadores, sobre la pregunta del **qué aprende en la práctica del día a día**<sup>96</sup>, el profesorado principiante hace la siguiente relación:

**Tabla 26. Relación aspectos formadores del día a día con el qué aprenden los docentes principiantes en la práctica.**

<b>Relación aspectos formadores del día a día con el qué aprenden los docentes principiantes en la práctica.</b>	
<b>Tratar con los alumnos.</b>	<i>Aprendí que para llegar de mejor forma a los estudiantes uno tiene que, obviamente, mantenerse como una autoridad dentro de la sala, pero tampoco perder la espontaneidad (ENT/P2: 5).</i>
	<i>No es fácil el trato con los alumnos, es algo que se va aprendiendo día a día y con el tiempo, de lo que uno se equivoca (ENT/P3: 4).</i>
	<i>En todo los cursos hay niños que son excelentes y también hay niños que van muy atrasados; llegar a encontrar el equilibrio, yo creo que ha sido una de las cosas fundamentales (ENT/P5: 4).</i>

<sup>96</sup> Sub-Categoría: 2.1.0.2 QUÉ APRENDE EN EL DÍA A DÍA.

	<p><i>Las preguntas de los alumnos, las preguntas que te hacen los alumnos creo que te ayudan a modificar ciertas cosas, a modificar las planificaciones, tratar de orientarte hacia donde tu vas, te hace poner un poquito más de atención en los contenidos, en cómo enseñarles, las sugerencias que también te hacen (ENT/P6: 3).</i></p> <p><i>Caras de interrogante de los alumnos, las preguntas de los chiquillos yo diría. A partir de eso uno va modelando, yo por lo menos, voy modelando qué es lo que les hace falta, qué es lo que les puede servir (ENT/P9: 5).</i></p>
	<p><i>La disciplina es cosa complicada en un colegio, aunque son pocos alumnos, aunque sea un colegio particular, la disciplina es un asunto complicado; creo que lo que me sirvió fue justamente enfrentarme a eso, a un grupo de gente que no quiere nada con uno, que no le interesa nada de lo que uno puede decir ni lo que pueda hacer ahí, o que al menos eso es lo que expresan, probablemente sí les interese pero eso es lo que ellos manifiestan; ese desafío de, aún así, intentar lograr algo o hacer algo con ellos, o que ellos se motiven para hacer algo, probablemente sea la prueba que realmente a uno le enseña a mejorar como docente y de ahí, de ahí en adelante creo bastante que la motivación, o sea, una buena estrategia de motivación hace más que muchas otras cosas (ENT/P7: 113).</i></p>
	<p><i>Si hay dudas de los alumnos, hay muchas cosas que yo tampoco sé, el mismo hecho de que me estén preguntando constantemente o que hayan dudas en la materia es porque a lo mejor yo estoy siendo demasiado exigente (ENT/P8: 7).</i></p>
	<p><i>Te enseña, primero, que cada curso es distinto, que cada personalidad de los niños es distinta, entonces, no a todos les puedo llegar con el mismo mensaje, tengo que cambiar el mensaje, tengo que cambiar la actividad (ENT/P10: 8).</i></p> <p><i>Qué cosas, que hay que tratar con adolescentes (ENT/P10: 8).</i></p>
<p><b>Enfrentarse a los</b></p>	<p><i>Y como los adolescentes cambian, están en una etapa súper difícil y todos los días en la clase puede ocurrir algo distinto e insospechado</i></p>

<p><b>imprevistos, lo no esperado, lo no planificado, propios del día a día que ocurren en la escuela.</b></p>	<p>(ENT/P10: 8).  <i>Yo no sabía ni siquiera como usar el libro de clases, yo siempre le tenía bastante temor al tema del libro por los borrones, pero después al poco tiempo tuve que aprender a hacer libretas, informes y otras cosas que no sabía. La misma situación y el día a día te obligan a actualizarte rápido y aprender a hacer las cosas (ENT/P11: 8).</i></p>
<p><b>Equivocarse y vivir circunstancias adversas propias del día a día que sucede en la escuela.</b></p>	<p><i>Cada vez que uno se equivoca aprende algo nuevo, porque nadie es perfecto, o sea, no puedo decir que hago todo bien si soy ser humano y me equivoco, pero cada vez que me equivoco aprendo a que eso no lo puedo hacer de nuevo de la misma forma; yo creo que es más que nada eso, las veces que me equivoco me ayudan a ser docente (ENT/P3: 4).</i></p>
<p><b>Construir programas.</b></p>	<p><i>Se aprende con el día a día es el cómo formar programas, cuando uno entra al aula a hacer clases el gobierno te entrega un libro, es una guía, pero lamentablemente, entiendo es algo que elige el colegio, pero lamentablemente los libros que a mí me tocaron no me gustaron, entonces, tuve que armar o reformular mi programa en relación a mis propios contenidos, a mi propia forma de ver el lenguaje y lo distribuí de otra forma, lo distribuí por tipología de textos y no por temática, porque los libros vienen por temáticas (ENT/P2: 5).</i></p>
<p><b>Relación con apoderados.</b></p>	<p><i>Otra cosa que se aprende con la práctica es la relación con los apoderados, que muchas veces es compleja y otras no (ENT/P2: 5).</i></p>

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de datos.

La mayoría de los docentes expresa que las **actividades que más le agrada realizar con sus alumnos**<sup>97</sup> son aquellas en las cuales sus estudiantes son el centro del proceso de enseñanza aprendizaje y participan activamente de la clase.

*Las actividades que más me agradan son las actividades donde ellos se pueden expresar como, por ejemplo, la realización de cortometrajes, la realización de comerciales, el asunto que ellos*

<sup>97</sup> Sub-Categoría: 2.1.0.3 Actividades que le agradan más realizar con alumnos.

*salgan a grabar, que ellos intenten llevar esta teoría a la práctica; con esto salen buenos trabajos, trabajos entretenidos, trabajos donde ellos realmente aprenden y finalmente se quedan con eso (ENT/P5: 7).*

*Todo lo que tenga relación con que los chiquillos logren finalmente una producción en base a cosas que tú les enseñaste creo que me agradaba bastante, por ejemplo, ahora estamos haciendo un programa de televisión en la unidad de medios masivos de comunicación, y vamos a ir a verlas y siento que son actividades que a ellos les gusta porque se pueden ver en acción, el foco ya no es el docente sino el alumno, y ese tipo de actividades no sólo me gustan a mí sino también le gustan al alumno, los chiquillos las valoran más y las quieren, entonces después, nosotros estamos haciendo clases y se acuerdan de cuando hicieron esas cosas, y eso creo que es gratificante para el profesor (ENT/P2: 9).*

Sin embargo, algunos docentes expresan que las actividades que más les agradan realizar con sus alumnos son aquellas donde pueden interactuar con ellos. Esto a partir de lo que él como docente va proponiendo a sus estudiantes.

*Me gusta mucho cuando, a partir de un material, en los estudiantes surgen reflexiones y cuestionamientos, si vemos una película o si vemos algo, si vemos un video y los estudiantes con eso llegan a una conversación donde argumentamos y los estudiantes discuten conmigo o entre ellos mismos realmente convencidos de una postura sobre algo, esa actividad me encanta, de estar en la sala y que se produzca un diálogo fluido, una conversación, una discusión (ENT/P7: 7).*

A modo de detallar algunas de las actividades que más le agrada realizar al profesorado principiante en su práctica docente, una parte de los profesores expresa lo siguiente:

*Las actividades que más me gusta hacer, y justamente estoy aplicando una, son actividades donde los chiquillos solos llegan al conocimiento, llegan al concepto, donde yo no les digo nada, trato de que ellos descubran, por ejemplo, les pasé una clase donde estuve viendo las funciones de los medios masivos de comunicación en la sociedad, son cuatro, que son entretener, enseñar, informar y formar opinión; entonces esa actividad, para que ellos logren eso, que sepan esas cuatro tengo dos opciones: uno decírselas, decirles: “ya, anoten las funciones, son éstas, apréndanselas, se las voy a preguntar”. Y la otra, es que ellos la descubran viendo, viendo los medios. Entonces, les busqué extractos, pedacitos de televisión, de radio, de Internet, y ellos van mirando, entonces, yo les digo anoten el objetivo de cada uno*

*de los extractos, y ahí van diciendo: “¡ah profesor! esto es enseñar, éste informa, éste genera opinión”. Entonces, después que terminara la actividad yo les digo cuáles son las funciones y ellos me las dicen, entonces esa actividad me gusta mucho porque ellos son los que descubren su aprendizaje, el objetivo que quería yo lograr era que ellos pudieran darse cuenta que los medios tienen variadas funciones, que son cuatro (ENT/P1: 9-10).*

*También los trabajos de argumentación a partir de temas polémicos en donde les pido a los alumnos que, bueno, yo les doy un tema a los alumnos y que organicen grupos de modo que uno esté a favor y el otro en contra, como debate; también, he visto ahí que cambian su modo de pensar e incluso algunos dicen, reconocen, por ejemplo: “en realidad yo pensaba esto y no tiene por qué ser así”; ese tipo de actividades me gusta mucho (ENT/P9: 8).*

Principalmente, y con relación a las **actividades que menos les agradan realizar con los alumnos**<sup>98</sup>, los docentes principiantes dan a conocer las siguientes:

- Hacer clases de forma expositivas.

*Lo que me agrada menos son las clases expositivas, que a veces igual hay que hacerlas, sobre todo cuando es la última hora de clases y los niños ya “andan vueltos locos”, los hiperactivos que no son pocos, también a esa hora ya se les ha quitado el efecto de la pastilla, y a veces tú tratas de hacer una clase donde todos participen, pero al final como que los niños terminan confundiendo las cosas y no te toman mucho en cuenta, entonces dicto, y con eso se quedan callados, eso no me gusta hacerlo, pero a veces lo hago (ENT/P3: 8).*

- Evaluar con pruebas escritas.

*E: ¿Qué actividades menos le gusta realizar con sus alumnas?*

*P4: Hacer pruebas no me gusta, es cómodo y fácil para uno, pero no me gusta.*

*E: ¿Por qué no le gusta hacer pruebas?*

*P4: Porque no dan cuenta del aprendizaje real del estudiante, usualmente, las pruebas están enfocadas hacia un conocimiento estrictamente declarativo. Y a mí me interesa más que ellas tengan capacidades de aplicación, o sea, nadie en la vida diaria, nadie va a llegar con una prueba a decirles: “reconozca la*

---

<sup>98</sup> Sub-Categoría: 2.1.0.3 ACTIVIDADES QUE LE AGRADAN MENOS REALIZAR CON ALUMNOS.

*estructura textual que tiene acá”, pero sí le van a pedir hacer un informe, eso para mí tiene mucho más sentido que el que sean capaces de distinguir en la prueba.*

*E: Y ¿por qué hace pruebas? ¿Se las exigen?*

*P4: Por tiempo más que nada. Voy tratando de variar; algunos trabajos que hago que son estrictamente prácticos. Y también un poco de teoría, que creo que no le hace mal a nadie en realidad, y sobre todo, cuando se trata de conocimiento duro como la Gramática, como la Ortografía, etc. Pero, claro, hay que hacerlo (ENT/P4: 9).*

- Algunos contenidos disciplinares.

*Los que menos me agradan es la parte normativa, por ejemplo, la enseñanza de la Ortografía, la enseñanza de estructuración de oraciones, los verbos; si uno no los pasa, lamentablemente, ellos después están en el aire, porque, yo al principio, hubo un tiempo en que yo decía: no voy a pasar esto, porque no voy a estar como la “típica vieja” que está repitiendo el hiato y el diptongo; pero después uno se da cuenta que eso en la práctica tiene realmente un sustento y ellos sí lo pueden aplicar en otras áreas, aparte que otros profesores te van diciendo: “oye, este niño escribe con faltas de ortografía”; y es que la responsabilidad es de uno (ENT/P5: 7-8).*

Algunos docentes señalan, como actividades que no le agradan realizar con sus alumnos, aquellas que se relacionan directamente con aspectos administrativos y propios de la jefatura de cursos.

*E: ¿Qué actividades menos te agrada realizar con ellos?*

*P10: De la asignatura, ¿pueden ser de otras?*

*E: Actividades que realices con tus alumnos, no necesariamente de la disciplina misma.*

*P10: Estaba pensando en los consejos de curso, las reuniones de apoderados, hay veces que es una lata hacer ese tipo de cosas pero hay que hacerlas, allí es cuando uno dice hay que hacerlo, la parte informativa, la parte de matrícula, todo eso es una lata (ENT/P10: 14).*

Los docentes principiantes, en relación a todas las actividades que menos le agradan realizar con sus alumnos, señalan que hacen dichas actividades sólo porque “deben hacerlas”. Este “deber” surge a partir de una necesidad (como



dar una clase expositiva para mantener la atención en el aula) o de algunas exigencias (como reforzar y/o evaluar ciertos contenidos de asignatura).

### **5.2.1.1 Gestión de aula<sup>99</sup>**

En relación con el aula, la mayoría de los docentes expresa conocer tres momentos para la **estructura de la clase**<sup>100</sup> (Inicio, Desarrollo y Cierre) Sin embargo, los docentes manifiestan que, en la práctica, no siempre realizan sus clases siguiendo esa estructura.

*Trato de que siempre haya este momento inicial donde se vincula con el contenido anterior; si se puede contextualizar en él para qué les va a servir lo que están haciendo, lo que van a hacer. El desarrollo y el cierre donde no hago como evaluación, pero sí la síntesis de qué es lo importante de la clase. Ahora, como siempre tengo problemas para ver lo del tiempo, a veces la sección final de rescatar qué es lo importante nunca o muy pocas veces lo pude lograr. Así que trato de hacer esas tres partes de la clase (ENT/P9: 5).*

*E: ¿Esto del inicio, desarrollo, final?*

*P8: No es muy real en la práctica porque uno dice: ya, me voy a tomar 10 minutos en hacerles el inicio; y resulta que pasó media hora en recordar el conocimiento del día anterior y luego la actividades se cortan a mitad y uno debe decirle a los estudiantes: “ya chiquillos, dejémoslo para la otra clase”, o sea, eso de inicio, desarrollo y cierre no es muy... o sea, o hay que hacer menos actividades o una actividad tiene que durar dos días, dos clases (ENT/P8: 8).*

Algunos docentes principiantes dicen que estos tres momentos son los que propone en el *Marco para la Buena Enseñanza*<sup>101</sup>.

*E (I14): ¿Cómo organiza o estructura sus clases? ¿Qué criterios utiliza para hacer una clase?*

*P6: Sí, yo trataba, trataba de respetar los momentos. Bueno, si existía lo que todo el mundo conoce, que es el Marco de la Buena Enseñanza, que recomienda tres momentos de la clase y, en fin, todo lo que de una u otra manera uno ya sabe, que no lo aprendió*

---

<sup>99</sup> Categoría: 2.1.1 GESTIÓN DE AULA.

<sup>100</sup> Sub-Categoría: 2.1.1.1 ESTRUCTURA CLASE.

<sup>101</sup> Cabe señalar que en el dominio C del *Marco para la Buena Enseñanza* si bien se indica un criterio (C.4.1.) para optimizar el tiempo disponible para la enseñanza relacionada con los objetivos de la clase no se habla de “Inicio, Desarrollo y Cierre”.

*en la Universidad. Y el colegio también imponía un sistema de momentos (ENT/P6: 3-4).*

Por otro lado, la mayoría de los docentes manifiestan llevar una buena **relación con gran parte de sus alumnos**<sup>102</sup>, la cual describen como afectiva, cercana, de orientación, de confianza y de comunicación con la mayoría de sus estudiantes.

*E (I24): ¿Cómo valora la relación que tiene con sus alumnos? ¿Qué opinión tiene de estos?*

*P9: Hay de todo. Me han tocado cursos bastante amorosos, pero muy desordenados, sobre todo los más chicos; y pese a que son muy desordenados, y que a mí me cuesta un poco llevar esto de manejar la disciplina, no es mala, no es mala. Y con los más grandes ya la relación es mucho más cercana (ENT/P9: 8).*

*En la práctica y cuando hice docencia en Liceo fue una buena relación, por lo menos, los estudiantes muchas veces, muchos de ellos, confiaban en mí, incluso conversaban sus problemas, sus dificultades. A uno también lo ven en muchos sentidos como una autoridad, como alguien que le pueden pedir un consejo o que los puede orientar en algún aspecto de la vida y, en ese sentido, me parece que fue positivo (ENT/P7: 7).*

Algunos docentes expresan que establecer una buena relación (afectiva) con sus alumnos favorece o beneficia al desarrollo de la clase.

*Me parece que también es buena la actitud de establecer una relación más allá de la sala de clases, escucharlos o de conversar con ellos otras cosas de la vida, otras cosas que no sean las materias, los contenidos de una asignatura, por lo mismo, porque me parece que crear ese ambiente también beneficia a la clase (ENT/P7: 8).*

Los docentes principiantes, si bien sostienen que el trato con los alumnos en el aula no es fácil, la mayoría no expresa que en la práctica haya vivido **dificultades en aula**<sup>103</sup>. Sin embargo, una profesora expresa haber “tenido problemas” con algunos cursos cuando ha realizado reemplazos de otros docentes “muy queridos”.

*He tenido problemas con cursos cuando he hecho reemplazo y hay una profesora que es muy querida en el colegio, entonces, ahí*

---

<sup>102</sup> Sub-Categoría: 2.1.1.2 RELACIÓN CON ALUMNOS.

<sup>103</sup> Sub-Categoría: 2.1.1.3 DIFICULTADES EN AULA.

*surge la rivalidad conmigo y no me quieren, etc. Pero generalmente ha sido bien buena y yo creo que está, incluso, dentro del promedio, conversando con otros profesores, no es que a mí me traten diferente de otros, salvo cuando hago reemplazo de profesoras muy queridas, pero siempre tengo o siempre tenemos las mismas experiencias con los otros profesores, por ejemplo, que el curso desordenado es desordenado con todo el mundo, el curso que hace bombas de humo en la sala las hace con todo el mundo. Así que como normal, buena y normal en comparación con el resto de los colegas (ENT/P9: 8-9).*

#### **5.2.1.2 Apoderados<sup>104</sup>**

Para el profesorado principiante de Pedagogía en Español, los apoderados presentan ciertas características que ellos observan en su práctica docente. Según ellos, la **Imagen del apoderado**<sup>105</sup> se caracteriza por la irresponsabilidad, falta de compromiso, no asumir su rol de padres educadores, desconocimiento acerca de quién es y lo que hace su pupilo, el error de pensar que el colegio es “una guardería”. Además, en la mayoría de los casos la “tipología del apoderado” coincide con el tipo de alumno/a.

*Lo único que quiere es que le cuiden al muchacho porque ya no quiere nada de él, o sea, que participemos casi como una guardería, ojalá donde esté todo el día el niño ahí y él sin hacerse cargo de su hijo (ENT/P1: 6).*

*Una frase que es muy común: “yo conozco a mi hija”. Y uno les dice: ¿Usted sabe de que su hija trató de quemar un libro en la sala de clases? Y ahí, entonces, se empiezan a espantar. Entonces, yo creo que es más eso, la ceguera de los padres y también, el poco tiempo que pasan con ellos en la casa, la poca supervisión y control que tienen sobre ellas; de hecho, muchos padres llegan a UTP espantados diciendo que sus hijos los tienen dominados, o sea, es al revés la cosa (ENT/P4: 6).*

*Los principales problemas, principalmente, yo diría que compromiso, compromiso con el alumno y con el aprendizaje del alumno. Es difícil porque el apoderado trabaja mucho, llegan al final y ven que sus alumnos van mal, tampoco hay una guía, tú les puedes explicar a ellos que tienen que acompañar a sus alumnos, que aunque estén en Primero Medio, Segundo Medio, Tercero Medio tiene que haber un nexo (ENT/P12: 11).*

---

<sup>104</sup> Categoría: 2.1.2 APODERADOS.

<sup>105</sup> Sub-Categoría: 2.1.2.1 IMAGEN DEL APODERADO.

Los docentes principiantes manifiestan que las **dificultades con los apoderados**<sup>106</sup> están relacionadas con las características propias de quien ejerce como apoderado.

*Una de las principales dificultades es que los apoderados creen que son ellos los que van al colegio, no todos pero la gran mayoría; entonces cuando uno tiene problemas con apoderados o dificultades con apoderados son con este tipo de apoderados. Y otras de las dificultades que uno puede enfrentar con los apoderados son o no que enfrenta con los apoderados, sino con el tipo de apoderado, yo creo que va por un tema de tipología, hay apoderados que son buenos básicamente porque los niños son buenos, no le generan mayores problemas, no tienen que estar tan metidos en el colegio tratando de saber porqué su hijo hizo tal o cual cosa, eso es un tipo de apoderado; hay otro tipo de apoderado que es que si su hijo hizo tal o cual cosa trata de ir casi a defender al niño, a cualquier costo o con cualquier método, desde ir a gritonear al profesor hasta ir a llorarle al profesor (ENT/P2: 6-7).*

Otros docentes, ante la pregunta ¿Cuáles son los principales problemas o dificultades que encuentra al tratar con apoderados? agregan lo siguiente:

*La inconsistencia de los apoderados.*

*E: ¿A qué se refiere con “la inconsistencia”?*

*P6: En que, por ejemplo, ellos saben que están haciendo mal al no prohibir algo en la casa, por ejemplo, pero igual lo hacen (ENT/P6: 4).*

*Que le encuentran la razón a sus niñitas a pesar de que “son diablitas en la sala”, yo creo que eso es lo principal (ENT/P4: 6).*

*No he tenido dificultades, pero también he tratado poco con ellos. Bueno, me tocó una vez una entrevista en que una mamá estaba muy preocupada por su hijo porque había cambiado mucho su carácter, que se había juntado con no sé qué tipo de alumnos; y lo que más quería era que yo como profesora jefe lo guiara y lo cambiara de nuevo, entonces, si extrapolo esa situación puedo decir que el mayor problema del trabajo con apoderados es que quieren que uno haga la pega de ellos; en el fondo es eso, o sea, “yo no puedo más con mi niño así que por favor arréglemelo” (ENT/P9: 6).*

Tanto los docentes que se encuentran en su primer año, como aquellos que han egresado hace más de cuatro, manifiestan que la **relación con los**

---

<sup>106</sup> Sub-Categoría: 2.1.2.2 DIFICULTADES CON APODERADOS.

**apoderados**<sup>107</sup> es compleja, y que ésta se va construyendo en la práctica, “en el hacer”.

*Yo estuve con ellos los cuatro años, estoy hablando más que nada de mi jefatura, porque después pasé con distintos cursos; pero con ellos estuve cuatro años y los licencié y finalmente, si hago como una evaluación fue también en el hacer. Al final se logró un vínculo y todo, pero fue complejo (ENT/P12: 12).*

*La relación con los apoderados, que muchas veces es compleja y otras no, los apoderados o hay un cierto número de apoderados que tienen la idea de que los hijos están en la sala y los apoderados también deberían estar en la sala, es decir, si algo le hacen a su hijo es como que se lo hicieran a él, si anoto al hijo es como anotar al apoderado, si le pongo un “2” al hijo es como que se lo pusiera al apoderado, y reclaman, discuten; entonces, las primeras veces uno es súper inexperto en cómo relacionarse con un papá iracundo por ejemplo, después ya de uno o dos papás que están haciendo problemas uno ya sabe cómo enfrentarles para salir airoso de la situación (ENT/P2: 5).*

Cabe señalar que, a pesar que los docentes principiantes expresan que la relación con los apoderados es compleja y no carente de dificultades, algunos de ellos señalan que trabajar en la mejora de la relación con los apoderados es valioso para su práctica docente.

*E (I21): ¿Qué mejoraría sobre su práctica docente?*

*P11: La relación con los apoderados. En general, es con ellos porque, de repente, uno está muy solo tratando de sacar a los chiquillos a flote. Porque uno sabe que es cincuenta y cincuenta. Esa es una parte que me ayudaría mucho (ENT/P11: 5).*

*El contacto con los apoderados; he visto resultados buenos cuando uno tiene contacto con los apoderados, cuando ve uno a un apoderado comprometido, o bien conociendo al apoderado uno entiende, muchas veces, por qué un niño reacciona de tal o cual manera (ENT/P5: 4).*

Con relación a cómo ellos creen que los apoderados les ven, algunos docentes principiantes señalan que la **autoimagen del profesor/a**<sup>108</sup> está ligada a la apreciación de sus estudiantes, es decir, a cómo sus alumnos se expresan de él o la docente con sus apoderados, a partir de su rol como docente.

---

<sup>107</sup> Sub-Categoría: 2.1.2.3 RELACIÓN CON APODERADOS.

<sup>108</sup> Sub-Categoría: 2.1.2.4 AUTOIMAGEN DEL PROFESOR/A.

*Uno, en cierta medida, juega el papel de mala de la película, de bruja, etc. y, por lo general, cuando uno exige los niños no tienen una muy buena imagen mía, es más, le voy a contar una anécdota, este año entrevisté a una apoderada, y ella me dijo: “Oh, usted es joven”; yo le dije: “Sí, por qué, le molesta mi juventud”. Y ella me respondió: “No, es que mi hija se refiere a usted como la vieja”. Entonces, inmediatamente, ya entramos con un pie forzado a lo que es la entrevista e inmediatamente hay que empezar a revertir esa situación y darle cuenta de que uno en realidad no están en contra del hijo sino que, más bien, uno quiere enseñarle, uno quiere ver hábitos, etc. (ENT/P5: 5).*

### **5.2.1.3 Dirección<sup>109</sup>**

Todos los docentes principiantes aseguran que en la práctica **alcanzan o logran las exigencias<sup>110</sup>** emanadas de la Dirección. La mayoría de ellos manifiesta que dichas exigencias surgen a partir de la Dirección de los establecimientos donde trabajan, pero que, en suma, la unidad técnica pedagógica (UTP) de cada colegio es quien realmente orienta y supervisa.

*E (I17): ¿Consigue lograr las exigencias de Dirección?*

*P2: Sí. Sí, lo que pasa es que Dirección es un ente organizador, pero las exigencias de UTP son las que tienen que ver básicamente con las exigencias del área específica de Español; uno trabaja más con la UTP, la UTP es la que se propone las metas, Dirección es quien coordina todo esto, coordina inspectoría, UTP, pastoral, y ahí se te van dando los distintos indicadores para poder alcanzar tus distintas exigencias (ENT/P2: 7).*

*A nivel de Dirección había una muy buena comunicación entre el director y la jefa de UTP; yo trabajaba bastante cercanamente con la jefa de UTP y se daban cuenta que se iban cumpliendo los objetivos (ENT/P7: 5-6).*

Los docentes principiantes manifiestan que tener una buena comunicación y metas claras favorece el cumplimiento de las exigencias.

*E (I17): ¿Consigue lograr las exigencias de Dirección? ¿Cómo las consigue?*

*P6: Sí, cuando yo ingresé al colegio me pasaron un manual de convivencia y de normas de todo y bueno, había que tratar de seguir eso y uno era evaluado también por eso (ENT/P6: 4).*

<sup>109</sup> Categoría: 2.1.3 DIRECCIÓN.

<sup>110</sup> Sub-Categoría: 2.1.3.1 DESARROLLO DE EXIGENCIAS.

*E: ¿Cómo las consigues? ¿Haciendo esfuerzos extras?*

*P5: Por supuesto, generalmente doy más tiempo del que me pagan. Generalmente, también, tengo que muchas veces recurrir a mi bolsillo para poder sacar una actividad bien. Y todo es un esfuerzo, pero al final uno logra las metas que te proponen. Mientras las metas estén claras uno sabe que tiene que cumplirlas no más, sí para eso te están pagando (ENT/P5: 5).*

La **comunicación con Dirección**<sup>111</sup> surge como un factor importante, para cumplir dichas exigencias como para evitar “problemas” con Dirección.

*El director que tengo es bastante exigente. Y, a veces, es demasiado exigente en detalles, pero gracias a que hay una buena comunicación con el equipo de coordinación del colegio y los profesores. Generalmente él dice las cosas que le molestan o quiere lograr y uno las asume sin problemas rápidamente, y generalmente no hay problema (ENT/P1: 7).*

Como principales **exigencias**<sup>112</sup>, los docentes principiantes destacan aquellas que tienen que ver con la entrega de las planificaciones de sus clases a UTP y las calificaciones de sus estudiantes.

*No hay exigencias más grandes que tener las planificaciones al día o, en el otro colegio, tenía que ingresar las notas al SINEDUC (ENT/P8: 9).*

Sin embargo, algunos docentes señalan que deben cumplir con las exigencias que emanan de la Dirección, y que están relacionadas con las evaluaciones del aprendizaje de sus estudiantes.

- Evaluaciones internas:

*El jefe de UTP, los últimos dos años, tomó partido y uno tenía que enviar las pruebas, los exámenes finales los tenía que enviar.*

*E: ¿Sólo los exámenes?*

*P12: Sólo los exámenes, los exámenes de síntesis (ENT/P12: 18).*

- Evaluaciones externas que afrontan sus estudiantes como la prueba SIMCE<sup>113</sup>:

---

<sup>111</sup> Sub-Categoría: 2.1.3.2 COMUNICACIÓN CON DIRECCIÓN.

<sup>112</sup> Sub-Categoría: 2.1.3.3 EXIGENCIAS.

*Recuerdo el 2008 y por eso digo sí, el 2008 fue la prueba SIMCE para los Segundos Medios y yo tuve a cargo 6 Segundos Medios en el Liceo de Coronel; de la comuna e incluyendo a la Scuola Italiana, fuimos el único Liceo, el único colegio que subimos puntaje en Lenguaje. Así que eso fue un objetivo claro de parte del Liceo y yo soy partícipe directo de eso al tener 6 segundos medios a mi cargo, y subimos el puntaje, entonces, eso fue valorado por la Dirección en su momento (ENT/P10: 11).*

#### **5.2.1.4 Colegas<sup>114</sup>**

Ante la pregunta *¿Cómo describe el trato con sus colegas tanto de la especialidad como de otras especialidades?* la mayoría de los docentes principiantes manifiestan que, en la práctica, la **relación con los colegas**<sup>115</sup> está marcada por el trato cordial tanto con los de la especialidad como de otras especialidades.

*En todas partes me he topado con colegas bien amables, muy cordiales, que ayudan prácticamente en todo. Hasta con café, con consejos para trabajar con los chiquillos, por ejemplo, te comentan que en tal curso hay un grupo que hace tal cosa así, que hay que “tenerlos cortitos”; o este curso es bastante relajado, así que vas a trabajar bien con ellos. Con todos los que me he cruzado en el camino he trabajado bien, muy muy amables mis colegas (ENT/P9: 7).*

La mayoría de los docentes principiantes expresa que, en el día a día, el trato con sus colegas es cercano y de apoyo.

*E (I18): ¿Cómo describe el trato con sus colegas tanto de la especialidad como de otras especialidades?*

*P11: Muy cercano; de hecho hay bastante apoyo entre uno y otro, Dirección, UTP son todos muy cercanos, siempre están dispuestos a ayudarte, así que muy buena la relación (ENT/P11: 5).*

No obstante, algunos manifiestan que la cercanía que surge entre los colegas está marcada por la pertenencia a un mismo grupo etario o al mismo Departamento de especialidad.

---

<sup>113</sup> La prueba SIMCE (SISTEMA DE MEDICIÓN DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN) está dirigida a todos los estudiantes chilenos de Enseñanza Básica y de Enseñanza Media; más información [www.simce.cl](http://www.simce.cl).

<sup>114</sup> Categoría: 2.1.4 COLEGAS.

<sup>115</sup> Sub-Categoría: 2.1.4.1 RELACIÓN COLEGAS.



*En general, bastante cordial, sobre todo con los colegas más jóvenes, por lo menos cuando yo trabajé un buen número de los colegas eran de una edad similar a la mía, así que era un trato bastante cordial (ENT/P7: 6).*

*El trato con mis colegas de especialidad más que nada el que tuve en colegios anteriores, que en realidad siempre se mantiene el contacto, de repente nos juntamos, se comparten experiencias, y la amistad también, y siempre sale el tema de la profesión (ENT/P3: 6).*

En relación al **trabajo colaborativo con colegas de la especialidad**<sup>116</sup>, los docentes que en el establecimiento donde trabajan tienen un Departamento de especialidad o, por lo menos, dos colegas que comparten el área de Lengua Castellana y Comunicación, manifiestan que comparten experiencias a partir del trabajo que desarrollan en conjunto.

*Tenemos un Departamento, y los colegas con lo cual trabajamos son súper unidos; esta unión que tenemos con los colegas permite que entre los colegas, por ejemplo, en primero medio tengo cinco colegas y entre los cinco vamos sacando adelante las planificaciones, uno hace una guía de esto otro o de otra, entonces, uno va aprendiendo de todos (ENT/P1: 5).*

*No compartimos mucho material. Pero sí compartimos experiencias pedagógicas en el sentido de evaluaciones, es decir, qué cosas queremos que las estudiantes logren, como los vamos a evaluar, generalmente compartimos las escalas de las pautas de evaluación, de los trabajos prácticos sobre todo, yo les digo: “mire profe' yo hice esto y esto”, y la otra profesora me dice: “ah, sí, yo también evaluó esto y esto”. Eso es lo importante. Ese es el compartir mayor que hacemos (ENT/P4: 6-7).*

Hay quienes expresan que compartir experiencias está marcado por dos flujos de conocimientos: los informáticos y/o sobre TIC que poseen los docentes principiantes y el saber práctico de los docentes más veteranos.

*Por lo general, los colegas me ayudan o bien yo les ayudo; en el sentido de que, por ejemplo, en el INSUCO a mí me tocó ser colega de tres profesoras que llevan 30 años en el mismo liceo, entonces, ellas me enseñaron con su práctica, es decir, ellas me enseñaron: “no te metas con esto; tienes que hacer esto; resguárdate, firma todo; preocúpate que si viene el apoderado te firme, porque ese es tu respaldo”. O sea, me enseñaban cosas que uno en realidad las olvida. Y yo, a su vez, les ayudaba en la parte*

---

<sup>116</sup> Sub-Categoría: 2.1.4.2 TRABAJO COLABORATIVO COLEGAS ESPECIALIDAD.

*computacional, les ayudaba a mejorar sus guías, les daba nuevas ideas, veíamos nuevas metodologías y trabajábamos en equipo (ENT/P5: 5-6).*

Destacan que los principales momentos o **instancias de colaboración**<sup>117</sup> en la práctica se establecen en los pasillos y a la hora del desayuno. Estos instantes se caracterizan por ser conversaciones donde los docentes principiantes consultan las temáticas que desconocen, o bien, reciben consejos que les ofrecen los docentes más veteranos.

*Muchas veces tengo, por ejemplo un concepto propio que no vi en la Universidad que... cuando uno conversa con sus colegas y dice: “mira yo hice esta clase así; o yo pasé este contenido”. Y eso se hace generalmente en los desayunos, en el pasillo. Entonces me dijo: “pero mira este contenido tiene esto y esto, y esto a lo mejor tú no lo viste”. Entonces, ahí, por el lado del contenido uno dice: “sí, yo aprendí de eso, de la conversación de pasillo o de realizar una guía” (ENT/P1: 5).*

*Hasta con café, con consejos para trabajar con los chiquillos, por ejemplo, te comentan que en tal curso hay un grupo que hace tal cosa así, que hay que “tenerlos cortitos”; o “este curso es bastante relajado, así que vas a trabajar bien con ellos” (ENT/P9: 7).*

También manifiestan que el **trabajo colaborativo con colegas de otras especialidades**<sup>118</sup> se da ocasionalmente proyectos coordinados entre distintas asignaturas.

*Excelente, en trabajos coordinados entre distintos ramos. Por ejemplo, hace poco estábamos trabajando con ciencias en un tema de medio ambiente, yo estaba viendo el género Lírico y ella estaba viendo reciclaje, entonces, por ahí encontré los ecopoemas de Nicanor Parra y con el séptimo año básico de varones hicimos ecopoemas, ella presentó un desfile de modas y yo unas reclamaciones de ecopoemas que los mismos chicos escribieron. Entonces, el trabajo es súper coordinado con otras áreas y todos están dispuestos a trabajar, es lo más importante, y todos con un espíritu bastante crítico, o sea, nadie va a hacer actividades sólo por hacer (ENT/P2: 7).*

Cabe recalcar que el trabajo colaborativo con docentes de otras especialidades ocurre de forma ocasional, y no todos los docentes principiantes realizan trabajos de este tipo.

---

<sup>117</sup> Sub-Categoría: 2.1.4.3 INSTANCIAS DE COLABORACIÓN.

<sup>118</sup> Sub-Categoría: 2.1.4.4 TRABAJO COLABORATIVO COLEGAS OTRAS ESPECIALIDADES.

*E: ¿Con las otras especialidades realizan trabajos colaborativos?*

*P4: Muy rara vez. Lo que sí sé que se hace es que en el área de Matemáticas y Educación Tecnológica, porque con la profesora de Matemática ven transformaciones isométricas y la profesora de Educación Tecnológica planifica con origami o haciendo tangramas también, en madera. Ellas sí tienen un cuento ahí especial, pero Lenguaje no; no nos pescan mucho en realidad (ENT/P4: 7).*

Los docentes principiantes no detallan **situaciones de conflicto**<sup>119</sup> con colegas. Sin embargo, algunos manifiestan ciertas dificultades que surgen a partir de la asunción de creencias relacionadas con ser docente principiante, y que están asociadas con la libertad y la seguridad para desarrollar su trabajo.

*Esta figura mítica del profesor principiante que tiene muchas ideas innovadoras y, al final, no puede implementar nada porque los profesores viejos le dicen: “No, cómo vas hacer eso” (ENT/P9: 11).*

*Los profesores cuando estás recién empezando da la impresión de que todos “te miran feo”, en la práctica no, sobre todo cuando vienes recién llegando a un lugar da la idea de que piensan: “este es nuevo y me puede quitar horas el próximo año”, entonces, si sobresales mucho es mal visto y si no lo haces bien eres criticado, entonces, es complicado, muy complicado (ENT/P3: 11).*

#### **5.2.1.5 Contexto**<sup>120</sup>

En relación con el contexto donde los docentes principiantes ejercen su trabajo, la mayoría de éstos expresan su **poca o nula relación con la comunidad extraescolar**<sup>121</sup> de los establecimientos donde se desenvuelven profesionalmente.

Ante la pregunta ¿Cuál es o ha sido su relación con la comunidad extraescolar donde ha trabajado? algunos docentes contestan lo siguiente:

*Con la comunidad, no, casi nada. En Concepción es redifícil que exista eso, algo así como una comunidad cuando la mayoría de los estudiantes vienen de todos lados, la mayoría de los estudiantes vienen de otras ciudades (ENT/P7: 6).*

---

<sup>119</sup> Sub-Categoría: 2.1.4.5 SITUACIONES DE CONFLICTO.

<sup>120</sup> Categoría: 2.1.5 CONTEXTO.

<sup>121</sup> Sub-Categoría: 2.1.5.1 NO RELACIÓN CON COMUNIDAD.

Otros agregan que, si bien no tienen gran influencia con la comunidad, la “relación con la comunidad” deviene del trato y visita de apoderados.

*No, no ha habido. Pero en el último colegio debió haber sido; pero más que con la comunidad, lo que se hace en este colegio son las visitas a apoderados, pero no mayormente, no teníamos mayor influencia con lo que es la comunidad en sí, abocados al colegio, apoderado-colegio, nada más (ENT/P10: 12).*

Ante la misma pregunta, un docente principiante expresa que la **relación con la comunidad**<sup>122</sup> “se ha dado bastante bien”, debido a las características demográficas de dicha comunidad.

*P11: Para algunos actos se ha dado bastante bien. En ese sector como es más rural son más respetuosos con el profesor; aparte ellos, también conocen su realidad y saben que la esperanza que tienen de que sus hijos se formen bien está en la escuela, entonces, hay un cierto grado de respeto con el docente.*

*E: ¿Hay un trabajo extra, por ejemplo, llevar a una actividad fuera del colegio, proponer recolectar cosas, bingos o queda totalmente centrado en torno al colegio?*

*P11: Se está tratando de implementar eso a partir de este año porque este año quedó en veremos por el tema del terremoto y otras causas no se pudieron realiza” (ENT/P11: 5).*

Una profesora principiante, ante la pregunta anteriormente planteada, señala que “no se inmerge tanto”, porque la relación con la comunidad está condicionada por la no pertenencia a ella, al igual que opina otra docente, a la pérdida de la “vida privada”.

*Yo vivo en Coronel y trabajo en Coronel. Lo que sí, mis amigos me dicen que ahora pertenezco a la farándula de Coronel porque por donde yo camine hay un alumno que me dice: ¡Señorita! Como que ya no puedo tener vida privada. Porque lo otro es en Lomas, yo voy a trabajar y me vengo. Pero acá en Coronel, voy a la playa y me encuentro con mis alumnos, camino por la plaza y me encuentro con mis alumnos. Creo que es la misma comunidad mía no más (ENT/P8: 9-10).*

*En cuanto a la relación con la comunidad es complicado, de hecho yo vivo en una comuna distinta a la que trabajo y eso es bastante bueno, ya que mis colegas que viven allá tienen bastantes problemas porque Penco es chiquitito, porque es como*

---

<sup>122</sup> Sub-Categoría: 2.1.5.2 RELACIÓN CON COMUNIDAD.

*el “Reality Show de los profesores”, los apoderados andan pendientes de lo que hacen, mucho pelambre, y afortunadamente, no es mi caso como no vivo allá (ENT/P3: 7).*

#### **5.2.1.6 Materiales curriculares<sup>123</sup>**

Dentro de los materiales curriculares, los docentes principiantes destacan aquellos que se relacionan con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC<sup>124</sup>). Todos manifiestan que utilizan las TIC, tanto dentro como fuera del aula.

*Me gusta el procedimiento de las Web Quest, las cuales son unas búsquedas bien estructuradas que hacen los alumnos en Internet y que consiste básicamente en que se les da una tarea, una tarea desafiante y que requiera habilidades cognitivas superiores, o sea, no reconocer, ni clasificar, ni todas las que están en la parte de la pirámide más baja, sino que las más altas, es decir, a analizar, sintetizar, comparar, dar juicios de valor, crear, etc. Se les dan las instrucciones de cómo hacerlo, se les dan los recursos, o sea, los Links para que lleguen a la información, y eso después se evalúa y después se concluye y se cierra el ciclo. Esa es una estrategia que me gusta mucho usar.*

*El uso de los Power Point también me sirve bastante. Y con algunas alumnas que me han buscado en Facebook me comunico, converso, si tienen dudas me escriben; en su lenguaje especial de Chat y que trato de descifrar (ENT/P4: 10).*

Dentro del aula, la mayoría se refiere a las TIC como una herramienta de apoyo didáctico. Fuera del aula, como ayuda para la preparación de clases. También sirve para evaluar contenidos mediante la utilización, por parte de los mismos estudiantes, de las TIC.

*Yo considero una TIC como una herramienta para, no como la panacea sino una herramienta para, y me ha servido, por ejemplo, estoy usando las TIC para, estoy usando un Blog para ver un contenido, para evaluar un contenido uso el Blog, que permite mucha eficacia, mayor eficacia al momento de evaluar a los propios alumnos. Ayuda en eso (ENT/P1: 11).*

Queda de manifiesto, también, que no todos los docentes utilizan las TIC de la misma forma ni con el mismo nivel de implicación pedagógica. Ante la pregunta **¿Utiliza las TIC dentro como fuera del aula? ¿Cómo?** los siguientes

---

<sup>123</sup> Categoría: 2.1.6 MATERIALES CURRICULARES.

<sup>124</sup> Sub-Categoría: 2.1.6.1 TIC.

docentes principiantes describen dispares situaciones de utilización de las TIC dentro del aula.

*P10: Sí, pero casi nada, casi nada, delante ya lo decía, un poco presentación con Power Point.*

*Uso guías y pizarrón.*

*E: ¿Fuera del aula?*

*P10: Una que otra vez vamos a la sala de computación.*

*E: ¿Tú para buscar información, materiales?*

*P10: Yo, sí. A cada rato voy a buscar. Desde una palabra, qué significa tal palabra, si tengo algún computador a mano la busco y veo también los sinónimos o algún autor si no recuerdo de qué año es; si se me viene una clase y yo quiero decirles de qué año es para agregarle un poco más de peso a lo que estoy diciendo, para darle más valor (ENT/P10: 15).*

*P11: Sí.*

*E: ¿Cómo las utiliza?*

*P11: En la escuela desde programas computacionales, pizarras, yo utilizo videos de Youtube, hemos nosotros creado página Web, lo que te mencionaba de los teléfonos celulares. Entonces, cualquier herramienta; de hecho yo me comunico con los alumnos por Facebook. Yo uso Facebook, Twitter, Messenger, cualquier herramienta que esté al alcance de los chiquillos se puede utilizar (ENT/P11: 6-7).*

Cabe destacar que algunos indican el carácter autodidacta sobre el trabajo que realizan con las TIC, y la propia motivación que les llevó a aprender sobre estas tecnologías:

*En realidad mi trabajo en TIC ha sido más bien autodidacta. A mí siempre me ha gustado la computación, el tema de la tecnología y me gusta ir averiguando sobre el tema, me meto a Internet, busco en revistas electrónicas sobre el tema (ENT/P4: 10).*

*De TIC, lo que aprendí, o sea, lo que sé es porque soy metido, porque me gusta (ENT/P6: 6).*

En relación con la utilización de **otros materiales**<sup>125</sup>, señalan que hacen uso de variados tipos, que están definidos por la metodología que usada, las temáticas

---

<sup>125</sup> Sub-Categoría: 2.1.6.2 OTROS MATERIALES.

que se abordan en los planes de estudio y el acceso práctico a los distintos materiales (utilizan lo práctico y con lo que pueden contar). Así, ante la pregunta **¿Qué materiales utiliza en clases?** los interrogados indican que:

*Depende, depende de la actividad. Me gusta hacer a mí muchas actividades diferentes. No me gusta estar todo el año exponiendo, por ejemplo. Yo uso distintas metodologías y, por lo tanto, distintos materiales. Por ejemplo, estoy preparando en segundo medio sobre la base del texto expositivo, una disertación. Entonces, para enseñar a disertar: una guía, para explicar, por ejemplo, el uso de Power Point: el proyector con el computador, para anotar o destacar algo importante: de repente dictar, yo no tengo eliminado eso. Encuentro que en la variedad está la ganancia y ocupo diferentes materiales: pizarra, lápiz, guías de aprendizaje, Power Point para mirar, no soy fanático, todo tecnológico no. Variado, me gusta variar (ENT/P1: 6).*

*En general, trato de utilizar todos los que están a disposición (ENT/P11: 4).*

*De acuerdo al Liceo. Porque en un Liceo, en el Liceo de Coronel, por ejemplo, yo tengo a disposición el Data Show, el retroproyector, tecnológicamente lo que yo quiera. Entonces, yo de repente pido el Data Show, muestro una foto para empezar con la actividad. En el otro colegio, en el vespertino, no tenemos ni siquiera fotocopias. Entonces, lo que yo tenía que hacer era dictar la materia y las actividades hacerlas en guías, me acuerdo que yo hacía guías por ambas caras de una hoja para que no me salieran tan caras, entonces, los recursos me faltaban, muchas veces las guías bien cortitas en el vespertino (ENT/P8: 8).*

La mayoría de los docentes principiantes manifiesta que hace uso de guías de aprendizaje con sus alumnos. No obstante, la mayoría de ellos también recurre a una gran variedad de materiales curriculares.

*Trataba de usar hartos videos, videos didácticos, otras veces algunas películas; harto material impreso; también dibujos, imágenes, historietas, música; muchas cosas. Bueno, guías también para que respondan preguntas (ENT/P7: 5).*

El **libro de texto**<sup>126</sup>, para la mayoría de los docentes principiante resulta ser, en la práctica, una fuente de distintos tipos de texto que sirve como material de apoyo, y que se debe adaptar a la práctica pedagógica.

*E (I29): ¿Utiliza el libro de texto?*

---

<sup>126</sup> Sub-Categoría: 2.1.6.3 LIBRO DE TEXTO.

*P11: Sí lo utilizo, pero bien poco, más que nada con los textos que ahí aparecen y alguna que otra pregunta porque siento que esas son actividades también como modelos, actividades tipo. Entonces, se adaptan o sencillamente a otras actividades a partir del mismo texto. Pero no utilizo el libro de corrido (ENT/P11: 7).*

*Yo utilizo el libro como una herramienta para, por ejemplo, este año aplicamos en primer año medio, en una hora a la semana desarrollar estrategias para la comprensión lectora, entonces, ocupábamos el libro para sacar las lecturas, entonces, todo el año se ocupó el libro para que los chiquillos pudieran leer y después aplicar los momentos de lectura, preguntas de comprensión, que ellos generaran preguntas, que buscaran cosas, pero a través de la lectura del libro. Pero no son para nada, por ejemplo, referente de buscar conceptos, porque o aparecen muy corto, o no parecen (ENT/P1: 12).*

Casi la totalidad de ellos utiliza el libro de texto. Sin embargo, la mayoría asume no utilizarlo mucho por diversos motivos. Éstos van desde la poca claridad conceptual que poseen o, simplemente, por cuestiones disciplinares, que refieren a que los estudiantes olvidan el libro de texto si se utiliza en clases.

*E (I29): ¿Utiliza el libro de texto?*

*P12: No, muy poco. Intenté ocuparlo, intentamos ocuparlo con mi colega, pero no funcionaba porque son textos muy dispersos, algunos traían errores también, entonces, no. Esos textos están malitos.*

*E: ¿Cómo errores, a qué te refieres?*

*P12: Errores, porque, por ejemplo, me acuerdo que una vez había un acto de habla que lo definían mal o estaba mal escrito, era como muy... (ENT/P12: 17).*

Los docentes principiantes<sup>127</sup> señalan la utilización de distintos **Instrumentos de evaluación** que surgen a partir de lo que se pretende evaluar, no obstante, describen a la prueba escrita como el principal instrumento evaluativo.

*Dependiendo del contenido que esté evaluando, qué quiero evaluar, veo la forma en la que lo voy a evaluar, dependiendo de la Unidad que esté viendo. Y ahí pienso en alguna actividad que sea atractiva para los alumnos, en base a eso articulo los instrumentos (ENT/P11: 7).*

---

<sup>127</sup> Sub-Categoría: 2.1.6.4 INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.



*Siempre existe la prueba formal, la prueba de contenidos, pero aparte de eso existen, como te conté, los trabajos prácticos que van con nota y que son varios, o sea, contenido trabajo práctico, exposiciones, las exposiciones a través de rúbricas que igual me costaba un poco porque como son muchos alumnos era como... y de a poco la fui acotando (ENT/P12: 18).*

En relación con la elección y confección del principal instrumento de evaluación que utilizan, algunas docentes agregan lo siguiente:

*Hay varios procedimientos de evaluación. El instrumento por excelencia sería la prueba y trato de no utilizarla demasiado, solamente para los controles de lectura, y algún conocimiento muy esencial, a lo mejor, muy teórico, para eso es lo que más uso la prueba. Las confecciono con hartó tiempo, cráneo bastante este asunto (ENT/P4: 11).*

*Ya ahora, la construcción de pruebas y cosas, ya es un poco más de lo que yo ya hecho donde se va modificando sobre la marcha (ENT/P5: 10).*

Sin embargo, algunos docentes han optado por otros instrumentos para evaluar a sus alumnos por considerarlos más eficaces.

*Para evaluar un contenido uso el Blog, que permite mucha eficacia, mayor eficacia al momento de evaluar a los propios alumnos. Ayuda en eso (ENT/P1: 11).*

## **5.2.2 Conocimiento profesional**<sup>128</sup>

---

### **5.2.2.0 General**<sup>129</sup>

Para la mayoría del profesorado principiante de Pedagogía en Español, el conocimiento profesional alcanzado en este período de ejercicio docente se establece cuando hacen “la bajada de los conocimientos adquiridos” en la Universidad de Concepción al aula.

*Yo creo que en la forma de algunos conceptos o conocimientos han variado, han pasado de hilar grueso a hilar fino, por ejemplo, yo sabía alguna pincelada de un concepto, o de un conocimiento, pero al momento de aplicar, de investigar más profundamente el concepto ha variado porque lo he profundizado. Y por eso de lo que se pasó en la Universidad hay*

---

<sup>128</sup> Macro- Categoría: 2.2 CONOCIMIENTO PROFESIONAL.

<sup>129</sup> Categoría: 2.2.0 GENERAL.

*un mar de diferencia de lo que yo realmente veo, y como lo veo, y como lo abordo, y como lo profundizo (ENT/P1: 9).*

El profesorado principiante advierte que en sus primeros años de docencia realiza un aterrizaje teórico y conceptual; donde, principalmente, se debe adaptar todo lo visto en el periodo académico en el aula.

*Uno maneja los contenidos en profundidad, pero es complicado el aterrizarlos, porque uno pasa de una profundidad que es a nivel de Universidad y va a un colegio donde hay niños de Enseñanza Media que no tienen idea, entonces, es difícil llegar y aterrizar un contenido, como ver de qué forma lo parcelo, de qué forma lo voy a ver (ENT/P3: 8).*

*Yo creo que la formación de la Universidad es lo básico que uno tiene que saber y más adelante ir reforzando, reforzando, reforzando e investigando e investigando. Qué conocimientos han variado, hartos conocimientos. Yo creo que aprendí mucho más haciendo clases que estando en la Universidad (ENT/P8: 11).*

Para ellos los principales ejes que forjan la **reconstrucción del conocimiento profesional**<sup>130</sup> son:

a) El aula. Primer eje y más importante, donde el trato con los alumnos quiebra al profesor(a) principiante y modifica sus conocimientos previamente adquiridos.

*E: ¿Tienes que acomodar o adaptar?*

*P12: Claro, adaptar porque uno tiene poco conocimiento también de la realidad, o sea, uno viene con una idea súper maquetada, muy muy estructurada y uno ahí tiene que trabajar con la improvisación (ENT/P12: 4).*

*Yo creo que uno constantemente tiene que irse preparando y el estar con jóvenes inquietos ayuda mucho más, porque cuando uno hace clases es bien importante que el alumno pregunte, si no pregunta uno piensa que lo está pasando regio, que es perfecta la materia. Pero si hay dudas de los alumnos, hay muchas cosas que yo tampoco sé, el mismo hecho de que me estén preguntando constantemente o que hayan dudas en la materia es porque a lo mejor yo estoy siendo demasiado exigente, que los alumnos pregunten harto significa mucho para mí porque yo voy a llegar a mi casa y, yo tengo eso de decir a los alumnos que yo no sé todo, si no sé algo yo lo voy a investigar y al otro día se los voy a contar, entonces, que me pregunten y yo prepararme*

<sup>130</sup> Sub-Categoría: 2.2.0.1 RECONSTRUCCIÓN CONOCIMIENTO PROFESIONAL.

*nuevamente y, al otro día, volver a decirles y explicarles yo creo que sirve mucho para aprender a ser docente (ENT/P8: 7).*

b) Propia indagación. Como se aprecia en la cita anterior, el segundo eje tiene que ver con la propia indagación que realiza el profesorado principiante, es decir, con investigar sobre aquello que desconoce, atendiendo a sus propias necesidades, ya sean conceptuales o didácticas.

*Cuando llegas a hacer clases tienes que volver a estudiar de cierta forma, pero de manera básica, que es muy extraño, o sea, uno tiene un conocimiento grande, pero sabes que ese conocimiento no lo puedes aplicar. O lo puedes aplicar, pero en otro sistema educativo, que no son los de acá (ENT/P12: 2).*

*Sería bueno que hubiera un ramo exclusivo para cada tipo de discurso; porque a mí me pasó, por lo menos, que tuve que aprender todo eso afuera, a partir de lo que encontraba, ya sea en Internet, en los textos del estudiante, conversaciones con otros profesores porque esa formación no la tuve, eso es lo que yo agregaría (ENT/P9: 1-2).*

c) Apoyo profesional. El tercer eje tiene que ver con aquellos conocimientos que brotan de la relación y el diálogo con colegas que van reafirmando y/o modificando su conocimiento profesional.

*En la medida en que se va curtiendo en la relación con los alumnos, con los colegas, con el medio educativo; uno realmente empieza a comprender la dinámica educativa, sabe que hay cosas que no debe hacer, sabe que cosas puede hacer y otras que no; al principio uno cree que todo es paz y amor con los alumnos y muchas veces te das cuenta que tienes que también tratar de poner normas (ENT/P6: 7).*

Los principales conocimientos, que sufren cambios, que el profesorado principiante advierte son los que se relacionan con que “el aula no es un lugar ideal” y con “el choque con la realidad”.

*Es difícil comenzar, es difícil traer sus ideas y tratar de aplicarlas contra viento y marea, y después darse cuenta también de que muchas de ellas no tienen asidero en la realidad (ENT/P7: 10).*

*E: Alguna idea o algo que pensabas antes de egresar y luego viste que no era así o era distinto.*

*P8: Las planificaciones, sigo con las planificaciones, porque aquí hacíamos unas planificaciones maravillosas que tenían que ver con que yo pongo una foto y los niños todos me responden; todos*

*van a saber Comprensión lectora, cuando yo les pongo un texto de 10 líneas y no saben, entonces, la decepción, “el choque con la realidad”, siempre hablamos de eso con mis compañeros, “el choque con la realidad” porque si bien nosotros podemos planificar con Data Show, conque los alumnos traigan sus investigaciones, conque nosotros vamos a tener todo el material disponible a la hora, entonces, cuando uno llega y se da cuenta que no es así, yo creo que ése es el gran conflicto. Yo creo que los conocimientos han variado muchísimo en eso (ENT/P8: 11).*

El profesorado principiante manifiesta que lo **que aprende**<sup>131</sup>, en el ejercicio de la docencia, es a ser profesor(a) y constatar que un recién egresado no debe asumirse como un real profesor.

*El verdadero profesor no se forma en la Universidad, no se forma sentado, se forma de pie haciendo clases (ENT/P6: 8).*

*Yo creo que la docencia se aprende en la práctica, sin duda la Universidad te entrega una serie de conocimientos bastante importantes, pero en la práctica tú vas configurando de mejor manera lo que es tu trabajo docente (ENT/P2: 5).*

Asumen sus primeros años de ejercicio docente como un tiempo de aprendizaje después de la formación académica.

*En el ejercicio docente, durante estos primeros años ha sido un tiempo de aprendizaje, como un segundo tiempo después de la Universidad, de aprendizaje, donde no podía, donde llegué al área chica, donde interesa el aula y encontré que no tenía este conocimiento, esta articulación, no conseguía, tenía deficiencias, pero me refiero a más que nada, no tanto a la parte disciplinar, sino el conocimiento para desarrollar técnicas. Entonces, tuve que hacer otros cursos, otros estudios para desarrollarme como mejor docente, ya que me interesaba, y me interesa ser un profesional competente, y luego, si tuviera que caracterizar en una palabra sería, entonces, aprendizaje (GD/P20: 5-6).*

Algunos de los docentes principiantes señalan que este tiempo de aprendizaje no se encuentra ajeno a cuestionamientos y dificultades.

*Yo me cuestioné en el minuto qué estoy haciendo aquí, si a mí me enseñaron tantas cosas bonitas y dónde voy aplicar esto cuando los niños entran volados a clases; claro que es eso. Pero, ahora, uno tiene que tomar eso y verlo como aprendizaje (ENT/P5: 11).*

---

<sup>131</sup> Sub-Categoría: 2.2.0.2 QUÉ APRENDE.

*Esto es como la selva si no te adaptas rápido vas a morir en el intento y punto, creo que es una decisión que en algún momento todos toman, o sea, si no me adapto ahora, aquí quedé (ENT/P2: 13).*

En relación con el aprendizaje varios docentes manifiestan que “faltan muchas cosas por aprender”. Los principales **desafíos**<sup>132</sup> surgen a partir de lo que viven en el aula.

*El tema es que no se cómo muchas veces entregarles los conocimientos para que ellas logren entender a cabalidad, y también, para que ellas logren un respeto cuando no entienden, creo que ahí hay que mejorar mucho en el trato con las niñas (ENT/P2: 8).*

*E (I21): ¿Qué mejoraría sobre su práctica docente?*

*P4: Mi orden, mi falta de orden. Porque reconozco que soy un poco desordenada, eso es una de las cosas que más me gustaría cambiar; el mismo hecho de tener una clase más estructuradita: comienzo, medio y fin, son las unidades aristotélicas eso, es lo que me falló (ENT/P4: 7).*

Sus principales desafíos serán resueltos con el transcurso de la práctica. Mientras otros señalan que el docente debe asumir sus responsabilidades y buscar instancias para aprender, seguir formándose y así superar sus nuevos desafíos.

*Los mismos Programas de Estudio que yo no los manejo al pie de la letra y estoy lejos de eso; entonces, eso intentaría mejorar, me gustaría dedicarme a eso específicamente, o sea, qué quiere el Ministerio, qué es lo que quiere el Programa educativo que uno haga, aunque yo pienso que eso me lo va a dar la misma práctica, después moldearme, pero mientras tanto sigo en el intento (ENT/P10: 12-11).*

*Con respecto al ejercicio docente, yo llevo muy poco tiempo haciendo clases, un par de años apenas, creo que si de algo me he dado cuenta en la sala es que me falta mucho como alumno, en el sentido que me faltan muchas cosas por aprender, creo que uno conforme va haciendo clases se va dando cuenta que tiene más desafíos y que se tiene que seguir formando, que no puede echarle completamente la culpa a la Universidad y que, en cierto modo, tienes que tú preocuparte de asumir su responsabilidad en el caso y empezar a aprender o buscar las instancias para aprender (GD/P22: 8).*

---

<sup>132</sup> Sub-Categoría: 2.2.0.3 DESAFÍOS.

Sobre las **dificultades**<sup>133</sup> que conocen los docentes en los primeros años de ejercicio algunos expresan que éstas se relacionan con las exigencias propias de la realidad educativa donde ejercen. Éstas deben ser resueltas sobre la base de su capacidad de ser flexibles.

*Un colegio que si bien era Científico Humanista tú sabías que los apoderados querían que los alumnos terminaron su Cuarto Medio y trabajaran, tú le hablabas de Universidad o le hablabas de Instituto... yo de a poco fui bajando porque uno llega con toda la energía de que todos entran a la Universidad, pero tú te das cuenta, y que yo realmente veo en ellos, ya Instituto, vamos al Instituto, veamos carreras, duran dos años, una carrera práctica porque, finalmente, se nota lo que quieren. Hacer eso era una de las dificultades (ENT/P12: 11-12).*

Algunos docentes principiantes comentan que las actividades que hacen surgen a partir de las exigencias de cada establecimiento. Sobre las actividades que se les exigen, las **actividades que realizan**<sup>134</sup> van más allá de lo pedagógico y/o disciplinar.

*No me gusta mucho organizar cosas que siento que no me corresponden organizar, creo que cuando uno es profesor tú tienes dos pegas distintas, una es ser profesor jefe y otra es ser profesor de tu especialidad, obvio, entonces hay muchas cosas que se le cargan al profesor jefe que yo creo que no corresponden, preparar misas por ejemplo, preparar ceremonias, actos, cosas así no me agradan hacer (ENT/P2: 10).*

*Estaba pensando en los consejos de curso, las reuniones de apoderados, hay veces que es una lata hacer ese tipo de cosas pero hay que hacerlas, allí es cuando uno dice hay que hacerlo, la parte informativa, la parte de matrícula, todo eso es una lata (ENT/P10: 14).*

*Profesor no es solamente el que enseña o entrega un conocimiento, organiza esta transposición didáctica para que el alumno pueda adquirir sus conocimientos (GD/P20: 10).*

---

<sup>133</sup> Sub-Categoría: 2.2.0.6 DIFICULTADES.

<sup>134</sup> Sub-Categoría: 2.2.0.5 ACTIVIDADES QUE REALIZA.

A partir del desarrollo y conocimiento profesional alcanzado durante el ejercicio docente, el profesorado principiante manifiesta las siguientes apreciaciones sobre la **formación inicial docente**<sup>135</sup> y el/la docente principiante:

- La formación inicial docente es fundamental, pero orientada a la práctica del docente en ejercicio.

*Pienso que si de alguna forma queremos mejorar la Educación, la formación inicial es fundamental; y cómo, por ejemplo, nivelar o equilibrar la entrega de conocimientos, la entrega, por ejemplo, en nuestra área, ya sea de literatura, ya sea de lingüística, pero también que tengamos asignaturas que nos permitan programar actividades, que nos permitan realizar actividades, desarrollar nuestra creatividad al momento de articular didácticamente sería algo buenísimo, mejoraría nuestras prácticas (ENT/P1: 13).*

*E: De la formación inicial docente, como ideal ¿Qué importancia tú le darías para conseguir maestros y profesores de calidad?*

*P6: Yo creo que la importancia que tiene... es importante, pero no es lo más importante. Es importante como punto de partida, como punto de partida; pero insisto, el verdadero profesor no se forma en la Universidad, no se forma sentado, se forma de pie haciendo clases (ENT/P6: 8).*

- El profesorado principiante necesita de la teoría, pero también de la práctica y sus respectivas herramientas.

*Es verdad que uno tiene que tener la teoría, pero uno necesita la práctica, necesita herramientas de práctica (GD/P19: 18).*

*Finalmente si alguien no sabe algún contenido, como me pasó a mí al principio, uno lo puede investigar porque está en los libros, está, está eso, pero cómo entregar un contenido, eso no está en ningún libro, cómo manejar los tiempos en una clase, eso no está en los libros, entonces, a lo mejor la práctica, formar para la práctica docente es más importante o casi tan importante como formar en literatura, como formar en lingüística (ENT/P1: 14).*

- Se hace necesario para mejorar la formación del docente principiante vincular los conocimientos vistos en la Universidad con los conocimientos que surgen del ejercicio docente.

*Creo que pasa también por generar espacios de retroalimentación, de feed back entre la gente que egresa y la gente que está, los chicos no lo van a generar por sí solos, o quizá*

---

<sup>135</sup> Sub-Categoría: 2.2.0.4 FORMACIÓN INICIAL DOCENTE.

*uno que otro, esa apertura debe generarse también de la retroalimentación entre ambas partes, dónde entra la Universidad en eso, entra como mediador entre aquellos que egresamos y aquellos que están en la carrera (P22: 11).*

*Noto que hace falta que los profesores de Literatura bajen un poco y conozcan bien el currículum de Enseñanza Media (ENT/P4: 2).*

### **5.2.2.1 Disciplinar**<sup>136</sup>

Con relación a cómo se van definiendo y fortaleciendo los conocimientos disciplinares, el profesorado principiante señala que esta **reconstrucción del conocimiento disciplinar**<sup>137</sup> gira en torno al aula, más específicamente, a partir de las necesidades que se generan en el aula sobre la asignatura a enseñar.

*Qué conocimientos, bueno, de partida yo creo que si hablamos de conocimientos como más intelectuales yo creo que hay a nivel del aula, que lata decirlo, pero en verdad, hubo algunos conocimientos que yo tuve que aprender, si bien la Gramática te enseña y todo es como volver a estudiar; la malla curricular es volver a estudiarla, tipos de texto que uno se los sabe, pero tiene que volver, cómo aplicar los Actos de habla, quizás a nosotros no nos enseñaban específicamente eso y nos enseñaban como de a dónde vienen, de la raíz, como que todo a nivel muy general y, al mismo tiempo específico, que tú eso no lo ibas a enseñar en el aula, entonces, volver como...*

*E: ¿A bajarlo?*

*P12: A adaptarlo y volver como a aprender en cierta forma. Y todo lo que tiene que ver como con el ideal también, es decir, la proyección que uno tiene del aula y después encontrarse con la realidad que es otra (ENT/P12: 14-15).*

La mayoría de los docentes principiantes expresa que utiliza como recurso para este “volver a aprender” sobre el conocimiento disciplinar, principalmente, la lectura de textos relacionados con el área disciplinar (textos de Lingüística y/o Literatura); la lectura de textos relacionados el desarrollo de la asignatura (Planes y Programas; cuadernos de estudiantes de otros colegios); internet como medio de búsqueda; y la interacción con colegas (conversaciones con colegas sobre la especialidad; participación en foros virtuales).

<sup>136</sup> Categoría: 2.2.1 DISCIPLINAR.

<sup>137</sup> Sub-Categoría: 2.2.1.1 RECONSTRUCCIÓN CONOCIMIENTO DISCIPLINAR.



*E (I31): ¿Qué ejercicios o actividades realiza para actualizar sus contenidos o conocimientos sobre la disciplina?*

*P4: Leer mucho, periódicamente voy a la librería a buscar libros, que me sirven para planificar mi clase, para actualizarme; hago búsquedas en Internet también, leo revistas de Educación; asisto a seminarios en la medida de lo posible. Esas serían mis actividades de actualización y de perfeccionamiento (ENT/P4: 11).*

*Bueno, de hecho leo bastante; trato de estar al tanto con la página del MINEDUC y voy viendo los ajustes que se van haciendo. También, el contacto con la encargada del currículum de la escuela que nos va poniendo al tanto de las nuevas mejoras, entonces, interacción constante (ENT/P11: 7-8).*

Además, algunos docentes expresan que en la reconstrucción de su conocimiento disciplinar también participan los estudios de postgrado, que han realizado o llevan a cabo (estudios de Magister, por ejemplo).

Cabe señalar que la palabra “actualizar conocimientos” surge como termino a fin para esta reconstrucción de conocimientos.

*Yo, en este minuto, estoy realizando un magíster en lingüística, llevo el segundo año y estoy ya prácticamente en la etapa de tesis, y eso a mí me ha permitido actualizar todo lo que es la parte de comprensión de lectura, actualizar todo lo que son conceptos (ENT/P5: 10).*

Como adelantaba una de las docentes entrevistadas, el conocimiento disciplinar que alcanza el profesorado principiante surge de la **adaptación de los contenidos académicos**<sup>138</sup> que debe hacer cuando desarrolla la asignatura.

*E (I5): ¿Aplica los contenidos vistos en el periodo académico al aula?*

*P8: Algunos.*

*E: ¿Cómo?*

*P8: Cambiándolos, o sea, yo ocupo la materia que me pasaron pero tengo que adecuarla a alumnos más chicos o al curso, a la situación en la que se encuentran, adecuando completamente los contenidos (ENT/P8: 3).*

---

<sup>138</sup> Sub-Categoría: 2.2.1.3 ADAPTACIÓN DE CONTENIDOS ACADÉMICOS.

*Si había que ver algo sobre Literatura o conceptos de mundos literarios trataba de variar un poco, la forma de mostrarlo, veíamos algunas películas o leíamos algunas cosas que a mí me parecía que a los estudiantes les podía llamar la atención (ENT/P7: 4).*

*Haciendo una reestructuración en general de lo que está, desde modificar los aprendizajes esperados, tomar la parte de uno, la parte de otro, formar un aprendizaje nuevo; son algunas cosas que nos enseñaron en la Universidad y eso tratar de aplicarlo al currículo (ENT/P11: 5).*

Sin embargo, los docentes principiantes de Pedagogía en Español manifiestan que emerge con mayor fuerza **la adaptación del currículo de la disciplina**<sup>139</sup> que se les exige que desarrollen con sus estudiantes para la asignatura que imparten.

*E (I20): ¿Acomoda o adapta el currículo (por ejemplo, el Marco para la Buena Enseñanza; Planes y Programas) al aula? ¿De qué manera?*

*P8: Absolutamente, de acuerdo al nivel de los alumnos, de acuerdo a lo que sepa de los alumnos y de acuerdo a las actividades que le venga mejor al alumno. Por ejemplo, el Plan del Tercero Medio me dice que pase la argumentación y enseñe todos los tipos de razonamiento, y yo voy a tomar y les voy a decir: “estos son los razonamientos, veámoslos, desglosémoslos”. Por ejemplo, no sabían nada de argumentación, tuve que partir desde cero, desde la base de qué es un argumento o qué es la argumentación y para qué sirve. Uno tiene que adecuar siempre, siempre, siempre y tomar una pequeña parte para desarrollarla a cabalidad. Y creo que eso también es un drama porque uno no alcanza a ver todos los contenidos en el año. Por reforzar algunos, los más básicos, digamos, cuesta mucho pasar el currículum completo. Tiene que adaptarse sí o sí (ENT/P8: 10).*

*Mira al respecto a esto es, clarísimo, que uno los acomoda jamás, olvídale que uno podría pasar todo el currículum en un año. Las grandes temáticas se pasan todas, pero el currículum se adapta para los chiquillos, es muy adaptable (ENT/P1: 8).*

El profesorado principiante describe con detalle como realiza esta adaptación del currículo de la asignatura.

*E: ¿De qué manera adapta?*

---

<sup>139</sup> Sub-Categoría: 2.2.1.2 ADAPTACIÓN CURRÍCULAR SOBRE CONTENIDOS DISCIPLINARIOS.

*P12: En el caso de las planificaciones, en mi ejercicio docente, era con los Programas de estudio, o sea, nos guiábamos exclusivamente con el programa de estudio, pero las actividades eran adaptadas, no eran las mismas, pero sí los contenidos y los aprendizajes esperados eran los mismos. O sea, nosotros trabajamos con los Programas de estudio. Porque yo he sabido de otros colegios donde tienen sus propios programas, tiene sus propias... Entonces, acá yo creo que trabajamos con el currículum a cabalidad, pero lo que sí adaptábamos eran las actividades didácticas. Pero después en la evaluación siempre estaba el nexo con el aprendizaje esperado que nosotros queríamos lograr (ENT/P12: 13).*

Los docentes principiantes señalan que, principalmente, tienen que adaptar del currículo las secuencias de los contenidos que deben desarrollar, así como las actividades sugeridas por los Planes y Programas del Ministerio de Educación (MINEDUC).

*Generalmente, los adapto en función de las actividades que voy a hacer, pero la secuencialidad, los contenidos y los objetivos voy bien pareja, voy siguiendo los Planes y Programas casi al pie de la letra; lo que cambia son las actividades más que nada (ENT/P4: 7).*

*E (I20): ¿Acomoda o adapta el currículum (por ejemplo, el Marco para la Buena Enseñanza; Planes y Programas) al aula? ¿De qué manera?*

*P7: Sí, uno trata. En cuanto a los contenidos me parece que no, no tanto. En cuanto a las metodologías, en cuanto a las actividades sugeridas sí, trato (ENT/P7: 6).*

Hay quienes señalan que deben adaptar los contenidos de la disciplina en función de pruebas externas (SIMCE<sup>140</sup>; PSU<sup>141</sup>)

*Me topo ahí con el problema de que en la mayoría de los colegios donde he trabajado a los niños hay que prepararlos para rendir una prueba, ya sea SIMCE o PSU, y allí más que habilidades, piden habilidades, pero también piden conocimientos, entonces ahí choco (ENT/P9: 7).*

*Se dedicó una hora a SIMCE y lo demás tu seguías con el programa, pero yo dediqué dos, no dediqué una hora. Y yo creo que gracias a eso se subió el puntaje. Ahora, dentro del programa, obvio que eso mismo que estabas pasando en el*

---

<sup>140</sup> Sistema de Medición de la Calidad de la Educación.

<sup>141</sup> Prueba de Selección Universitaria.

*programa lo iban a ver en la misma prueba SIMCE (ENT/P10: 11).*

### **5.2.2.2 Pedagógico<sup>142</sup>**

En relación con el conocimiento pedagógico y lo que hace el profesorado principiante, la mayoría de ellos/ellas expresa que las **actividades pedagógicas<sup>143</sup>** que más le agradan realizar con sus estudiantes son aquellas que les dan resultados efectivos y en donde el estudiante es el centro del aprendizaje. En términos de los docentes principiantes, “donde el foco ya no es el docente, sino el alumno”, “donde el estudiante llega por él mismo al aprendizaje” y “deben sacar el trasero del pupitre”.

*Las actividades que más me gusta hacer, y justamente estoy aplicando una, son actividades donde los chiquillos solos llegan al conocimiento, llegan al concepto, donde yo no les digo nada, trato de que ellos descubran (ENT/P1: 9).*

*Las actividades que más me agradan son las actividades donde ellos se pueden expresar como, por ejemplo, la realización de cortometrajes, la realización de comerciales, el asunto que ellos salgan a grabar, que ellos intenten llevar esta teoría a la práctica; con esto salen buenos trabajos, trabajos entretenidos, trabajos donde ellos realmente aprenden y finalmente se quedan con eso (ENT/P5: 7).*

*Las que dan resultados y yo veo que ellos lo están pasando bien, esas son las que me agradan, cuáles, donde ellos expresan sus ideas, opinan, se ve que les interesa (ENT/P10: 13).*

Como contraparte, algunos docentes señalan que las actividades pedagógicas que les resultan menos atractivas son las clases expositivas, que deben llevar a cabo para atender a algunas necesidades relacionadas con el currículo y el aula.

*E (I23): ¿Qué actividad(es) le agrada(n) más realizar con sus alumnos?*

*P11: A mí lo que no me gusta son las clases expositivas en la sala, de hecho, me encontré con esa realidad, los chiquillos prácticamente tienen que estar como momias en la sala y yo no acostumbro hacer mis clases así (ENT/P11: 6).*

---

<sup>142</sup> Categoría: 2.2.2 PEDAGÓGICO.

<sup>143</sup> Sub-Categoría: 2.2.2.1 ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS.

*En algunos momentos dictaba los contenidos que eran más o menos claves porque el tomar apuntes fue un cuento, los alumnos no están acostumbrados, era complicado enseñar, yo creo que eso era una de las deficiencias que yo igual tenía, no sabía cómo en una clase expositiva, porque finalmente el Power Point está ahí, y ellos tienen que ir anotando, pero uno va también hablando, va hablando a nivel más amplio, agregando. Entonces, yo creo que ahí les costaba y yo tampoco sabía quizás, esa era una de mis deficiencias, no sabía cómo conectar eso; finalmente terminaba dictándoles para que aprendieran que esa definición era (ENT/P12: 11).*

En función de las actividades pedagógicas que llevan a cabo, varios manifiestan que hacen uso de las TIC como herramienta de soporte o apoyo para dichas actividades.

*Les busqué extractos, pedacitos de televisión, de radio, de Internet, y ellos van mirando, entonces, yo les digo anoten el objetivo de cada uno de los extractos, y ahí van diciendo: “¡ah profesor! esto es enseñar, éste informa, éste genera opinión”. Entonces, después que terminara la actividad yo les digo cuáles son las funciones y ellos me las dicen, entonces esa actividad me gusta harto porque ellos son los que descubren su aprendizaje (ENT/P1: 9-10).*

*Me gusta mucho cuando, a partir de un material, en los estudiantes surgen reflexiones y cuestionamientos, si vemos una película o si vemos algo, si vemos un video y los estudiantes con eso llegan a una conversación donde argumentamos y los estudiantes discuten conmigo o entre ellos mismos realmente convencidos de una postura sobre algo, esa actividad me encanta, de estar en la sala y que se produzca un diálogo fluido, una conversación, una discusión. Realmente una conversación donde se contrapongan ideas con argumentos me parece bastante entretenido (ENT/P7: 7).*

También, es importante destacar que varios de los docentes señalan que las actividades, que tienen por centro “debatir”, resultan muy atractivas tanto para ellos como para el conjunto de sus estudiantes.

*Los trabajos de argumentación a partir de temas polémicos en donde les pido a los alumnos que, bueno, yo les doy un tema a los alumnos y que organicen grupos de modo que uno esté a favor y el otro en contra, como debate; también, he visto ahí que cambian su modo de pensar e incluso algunos dicen, reconocen, por ejemplo: “en realidad yo pensaba esto y no tiene por qué ser así”; ese tipo de actividades me gusta mucho (ENT/P9: 8).*

Los docentes principiantes expresan que, en función de los objetivos que persiguen las actividades que realizan y los contenidos disciplinares que se están viendo en la clase, se orientan las **modalidades de evaluación**<sup>144</sup>.

*Si estamos viendo el discurso expositivo yo lo evaluó con una disertación, o con una exposición oral donde los muchachos tienen que, ya sea, crear un discurso expositivo donde aplican marcadores discursivos por ejemplo, y evalúo eso. Ahora, sería poco atingente evaluar el discurso expositivo con una prueba, pero por una cosa de sentido común (ENT/P1: 12).*

La mayoría de éstos/éstas declara evaluar por objetivos, donde prima el “sentido común” a la hora de determinar qué es lo más importante para los/las estudiantes. Por lo tanto, es el/la docente quien define lo que debe ser puntuado con mayor o menor graduación (a la hora de calificar).

*E: ¿Cómo decides asignar los puntajes? ¿Tienes alguna pauta?*

*P4: En base a los objetivos. Y, en general, los puntajes los asigno dependiendo del tipo de conocimiento y el tipo de habilidad cognitiva que está detrás de la pregunta. Por ejemplo, las preguntas de aplicación tienen más puntaje, los aspectos formales les doy un poquito menos, por ejemplo, en Ortografía usualmente doy... los otros ítems tienen cinco y la Ortografía tres, claro si le va mal tiene cero de tres, si tiene una Ortografía horrenda; pero ahí trato, también, de ir jugando con las cosas que son relevantes y las que no, por ejemplo, si estoy preguntando un detalle que no es tan relevante para su vida futura tampoco le voy a poner un puntaje excesivamente alto.*

*E: ¿Pero a eso llegas en base a tu experiencia, como que llegas sola a eso?*

*P4: Sí, es un poco de sentido común en el fondo. O sea, qué es lo más relevante que el alumno aprenda en términos de lo que va a hacer en la vida después, al salir del colegio. A mí me interesa mucho más que aprenda a leer, a escribir bien, que comprenda, que aplique, que infiera, etc. más que recordar un aspecto puntual, por ejemplo, cuál es el tipo de mundo en los medios masivos de comunicación que se ve... eso no sé si lo va a usar, pero sí me interesa que sepa escribir bien, por ejemplo (ENT/P4: 11).*

Tal como se advierte en la cita anterior, varios docentes expresan que a la hora de evaluar a sus estudiantes ponen el énfasis en que “interesa mucho más que

---

<sup>144</sup> Sub-Categoría: 2.2.2.2 MODALIDADES DE EVALUACIÓN.

el/la estudiante aprenda a leer, a escribir bien, que comprenda, que aplique, que infiera, etc. a que los/las estudiantes memoricen un dato o aspecto puntual de un contenido.

*Para la prueba misma yo diría que no los preparo mucho más que con el temario o este cuestionario. Pero lo que considero relevante en mi práctica es que sepan usar el contenido, pero no trabajo para la prueba (ENT/P9: 10).*

*A mí me interesa más que ellas tengan capacidades de aplicación, o sea, nadie en la vida diaria, nadie va a llegar con una prueba a decirles: “reconozca la estructura textual que tiene acá”, pero sí le van a pedir hacer un informe, eso para mí tiene mucho más sentido que el que sean capaces de distinguir en la prueba (ENT/P4: 9).*

En este sentido, algunas docentes manifiestan que no les gusta realizar pruebas (escritas) por estar enfocadas a un conocimiento más bien declarativo o poco formativo.

*Lo que menos me gusta es hacer pruebas y no porque a mí me cueste hacerlas, sino porque yo sé que no saben nada, no quiero subestimar a los alumnos, pero me he dado cuenta que yo prefiero pasar una guía de trabajo bien gruesa, eso me encanta, con hartas actividades, ir evaluando de a poquito, más formativamente, para llegar a una nota final; porque creo que una prueba donde los alumnos pueden estudiar toda la tarde y que le pregunten tres cosas no significa que hayan aprendido aunque se saquen un 7° (ENT/P8: 11).*

La mayoría declara que diseñan y construye solos los instrumentos de evaluación que utilizan con los estudiantes.

*Nadie me dijo alguna vez a qué le tenía que dar más importancia en una prueba (ENT/P7: 9).*

*E: En cuanto a cómo puntuar y a qué darle más valor de lo que está evaluando ¿Tiene alguna pauta?*

*P11: Sí.*

*E: ¿Tú lo decides?*

*P11: Creé una pauta propia. Pero me interesa el desarrollo de la habilidad más que nada; más que los contenidos en sí, que los chiquillos al final se quedan con eso.*

*E: Pero en definitiva es por iniciativa propia, o sea, eres tú quien decide qué es más importante o menos importante.*

*P11: Sí, yo soy el que decide (ENT/P11: 7).*

Sin embargo, algunos de ellos/ellas expresan que, a la hora de definir el número y el tipo de evaluaciones que deben realizar con sus estudiantes, son exigidos y/o asesorados por parte de Dirección del establecimiento (UTP<sup>145</sup>) donde se desempeñan como docente.

*Las pautas las preparo yo, pero sí en un Liceo yo tengo que poner una nota coeficiente dos por obligación; entonces, yo esta vez para no perjudicarlos les sumé la nota de la guía y de la prueba para poder tener una nota más o menos buena, es decir, el trabajo de dos personas más la guía, que también era de dos personas, los sumé en la nota coeficiente dos. Eso es lo único que me exige a nivel de UTP. Lo otro lo preparo yo todo. Hay harta libertad en ese sentido (ENT/P8: 14).*

*En primer lugar esto se hace a través de Departamento, se deciden más o menos cuántas evaluaciones van haber, y de ahí como evaluar. Por ejemplo, al semestre hay evaluaciones de libro, controles de lectura, hay también evaluaciones de informe, trabajos escritos, trabajos computacionales, disertaciones y eso va dependiendo de lo que uno vaya pasando de contenido y que son atingentes (ENT/P1: 12).*

Los docentes señalan que los principales instrumentos de evaluación que utilizan son pruebas escritas y trabajos prácticos, que se derivan de los contenidos a evaluar.

*Siempre existe la prueba formal, la prueba de contenidos, pero aparte de eso existen, como te conté, los trabajos prácticos que van con nota y que son varios, o sea, contenido trabajo práctico, exposiciones, las exposiciones a través de rúbricas que igual me costaba un poco porque como son muchos alumnos era como... y de a poco la fui acotando (ENT/P12: 18).*

*Los instrumentos, básicamente, basados en esta forma de llevar la unidad que son en estas 3 áreas. Primero, uno sabe que tiene una prueba escrita, sí o sí. Se utilizan pautas de apreciación numérica para lo que son disertaciones, todo lo que es evaluación oral. Y en la parte de redacción, o bien se utiliza una rúbrica, o se utiliza el mismo texto que ellos van escribiendo y de ahí se va sacando una pauta (ENT/P5: 9).*

---

<sup>145</sup> Unidad Técnica Pedagógica.



Para la evaluación de los objetivos que ellos/ellas persiguen y el nexo con el instrumento de evaluación que permite la calificación, la mayoría expresa que manejan conocimientos con respecto a escalas o categorizaciones propias relativas a qué puntuar y a qué dar mayor o menor valor.

*E: Al momento de evaluar, cómo decide qué es lo más importante, qué es lo menos importante, cuánto puntaje dar.*

*P7: Trato de hacerlo conforme a lo que está en las horas que los programas les dedican a los aprendizajes o a los contenidos, trato de que sea porcentual a esas horas y que si hago una pregunta en una evaluación que apunta hacia un cierto contenido, hacia una cierta habilidad, que tenga un puntaje coherente con las horas de dedicación que, además, traté de que se las dedicáramos en clase (ENT/P7: 9).*

*E: ¿Cómo decide a qué darle mayor o menor valor, más puntaje o menos puntaje?*

*P9: En el aspecto formal casi siempre le doy menos puntaje, veo primero cual es el objetivo del trabajo, de todo lo que revisamos en clase qué es lo más relevante o del trabajo que les doy qué es lo más relevante, por ejemplo, si es un trabajo de investigación sobre el Teatro me centro en la presentación de contenidos, porque lo que me interesa a mí es que aprendan sobre ese tema; y los aspectos formales los voy dejando para lo que tiene menos puntaje: ortografía, redacción, la presentación de las páginas; así que básicamente me centro en lo relevante de la actividad, a partir de lo relevante voy asignando puntajes, lo más relevante tiene mayor puntaje y lo menos relevante tiene menos.*

*E: ¿Pero en definitiva usted es la que decide qué tiene más o tiene menos puntaje?*

*P9: Sí (ENT/P9: 10-11).*

*Generalmente pocos puntos, algunos dan 5 ó 10 puntos por una pregunta, no, hay veces que se puede dar un punto y, a veces, preguntas puntuales 2 puntos, dependiendo; 4 puntos si dice por ejemplo: “explica el Mundo mítico, a qué se refiere”: 2 puntos, dé dos ejemplos; 1 punto por cada ejemplo.*

*E: ¿Eso lo aprendió en la práctica?*

*P10: Sí (ENT/P10: 16).*

Con relación a lo anterior, una docente hace la siguiente reflexión:

*Pero como te digo, la Evaluación es una de las cosas que yo creo que se necesita mayor desarrollo acá, porque tú puedes evaluar*

*cualquier cosa y ponerle cinco puntos. Yo no te miento, o sea, algunas pruebas yo creo que estuvieron mal evaluadas, en el sentido de mal la herramienta, el instrumento mal hecho (ENT/P12: 18).*

No obstante, cabe señalar que en relación con la confección de instrumentos de evaluación, pocos expresan que esto sería un aspecto que sea necesario mejorar.

*E (I21): ¿Qué mejoraría sobre su práctica docente?*

*P6: Lo que es la forma de evaluar, creo que a lo mejor es muy mecánica o, de repente, faltaría, por lo menos yo siempre digo, faltaría transparentar un poco más la evaluación frente a los alumnos (ENT/P6: 4).*

Si bien todo el profesorado principiante señala diversos aspectos pedagógicos a los **que mejoraría**<sup>146</sup>, la mayoría sostiene, principalmente, que se relacionan con lo que ocurre dentro del aula (mantener la disciplina, transposición didáctica, la distribución de los tiempos, retroalimentar la evaluación).

*Otra cosa que cambiaría es mi mala memoria porque me cuesta mucho aprenderme los nombres de las alumnas, entonces, me juega en contra cuando quiero administrar disciplina; no es lo mismo que decir el grupo de allá que se calle a decir: Paulina Ramírez cállate. Eso genera una cosa distinta; y también, saludarlas, sonreírles, hablarles por su nombre, eso genera un cambio tremendo, eso me ha jugado mal, la mala memoria (ENT/P4: 7-8).*

*Yo mejoraría, mayor especialización en el área, yo creo que capacitación en el área, yo creo que un profesor nunca termina de aprender, nunca termina de... y también mejoraría mi forma de entregar los conocimientos, yo creo que todavía uno puede mejorar (ENT/P12: 14).*

*E (I21): ¿Qué mejoraría sobre su práctica docente?*

*P9: El tiempo que uso para la clase. Me gustaría mucho poder manejar ese asunto del tiempo para que me alcance una clase y poder cerrarla en el mismo momento, en el mismo día (ENT/P9: 7).*

Sin embargo, algunos de estos manifiestan que mejorarían asuntos que se desarrollan fuera del aula, pero que afectan el trabajo pedagógico dentro de ella

---

<sup>146</sup> Sub-Categoría: 2.2.2.3 QUÉ MEJORARÍA.

(distribución del tiempo de trabajo, planificaciones, instrumentos de evaluación).

*Yo creo que mejoraría eso de revisar a tiempo las cosas, no las reviso tarde, creo que son "10 días legales" y uno puede entregarlas de acuerdo al Liceo; yo las entrego a la semana siguiente. Pero mejoraría eso de darme el tiempo de reforzar los conocimientos que no saben. Creo que eso mejoraría (ENT/P8: 10).*

Como han señalado anteriormente los docentes principiantes, lo que acontece en el **aula**<sup>147</sup> resulta ser el eje principal en la construcción del conocimiento pedagógico que desarrollan en el ejercicio profesional, es decir, el manejo de aula va formando y definiendo al nuevo o nueva docente.

*Me enseña muchísimo mirar a mis alumnas en clases, para ver si están tomando atención o no. Ver qué hábitos de estudios tienen, si toman apuntes o simplemente se dedican a conversar, etc., usualmente yo interpreto el que quieran conversar como una falla mía, o sea, yo no estoy siendo suficientemente entretenida, digamos, no estoy llamando suficientemente la atención (ENT/P4: 5).*

Dentro del aula el nuevo profesor va descubriendo y generando estrategias para sobrevivir. En palabras de uno de ellos se trata de “vencer o morir”. Estas estrategias giran en torno a mantener la disciplina y la atención, con el fin cumplir los objetivos de la clase (generar aprendizaje en los estudiantes).

*Lo que me agrada menos son las clases expositivas, que a veces igual hay que hacerlas, sobre todo cuando es la última hora de clases y los niños ya “andan vueltos locos”, los hiperactivos que no son pocos, también a esa hora ya se les ha quitado el efecto de la pastilla, y a veces tú tratas de hacer una clase donde todos participen, pero al final como que los niños terminan confundiendo las cosas y no te toman mucho en cuenta, entonces dicto, y con eso se quedan callados, eso no me gusta hacerlo, pero a veces lo hago (ENT/P3: 8).*

*El aula no es un lugar ideal; uno puede hacerla ideal o adaptarla, ahí tienes dos opciones, o tú modificas el aula o el aula te adapta a ti, es vencer o morir, y ahí hay que sacarse la idea de lo que te decía antes, el aula no es un lugar ideal y las planificaciones deben, por lo tanto, considerar mucho más aspectos, tener plan A, plan B y plan C, no sacas nada con llevar sólo una actividad*

---

<sup>147</sup> Sub-Categoría: 2.2.2.5 MANEJO AULA.

*porque puede que no te resulte e inmediatamente tienes que cambiar de actividad, o si no los chiquillos se van a aburrir, y lamentablemente, aquí mucho funciona con el si el alumno se aburre, no pasa nada, no hay conocimiento, no se generan nuevos aprendizajes (ENT/P2: 9).*

En este descubrir que experimentan los docentes principiantes, el dominio de estrategias relacionadas con el aula resulta para algunos como un aspecto a mejorar. Algunos de ellos señalan haber sufrido dificultades relacionadas con el desconocimiento de este tipo de estrategias.

*E (I21): ¿Qué mejoraría sobre su práctica docente?*

*P7: Para mí el asunto está en el dominio de estrategias de motivación de los estudiantes (ENT/P7: 6).*

*El aspecto disciplinar también, siento que ahí me falta harto, probablemente, porque soy muy flexible o muy relajada y los chiquillos en lugar de aprovechar eso positivamente lo aprovechan negativamente (ENT/P9: 7).*

*En realidad nadie te da pautas de cómo hacer las clases. Igual considero que durante el primer año de ejercicio me equivoqué bastante (ENT/P3: 5).*

Ellos asumen que las “Planificaciones de la Unidad” y/o “los momentos de la clase” sirven de orientación, pero que al ir interactuando con lo que ocurre en el aula sufren modificaciones.

*Te entregan esa pauta, ya que la clase filmada la evalúan según este criterio, yo me evalué el 2008 y me gustó, me gustó el sistema, encontré que era eficiente porque trabajas un tema en profundidad y la clase termina redondita; de ahí saqué la pauta (ENT/P3: 5).*

*La estructuración que doy es por unidad, bajo desde la unidad, obviamente con un plan anual, desde la unidad a la clase, como lo estructuraba al principio, como te explicaba, o sea, tenía una temática, “Chile” y de Chile vamos hacer un texto expositivo, después una narración de una leyenda de Chiloé, entonces, lo que yo me daba cuenta es que efectivamente, eso funcionaba pero no lograba profundizar en los contenidos que necesitaba profundizar y en las habilidades que quería profundizar (ENT/P2: 6).*

En torno a las planificaciones, algunos de los docentes señalan que estar atento a lo que se suscita en el transcurso de una clase va modificando e interactuando lo que se planifica para ella.

*E (I14): ¿Cómo organiza o estructura sus clases? ¿Qué criterios utiliza?*

*P10: De acuerdo al programa, de acuerdo al curso que estás viendo, de acuerdo al curso que te tocó, porque hay cursos, por ejemplo, si estoy en un Cuarto Medio hay cursos que poco menos le interesa que tú le hagas un preuniversitario dentro de, y están súper atentos, mirando, esperando, tratando de tomar apuntes; en cambio, hay otro curso que esa misma metodología no te la va a aceptar y, por lo mismo, hay que buscar otra estrategia y alguna guía, algún dibujito por ahí y coloque tal y tal cosa enfocada a la misma materia (ENT/P10: 9).*

*Siempre hay 50.000 motivos por los cuales las niñas andan en otra, o porque llovió, no sé, antes de llover, sobre todo, las niñas se ponen muy especiales. Así que me robo un poco el derecho de improvisar (ENT/P4: 5).*

Como se señala en la cita anterior, conocer a los **alumnos**<sup>148</sup> va modificando el saber y el actuar del docente dentro del aula. Así, el contacto con los alumnos va reestructurando dicho conocimiento pedagógico.

*Siento que son actividades que a ellos les gusta porque se pueden ver en acción, el foco ya no es el docente sino el alumno, y ese tipo de actividades no sólo me gustan a mí sino también le gustan al alumno, los chiquillos las valoran más y las quieren, entonces después, nosotros estamos haciendo clases y se acuerdan de cuando hicieron esas cosas, y eso creo que es gratificante para el profesor (ENT/P2: 9).*

La mayoría de los docentes principiantes señala como principal conocimiento pedagógico, derivado del contacto con sus estudiantes, aquél que deviene de la interacción de los siguientes aspectos: cercanía-confianza-afecto-aprendizaje.

*E: ¿Qué opinión tiene de sus alumnos en general?*

*P5: En general, buena porque los niños conmigo son capaces de decirme cuando no entienden, son capaces de pedir ayuda, no tienen vergüenza a hacer preguntas, y por lo general, la evaluación de ellos conmigo, que este año ellos me evaluaron y*

---

<sup>148</sup> Sub-Categoría: 2.2.2.4 ALUMNOS.

*me pusieron una nota, cierto, no fue mala; y son bastante críticos ellos, critican bastante (ENT/P5: 8).*

*Yo de mis estudiantes tengo la mejor opinión, generalmente, confío suficientemente en ellos como para proponerles proyectos, actividades que creo que pueden ser desafiantes y que creo que para muchos les pueda causar dificultad para realizarlas, trato de que no les resulte frustrante, finalmente, el grado de dificultad pero, en general, a ese nivel confío en ellos (ENT/P7: 7-8).*

*La opinión que tengo de los chiquillos es que son personas que pueden rendir mucho, pero que están tan acostumbrados a que les digan que “no pueden” que están convencidos de eso; entonces, la relación con ellos es buena. Son niños buenos que lo único que necesitan son unas palabras de ánimo y un poco de cariño, es todo lo que necesitan para aprender (ENT/P11: 6).*

A modo de complemento de lo anterior, también en el plano afectivo, una docente señala lo siguiente:

*Yo quiero harto a mis alumnos, y de hecho, si uno no los quisiera uno no puede hacer clase. Y yo soy súper exigente con los alumnos (ENT/P8: 11).*

En relación con el conocimiento que adquieren al estar en contacto con sus estudiantes, algunos docentes expresan que logran identificar el “nuevo perfil” de los/las estudiantes y, con ello, sus realidades.

- El nuevo perfil de estudiante:

*E: ¿Podríamos decir que el ideal de estudiante que tenía antes de egresar era distinto del que tiene ahora?*

*P10: Sí, sí. En resumen yo creo que por ahí va la cosa. Claro, antes era mucho más respetuoso, más abocado al conocimiento, más inquieto desde el punto de vista intelectual, quería saber, quería saber. Hoy en día no quieren saber, por ejemplo, en la práctica tú le pasas una guía que la vas repartiéndolo puesto por puesto y te dicen ¿Qué es lo que es?, o sea, quieren que tú se los digas, ellos no se dan el trabajo de tomarlo y leerlo para ver qué es lo que es, preguntan así; si eso no es un cambio, qué es lo que es (ENT/P10: 13).*

*Qué opinión tengo de los alumnos de ahora, que es otra cosa, a pesar de que no había tanta diferencia de edad es otro mundo, son otros códigos, son súper visuales ellos y eso hay que tomarlo en cuenta en todo sentido, que ellos son imagen, entonces uno tiene que entrar desde otro lugar, no en el lugar que uno entraba antes, no es que sean mejores ni peores, sino que es otra*

*generación y punto, o sea, las cosas cambian, y ellos todo lo tienen ahí en el instante, todo lo quieren al instante, todo lo necesitan al instante, entonces, uno tiene que trabajar con el tiempo de una manera distinta y con el espacio de una manera distinta. Ellos van a llegar a su casa y van a encontrar miles de cosas más entretenidas que escucharte, entonces, finalmente uno ahí tiene que lograr como encantar en cierta forma y hacerles entender que les va a servir o ponerlos como en crisis también para que entiendan que hay cosas que no les van a resultar. Yo ocupo bastante el rollo como de la simpatía también, como el de la “profe’ simpática” también, es algo que me nace (ENT/P12: 15-16).*

- Distintas realidades de los/las estudiantes:

*Hay de todo en realidad y depende del entorno del que vengan porque hay personas que han vivido vidas más duras y ellas están mucho más a la defensiva (ENT/P4: 9).*

*Los chiquillos generalmente son muy educados, son muy respetuosos, entonces con mayor alegría uno va a hacer clases, ahora si estuviera haciendo docencia en otra realidad, no sé, sería diferente (ENT/P1: 10).*

### **5.2.2.3 Contextual<sup>149</sup>**

En relación con el conocimiento contextual del nuevo docente, es decir, de los conocimientos que surgen a partir de lo que absorbe en los establecimientos donde ha ejercido profesionalmente, al profesorado principiante le resulta muy significativo interactuar con colegas, apoderados y estudiantes del lugar donde se desenvuelve. Esto para asimilar y contrastar su contexto de ejercicio profesional con otros contextos que ha conocido anteriormente.

*A mí una vez me tocó hacer una pre-prácticas en un colegio público y no me gustó para nada, de hecho, en ese tiempo dudé si quería ser profesor, una serie de dificultades que no me agradaron. En cambio, en este colegio en particular, el respeto es algo que se vive, que se palpa (ENT/P2: 10).*

En relación con el tipo de conocimiento que emerge de este **interactuar con la comunidad escolar<sup>150</sup>**, algunos docentes principiantes expresan, más específicamente, que tiene que ver con el conocer al otro(a) a partir de las

---

<sup>149</sup> Categoría: 2.2.3 CONTEXTUAL.

<sup>150</sup> Sub-Categoría: 2.2.3.2 INTERACCIÓN COMUNIDAD ESCOLAR.

relaciones interpersonales y la construcción de su propia identidad al asumirse como parte de dicha comunidad.

*Con el tiempo trato de entender, aceptar o tolerar al docente que es más viejo y que por algo dice lo que dice. Por ejemplo, a mí me resulta difícil que alguien no sea tan afectivo, pero después entiendo, ahora último he estado entiendo que con el tiempo a un profesor algo le ocurrió y por eso con el alumno mantiene distancia, nada de abrazos, que a las niñas sin saludo de beso; cuestión que yo lo encontraba muy duro de parte de algunos profesores, los chiquillos a veces necesitan esa afectividad, pero después entiendo el porqué (ENT/P10: 17-18).*

*Uno se va familiarizando con ello, y va construyendo una cosa como muy familiar que tiene que ver con la comunidad escolar, aparte que como cada día más para ellos es súper fundamental que tú te hagas identidad con el colegio, que te hagas cargo de hablar desde el colegio, igual es súper crítico, pero, finalmente, después vas cayendo también en eso, que tampoco está mal porque, finalmente, estás trabajando en una institución, hacerte parte de esa institución, pero es complejo (ENT/P12: 19).*

Sobre los tipos de establecimientos **donde ejerce**<sup>151</sup> el profesorado principiante, algunos de ellos manifiestan que al comenzar a trabajar en un establecimiento educativo, les resulta “un mundo totalmente raro”.

*Uno llega a un lugar y no sabe, incluso cuando se cambia de trabajo, no sabe donde tiene que hacer las cosas, a quién hay que pedir la autorización para tal o cual actividad, así que en ese sentido sí. Uno cuando llega a un lugar, sobre todo cuando está empezando, es un mundo totalmente raro (ENT/P9: 11).*

Sin embargo, los docentes principiantes son capaces de describir algunas interacciones del contexto donde ejercen, debido a que se van adaptando e interactuando con dicho contexto.

*Y con respecto a los estudiantes mismos tengo que decir que hay muchos estudiantes, sobre todo en el área de los colegios municipales, que no están ni ahí con aprender porque encuentran que es una pérdida de tiempo por distintas razones, sobre todo en un liceo vulnerable como en el que estoy yo donde hay niñas que no hallan la hora de salir porque se van a ir a trabajar o están metidas en el narcotráfico o microtráfico, otras que tienen antecedentes penales (ENT/P4: 8).*

---

<sup>151</sup> Sub-Categoría: 2.2.3.1 DONDE EJERCEN.



*Si bien es cierto uno es un extraño o un inmigrante uno se adapta a la cultura (ENT/P11: 8).*

Así, varios de ellos manifiestan que se van **adaptando a las necesidades del contexto educativo**<sup>152</sup> y a la realidad de **los estudiantes**<sup>153</sup> del establecimiento donde ejercen.

*En Kingston College se basan bastante en lo que son los Programas de estudio, pero también permiten esta flexibilidad, es decir, yo por ejemplo sacarle más partido a este asunto del Inglés, trabajar con canciones y permite acomodarlo también de acuerdo a las proyecciones que ellos tienen; por ejemplo, en el INSUCO la proyección era salir a trabajar, en el Kingston College la proyección es salir a la Universidad. Entonces, las exigencias van cambiando y todo tiene que ir acomodándose de acuerdo a las habilidades que ellos tienen, por ejemplo, en INSUCO lo que yo estoy pasando en primero medio en Kingston College lo estoy pasando en séptimo básico porque son diferentes, diferentes bases. En el Kingston College hay una continuidad de la enseñanza básica a la enseñanza media, en cambio, en el INSUCO parten de la enseñanza media y recibimos a 40 niños de diferentes establecimientos, donde unos leían perfecto y otros leían casi silábicamente; entonces, ese acomode, por supuesto que es flexible y uno se tiene que ir acomodando (ENT/P5: 6-7).*

*Algunos contenidos, no sé si se bajan de nivel, pero se adecuan al contexto de los chiquillos, se adecuan a la realidad de ellos, ya sea considerando... no sé, por ejemplo, yo tengo dos tipos de alumnos; tengo los alumnos industriales y los alumnos liceo, y yo trato de hacer con ellos lo mismo para todos pero, por ejemplo, unos vienen con un escaso nivel cultural y otros niños los han hecho leer desde que nacen, en cambio, los otros no, ya sea por su situación sociocultural y económica que son muy diferentes y, por lo tanto, tengo resultados diferentes, porque muchos tienen un bagaje cultural diferente y eso condiciona, entonces, en algunos cursos tengo que adaptar el currículum, acortar el currículum o en algunos casos verlo más superficialmente, o adaptado según su realidad. Se basa bastante en el currículum, pero adecuado, adecuado, adaptado según la realidad de los chiquillos (ENT/P1: 8-9).*

Con relación al conocimiento profesional derivado del contexto de los estudiantes, varios docentes manifiestan que éste emerge a raíz de la adaptación

---

<sup>152</sup> Sub-Categoría: 2.2.3.3 ADAPTACIÓN A LAS NECESIDADES DEL CONTEXTO EDUCATIVO.

<sup>153</sup> Sub-Categoría: 2.2.3.4 LOS ESTUDIANTES.

de las actividades que se llevan a cabo a partir de la realidad de los estudiantes, y el trabajo didáctico que realizan con ellos.

*En algún Programa puede decir “realice un video de no sé qué...” y a veces no se puede cuando los chiquillos con suerte tienen dinero para el pasaje, video de qué, de a dónde van a sacar, ahí no se puede. Hay cuestiones que sí y otras que no, le buscamos el ajuste, por ejemplo, si no se puede individualmente, bueno, en grupo y por ahí sí se puede (ENT/P10: 12).*

*Yo lo tengo que adaptar a la realidad de los chiquillos, no puedo exigir más, no puedo pasar lo que ahí está tal cual, porque no resultaría; lo que ahí está es un modelo ideal, tengo que adaptarlo a la realidad con la que estoy trabajando (ENT/P11: 5).*

En el sentido anterior, a partir de los trabajos didácticos de sus alumnos, los profesores llegan a conocer el contexto social y/o familiar de sus estudiantes.

*Ahí exponen fotos de su vida, muchas alumnas son madres ya, van en tercero medio y tienen hijos de dos o tres años y ahí uno también va aprendiendo, como niñas que crecieron sin sus padres,... etcétera (ENT/P4: 9).*

#### **5.2.2.4 Conocimiento en sí mismo<sup>154</sup>**

A partir del desarrollo profesional que alcanza en los primeros años de docencia varios docentes se refieren a su autoimagen, a su **ser docente**<sup>155</sup> como un(a) profesor(a) que hace lo que le agrada (enseñar), que aún le falta por aprender y que no se proyecta por muchos años en el ejercicio de la docencia.

*Yo en mi caso entré a estudiar esto porque yo quería, y por eso también no entré con un mal puntaje, porque fue mi primera opción, y yo quería ser esto; pero, de repente, y muchas personas me lo cuestionan y me dicen: ¿Qué estás haciendo acá? ¿Te ves toda la vida trabajando en un colegio?, llevo recién tres años y me dicen: ¿Tú te ves 20 años más trabajando? ¿40 años más trabajando en un colegio? y yo digo: “no”, porque en 40 años más, a lo mejor, no voy a tener la paciencia que tengo ahora; y en 40 años más, así como van las reformas de las leyes y todo, voy a tener que seguir trabajando; entonces, ahí mismo te van incitando y te van haciendo ver que uno no se puede quedar tan sólo con esto (ENT/P5: 11-12).*

<sup>154</sup> Categoría: 2.2.4 CONOCIMIENTO EN SI MISMO.

<sup>155</sup> Sub-Categoría: 2.2.4.1 EL SER DOCENTE.

Si bien varios de los docentes principiantes señalan que aún deben mejorar en algunos aspectos de sí mismo, sólo algunos de ellos describen la temática que deben mejorar. La más reiterada es la que se refiere a **las relaciones personales**<sup>156</sup> y el trato con la gente.

*Pienso que nunca se termina de aprender, yo creo que el tema de las relaciones humanas es súper complejo, yo considero que tengo buena relación con mis alumnos y con mis apoderados, pero a veces uno reacciona de forma impulsiva quizá, a veces uno dice cosas que quizá no debería decir, o a veces es mejor quedarse callado. Me parece que no es de la práctica docente propiamente tal, pero igual tiene que ver con eso (ENT/P3: 7).*

#### **5.2.2.5 Políticas educativas**<sup>157</sup>

Sobre el conocimiento de políticas educativas que articulan y norman el ejercicio del docente principiantes, no son muchos los que hacen **valoraciones sobre dichas políticas**<sup>158</sup>, y/o que se refieran a **medidas gubernamentales**<sup>159</sup> al respecto. Sin embargo, señalan conocer algunas medidas dirigidas por el Ministerio de Educación orientadas a captar mejores estudiantes de Pedagogía. También, una prueba de acreditación para el nuevo docente (Prueba INICIA) y el Marco para la Buena Enseñanza. Por otra parte, algunos docentes manifiestan sentirse cuestionados por quienes generan dichas medidas.

*Hace un tiempo había un proyecto, una iniciativa de integrar profesionales de distintas áreas en la Educación sin que hayan tenido la preparación de profesores, de profesorado de pedagogía, entonces, eso creó un debate, y yo creo que es preocupante llevándolo al ámbito del profesorado gremio, que es preocupante porque cuestiona nuestra labor como docente, nuestro profesionalismo, nuestra preparación (GD/P20: 14).*

*Hay una iniciativa gubernamental que es de parte del MINEDUC que es para incentivar, se supone, a los mejores alumnos para estudiar pedagogía, que consiste en becas de estudio gratuito para los alumnos que obtengan 600 o más puntos en la PSU, y sobre 700 puntos entregarles una asignación monetaria demás (GD/P19: 3).*

---

<sup>156</sup> Sub-Categoría: 2.2.4.2 RELACIONES PERSONALES.

<sup>157</sup> Categoría: 2.2.5 POLÍTICAS EDUCATIVAS.

<sup>158</sup> Sub-Categoría: 2.2.5.2 VALORACIÓN POLÍTICAS EDUCATIVAS.

<sup>159</sup> Sub-Categoría: 2.2.5.1 MEDIDAS GUBERNAMENTALES.

*La prueba INICIA y la prueba que están haciendo ahora para sacar a los docentes (GD/P21: 4).*

Cabe señalar que los pocos profesores que aluden al Marco para la Buena Enseñanza se refieren a él como una guía orientativa que solamente tiene atribuciones para la enseñanza en el aula.

*El Marco, debo decir que traté de aplicarlo y prefiero acomodarme primero a los Planes y Programas. Entonces, no ha sido una preocupación grande para mí hasta ahora. Lo conozco, lo recuerdo relativamente pero no lo utilizo mucho. Aunque sí hay cosas que se topan conmigo, con mi práctica en la sala, pero es más que nada porque lo trabajamos en clases; entonces, puedo decir que no he tenido un mayor trabajo con en el Marco (ENT/P9: 7).*

Las principales críticas que realiza el profesorado principiante sobre las políticas educativas tienen que ver con normar la formación inicial docente que recibe el profesor en su formación académica en las escuelas de Educación de las distintas universidades chilenas que ofrecen la carrera. Así también, se crítica el sentido y el diseño de una prueba de acreditación docente.

*A mí me parece que la formación inicial docente no puede quedar al arbitrio de las universidades, me parece que el Estado tiene que poner normas claras para la formación docente. Y sobre todo tiene que fortalecer las escuelas de Educación, en el sentido de tener más especialistas, por ejemplo, en Didáctica, por ejemplo, en Evaluación y no permitir que instituciones como profesionalizantes solamente las dicten. Creo que tienen que estar todas las Pedagogías en control del Estado, en control del Ministerio de Educación, aunque eso parezca contradictorio con la libertad de enseñanza, pero me parece que algo tan delicado como la Educación no se puede dejar al arbitrio de cualquiera. Me parece bueno que, por ejemplo, en la actualidad los docentes que egresen, o sea, que a los estudiantes de pedagogía que egresen se les tome una prueba para ver si efectivamente pueden ejercer o no pueden ejercer; tal vez las pruebas hay que calibrarlas un poco más, en fin, hay un montón de cosas que perfeccionar, pero por ahí va el camino. O sea, exigir mucho más a los profesores (ENT/P6: 7-8).*

*Lamentablemente, en este caso, por ejemplo, la prueba INICIA, la prueba que están haciendo ahora para sacar a los docentes, es una prueba que muchas universidades están preparando, y algunos de esos alumnos estudian los días sábados, entonces, la verdad no creo que sea tan fidedigna la respuesta. Eso como institucional (GD/P21: 4).*

### 5.2.3 Acompañamiento<sup>160</sup>

---

#### 5.2.3.0 General<sup>161</sup>

Los docentes principiantes de Pedagogía en Español señalan que en el ejercicio de la docencia son acompañados por distintos agentes que resultan “formativos”, los cuales les orientan y nutren en su ejercicio profesional. No obstante, algunos de ellos expresan que recurrir a ciertos recuerdos de su etapa de estudiante, le resultan significativos a la hora de ejercer la docencia.

*E (I25): ¿A quién o a quiénes considera que ha(n) sido fuente(s) de aprendizaje en este periodo de ejercicio docente? ¿De quiénes aprende a enseñar?*

*P7: De mis buenos profesores en la U, ya sea en pregrado y en postgrado; de mis compañeros de generación; de mis compañeros profesores, de mis colegas que fueron compañeros míos en mi generación y, con los cuales, tengo buenos contactos, siempre me están compartiendo metodologías, ideas, materiales (ENT/P7: 8).*

Los **agentes que orientan al docente principiante**<sup>162</sup> se reúnen en tres grupos:

a) aquellos que han alimentado la experiencia del docente principiante antes de terminar la formación inicial (profesores escolares y/o universitarios);

*Como dije, uno puede, al menos yo, saco modelo, por ejemplo, el primer acercamiento con un profesor lo tuve cuando era alumno, entonces, tengo grabada algunas formas de enseñar que no me gustaban y otras que sí me gustaban, detalles, entonces yo tengo detalles de todos, de todos mis profesores que tuve alguna vez, incluso malas costumbres, a veces soy muy pesado con algunos como fueron conmigo, pero, a lo mejor, es una mala costumbre pero no siempre, detalles por ejemplo, primero tuve modelos de profesores, de mis profesores (ENT/P1: 10).*

b) aquellos que alimentan la experiencia del docente en ejercicio dentro de los establecimientos educativos (colegas de especialidad, otros colegas de establecimiento; jefe de UTP);

---

<sup>160</sup> Macro- Categoría: 2.3 ACOMPAÑAMIENTO.

<sup>161</sup> Categoría: 2.3.0 GENERAL.

<sup>162</sup> Sub-Categoría: 2.3.0.2 AGENTES QUE ORIENTAN AL DOCENTE PRINCIPIANTE.

*Este año he recibido también aportes de UTP, que antes para mí UTP era algo totalmente lejano y este año no, totalmente comprometido dentro del aula y ellos te van diciendo como tú puedes ir mejorando, qué puedes ir haciendo, van haciendo bastante retroalimentación y eso ayuda bastante (ENT/P5: 8).*

c) y aquellos que alimentan la experiencia del docente en ejercicio fuera de los establecimientos educativos (otros/otras docentes, compañeros/as de carrera, familiares docentes, etc.)

*E (I26): ¿Considera a algún par o colega como profesor guía?*

*P11: En la escuela no. Pero sí, como te expliqué, el tema de mi tío es un modelo para seguir.*

*E: ¿Por qué el tío es tan importante?*

*P11: El ha sido profesor de Enseñanza Básica toda su vida y, también, bastantes años en el mismo colegio vulnerable toda su vida. Siempre me sorprendió el tema de los casos que tenía, alumnos de poblaciones súper marginales y hasta el día de hoy se acuerdan de él, entonces, a mí siempre me llamó la atención el que fuera tan “aperrado” para poder trabajar y no quererse cambiar de lugar, sino siempre estar con los mismos. Entonces, es un modelo de vocación (ENT/P11: 6).*

Si bien los docentes señalan que orientan su ejercicio docente a partir de lo que han experimentado con los distintos agentes que los han acompañado, la mayoría de ellos opina que, para este período, **aprenden a ser profesor**<sup>163</sup> principalmente de los pares, es decir, colegas de asignatura del establecimiento donde ejercen (de forma mayoritaria) y colegas con los cuales compartan algún lazo afectivo. Así, ante la pregunta ¿De quiénes aprende a enseñar? tanto docentes que se encuentran en el primer como en el quinto año de ejercicio coinciden en señalar a sus pares como principal fuente de aprendizaje, con las características anteriormente descritas.

*De los pares, fundamentalmente (ENT/P12: 16).*

*Aprender a enseñar de los profesores que tuve yo, cuando yo era alumna. Lo segundo sería de mis profesores guías, pese a como se portaron, aprendí harto de ellas. Y de mi marido que también ha hecho clases y tiene unas ideas mejores que las mías, así que también implemento algunas cosas de ahí. Esos son los tres ejes (ENT/P9: 9).*

<sup>163</sup> Sub-Categoría: 2.3.0.1 DE QUIEN APRENDE A SER PROFESOR.

*De quién he aprendido a enseñar, bueno, he visto y conversado algunas cosas con mis colegas, pero quien me corrige el tema de la Enseñanza es mi señora, porque si bien ella no ejerce, ella ve cosas que yo no veo; yo estoy tan metido en el asunto, pero a lo mejor dejo cosas de lado, y ella es la que me corrige, por ejemplo, me dice: “no, podrías hacer esto o hacer esto otro”, ella ha sido un pilar fundamental (ENT/P11: 6).*

### **5.2.3.1 Dirección<sup>164</sup>**

En relación con el acompañamiento que puede hacer la Dirección de los establecimientos donde ejerce el profesorado principiante, los pocos que hacen alusión señalan que **quien orienta la formación<sup>165</sup>** desde dirección es la UTP, visualizada en la jefa o jefe de esta Unidad.

*Este año he recibido también aportes de UTP, que antes para mí UTP era algo totalmente lejano y este año no, totalmente comprometido dentro del aula y ellos te van diciendo como tú puedes ir mejorando, qué puedes ir haciendo, van haciendo bastante retroalimentación y eso ayuda bastante (ENT/P5: 8).*

*Ahora en el colegio en el que estoy yo considero que la jefa de UTP ha sido como una guía. Hay muchas cosas del área administrativa que uno no maneja; no sé en realidad por qué, porque uno no quiere en realidad, no es que nadie pueda, porque da lata un poco esa área, pero con ella he aprendido harto (ENT/P3: 9).*

La gran mayoría de ellos no describen **actividades de formación dirigidas<sup>166</sup>** por Dirección. Sin embargo, como ha señalado anteriormente un profesor, el establecimiento donde éste ejerce se encarga de ir capacitando a los docentes.

*El mismo colegio se va encargando de capacitarnos (ENT/P2: 11).*

### **5.2.3.2 Colegas<sup>167</sup>**

Como se ha indicado más arriba, el profesorado principiante realza la figura de sus pares como principales agentes formadores, destacando el **apoyo de sus colegas<sup>168</sup>** durante este período de ejercicio.

---

<sup>164</sup> Categoría: 2.3.1 DIRECCIÓN.

<sup>165</sup> Sub-Categoría: 2.3.1.1 QUIEN ORIENTA LA FORMACIÓN.

<sup>166</sup> Sub-Categoría: 2.3.1.2 ACTIVIDADES DE FORMACIÓN DIRIGIDA.

<sup>167</sup> Categoría: 2.3.2 COLEGAS.

*E (I25): ¿A quién o a quiénes considera que ha(n) sido fuente(s) de aprendizaje en este periodo de ejercicio docente? ¿De quiénes aprende a enseñar?*

*P5: Generalmente, de mis propios colegas. Mis colegas me han enseñado muchas cosas, mis colegas me han enseñado estrategias, mis colegas me han enseñado lo que se debe hacer y lo que no, cómo se puede respaldar uno; básicamente ellos (ENT/P5: 8).*

El apoyo de los colegas a los docentes principiantes se traduce en que orientan, ayudan, aconsejan, dan ideas, son sabios, enseñan con su práctica, retroalimentan, dan estrategias, dan sugerencias, trabajan en conjunto, cooperan, comparten materiales, comparten experiencias docentes, comparten actividades, se aprende de ellos en conversaciones de pasillo, se dialoga, se les puede preguntar.

*¿Considera a algún par o colega como profesor guía?*

*P2: Sí, por supuesto. Obviamente, sobre todo los profesores que llevan más años en el colegio y que son profesores jefes hace años; una de las cosas más difíciles de la labor de este año ha sido ser profesor jefe, más encima me tocó un curso de varones, son desordenados, cochinos, una serie de atributos negativos y, obviamente, tienen muchos más atributos positivos; las profesoras que llevan muchos años siendo profesora jefe me han ayudado, me han dado ideas, me han orientado (ENT/P2: 11).*

Los docentes expresan que aprenden tanto de sus colegas de la misma especialidad como de otras especialidades. No obstante, algunos destacan que los hacen, principalmente, de los que llevan más años de ejercicio profesional.

*Con distintos colegas de otras especialidades también se puede llegar a aprender, la manera de plantearse, la manera de decir, entonces, buscando sobre todo de los más viejos, más que de los más jóvenes (ENT/P10: 14).*

*Me tocó ser colega de tres profesoras que llevan 30 años en el mismo liceo, entonces, ellas me enseñaron con su práctica, es decir, ellas me enseñaron: “no te metas con esto; tienes que hacer esto; resguárdate, firma todo; preocúpate que si viene el apoderado te firme, porque ese es tu respaldo” (ENT/P5: 5-6).*

---

<sup>168</sup> Sub-Categoría: 2.3.2.1 APOYO COLEGAS.



Ellos/ellas detallan que las **situaciones de aprendizaje con colegas**<sup>169</sup> de otras especialidades están dadas, principalmente, por las conversaciones y el diálogo que puedan establecer dentro de los establecimientos educativos. Así también, algunos agregan que las situaciones de aprendizaje con colegas de otras especialidades obedecen, fundamentalmente, a la posibilidad de realizar trabajos interdisciplinarios con ellos.

*En las conversaciones de pasillo con distintos colegas de otras especialidades también se puede llegar a aprender (ENT/P10: 14).*

*De mi par y también de otros, o sea, de otros, de otras especialidades, en el sentido de que como te dije que era un grupo chico, y era un grupo bastante joven, todos conversábamos. Por ejemplo, los últimos años yo trabajé bastante con el profesor de Artes Visuales, se logró una conexión ahí, hicimos trabajos en conjunto y había bastante diálogo, o sea, como asignaturas integrales, integrar asignaturas, yo con el profesor de Artes Visuales o con el profesor de Música (ENT/P12: 16).*

*Con respecto a las otras especialidades, había poco contacto, pero en la medida de lo posible se trabajaba en conjunto, con proyectos, en fin (ENT/P6: 4).*

Un docente principiante hace la siguiente reflexión sobre las repercusiones de las situaciones de aprendizaje con otros colegas:

*Frente a mis colegas, también tengo colegas que son muy buenos profesores, en el Departamento al menos conozco a algunos. Y frente a ellos, frente a esos docentes uno puede aprender, y cómo, sacando modelos, o con la conversación diaria, yo creo que es fundamental reflexionar con nuestra docencia, porque eso da, y comentar con el otro colega, mira a mí me resulta esto; no, a mí me resulta lo otro, o por ejemplo, haz esto si quieres tomar la atención de los chiquillos, por ejemplo, haz esto, y son estrategias y cosas que se van desarrollando con el tiempo que uno las va descubriendo, y hasta yo mismo he descubierto cosas que después las comento con mis colegas y eso es bueno; o sea, si no está el espacio de cómo comentar, si uno es un profesor que está solamente solo no va a aprender mucho (ENT/P1: 10-11).*

---

<sup>169</sup> Sub-Categoría: 2.3.2.3 SITUACIONES DE APRENDIZAJE CON COLEGAS.

Sobre lo que aprende con el **apoyo de los colegas de especialidad**<sup>170</sup> la mayoría de profesorado principiante indica que estos aprendizajes se relacionan tanto con los contenidos de asignatura como aspectos didácticos.

*Con los colegas de mi área nos tratábamos de cooperar bastante, compartir experiencias docentes, actividades que pudieran servir, materiales (ENT/P7: 6).*

*Cuando uno conversa con sus colegas y dice: “mira yo hice esta clase así; o yo pasé este contenido”. Y eso se hace generalmente en los desayunos, en el pasillo. Entonces me dijo: “pero mira este contenido tiene esto y esto, y esto a lo mejor tú no lo viste”. Entonces, ahí, por el lado del contenido uno dice: “sí, yo aprendí de eso, de la conversación de pasillo o de realizar una guía” (ENT/P1: 5).*

Cabe nuevamente señalar que no todos ellos son acompañados por un Departamento de asignatura.

*En el colegio en el cual estoy ahora no tengo más colegas de Lenguaje, soy la única (ENT/P3: 6).*

No obstante, la mayoría señala ser parte de un Departamento de asignatura con el que trabajan en conjunto.

*Mi jefe de Departamento, Carlos, él me ayudó bastante y me enseñó otra manera de ver el Lenguaje, el cual era un Lenguaje más que nada aplicado, era un Lenguaje que en la asignatura era totalmente vivencial, por ejemplo, empezamos a escuchar de nuevo radio, empezamos a trabajar con lo que eran los medios de comunicación, pero de manera funcional en relación a los contenidos que se estaban pasando (ENT/P5: 8).*

*Tratamos, tratamos de trabajar en conjunto, el Departamento de Lenguaje no es muy unido en el Liceo de Coronel, hay subgrupos, son 10 ó 12 profesores, y siempre hay grupos de dos, de tres, de cuatro y hay otros que ni siquiera se saludan, o sea, lo justo y necesario porque hay reunión de Departamento donde conversamos los temas. Siempre se ha tratado de hacer una carpeta con un material, cosa que tú lo ocupes, pero en la realidad, en la práctica no se ha podido nunca. Hay veces que dicen “esta guía la hice yo y es mía” y derecho de autor sobre la guía y qué sé yo, cuestión que en verdad la encuentro ridícula, o sea, el conocimiento está para, precisamente, para que se conozca, para hacerlo masivo, no para que nosotros lo andemos guardando; y esta guía la hice yo... y llevarme los créditos, pero*

---

<sup>170</sup> Sub-Categoría: 2.3.2.2 APOYO COLEGAS ESPECIALIDAD.

*esa es la realidad, esa es la realidad del Liceo de Coronel conmigo y con los demás; hay subgrupos, yo me llevo bien con algunos y con otros no me llevo simplemente (ENT/P10: 12).*

Tal y como se señala en la cita anterior, el trabajo en conjunto que ocurre en los Departamentos de asignatura no está exento de dificultades.

### **5.2.3.3 Administración educativa<sup>171</sup>**

En contraste con lo que aprende el profesorado principiante en ejercicio, mediante el apoyo de sus pares, la **Formación Permanente<sup>172</sup>** (reglada) resulta ser casi nula. Sólo uno señala recibir capacitación de parte del establecimiento donde trabaja.

*El mismo colegio nos capacita, todos los lunes tenemos consejo de formación y consejo de profesores, y ahí se realizan charlas; el mismo director nos va enseñando cosas (ENT/P2: 11).*

Sin embargo, existe la intención por parte de ciertos profesores principiantes sobre seguir perfeccionándose o capacitándose como docente.

*Yo estaba mirando las mallas de postgrado de Educación, y mirando mallas, yo me quedo con la de la Universidad Católica en lo que es magíster en Educación (GD/P19: 18).*

*La Universidad del Bío-Bío en Chillán, tienen un magíster, que de hecho yo iba a tomar en orientación educacional, que visualmente es mucho más atractivo que seguir estudiando un magíster acá (GD/P22: 18).*

En relación con lo anterior y la formación permanente del profesorado, una de ellas señala la inquietud de asistir a los docentes en los primeros años de ejercicio.

*P12: Yo creo que tiene que haber antes una mejor asistencia, una mejor guía y si estamos planteándonos en estos términos de formación inicial, en el plano del ejercicio, los primeros cuatro años debería haber algunas guías también, quizás debería haber algún trabajo de guía, ahora no sé cómo (ENT/P12: 19).*

Como se ha señalado anteriormente, pocos docentes principiantes hacen mención a políticas educativas relacionadas tanto con su formación inicial como

---

<sup>171</sup> Categoría: 2.3.4 ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA.

<sup>172</sup> Sub-Categoría: 2.3.4.1 FORMACIÓN PERMANENTE.

permanente. Sin embargo, algunos han expresado la necesidad de ser acompañados en sus primeros años de ejercicio por la administración educativa.

#### **5.2.3.4 Universidad de Concepción<sup>173</sup>**

A modo de sugerencia, a partir de la falta de acompañamiento por parte de la Universidad de Concepción en el proceso de inserción a la enseñanza, hay quienes hacen alusión al rol que debería optar su alma Mater en este período de ejercicio profesional.

*El otro día conversábamos con un amigo y comentábamos que la Universidad del Desarrollo, dentro de la innovación metodológica que tiene, le hace seguimiento profesional a sus egresados durante el primer año, o sea, durante todo el primer año, tú terminas tu carrera, egresas, te vas al mundo profesional, pero tienes la opción de seguir volviendo la Universidad a retroalimentar y que en cierto modo te orienten ya dentro de tu vida profesional. Lamentablemente, creo que en la Universidad de Concepción egresamos y nos vamos; cortamos muy rápido cordón umbilical. Y, en ese sentido, creo que faltan espacios, que nos generemos nosotros mismos espacios, y la Universidad también de el pie para generar esos espacios como esto (GD/P22: 7).*

Este rol apunta a ser el generador de espacios de **retroalimentación**<sup>174</sup> entre los recién egresados y aquellos que participan en el proceso formativo del profesorado de Pedagogía en Español en la Universidad de Concepción (estudiantes y profesorado universitario).

*E (I33): ¿Quiere añadir algo sobre la formación inicial docente?*

*P12: Yo creo que tiene que haber antes una mejor asistencia, una mejor guía y si estamos planteándonos en estos términos de formación inicial, en el plano del ejercicio, los primeros cuatro años debería haber algunas guías también, quizás debería haber algún trabajo de guía, ahora no sé cómo, no sé si a través de las universidades; que continúe el alumno que entra recién a trabajar, que exista esa conexión con la Institución, con la Universidad porque, de verdad, uno va aprendiendo en el ejercicio, entonces, de repente va cometiendo muchos errores y eso es perjudicial para la Educación en general (ENT/P12: 19).*

---

<sup>173</sup> Categoría: 2.3.3 UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN.

<sup>174</sup> Sub-Categoría: 2.3.3.1 RETROALIMENTACIÓN CON UNIVERSIDAD.

*Yo creo que pasa también por generar espacios de retroalimentación, de feedback entre la gente que egresa y la gente que está, los chicos no lo van a generar por sí solos, o quizá uno que otro, esa apertura debe generarse también de la retroalimentación entre ambas partes, dónde entra la Universidad en eso, entra como mediador entre aquellos que egresamos y aquellos que están en la carrera, en la medida que nosotros somos capaces de retroalimentar nuestros propios errores en nuestro ejercicio inicial vamos a evitar, en último caso, vamos a hacer que los chicos se preocupen de decir: “a tal profesor dijo que le había faltado tal cosa”, por ejemplo, las mismas falencias que conversábamos ahora, entonces, yo tengo que preocuparme de buscar información, o de formarme en tal cosa, o de mejorar tal habilidad, o desarrollar tal competencia; yo creo que esas retroalimentación es totalmente necesaria, el alumno en la Universidad ante todo tiene un alto nivel de autodidacta, tiene que preocuparse de su propia formación, pero la Universidad también tiene que preocuparse de desarrollar esa necesidad; en cierto modo somos todos solidariamente responsables, la Universidad por su lado y nosotros también por el nuestro, tanto como parte de una carrera o como personas que ya egresamos (GD/P22: 11-12).*

De esta manera, cerramos el informe interpretativo que ha pretendido reflejar la experiencia formativa del profesorado participante en esta investigación. Las voces que hemos recuperado dan cuenta, a lo largo del apartado, de cuál es el sentido y el significado que tiene dicha experiencia para ellos.

## **QUINTA PARTE: CONCLUSIONES Y PROSPECTIVAS**



## **CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

### **Introducción**

---

A continuación, presentamos las conclusiones de la investigación, que se desprenden del estudio de la experiencia formativa del Profesorado Principiante de Pedagogía en Español de la Universidad de Concepción.

Con el fin de seguir la lógica de las “voces de los participantes”, las conclusiones serán presentadas siguiendo la estructura general del “Informe interpretativo” antes desarrollado. Así, éstas fueron agrupadas en cinco apartados que componen dos ámbitos generales: La formación académica (El período de formación inicial) y el ejercicio docente del profesorado principiante de Pedagogía en Español de la Universidad de Concepción (El período de inducción o inserción profesional a la enseñanza).

### **6.1 CONCLUSIONES QUE SE DESPRENDEN DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO PRINCIPIANTE**

---

#### **6.1.1 En relación con el currículum formativo**

---

- I.** El profesorado principiante se encuentra satisfecho con la formación disciplinar a cargo de la Facultad de Humanidades y Arte. Sin embargo, considera que las asignaturas impartidas en esta Facultad “no hacen la bajada al aula”, es decir, estas presentan un distanciamiento teórico-práctico por no conseguir un nexo claro con la práctica docente.
- II.** Se evidencia un claro distanciamiento y falta de coordinación entre las Facultades responsables de la formación de Pedagogía en Español de la Universidad de Concepción. Lo anterior conlleva a que las asignaturas impartidas estén delimitadas en áreas, que no están interconectadas entre sí.
- III.** El currículum formativo para el profesorado principiante se encuentra desprovisto de “metodología de enseñanza”, entendida esta como el nudo o nexo entre el contenido disciplinar, la formación pedagógica y la práctica docente. La forma con la cual se enseña, en las aulas



universitarias, no es coherente con lo que se les exigirá, a la hora de enseñar, a los futuros docentes principiantes.

**IV.** Se concluyen las siguientes necesidades de formación inicial docente, para el profesorado de Pedagogía en Español, y que guardan relación con el currículum formativo:

- Formar en Didáctica del contenido. Es decir, se debe preparar en aquellas didácticas relacionadas con la especialidad a enseñar.
- Volcar las asignaturas del currículum formativo hacia el ejercicio docente.
- Remediar las diferencias académicas de quienes ingresan a pedagogía. Se hace necesario realizar un propedéutico que tenga por objetivo subsanar falencias acarreadas de la Enseñanza Obligatoria.
- Formar en Tecnologías de la Información y la Comunicación como recurso de apoyo en aula, en otras palabras, se debe enseñar a enseñar con las T. I. C.
- Formar en evaluación de aprendizajes escolares e instrumentos prácticos para la evaluación de los estudiantes de Enseñanza Media.
- Redefinir y acentuar el perfil de egreso del/a futuro de profesor/a de Pedagogía en Español de la Universidad de Concepción.

**V.** Las asignaturas del currículum formativo son más o menos significativas para el profesorado principiante, según el nivel de aplicabilidad en la práctica docente de dichas asignaturas. Por ende, resultan más significativas aquellas asignaturas que inciden concretamente en el ejercicio de la docencia.

**VI.** En relación con la formación del área de especialidad, y en sintonía con las aseveraciones anteriores, los docente principiantes consideran que:

- La formación de especialidad está orientada, principalmente, hacia la investigación de la Lingüística y/o Literatura, más que a la práctica docente.

- Los docentes valoran el alto nivel de conocimientos disciplinares del profesorado universitario encargado de impartir las asignaturas relacionadas con la especialidad. Sin embargo, consideran que ellos no enseñan para el ejercicio de la docencia.
- No todos los contenidos vistos en el periodo académico se aplican al aula, y los que se aplican deben adaptarse a la situación real de aprendizaje.

**VII.** En relación con la formación del área pedagógica se concluye lo siguiente:

- Las asignaturas que resultan más significativas son aquellas que acercan lo teórico con lo práctico. No obstante, los docentes consideran que sólo algunas asignaturas realizan este acercamiento, y se encuentran muy distantes de los centros educativos donde ejerce el profesorado.
- Para los docentes principiantes la estructura del currículum formativo, en función de la formación pedagógica, resulta deficiente. Esto, debido a que las primeras pasantías en aula no se llevan a cabo en los primeros años académicos. También, en relación al currículum formativo, se advierte la necesidad de rediseñar algunas asignaturas en función de la enseñanza de los estudiantes de Enseñanza Media.
- Surge como necesidad el desarrollar actividades pedagógicas que lleven por finalidad enseñar a ser docente de aula.
- El profesorado universitario del área de formación pedagógica no escapa al distanciamiento teórico práctico. Dicho cuerpo docente resulta, para la mayoría del profesorado principiante, como desfasado de la realidad. Estos últimos cuestionan que puedan aprender de quien no haya ejercido como docente de aula. No obstante, encuentran y valoran a algunos profesores de esta área que señalan como modelos.


**VIII.** En torno a la formación general, las asignaturas de esta área no resultan significativas para el profesorado principiante por apartarse de la


enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, para algunos docentes estas asignaturas podrían servir para suplir algunas necesidades del currículum formativo.


- IX.** Se concluye la siguiente malla de formación para el profesorado principiante de Pedagogía en Español de la Universidad de Concepción, a partir de la información recopilada en los anteriores puntos:

**Cuadro 50. Malla Pedagogía en Español a partir del Profesorado Principiante Participante.**

1 Semestre	2 Semestre	3 Semestre	4 Semestre	5 Semestre	6 Semestre	7 Semestre	8 Semestre	9 Semestre	10 Semestre
HISTORIA DE LA LENGUA	FONÉTICA Y FONOLOGÍA	GRAMÁTICA DEL TEXTO	TALLER DE LITERATURA I	TALLER DE LITERATURA II	TALLER ANÁLISIS DISCURSO I	TALLER ANÁLISIS DISCURSO II	ASIGNATURA ELECTIVA	PRÁCTICA DE ESPECIALIDAD	
MORFOSINTÁXIS CASTELLANA I	MORFOSINTÁXIS CASTELLANA II	MORFOSINTÁXIS CASTELLANA III	MORFOSINTÁXIS CASTELLANA IV	OBRAS CLÁSICAS DE LA LITERATURA HISPANOAMERICANA	ASIGNATURA ELECTIVA	LINGÜÍSTICA APLICADA	ASIGNATURA ELECTIVA	SEMINARIO	
OBRAS CLÁSICAS DE LA HUMANIDAD	OBRAS CLÁSICAS DE LA LITERATURA OCCIDENTAL	OBRAS CLÁSICAS DE LA LITERATURA CASTELLANA	INICIACIÓN A LA LINGÜÍSTICA	ASIGNATURA ELECTIVA	ASIGNATURA ELECTIVA	FORMAS DEL DISCURSO LITERARIO	ASIGNATURA ELECTIVA		
TALLER DE COMUNICACIÓN ORAL-ESCRITA I	TALLER DE COMUNICACIÓN ORAL-ESCRITA II	TALLER DE COMUNICACIÓN ORAL-ESCRITA III	PRÁCTICA DOCENTE INICIAL	MEDIOS MASIVOS DE COMUNICACIÓN	PRÁCTICA DOCENTE INTERMEDIA	OBRAS CLÁSICAS DE LA LITERATURA CHILENA	PRÁCTICA DE PROFESOR JEFE		
INTRODUCCIÓN AL COMENTARIO DE TEXTOS NARRATIVOS	INTRODUCCIÓN AL COMENTARIO DE TEXTOS LÍRICOS	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	DIDÁCTICA GENERAL	DIDÁCTICA DE LA COMUNICACIÓN ESCRITA	DIDÁCTICA DE LA COMUNICACIÓN ORAL	DIDÁCTICA DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN	DIDÁCTICA DE LA LITERATURA		
PROPEDEÚTICO DE ESPAÑOL	PROPEDEÚTICO PEDAGÓGICO	ASIGNATURA COMPLEMENTARIA	ASIGNATURA ELECTIVA	PSICOLOGÍA DEL ADOLESCENTE	PSICOLOGÍA EDUCATIVA	ASIGNATURA ELECTIVA	ORIENTACIÓN EDUCATIVA		
ASIGNATURA ELECTIVA	ASIGNATURA ELECTIVA	ASIGNATURA ELECTIVA	ASIGNATURA ELECTIVA		ASIGNATURA ELECTIVA	ASIGNATURA ELECTIVA	ASIGNATURA ELECTIVA		
ASIGNATURA COMPLEMENTARIA	ASIGNATURA COMPLEMENTARIA		ASIGNATURA COMPLEMENTARIA						

 Área Formación Especialidad.

 Área Formación Educación.

 Área Formación Complementaria.

Fuente: Elaborado a partir del Informe interpretativo.

### **6.1.2 En relación con el período de la práctica profesional**

---

- I. El desarrollo de la práctica profesional durante el periodo académico resulta una experiencia muy significativa para el profesorado principiante de Pedagogía en Español, debido a que en esta etapa pueden adentrarse en el aula y con ello "encantarse" o "desencantarse" de la docencia.
- II. Este periodo resulta de mucho aprendizaje para los docentes principiantes. Se considera valioso en este momento todo lo que puedan hacer, construir o elaborar, que esté relacionado directamente con el ejercicio profesional docente.
- III. Los principales aprendizajes que se desarrolla durante la práctica profesional se derivan principalmente del ejercicio de hacer clases. Por lo tanto, la actividad más importante que deben realizar, para luego desenvolverse como docentes, es llevar a cabo una Unidad Pedagógica y todo lo que ello implica. El planificar sus clases resulta un ejercicio donde los docentes deben aterrizar los conocimientos disciplinares.
- IV. El centro de práctica profesional resulta de mucha importancia en el desarrollo de la práctica profesional. Por tanto, aquellos centros de prácticas que ofrecen mayores espacios de desenvolvimiento docente a los estudiantes en práctica resultan más provechosos para el profesorado principiante.
- V. Los centros de prácticas no ofrecen las mismas oportunidades a los/las estudiantes en prácticas y, en consecuencia, el futuro profesorado principiante de Pedagogía en Español no desarrolla las mismas tareas destinadas para a este período de formación.
- VI. Para este periodo de formación surgen variados agentes que orientan el aprendizaje de los futuros docentes. Sobre el cómo enseñar (dar clases) acuden a modelos derivados de sus propias experiencias anteriores. No obstante, dentro de los centros de práctica algunos destacan la figura del/a profesor(a) guía como agente orientador(a) de los aprendizajes alcanzados en este período.

- VII.** Como principal requisito relacionado con la práctica profesional, surge la necesidad de pasar mayor tiempo en los centros educativos. Además, los docentes principiantes consideran importante realizar pasantías más tempranas en los centros de prácticas.
- VIII.** Los/las estudiantes en práctica realizan diversas actividades en los centros educativos, dependiendo de los espacios y tareas que comparta con su profesor(a) guía y las necesidades de cada establecimiento. Una de estas son las horas de colaboración, pero para el profesorado principiante, muchas de estas actividades no son consideradas como significativas para el ejercicio profesional de la docencia.
- IX.** El/la profesor(a) guía de los estudiantes en práctica influencia y repercute en el actuar en el aula del futuro profesor de Español como modelo a seguir. Los docentes noveles en su ejercicio profesional utilizan metodologías tomadas del actuar de quien fue su profesor(a) guía.
- X.** Los/las estudiantes en práctica tienen una relación muy cercana con los estudiantes de los centros de práctica. Esto deriva de la cercanía al grupo etario que tienen en relación con los estudiantes de Enseñanza Media. Sin embargo, surgen dificultades que provienen de esta misma cercanía, y que tienen que ver con el manejo de aula.
- XI.** En el periodo de práctica, los futuros docentes principiantes interactúan y aprenden mediante los espacios de diálogo que se producen con su profesor(a) guía y con profesores de la misma especialidad sobre la enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes.
- XII.** En relación a los apoderados, en este periodo no se puede valorar y establecer relaciones regulares "profesor(a)-apoderados/as", principalmente porque el/la practicante no es considerado como profesor(a) jefe. Además, no todos los/las estudiantes en práctica participan de las mismas actividades con los apoderados.
- XIII.** El/la profesor(a) guía es la figura más importante de la práctica profesional para el profesorado principiante de Pedagogía en Español. La confianza que se produce por la interacción entre profesor(a) guía y estudiante en práctica juega un rol fundamental. A mayor relación de

confianza entre el/la profesor(a) guía y el/la estudiante en prácticas habrá mayor libertad de acción para el segundo y, de esta forma, mayor provecho de la práctica y una mejor valoración del profesor(a) guía.

- XIV.** No todos los docentes principiantes durante el período de la práctica profesional tienen la misma relación de confianza con su profesor(a) guía. Algunos docentes principiantes no alcanzan ningún grado de empatía y/o implicación con éste.
- XV.** El profesorado principiante valora que la Universidad proporcione el centro de práctica profesional. No obstante, consideran que debería haber una vinculación mayor de la Universidad durante este período, ligada a la evaluación (supervisión). Así también, valoran que se les supervise durante todo el desarrollo de la práctica profesional. Surge como necesidad una evaluación de proceso, en vez de la evaluación sumativa solapada en las asignaturas relacionadas con el desarrollo de la práctica profesional.

## **6.2 CONCLUSIONES A PARTIR DEL PERÍODO DE INSERCIÓN PROFESIONAL DEL PROFESORADO PRINCIPIANTE DE PEDAGOGÍA EN ESPAÑOL DE LA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN**

---

### **6.2.1 En relación con la práctica real docente**

---

- I.** Al profesorado principiante le resultan formativas las variadas circunstancias que ofrece el día a día. Estas representan pruebas que debe superar durante el ejercicio de la docencia. Principalmente, las situaciones formativas se relacionan con aspectos asociados al aula y al trato con los estudiantes.
- II.** Los aprendizajes que el profesorado principiante logra en la práctica real se pueden agrupar en cinco aspectos: a) tratar con los/las alumnos/as, b) enfrentarse a los imprevistos propios del día a día que transcurren en la escuela, c) equivocarse y vivir circunstancias adversas propios del día a día, d) adaptar los programas de formación y e) relacionarse con apoderados. Destacan los aprendizajes que se derivan del trato con los/las alumnos/as sobre: manejo de aula, dominio de grupo, entrega de

contenidos disciplinares, conocer y adaptarse a las necesidades del grupo en relación con la asignatura y tratar con adolescentes.

- III. Los docentes principiantes deben realizar en determinadas situaciones algunas actividades en el aula que no le son de su agrado, pero que le resultan cómodas o necesarias. Estas actividades se relacionan con el manejo de aula, entrega de algunos contenidos disciplinares de carácter normativo y la evaluación de algunos contenidos. A modo de ejemplo, en determinadas situaciones los/las docentes principiantes deben realizar una clase expositiva para conseguir mantener la disciplina en el aula.
- IV. Los docentes principiantes suelen estructurar sus clases en tres momentos (inicio, desarrollo y cierre), pero no siempre logran manejar los tiempos de ellas. Algunos dicen que estos instantes se proponen en el *Marco para la Buena Enseñanza*. Sin embargo, cabe señalar que en dicho Marco no se proponen para estructurar las clases.
- V. El profesorado principiante alcanza una buena relación con sus alumnos en el ejercicio profesional. Para ellos lograr una buena relación (cercana y afectiva) con sus estudiantes es importante y beneficioso para el desarrollo de las clases. A pesar de ello, señalan que no es fácil el trato con sus alumnos. Sin embargo, muy pocos expresan haber vivido dificultades en el aula.
- VI. Para el profesorado principiante los apoderados de sus estudiantes presentan características similares. Estas características se traducen en la de un(a) apoderado/a falto/a de compromiso cuando asume su rol como educador. No obstante, considera que es una relación, si bien compleja, que se va construyendo en "el hacer" propio de la práctica.
- VII. Para los docentes es valioso mejorar la relación con los/las apoderados/as, debido que ello supone una ayuda y mejora para su práctica docente. Cabe señalar que la imagen que construye el/la estudiante sobre el o la profesor(a) principiante para su apoderado/a, resulta ser un prejuicio que el/la docente debe modificar en éstos/éstas con el fin de mejorar la relación con ellos.



- VIII.** El profesorado principiante se comunica con la Unidad Técnica Pedagógica (UTP) de los establecimientos educativos donde ejerce. Dicha unidad supervisa y orienta las exigencias que debe cumplir, según el establecimiento donde se desenvuelve. El docente logra dialogar y entenderse con UTP, ya que cumple las exigencias de Dirección. Una buena comunicación con este estamento, a través de UTP, asegura el cumplimiento de dichas exigencias.
- IX.** Las principales exigencias para el profesorado principiante tienen que ver con las planificaciones de las clases y las evaluaciones de sus estudiantes. En relación con la evaluación, estos requerimientos provienen de dos aspectos: el primero, se relaciona con el cómo evaluar (utilización de pautas para evaluar a los estudiantes) y tener las calificaciones a tiempo. Y, el segundo, con las evaluaciones de carácter externo (principalmente, la Prueba SIMCE<sup>175</sup>), que se les pide que superen sus estudiantes.
- X.** Los docentes principiantes tienen un trato cordial con colegas, tanto de la especialidad como de otras especialidades. No obstante, alcanzan un trato cercano y de apoyo con otros colegas de la misma especialidad. Esto se producen porque comparten el mismo grupo etario y/o departamento de especialidad. Principalmente, a partir del Departamento de especialidad de los establecimientos donde ejerce el profesorado principiante surge el trabajo colaborativo que desempeñan los/las docentes.
- XI.** En el trabajo colaborativo tanto los “docente expertos” como los principiantes comparten experiencias que resultan formativas. Los primeros comparten saber práctico, mientras que los segundos comparten conocimientos relacionados con las nuevas tecnologías (informática, TIC, etc.). No obstante, éstos también destacan como instancias de colaboración cualquier momento (por ejemplo, la hora del desayuno) donde dialogan con los “docentes expertos” sobre temáticas que desconocen, o reciben consejos que les ofrecen.

---

<sup>175</sup> Como se ha señalado anteriormente, la prueba SIMCE (SISTEMA DE MEDICIÓN DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN) está dirigida a todos los estudiantes chilenos de Enseñanza Básica y de Enseñanza Media; más información [www.simce.cl](http://www.simce.cl).

- XII.** Como se ha señalado, pocas veces el profesorado principiante realiza trabajo colaborativo con docentes de otras especialidades. Sin embargo, algunos deben desarrollar trabajos de este tipo a partir de proyectos coordinados con otras asignaturas.
- XIII.** Los docentes principiantes no detallan situaciones de conflicto con colegas. No obstante, manifiestan ciertas dificultades a partir de la asunción de “creencias” en el plano laboral (por ejemplo, cuando ellos piensan que son mal vistos por sus colegas por ser recién egresados).
- XIV.** Casi la totalidad de los/las docentes principiantes no se relacionan directamente con la comunidad extraescolar donde se desempeñan. Sin embargo, algunos docentes son conscientes que influyen en ella a través del trato que ofrecen a los apoderados/as dentro del establecimiento donde trabajan. La escasa relación con la comunidad, donde se desenvuelven los docentes, tiene que ver con las características demográficas de ésta y el lugar de residencia, distinta a la del establecimiento donde trabajan.
- XV.** Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) son una herramienta importante de apoyo para el profesorado principiante que hace uso de éstas tanto dentro como fuera del aula. El uso de TIC dentro de las clases tiene un fin didáctico y sirve a algunos docentes como medio para evaluar a los/las estudiantes. Las TIC resultan ser una herramienta importante para la actualización de los profesores principiantes en distintas áreas relacionadas con la “preparación de las clases”, “apoyo didáctico” y “evaluación de los aprendizajes”. No obstante, no todos logran hacer uso de la misma forma ni intensidad de estas tecnologías.
- XVI.** En la práctica docente, el profesorado principiante trabaja en clases con diversos materiales curriculares, los cuales están determinados por la finalidad de la clase (sobre la base de los planes de estudio) y el acceso a los materiales que tenga a disposición en el establecimiento donde ejerce. Para todo el profesorado principiante es común el uso, como material didáctico, de “Las guías de aprendizaje” (generadas por ellos mismos). Y, en menor medida, la utilización del “Libro de texto” (que entrega el

Ministerio de Educación a los estudiantes) como colección de textos literarios y no literarios.

- XVII.** El profesorado principiante hace uso de la Prueba escrita como el instrumento de evaluación base para la mayoría de los contenidos curriculares. No obstante, también utilizan otros instrumentos de evaluación que les resultan más coherentes y eficaces con aquello que desean evaluar en los/las estudiantes (por ejemplo, la comunicación oral no se evalúa con una Prueba escrita).

### **6.2.2 En relación con el conocimiento profesional docente**

---

- I.** El conocimiento profesional que alcanza el profesorado principiante de Pedagogía en Español se desprende principalmente de poder aterrizar los conocimientos adquiridos en el período de formación inicial en el aula. En este “aterrizaje” el profesorado principiante debe reconstruir su conocimiento profesional a partir de tres ejes: el aula, la propia investigación y el trato con otros colegas.
- a) El aula. Es el principal punto de encuentro y/o desencuentro donde el/la docente principiante rompe con creencias a partir del trato con los/las estudiantes. Es aquí donde debe “adaptar” su marco teórico a la contingencia propia del aula.
- b) La propia investigación. La indagación que el/la docente principiante hace a partir de sus propias necesidades, se agrupan principalmente en dos tipos: I) necesidades conceptuales y II) necesidades didácticas. Las primeras tienen que ver con adaptar el conocimiento teórico propio de la disciplina al nivel y contexto del aula. Las segundas se relacionan con el cómo, es decir, con la didáctica de la disciplina (con el cómo se enseña la disciplina que compone la asignatura).
- c) El trato con colegas. Al conocer el contexto educativo el profesorado principiante advierte, mediante el diálogo con otros colegas, situaciones y creencias del aula que le dejan de parecer “idílicas”, pero que da pie a reafirmar otras.

- II.** En el proceso de reconstrucción del conocimiento profesional, los principales conocimientos, que advierte el profesorado principiante, son aquellos que tienen que ver con que “el aula no es un lugar ideal”; “el choque con la realidad”, que en el contexto del profesorado principiante gira con mayor fuerza en torno al aula; y que “un recién egresado no debe asumirse como un real profesor”.
- III.** Los docentes principiantes asumen sus primeros años de ejercicio como un período de aprendizaje, el cual no se encuentra exento de dificultades y cuestionamientos. El/la docente principiante asume para este periodo “que aún le faltan muchas cosas por aprender” y que muchos de estos aprendizajes surgen en forma de desafíos que deben superar a partir de lo que viven en el aula. Sobre estos “desafíos que deben superar”, algunos docentes creen que serán resueltos en el transcurso de la práctica, mientras otros y otras se adscriben a la idea de que deben asumir sus responsabilidades y continuar aprendiendo y formándose para poder superar los nuevos desafíos. Sobre las dificultades que encuentran en los primeros años de ejercicio, dependen de las exigencias de cada realidad educativa, por lo tanto, resulta significativo la capacidad de adaptación en pro de superar las dificultades que encuentran en cada establecimiento educativo donde ejercen.
- IV.** El profesorado principiante debe asumir en sus primeros años una variedad de actividades obligatorias que debe efectuar en el ejercicio de la profesión docente. Ellos/ellas asumen que deben realizar actividades (administrativas y/o de exigencias del establecimiento donde ejerce) que van más allá de lo pedagógico y disciplinar. Para algunos, dichas actividades, les resultan aisladas a la función docente.
- V.** Para el profesorado principiante, la formación inicial docente es fundamental cuando se orienta a la práctica del/la docente en ejercicio. Allí es donde es necesario lo teórico y lo práctico. En este sentido, el profesorado principiante es recurrente en considerar, como parte de la formación académica, la entrega de herramientas que lleven a mejorar la práctica del futuro docente. Así, para mejorar la formación inicial, el profesorado principiante señala que es una necesidad vincular los

“conocimientos vistos en la Universidad” con los “conocimientos que surgen en el ejercicio de la docencia”.

- VI.** El conocimiento disciplinar del profesorado principiante, es decir, aquel que se debe impartir en la asignatura se va “reconstruyendo” a partir de las exigencias y necesidades propias de aula. Esta “reconstrucción disciplinar” deviene en un “aprender a adaptar la teoría” adquirida en la formación inicial, que resulta muy técnica o específica al contexto de aula. Así, la mayoría de ellos, como mecanismo para responder a este proceso de adaptación teórico-práctico, que es exigido desde el quehacer disciplinar de aula, hace uso de la búsqueda de distintos tipos de textos relacionados con el conocimiento disciplinar que es demandado desde el aula.
- VII.** En la “reconstrucción disciplinar”, que realiza el profesorado principiante, participan variados agentes que sirven de guía u orientación tanto en el “aprender a adaptar” (Planes y Programas, textos de Literatura y/o Lingüística, colegas del establecimiento donde ejerce y/u otros externos) como en la actualización de conocimientos de la disciplina (textos de Literatura y/o Lingüística, Internet, estudios de postgrado).
- VIII.** Como conocimiento disciplinar, el profesorado principiante asume que lo que se le demanda sobre de la disciplina que enseña debe ser adaptado a las necesidades del aula. Así, asume que debe adecuar el currículo de la disciplina, principalmente, en torno a la secuencia de contenidos y algunas actividades sugeridas. Además, debe acomodar los contenidos en función de pruebas de medición externas que son exigidos por los establecimientos donde se desempeñan.
- IX.** El conocimiento pedagógico para el profesorado principiante se desprende de lo que logra hacer con los/las estudiantes en el aula. Es muy significativo lo que pueden lograr en sus estudiantes. En este sentido, las actividades centradas en los/las estudiantes y que llevan a que éstos/éstas realicen un aprendizaje activo, son mejor valoradas y llamativas para los/las docentes. Por contraparte, para los mismos docentes principiantes resultan muy poco atractivas aquellas actividades

centradas en el docente como emisor de conocimientos, propio del actuar bajo la “Perspectiva académica” y “Enfoque enciclopédico” (Pérez Gómez, 1995a), y que debe realizar para poder responder a ciertas necesidades tanto de currículo como de aula. Así, a modo de ejemplo, el dictar a los/las estudiantes deviene en una herramienta que puede servir tanto para desarrollar la escritura manuscrita como para facilitar al docente principiante el manejo del aula.

- X.** Como un asunto importante a considerar, surge “la evaluación”, es decir, todos los procesos relacionados con la evaluación de los/las estudiantes (diseño, construcción y ponderación de las evaluaciones). Destaca como un elemento constitutivo del conocimiento pedagógico que, si bien no es totalmente nuevo, debido a la experiencia previa de los docentes como estudiantes, logra consolidar el profesorado principiante a partir de su propia intuición o “sentido común” y sin otros mayores conocimientos previos a la entrada al aula. De esta forma, para la mayoría del profesorado, el grado de importancia de lo que evalúa (y con ello, dar mayor o menor valor en lo que, finalmente, se materializa en una calificación) surge de los contenidos y objetivos de las actividades que desarrollan y lo que éstos/éstas consideran más importante para sus estudiantes. Como se ha señalado anteriormente, les resulta más valioso conseguir aprendizajes significativos en los/las estudiantes, donde estos sean capaces de aplicar o usar un contenido, a que logren memorizar un concepto teórico. Se destaca, que si bien el profesorado principiante de Pedagogía en Español expresa que no se le “enseñó a evaluar”, manejan ciertos conocimientos respecto a escalas o categorizaciones propias sobre qué evaluar y, además, sólo una docente considera que ponderar autónomamente qué es más o menos importante en los procesos de evaluación, a partir de la propia experiencia, resulta una necesidad.
- XI.** Lo que mejoraría el profesorado principiante, en relación con los aspectos que derivan del conocimiento pedagógico, emergen principalmente (como eje fundamental en la construcción del conocimiento pedagógico) de lo que ocurre en el aula. En segundo lugar,

de lo que no se elabora en el aula, pero termina afectando al trabajo con los/las estudiantes. Así, se debe mejorar los siguientes aspectos:

a) En el aula: la transposición didáctica (didáctica de la disciplina y retroalimentación a partir de la evaluación) y el manejo de aula (disciplina y manejo del tiempo de la clase).

b) En torno al aula: la distribución del tiempo de trabajo (dificultad de organización del tiempo, principalmente, por falta de tiempo); las planificaciones (que son modificadas al interactuar con el contexto de la clase) y los instrumentos de evaluación.

**XII.** El aula, para el profesorado principiante, resulta ser el principal eje del conocimiento pedagógico donde lo que ocurre ahí va forjando al nuevo docente. Como mecanismo de “sobrevivencia”, el profesorado descubre y desarrolla estrategias que le resultan importantes para “vencer” y no “morir” en el intento de mantener el manejo y enseñar (cumpliendo con los objetivos de la clase). Los docentes deben estar atentos a lo que se va desarrollando dentro del aula, y generar rápidas respuestas a modo de estrategias, a partir de lo que evidencia en sus estudiantes (tanto a nivel individual, como grupo curso). No obstante, no todos ellos logran conseguir esta tarea en sus primeros años de ejercicio.

**XIII.** Conocer a los estudiantes resulta de mucha importancia para el profesorado principiante, debido a que el contacto con ellos es vital para la reconstrucción del conocimiento pedagógico como un “regulador” de la propia práctica, y consiguiente reflexión de lo que deben y pueden realizar en el aula. Lo anterior, se explica porque los alumnos son quienes interactúan con el profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este contacto resulta valioso para la mayoría del profesorado principiante, pues así se logra empatía con los/las estudiantes. En este sentido, funciona como facilitador de la enseñanza y el aprendizaje. Para la enseñanza resulta significativa la siguiente concatenación: cercanía-confianza-afecto-aprendizaje y, por su parte, en la enseñanza el contacto con los y las estudiantes conlleva un cambio de creencias en los docentes al advertir que el perfil de estudiante y las realidades que ellos conocían

han cambiado. A partir de lo anterior, destacamos las palabras de una docente principiante:

*Me parece que también es buena la actitud de establecer una relación más allá de la sala de clases, escucharlos o de conversar con ellos otras cosas de la vida, otras cosas que no sean las materias, los contenidos de una asignatura, por lo mismo, porque me parece que crear ese ambiente también beneficia a la clase (ENT/P7: I24).*

- XIV.** El conocimiento sobre el contexto donde se debe desempeñar el profesorado principiante surge a partir de la interacción con parte de la comunidad escolar (colegas, apoderados y estudiante), es decir, a partir de la interacción propia del ejercicio profesional. No obstante, le resulta significativo poder comparar los contextos donde ha ejercido o ejerce a modo de reflexión. Esto realza las características principales de cada contexto. Las principales apreciaciones sobre el contexto donde ejerce se orientan hacia el trabajo en un “mundo totalmente raro”, donde va interactuando y adaptándose a ese ambiente. El profesorado principiante debe adaptarse tanto a las necesidades del contexto educativo como a la realidad de los/las estudiantes del establecimiento en donde ejerce, lo cual implica el descubrir y, con ello, conocer dicho contexto donde se desenvuelve profesionalmente. Cabe señalar que, mediante los trabajos didácticos que llevan a cabo los estudiantes, algunos docentes principiantes logran adentrarse más específicamente en el contexto social y/o familiar de los/las estudiantes.
- XV.** Respecto a lo que logran conocer sobre sí mismo, resulta evidente que en los primeros años de ejercicio profesional los docentes principiantes advierten que “aún le falta mucho por aprender”. Como una autoimagen del profesorado principiante resalta la figura de un aprendiz que debe instruirse no sólo en aspectos teóricos y didácticos, sino también, en el trato con la gente y relaciones personales, actividades propias del ejercicio profesional.
- XVI.** En torno a las políticas educativas, que articulan y norman el ejercicio del docente, el profesorado principiante señala conocer algunas medidas gubernamentales incentivadas por el Ministerio de Educación de Chile (El Marco para la Buena Enseñanza y el Programa Inicia). Pero la



mayoría no está al tanto de lo que conlleva dichas medidas y sólo algunos son capaces de detallar lo que comprende cada una. Cabe señalar que el Marco citado es un instrumento que consideran únicamente en el dominio A, es decir, la “Preparación de la enseñanza”. No obstante, algunos docentes consideran una necesidad la existencia de un marco regulador de la formación inicial en Chile. Y coinciden en señalar que la Prueba Inicia, que les parece deficiente, viene a cuestionar su formación inicial. En definitiva, para un grupo de docentes principiante, las medidas antes expuestas cuestionan la formación tanto inicial como permanente del profesorado.

### **6.2.3 En relación con el acompañamiento de los docentes**

---

- I. Durante los primeros años de ejercicio profesional, el profesorado principiante es orientado por distintos agentes, que van nutriendo su desarrollo profesional. Estos agentes resultan de sus “experiencias personales” (Marcelo y Vaillant, 2009), abarcando tanto la “experiencia educativa” como la “experiencia pedagógica” (Parra, 2006). A partir de la “experiencia pedagógica”, derivada de la “experiencia con el concomitamiento formal” (Marcelo y Vaillant, 2009), resulta recurrente que los docentes principiantes toman modelos de enseñanza a partir del profesorado que evidenciaron como estudiantes tanto a nivel escolar como de pregrado (“experiencia escolar” y/o “experiencia académica”). En relación con la “experiencia educativa”, resultan como formativos aquellos agentes (pares) con los que toma contacto en el establecimiento educativo donde ejerce y aprende de ellos/ellas (colegas tanto de la especialidad como de otras especialidades). No obstante, también resultan significativos como agentes formativos aquellos y aquellas que nutren la experiencia formativa del profesorado como parte de todo el conjunto de la experiencia personal del profesorado, y que va conformando el fractal formativo del docente principiante (otros/otras ex compañeros/as universitarios, amigos/as, familiares, o cada una de estos anteriores).
- II. El profesorado principiante realza la figura de los colegas no principiantes, tanto de su especialidad como de otras, como los principales agentes de formación para su período de inserción profesional. En este sentido,

rescatan las siguientes acciones: *orientan, ayudan, aconsejan, dan ideas, son sabios, enseñan con su práctica, retroalimentan, dan estrategias, dan sugerencias, trabajan en conjunto, cooperan, comparten materiales, comparten experiencias docentes, comparten actividades, se aprende de ellos en conversaciones de pasillo, se dialoga, se les puede preguntar*. No obstante, cabe destacar que los docentes principiantes eligen de forma solapada a algún par con el que se comparta especialidad como “profesor guía” para su período de inserción profesional a la enseñanza, principalmente, en algunos aspectos que se desprenden de enseñar la misma asignatura (manejo de contenidos curriculares, orientaciones didácticas y/o de evaluación). Sin embargo, no todos corren la misma suerte debido a que resulta condicionante el contexto o tipo de establecimiento donde se desarrollan profesionalmente (tipo de actividades de trabajo colaborativo, estructura del establecimiento, número de docentes) y el grado de cercanía que se logre con los pares para consolidar esta mentoría informal o “acompañamiento solapado”.

- III.** En contraste con el considerable valor formativo que ofrecen los pares al profesorado principiante durante todo el período de inserción profesional, la formación permanente reglada y el desarrollo profesional impulsado por las administraciones educativas (municipales, particulares subvencionadas y particulares, según corresponda) es prácticamente inexistente en la etapa del periodo de inserción profesional a la enseñanza del profesorado principiante de Pedagogía en Español de la Universidad de Concepción. De esta forma, toma gran significancia el “Aterriza como puedas” de Marcelo (2009) por parte de la administración educativa. No obstante, durante este abandono, el profesorado principiante considera importante seguir formándose, y valora aquellas instancias de capacitación que se ofrecen en los establecimientos donde ejerce, aunque no estén dirigidas a ellos directamente.

*Yo creo que tiene que haber antes una mejor asistencia, una mejor guía y si estamos planteándonos en estos términos de formación inicial, en el plano del ejercicio, los primeros cuatro años debería haber algunas guías también, quizás debería haber algún trabajo de guía, ahora no sé cómo, (...) uno va aprendiendo en el ejercicio, entonces, de repente va cometiendo muchos*

*errores y eso es perjudicial para la Educación en general*  
(ENT/P12: 19).

- IV.** En cuanto al acompañamiento, resulta valioso para el profesorado principiante definir el rol de la Universidad de Concepción en el período de inserción profesional a la enseñanza. Esto, con el fin de producir un diálogo teórico-práctico que mejore lo existente. Para ellos, retroalimentar la formación inicial, a partir del ejercicio profesional y de acuerdo con Imbernón (2004), resulta fundamental. Ello debido a que así se enriquecería tanto la formación inicial como la permanente del profesorado. Es decir, se debe generar un aprendizaje simbiótico en lo que ocurre entre el establecimiento universitario y el establecimiento laboral de los docentes. Volcar el aula escolar al aula universitaria significaría, entre otras cosas, reconsiderar a los docentes como creadores de significado (figura del ontocreador), así se hará posible implementar un nuevo modelo de formación, basado en la alternancia pedagógica. Esto también provocará un cambio de paradigma orientado al de “persona” (Perrenoud, 2004) y, junto con ello, otro concepto de “Profesión docente” y “Desarrollo profesional”.

*No puede transformarse la formación inicial del profesorado sin comprender la formación permanente* (Imbernón, 2004: 13).

## **CAPÍTULO 7: PROSPECTIVAS Y RECOMENDACIONES: PROPUESTA DE FORMACIÓN DOCENTE**

### **7.1 Propuesta de formación para el profesorado de Pedagogía en Español**

---

*En realidad, podría definirse la tarea de la educación como de emancipación y ampliación de la experiencia (Dewey, 1989: 271).*

Desarrolladas las conclusiones que ha arrojado la presente tesis doctoral, denominada *Sentido y significado de la experiencia formativa del profesorado principiante de Pedagogía en Español de la Universidad de Concepción (Chile)*, hemos resuelto proponer tres mallas de formación que pueden servir de orientación, tanto para la formación del profesorado estudiado como para quienes compartan el contexto formativo chileno. No obstante, estas tres “Mallas curriculares” deben considerar el siguiente punto de partida para su posible puesta en marcha:

*El pensamiento práctico del profesor, con sus diferentes componentes de reflexión, es de crítica importancia para entender los procesos de enseñanza-aprendizaje, provocar un cambio radical en los programas de formación del profesor y promover la calidad de la enseñanza en la escuela desde una perspectiva innovadora. Tomar en consideración las características del pensamiento práctico del profesor nos obliga a repensar desde la naturaleza del conocimiento académico que se trabaja en la escuela y los principios y métodos de investigación en y sobre la acción, hasta el rol del profesor como profesional y los principios, contenidos, contenidos y métodos de su formación (Pérez Gómez, 1988: 138).*

#### **Propuesta de formación de los docentes de Pedagogía en Español:**

- **Indicaciones generales:**
  - Se debe pasar de un modelo de formación concurrente a un modelo de formación consecutivo, en el caso de las mallas de formación I y III.
  - Se deben formar y desarrollar tanto un plan de formación de profesores mentores como un plan de formación de tutores universitarios.
  - Se deben generar dispositivos de inducción tanto en los colegios que participan en el proceso de alternancia como en aquellos docentes que comienzan a ejercer la docencia.

- Se debe tener en cuenta lo siguiente:

*La capacitación, inserta en el marco de la educación permanente, en la etapa de la formación post-inicial, se orienta hacia la revisión, renovación, profundización de conocimientos, actitudes y habilidades adquiridas (Huberman, S., 1999: 16).*

- **Ventajas:**

- El docente principiante aprende a trabajar y estudiar a la vez. Investiga sobre su propia práctica. Con ello, se favorece la “investigación en la acción”.
- En este proceso de alternancia, se subsana el limbo teórico-práctico de la “práctica profesional”. No se basa en una concepción aplicacionista de las prácticas.

- **Recomendaciones:**

- Generar para todas la mallas horas de observación en aula (60 horas pedagógicas), con el fin de acercar al estudiante a la realidad de distintos establecimientos educativos previamente al ejercicio de dar clase.
- Generar un “contrato para principiante” con el establecimiento donde realizará el período de práctica remunerada por el trabajo realizado (un grupo curso por semestre).
- Tener en cuenta las orientaciones de Pérez Gómez (1988a: 144) sobre el aprendizaje basado en la reflexión en la práctica.

*El dilema del rigor o la relevancia debe disolverse si desarrollamos una epistemología de la práctica que sitúa la solución de los problemas técnicos dentro de un contexto más amplio de búsqueda reflexiva, si podemos mostrar como la reflexión en y sobre la acción debe ser rigurosa en sus propios términos, y si vinculamos el arte de la práctica en situaciones de incertidumbre y singularidad con el arte reinvestigar del científico.*

- Se hace necesario que desde dentro de los establecimientos educativos la Dirección asuma parte de la formación permanente dirigida al profesorado principiante como parte de los “Servicios de Inspección Educativa” (Antúnez, 2010).

• **Consideraciones:**

- Todos los puntos anteriores deben ser considerados como parte de un proceso holístico e integrado.
- Mientras no se desarrollen políticas concretas de inserción profesional a la docencia se debe considerar el marco regulador del ejercicio profesional, que da pie a esta propuesta de formación de profesorado.

*El Marco para la Buena Enseñanza constituye una guía para el mejoramiento del ejercicio profesional docente que puede ser usada para satisfacer un amplio rango de objetivos, desde dar respuesta a las necesidades de orientación de los principiantes hasta mejorar las competencias de los experimentados (Ministerio de Educación de Chile, 2003, pág. 41).*

Más específicamente, se deben considerar los espacios que debieran abrir el “Domino D” de dicho Marco:

**Cuadro 51. Dominio y criterios del Marco para la Buena Enseñanza relacionados con el profesorado principiante y el desarrollo profesional docente.**

<b>DOMINIO D: RESPONSABILIDADES PROFESIONALES</b>
<p><b>Criterio D1:</b> El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica.</p> <p>- Descriptor: Identifica sus necesidades de aprendizaje y procura satisfacerlas</p>
<p><b>Criterio D2:</b> Construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas.</p> <p>- Descriptor: Promueve el diálogo con sus pares en torno a aspectos pedagógicos y didácticos.</p> <p>- Descriptor: Participa activamente en la comunidad de profesores del establecimiento, colaborando con los proyectos de sus pares y con el proyecto educativo del establecimiento.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir del “Marco para la Buena Enseñanza” (Ministerio de Educación de Chile, 2003).

- Hay que considerar las responsabilidades de los agentes formadores del profesorado principiante en los distintos momentos de la formación.

A continuación, presentamos las dos variantes (modelo consecutivo y modelo concurrente) de la propuesta de formación que ofrecemos:

**Cuadro 52. Propuesta de formación de los docentes de Pedagogía en Español con modelo consecutivo de formación.**

<b>Período</b>	<b>Formación</b>	<b>Responsabilidad principal</b>	<b>Indicaciones</b>
Primeros tres años.	Licenciatura en Letras.	Facultad de Humanidades y Arte Universidad de Concepción.	- Orientada tanto a la investigación en educación como en la especialidad.
Cuarto y quinto año.	Licenciatura en Educación.  Título de Profesor de Español.	Facultad de Educación  Universidad más centro laboral (Colegio(s)).	- Desarrollar un perfil profesional reflexivo; para ello se debe “desaprender” o “deconstruir” las creencias de los docentes principiantes (romper con la racionalidad instrumental o técnica).  - Supervisor(a) (tutor(a) universitario) por parte de la Universidad.  - Profesor(a) guía (mentor) por parte del establecimiento educativo que contrata.  - Contrato de aprendiz.
Los primeros tres años de ejercicio profesional.	Programa de inducción.	Ministerio de Educación.	- Dispositivos de inducción.  - Reducción de carga horaria.  - Primer año con mentor pagado.

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de investigación.

**Cuadro 53. Propuesta de formación de los docentes de Pedagogía en Español con modelo concurrente de formación.**

<b>Período</b>	<b>Formación</b>	<b>Responsabilidad principal</b>	<b>Indicaciones</b>
Primeros cuatro años.	Licenciatura en Educación. Licenciatura en Letras.	Universidad de Concepción (Facultad de Educación y Facultad de Humanidades y Arte).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientada tanto a la investigación en educación como en la especialidad.</li> <li>- Desarrollar un perfil profesional reflexivo; para ello, se deben “desaprender” o “deconstruir” las creencias de los docentes principiantes (romper con la racionalidad instrumental o técnica).</li> </ul>
Octavo y noveno semestre.	Práctica profesional.	Universidad más centro laboral (Colegio(s)).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Profesor guía (mentor) por parte del establecimiento educativo que contrata.</li> <li>- Contrato de aprendiz.</li> <li>- Supervisor (tutor universitario) por parte de la Universidad.</li> </ul>
Quinto año.	Seminario.  Título de Profesor de Español.	Universidad de Concepción.	-Supervisor (tutor universitario) por parte de la Universidad.
Los primeros tres años de ejercicio profesional.	Programa de inducción.	Ministerio de Educación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dispositivos de inducción.</li> <li>- Reducción de carga horaria.</li> <li>- Primer año con mentor pagado.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de investigación.



A continuación, se proponen las tres mallas de formación mencionadas, considerando las conclusiones anteriores. La primera se basa en el funcionamiento actual de la casa formadora del profesorado de Pedagogía en Español de la Universidad de Concepción, la segunda, se basa en lo que propone el profesorado participante de la investigación y, finalmente, la tercera malla, pretende orientar la construcción de una posible malla de formación, fijando la vista en el futuro de la formación inicial y permanente del profesorado, que se basa en un desarrollo profesional profundo de los docentes. Las mallas que se proponen son las siguientes:

**I.** Plan de formación de profesorado centrado en las fortalezas del actual sistema de formación de Pedagogía en Español de la Universidad de Concepción: Propuesta de formación centrada en la formación inicial.


**II.** Plan de formación de Pedagogía en Español de la Universidad de Concepción: Propuesta de formación según el profesorado participante.


**III.** Plan de formación docente para Pedagogía en Español de la Universidad de Concepción: Propuesta de formación centrada en el desarrollo profesional.


Presentamos gráficamente estas mallas:

**Cuadro 54. I. Plan de formación de profesorado centrado en el actual sistema de formación de Pedagogía en Español de la Universidad de Concepción: Propuesta de formación centrada en la formación inicial.**

1 Semestre	2 Semestre	3 Semestre	4 Semestre	5 Semestre	6 Semestre	7 Semestre	8 Semestre	9 Semestre	10 Semestre
FONÉTICA Y FONOLOGÍA I	FONÉTICA Y FONOLOGÍA II	TALLER DE LITERATURA I	TALLER DE LITERATURA II	TALLER ANÁLISIS DISCURSO I	TALLER ANÁLISIS DISCURSO II	DIDÁCTICA I	DIDÁCTICA II	DIDÁCTICA III	DIDÁCTICA IV
MORFOSINTÁXIS CASTELLANA I	MORFOSINTÁXIS CASTELLANA II	MORFOSINTÁXIS CASTELLANA III	MORFOSINTÁXIS CASTELLANA IV	OBRAS CLÁSICAS DE LA LITERATURA HISPANOAMERICANA	LINGÜÍSTICA APLICADA	PRINCIPIOS DE EDUCACIÓN I	PRINCIPIOS DE EDUCACIÓN II	PRÁCTICA DE ESPECIALIDAD	
OBRAS CLÁSICAS DE LA HUMANIDAD	OBRAS CLÁSICAS DE LA LITERATURA OCCIDENTAL	OBRAS CLÁSICAS DE LA LITERATURA CASTELLANA	INICIACIÓN A LA LINGÜÍSTICA	ASIGNATURA ELECTIVA	FORMAS DEL DISCURSO LITERARIO	DESARROLLO INFANTO JUVENIL	PSICOLOGÍA EDUCATIVA	SEMINARIO	
TALLER DE COMUNICACIÓN ORAL-ESCRITA I	TALLER DE COMUNICACIÓN ORAL-ESCRITA II	TALLER DE COMUNICACIÓN ORAL-ESCRITA III	LATÍN I	LATÍN II	OBRAS CLÁSICAS DE LA LITERATURA CHILENA	ANÁLISIS ORGANIZACIONAL Y LIDERAZGO	PRÁCTICA DE PROFESOR JEFE		
INTRODUCCIÓN AL COMENTARIO DE TEXTOS NARRATIVOS	INTRODUCCIÓN AL COMENTARIO DE TEXTOS LÍRICOS	GRAMÁTICA DEL TEXTO	ASIGNATURA ELECTIVA	ASIGNATURA ELECTIVA	ASIGNATURA ELECTIVA	MÉTODOS CUANTITATIVOS Y CUALITATIVOS DE INVESTIGACIÓN	ORIENTACIÓN EDUCATIVA		
HISTORIA DE LA LENGUA	ASIGNATURA ELECTIVA	ASIGNATURA ELECTIVA	ASIGNATURA ELECTIVA	ASIGNATURA ELECTIVA	ASIGNATURA ELECTIVA	Pasantía	Práctica Profesional I	Práctica Profesional II	
ASIGNATURA ELECTIVA	ASIGNATURA ELECTIVA	ASIGNATURA ELECTIVA	ASIGNATURA ELECTIVA	ASIGNATURA ELECTIVA	ASIGNATURA ELECTIVA				
ASIGNATURA COMPLEMENTARIA	ASIGNATURA COMPLEMENTARIA	ASIGNATURA COMPLEMENTARIA	ASIGNATURA COMPLEMENTARIA						

 Área Formación Especialidad.

 Área Formación Educación.


 Área Formación Complementaria.


Fuente: Elaboración propia a partir del proceso de investigación.




**Cuadro 55. II. Plan de formación de Pedagogía en Español de la Universidad de Concepción: Propuesta de formación según el profesorado participante.**

1 Semestre	2 Semestre	3 Semestre	4 Semestre	5 Semestre	6 Semestre	7 Semestre	8 Semestre	9 Semestre	10 Semestre
HISTORIA DE LA LENGUA	FONÉTICA Y FONOLÓGIA	GRAMÁTICA DEL TEXTO	TALLER DE LITERATURA I	TALLER DE LITERATURA II	TALLER ANÁLISIS DISCURSO I	TALLER ANÁLISIS DISCURSO II	ASIGNATURA ELECTIVA	PRÁCTICA DE ESPECIALIDAD	
MORFOSINTÁXIS CASTELLANA I	MORFOSINTÁXIS CASTELLANA II	MORFOSINTÁXIS CASTELLANA III	MORFOSINTÁXIS CASTELLANA IV	OBRA CLÁSICAS DE LA LITERATURA HISPANOAMERICANA	ASIGNATURA ELECTIVA	LINGÜÍSTICA APLICADA	ASIGNATURA ELECTIVA	SEMINARIO	
OBRA CLÁSICAS DE LA HUMANIDAD	OBRA CLÁSICAS DE LA LITERATURA OCCIDENTAL	OBRA CLÁSICAS DE LA LITERATURA CASTELLANA	INICIACIÓN A LA LINGÜÍSTICA	ASIGNATURA ELECTIVA	ASIGNATURA ELECTIVA	FORMAS DEL DISCURSO LITERARIO	ASIGNATURA ELECTIVA		
TALLER DE COMUNICACIÓN ORAL-ESCRITA I	TALLER DE COMUNICACIÓN ORAL-ESCRITA II	TALLER DE COMUNICACIÓN ORAL-ESCRITA III	PRÁCTICA DOCENTE INICIAL	MEDIOS MASIVOS DE COMUNICACIÓN	PRÁCTICA DOCENTE INTERMEDIA	OBRA CLÁSICAS DE LA LITERATURA CHILENA	PRÁCTICA DE PROFESOR JEFE		
INTRODUCCIÓN AL COMENTARIO DE TEXTOS NARRATIVOS	INTRODUCCIÓN AL COMENTARIO DE TEXTOS LÍRICOS	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	DIDÁCTICA GENERAL	DIDÁCTICA DE LA COMUNICACIÓN ESCRITA	DIDÁCTICA DE LA COMUNICACIÓN ORAL	DIDÁCTICA DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN	DIDÁCTICA DE LA LITERATURA		
PROPEDEÚTICO DE ESPAÑOL	PROPEDEÚTICO PEDAGÓGICO	ASIGNATURA COMPLEMENTARIA	ASIGNATURA ELECTIVA	PSICOLOGÍA DEL ADOLESCENTE	PSICOLOGÍA EDUCATIVA	ASIGNATURA ELECTIVA	ORIENTACIÓN EDUCATIVA		
ASIGNATURA ELECTIVA	ASIGNATURA ELECTIVA	ASIGNATURA ELECTIVA	ASIGNATURA ELECTIVA		ASIGNATURA ELECTIVA	ASIGNATURA ELECTIVA	ASIGNATURA ELECTIVA		
ASIGNATURA COMPLEMENTARIA	ASIGNATURA COMPLEMENTARIA		ASIGNATURA COMPLEMENTARIA						

 Área Formación Especialidad.

 Área Formación Educación.


 Área Formación Complementaria.


Fuente: Elaborado a partir del Informe interpretativo.




**Cuadro 56. III. Plan de formación docente para Pedagogía en Español de la Universidad de Concepción: Propuesta de formación centrada en el desarrollo profesional.**

1 Semestre	2 Semestre	3 Semestre	4 Semestre	5 Semestre	6 Semestre	7 Semestre	8 Semestre	9 Semestre	10 Semestre
PROPEDEÚTICO DE ESPAÑOL	FONÉTICA Y FONOLOGÍA	TALLER DE LITERATURA I	TALLER DE LITERATURA II	TALLER ANÁLISIS DISCURSO I	TALLER ANÁLISIS DISCURSO II	DIDÁCTICA DE LA COMUNICACIÓN ESCRITA	DIDÁCTICA DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN	DIDÁCTICA DE LA LITERATURA	PRINCIPIOS DE EDUCACIÓN II
MORFOSINTÁXIS CASTELLANA I	MORFOSINTÁXIS CASTELLANA II	MORFOSINTÁXIS CASTELLANA III	MORFOSINTÁXIS CASTELLANA IV	OBRAS CLÁSICAS DE LA LITERATURA HISPANOAMERICANA	LINGÜÍSTICA APLICADA	DIDÁCTICA DE LA COMUNICACIÓN ORAL	EVALUACIÓN	PRÁCTICA DE ESPECIALIDAD	
OBRAS CLÁSICAS DE LA HUMANIDAD	OBRAS CLÁSICAS DE LA LITERATURA OCCIDENTAL	OBRAS CLÁSICAS DE LA LITERATURA CASTELLANA	INICIACIÓN A LA LINGÜÍSTICA	ASIGNATURA ELECTIVA	FORMAS DEL DISCURSO LITERARIO	PSICOLOGÍA DEL ADOLESCENTE	PSICOLOGÍA EDUCATIVA	PRINCIPIOS DE EDUCACIÓN I	
TALLER DE COMUNICACIÓN ORAL-ESCRITA I	TALLER DE COMUNICACIÓN ORAL-ESCRITA II	TALLER DE COMUNICACIÓN ORAL-ESCRITA III	MEDIOS MASIVOS DE COMUNICACIÓN	ASIGNATURA ELECTIVA	OBRAS CLÁSICAS DE LA LITERATURA CHILENA	PROPEDEÚTICO PEDAGÓGICO	PRÁCTICA DE PROFESOR JEFE		
INTRODUCCIÓN AL COMENTARIO DE TEXTOS NARRATIVOS	INTRODUCCIÓN AL COMENTARIO DE TEXTOS LÍRICOS	GRAMÁTICA DEL TEXTO	ASIGNATURA ELECTIVA	ASIGNATURA ELECTIVA	ASIGNATURA ELECTIVA	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	ORIENTACIÓN EDUCATIVA		
HISTORIA DE LA LENGUA	LATÍN	ASIGNATURA ELECTIVA	ASIGNATURA ELECTIVA	ASIGNATURA ELECTIVA	ASIGNATURA ELECTIVA	ASIGNATURA COMPLEMENTARIA	ASIGNATURA COMPLEMENTARIA		
ASIGNATURA ELECTIVA	ASIGNATURA ELECTIVA	ASIGNATURA ELECTIVA	ASIGNATURA ELECTIVA	ASIGNATURA ELECTIVA	ASIGNATURA ELECTIVA	SEMINARIO			
ASIGNATURA COMPLEMENTARIA	ASIGNATURA COMPLEMENTARIA					Pasantía	Práctica Profesional	Defensa Tesis	

 Área Formación Especialidad.

 Área Formación Educación.

 Área Formación Complementaria.

Fuente: Elaboración propia a partir del proceso de investigación.



## 7.2 Prospectivas y limitaciones

---

Con el propósito de constatar aquello que logramos conocer durante el desarrollo de la investigación, hoy miramos el recorrido de este estudio, con el afán de revisar aquellos cuestionamientos que nos motivaron, en una primera instancia, a indagar en la formación del profesorado.

Primero intentamos responder a los interrogantes que planteaba Álvarez<sup>176</sup> (2006), en el capítulo 1: “Antecedentes y propósitos de la investigación”, sobre dónde y cómo ocurría la formación del profesorado (en qué contexto de formación), cómo se relacionaba la formación inicial del profesorado con el ejercicio de la docencia (implicaciones de la institución formadora) y quiénes participaban en el proceso de formación y desarrollo profesional docente (agentes implicados). A día de hoy, expresamos que, a partir del proceso de indagación que conforma esta tesis doctoral, se nos ha permitido llegar a conocer el sentido y significado de la experiencia formativa del profesorado principiante de Pedagogía en Español de la Universidad de Concepción. A modo de respuesta, consideramos que no es posible delimitar taxativamente el “lugar” donde ocurre la formación del profesorado principiante, debido a que mediante este estudio, basado en la experiencia de los docentes, se advierte que la “formación del profesorado” (como constructo de la experiencia) comienza antes de ingresar a las instituciones universitarias y termina no en el momento del egreso o titulación de los docentes. Esta debe ser entendida y concebida como un continuo. Destacamos que, a partir del “Marco conceptual”, pudimos ahondar en los cuestionamientos y comprender que la experiencia formativa del profesorado se compone de un fractal formativo personal constituido por la experiencia personal de cada docente (experiencia escolar; experiencia académica; experiencia educativa; experiencia pedagógica). Por tanto, sus

---

<sup>176</sup> ¿Dónde y cómo adquieren los profesores los aprendizajes, teóricos y prácticos, para ejercer como tales? ¿Es la formación inicial el contexto donde los futuros profesores adquieren las claves de su profesionalidad? o ¿Es en la escuela donde ejercen profesionalmente, con sus condiciones y características, el contexto más significativo y donde se adquieren los principales aprendizajes de la profesionalidad docente? En las mallas de las carreras de formación de docentes, ¿cuáles son los ejes articuladores que ayudan a favorecer el desarrollo de los saberes pedagógicos?, principalmente, ¿Dónde y cómo ocurre la formación docente? (Álvarez, 2006).



aprendizajes, si bien encuentran espacios formativos en común, no se delimitan a un contexto de formación determinado. Y las creencias que haya construido en diversos espacios serán una carga importante para su formación y desarrollo profesional docente. Además, mediante el “Marco contextual” pudimos conocer lo que se espera del desempeño profesional de los docentes desde los organismos gubernamentales e institucionales, como así también, las bases de la formación reglada que rigen al profesorado principiante en Chile.

También, pudimos ver lo que recogeríamos en el “Informe interpretativo” construido a partir del “Marco Metodológico”, definido por lo que queríamos conocer. Sobre este marco, diseñamos el Estudio de caso (instrumental), que sirvió para comprender el objeto de estudio (la experiencia formativa de un grupo de profesorado principiante) que nos llevó a conocer, interpretar y concluir sobre la formación de los y las docentes de Pedagogía en Español.

### **Limitaciones del estudio**

Como principal limitación debemos destacar la amplitud del objeto de estudio investigado, lo que nos ha significado abarcar una extensa variedad de temáticas que debieron ser analizadas en conjunto, lo que implicó que fueran tratadas con una extensión equitativa.

Otra limitación importante ha sido la dificultad para concretar la participación de los colaboradores. Cuestión que se debió, principalmente, a la falta de tiempo o interés de los docentes contactados.

### **Prospectivas**

Hoy, con la mirada puesta en la mejora de la formación del profesorado tal como lo hicimos desde un principio, y con la certeza de haber indagado en los distintos aspectos que conforman la formación del profesorado principiante, fijamos nuevos rumbos. Esto no significa dejar atrás a aquellos y aquellas quienes conformaron y participaron en esta investigación. Consideramos, por cierto, muy importante hacer un seguimiento de aquí al futuro del profesorado que colaboró como informante. Principalmente, nos proponemos seguir a los/las docentes que se encontraban en los primeros años de ejercicio

profesional a fin de conocer cómo ha continuado su formación y desarrollo profesional.

Creemos, también, que es oportuno comunicar los resultados de este trabajo de investigación a los encargados de la formación de los futuros docentes de Pedagogía en Español (Facultades responsables de la Universidad de Concepción), con el firme propósito de atender a las necesidades formativas encontradas.

Por último, consideramos de suma importancia continuar indagando y ahondar aun más sobre aquellos agentes que participan en el proceso formativo de los docentes, a partir de los resultados aportados por esta tesis doctoral. Ello debido a la relevancia que éstos tienen en el desarrollo profesional del profesorado principiante. Por otra parte, el estudio generó **nuevas líneas de investigación** que pueden contribuir valiosos aportes para el tema de formación de profesores, las cuales están centradas en: el/la docente universitario/a que participa en la formación inicial del profesorado principiante, el/la “Profesor(a) guía” del período de la práctica, los colegas de especialidad que actúan como “mentor solapado” en el periodo de inserción profesional y “el aula” como espacio formativo del docente principiante.

## Bibliografía

---

Alliaud, A. (2004). *LA EXPERIENCIA ESCOLAR DE MAESTROS "INEXPERTOS". BIOGRAFÍAS, TRAYECTORIAS Y PRÁCTICA PROFESIONAL*. Recuperado el 12 de abril de 2013, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/784Alliaud.PDF>.

Alonso, L. E. (1996). El grupo de discusión en su práctica: memoria social, intertextualidad y acción comunicativa. *Revista Internacional de Sociología* (13), 5-36.

Alonso, L. R. (1994). Sujeto y discursos: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (Edits.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (págs. 225-240). Madrid: Síntesis.

Álvarez, F. (2006). *Saber pedagógico y formación docente*. Recuperado el 8 de abril de 2012, de [http://mt.educarchile.cl/MT/Falvarez/archives/2006/09/saber\\_pedagogico\\_y\\_formacion\\_d.html#more](http://mt.educarchile.cl/MT/Falvarez/archives/2006/09/saber_pedagogico_y_formacion_d.html#more).

Antúnez, S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directores escolares. *Educación* (24), 89-110.

----- (2010). *LA INSPECCIÓN EDUCATIVA Y LA EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN. Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España* (10).

Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile. Historia de un Proyecto*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.

----- (2003). *La formación docente inicial en Chile*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.

----- (2010). Formación inicial docente en Chile: calidad y políticas. En C. Bellei,

Contreras, D. y J. P. Valenzuela (Edits.), *Ecos de la Revolución Pingüina: Avances, Debates y Silencios en la Reforma Educacional* (págs. 257-284). Santiago de Chile: Universidad de Chile y UNICEF.

Ávalos, B., Aylwin, P. y Carlson, B. (2004). *La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo: ¿Cuánto sienten que saben y cómo perciben su capacidad docente en relación con las tareas de enseñanza asignadas?* Santiago: Fondecyt.

Ball, D. y Cohen, D. (1999). Teaching as a Learning Professional. Handbook of Policy and Practice. En L. Darling-Hammond y G. Sykes (Edits.). San Francisco: Jossey-Bass.

Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa en educación: ¿comprender o transformar? *Revista de Investigación Educativa* (20), 7-36.

Bellei, C., Contreras, D. y Valenzuela, J. P. (2010). Viejos dilemas y nuevas propuestas en la política educacional chilena. En C. Bellei, D. Contreras y J. P. Valenzuela (Edits.), *Ecos de la Revolución Pingüina: Avances, Debates y Silencios en la Reforma Educacional* (págs. 11-27). Santiago de Chile: Universidad de Chile y UNICEF.

Benedito Antolí, V. e Imbernón Muñoz, F. (1999a). La formación del profesorado. En *Enciclopedia general de la educación* (págs. 64-92). Barcelona: Oceano.

----- (1999b). La profesión y la acción docente. En *Enciclopedia general de la educación* (págs. 34-63). Barcelona: Oceano.

Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1986). Educational relevance of the study of expertise. *Interchange* , 17, 10-19.

Berliner, D. C. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational researcher* , 15 (7), 5-13.

----- (2000). A personal response to those who bash teacher education. *Journal of Teacher Education* , 51 (5), 358-371.

Biddle, B. J., Good, T. L. y Goodson, I. F. (Edits.). (2000). *La enseñanza y los profesores: La reforma de la enseñanza en un mundo en transformación* (Vol. 3). Barcelona: Editorial Paidós.

Boud, D. y Walker, D. (1990). Making the most of experience. *Studies in Continuing Education* , 12 (2), 61-80.

----- (1991). *Experience and Learning: Reflection at Work*. Geelong: Deakin University Press.

Boud, D., Cohen, R. y Walker, D. (2011). *El aprendizaje a partir de la experiencia. Interpretar lo vital y cotidiano como fuente de conocimiento*. Madrid: Narcea S.A.

Bozu, Z. (2008). *La carpeta docente como práctica formativa y desarrollo profesional del profesorado universitario novel. Un estudio de casos*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, Departamento de Didáctica y Organización Educativa.

Bransford, J., Derry, S., Berliner, D. y Hammersness, K. (2005). Theories of learning and their roles in teaching. En L. Darling-Hammond y J. Bransford (Edits.), *Preparing teachers for a changing world* (págs. 40-87). San Francisco: Jossey Bass.

Brizman, D. (1991). *Practice makes practice: a critical study of learning to teach*. New York: Suny Pres.

Carr, W. (1990). *HACIA UNA CIENCIA CRÍTICA DE LA EDUCACIÓN*. Barcelona: LAERTES.

Carter, K. (1990). Teachers Knowledge and Learning to Teach. En R. Houston (Ed.), *Handbook of Research of teacher Education* (págs. 291-310). Nueva York: McMillan.

Cassasus, J. (2010). Las Reformas Basadas en Estándares: un camino equivocado. En C. Bellei, D. Contreras y J. P. Valenzuela (Edits.), *Ecos de la Revolución Pingüina: Avances, Debates y Silencios en la Reforma Educacional* (págs. 85-109). Santiago de Chile: Universidad de Chile y UNICEF.

Chapman, J. (1996). *International Handbook of Educational Leadership and Administration*. En K. Leithwood (Ed.). Dordrecht: Kluwer Academic Pub.

Charlier, É., y Perrenoud, P. (2005). *CÓMO FORMAR MAESTROS PROFESIONALES: TRES GRUPOS DE PREGUNTAS*. En M. Altet, É. Charlier, P. Perrenoud y M. A. Paquay (Edits.), *LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL MAESTRO. Estrategias y competencias* (págs. 11-32). México, D. F.: FONDO DE CULTURA ECONÓMICA.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: Presses universitaires de France Paris.

Cochran-Smith, M. y Fries, K. (2005). The AERA panel on research and teacher education: Context and goals. *Studying Teacher Education. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*, 37-68.

Correa, E. (2011). La práctica docente: una instancia de desarrollo profesional. *Perspectiva Educacional*, 50 (2), 77-95.

Correa, R. y Stahl, G. (2010). Presentación. En C. Bellei, D. Contreras y J. P. Valenzuela (Edits.), *Ecos de la Revolución Pingüina: Avances, Debates y Silencios en la Reforma Educacional* (págs. 7-9). Santiago de Chile: Universidad de Chile y UNICEF.

Day, C. (2005). *FORMAR DOCENTES. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: NARCEA S.A.

Day, C. y Gu, Q. (2012). *PROFESORES: VIDAS NUEVAS, VERDADES ANTIGUAS. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos*. Madrid: Narcea S.A.

De los Ríos, D., Valenzuela, J. P., Bellei, C. y Sevilla, A. (2009). *Datos cuantitativos sobre la profesión docente en Chile*. Universidad de Chile, Centro de Investigación Avanzada en Educación, Santiago de Chile.

Del Rincón, D. (1997). *Metodologies qualitatives orientades a la comprensió*. Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.

Del Rincón, D., Arnal, J. y Latorre, A. (1994). *Investigación Educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor S.A.

Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.

Denzin, N. K. (1978). *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. Nueva York: McGraw-Hill.

Departamento de Español. Universidad de Concepción. (2012). Recuperado el 20 de octubre de 2012, de <http://www.humanidadesyarte.udec.cl>

Dewey, J. (1925). Experience and nature. En J. A. Boydson (Ed.), *John Dewey, The Later Works, 1925-1923* (Vol. I: 1925). Carbondale: Southern Illinois University Press.

----- (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.

Donoso, S. (2008). Políticas de perfeccionamiento de los docentes en Chile 1990–2005: silencios y proyecciones. En C. Bellei, D. Contreras y J. P. Valenzuela (Edits.), *La Agenda Pendiente en Educación. Profesores, administradores y recursos: propuestas para la nueva arquitectura de la educación chilena* (págs. 79-102). Santiago de Chile: Universidad de Chile y UNESCO.

Dorio, I., Sabariego, M. y Massot, I. (2004). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (págs. 275-292). La Muralla: Madrid.

Doyle, W. (1977). Paradigms for research on teacher effectiveness. *Review of research in education* , 5, 163-198.

Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós Educador.

Espínola, V. y Claro, J. P. (2010). El sistema nacional de aseguramiento de la calidad: una reforma basada en estándares. En C. Bellei, D. Contreras y J. P.

Valenzuela (Edits.), *Ecos de la Revolución Pingüina: Avances, Debates y Silencios en la Reforma Educacional* (págs. 51-82). Santiago de Chile: Universidad de Chile y UNICEF.

Espinoza, O., Fecci, E., González, L. E., Marianov, V., Mora, A., Ocaranza, O., Prieto, J. P. y Rodríguez, E. (2006). *EDUCACIÓN SUPERIOR EN IBEROAMÉRICA EL CASO DE CHILE*. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA.

Esteve Zaragoza, J. M. (1994). *El malestar docente* (3 ed.). Barcelona: Paidós.

----- (1997). *La formación inicial de profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.

----- (2007). La formación inicial de profesores de secundaria en europa. En ICE (Ed.), *La formación inicial del profesorado de secundaria* (págs. 9-17). Barcelona: Signo Impressió Gràfica S. A.

Facultad de Educación. Universidad de Concepción. (1998). *Pedagogía en Español. Plan y Programas de estudio*. Concepción.

Fernández Pérez, M. (1988). *La profesionalización del docente*. Madrid: Ed. Escuela Española.

Ferrater Mora, J. (1965). *Diccionario de Filosofía* (5 ed.). Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Editorial Paidós.

Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.

Gairín Sallán, J. (1999). La calidad, un concepto controvertido. *Educación*, 24, 11-45.

García-Huidobro, J. E., Cox, C., Hermosilla, B. y Sotomayor, C. (1999). *La Reforma Educacional Chilena*. Madrid: Editorial Popular.



Geeregat, O. F., Vásquez, O. A., Betancour, S. y Osses, S. E. (2007). Utopía y realidad en la formación inicial de docentes de lenguaje y comunicación del sur de Chile. En *Selección de Investigaciones Primer Concurso Fonide: Evidencias para Políticas Públicas en Educación* (págs. 27-52). Santiago de Chile: Gráfica LOM Ltda.

Gimeno Sacristán, J. (1992). Profesionalización docente y cambio educativo. En A. Alliaud y L. Duschatzki (Edits.), *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar* (págs. 113-144). Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, Á. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Pakal.

----- (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.

Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Goodson, I. F. (Ed.). (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.

Guba, E. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En *La enseñanza: su teoría y su práctica* (págs. 148-165). Madrid: Akal.

Guba, E. (1985). The context of emergent paradigm research. En *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, California: Sage.

Guba, E. y Lincoln, Y. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: Sage Publications.

Habermas, J. (1971). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.

---- (1984). *Ciencia y técnica como "ideología"*. Madrid: Editorial Tecnos S. A.

Howey, K. (1985). Six Major Function of Staff Development: Expanded Imperative. *Journal of teacher education* , 36 (1), 38-54.

Hoyle, E. (1974). Professionalism, professionalism and control in teaching. *Educational Review*, 3, 12-19.

----- (1980). World Yearbook of Education 1980. Professional Development of Teachers. En E. Hoyle y J. Megarry (Edits.). Londres: Kogan Page.

Huberman, M. (1990). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. *Revista Currículum* (2), 139-159.

Huberman, S. (1999). *CÓMO SE FORMAN LOS CAPACITADORES. Arte y saberes de su profesión*. Buenos Aires: Paidós SAICF.

Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.

----- (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: reflexión y experiencias de investigación educativa*. Madrid: Graó.

----- (2004). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional* (6a ed.). Barcelona: Graó.

----- (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional* (7 ed.). Barcelona: Graó.

Jara, E. (2007). *Diseño y Evaluación de un Programa de Metapráctica para la Formación de Educadores de Párvulos de la Universidad Católica de Temuco*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.

Jiménez, G. (2012). Resumen ejecutivo Chile. En M. J. Lemaitre y M. E. Zenteno (Edits.), *Educación Superior en Iberoamérica Informe 2012* (págs. 221-232). Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) y Universia.

Jofré Araya, G. y Gairín Sallán, J. (2009). Formación inicial de los docentes de enseñanza media. Una mirada desde las universidades "pedagógicas" chilenas. *Educación*, 44, 31-46.

Kosík, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto: estudio sobre los problemas del hombre y el mundo*. México, D. F.:Grijalbo.

Krueger, R. A. (1988). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide, S.A.

----- (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide, S.A.

Kuhn, T. S. (1984). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: FCE.

Latorre Beltrán, A., Del Rincón Igea, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado Mompeó.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Lemaitre, M. J. y Mena, R. (2012). Aseguramiento de la Calidad en América Latina: tendencias y desafíos. En M. J. Lemaitre y M. E. Zenteno (Edits.), *Educación Superior en Iberoamérica Informe 2012* (págs. 21-71). Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) y Universia.

Ley 18.962/90. (03 de 1990). *LEY ORGANICA CONSTITUCIONAL DE ENSEÑANZA*. Chile.

Ley 19.070. (1991). *ESTATUTO DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN*. Chile.

Ley 20.370. (Septiembre de 2009). *LEY GENERAL DE EDUCACIÓN*. Chile.

Manzi, J. (2010). Programa INICIA: fundamentos y primeros avances. En C. Bellei, D. Contreras y J. P. Valenzuela (Edits.), *Ecos de la Revolución Pingüina: Avances, Debates y Silencios en la Reforma Educacional* (págs. 285-308). Santiago de Chile: Universidad de Chile y UNICEF.

Marcelo, C. (1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación* (19), 101-144.

----- (2001). Aprender a enseñar en la sociedad del conocimiento. *Revista complutense de Educación*, 12 (2), 531-593.

----- (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Educación* (30), 27-56.

----- (2007). Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes. *Revista docencia*, 33 (12), 27-38.

----- (2009a). "Políticas de inserción a la docencia": de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. En C. Marcelo (Coord.), *El profesorado principiante. Inserción a la docencia* (págs. 7-57). Barcelona: Octaedro.

----- (2009b). Los comienzos del profesorado: un profesorado con buenos principios. *Revista de currículum y formación del profesorado* (13).

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea S. A.

Marcelo, C., Mayor, C. y Murillo, P. (2009). MONOGRÁFICO: PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (1).

Marrero Acosta, J. (2009). Escenarios, saberes y teorías implícitas del profesorado. En J. Marrero Acosta (Ed.), *El pensamiento reencontrado* (págs. 8-44). Barcelona: Octaedro.

Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (págs. 329-366). Madrid: La Muralla.

Maykut, P. y Morehouse, R. (1999). *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. Barcelona: Hurtado Ediciones.

Medina, J. L. (2003). *La deconstrucción o desaprendizaje: aproximación conceptual y notas para un método reflexivo de generación de nuevos saberes profesionales*. Recuperado el 3 de mayo de 2012, de [http://www.enfermeria21.com/pfw\\_files/cma/revistas/Educare21/2003/01/1021.pdf](http://www.enfermeria21.com/pfw_files/cma/revistas/Educare21/2003/01/1021.pdf).

----- (2006). *LA PROFESIÓN DOCENTE Y LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL*. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen.

Merazzi, C. (1983). Apprendre à vivre les conflits: une tâche de la formation des enseignants. *Europeam Journal of Teacher Education*, 6 (2), 101-106.

Miles, M. y Huberman, M. (1994). *Qualitativi data Análisis: and expanded sourcebook*. Newburi Park: CA Sage.

Ministerio de Educación de Chile. (2000). *Estándares de Desempeño para la Formación Inicial Docente*. Recuperado el 02 de mayo de 2012, de <http://www.mineduc.cl>.

----- (2001). *Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente*. Recuperado el 03 de mayo de 2012, de <http://www.mineduc.cl>

----- (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Recuperado el 03 de diciembre de 2012, de <http://www.rmm.cl/usuarios/equiposite/doc/200312031457060.mbe.pdf>.

----- (2005). *INFORME COMISIÓN SOBRE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE*. Santiago de Chile: Serie Bicentenario.

Montecinos, C. (2003). DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE Y APRENDIZAJE COLECTIVO. *Psicoperspectivas, II*, 105-128.

Morse, J. M. y Richards, L. (2002). *Readme first for a user's guide to qualitative methods*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Núñez, I. (2002). La formación de docentes. Notas históricas. En B., Ávalos, *Profesores para Chile: Historia de un proyecto* (págs. 12-39). Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.

----- (2003). VEINTE AÑOS DE POLÍTICAS REFERIDAS A LOS PROFESORES SECUNDARIOS EN CHILE 1980-2000. En *Veinte años de políticas de educación media en Chile* (págs. 267-341). París: UNESCO Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, IPE.

OCDE. (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile*. Paris: OCDE y Ministerio de Educación de Chile.

OCDE. (2009). *Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. Paris: OCDE.

Pain, A. (1996). *Capacitación laboral*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62 (3), 307-332.

Paquay, L., y Wagner, M.-C. (2005). FORMACIÓN CONTINUA Y VIDEOFORMACIÓN: QUÉ HABILIDADES SE DEBEN PRIORIZAR. En L. Paquay, M. Altet, É. Charlier y P. Perrenoud (Edits.), *LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL MAESTRO. Estrategias y competencias* (págs. 222-264). México, D. F.: FONDO DE CULTURA ECONÓMICA.

Parra, J. (2006). El carácter humano de la experiencia educativa. *Revista Educación y Ciudad* (11), 31-52.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage.

Peirano, C. (2008). La evaluación docente en América Latina. En D. Vaillant y S. Cuba (Coords.), *PROFESIÓN DOCENTE EN LATINO AMÉRICA. Una agenda pendiente y cuatro retos emergentes* (págs. 63-78). Lima: Tarea Asociación de Publicaciones Educativas, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) y Foro Educativo.

Pérez Gómez, Á. (1988). El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado. En A. Villa (Ed.), *Perspectivas y problemas de la función docente* (págs. 128-148). Madrid: Narcea S.A.

----- (1995a). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. En J. Gimeno Sacristan y Á. Pérez Gómez (Edits.), *Comprender y transformar la enseñanza* (4 ed., págs. 115-136). Madrid: Ediciones Morata S.L.

----- (1995b). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En *Comprender y transformar la enseñanza* (4 ed., págs. 398-429). Madrid: Ediciones Morata S.L.

----- (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. Técnicas y Análisis de datos*. Madrid: La Muralla.

Pérez, M. F. (1988). *La profesionalización del docente*. Madrid: Escuela Española.

Perrenoud, P. (2004). *DESARROLLAR LA PRÁCTICA REFLEXIVA EN EL OFICIO DE ENSEÑAR. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: GRAÓ.

Peterson, K. D. (1997). ASESORAMIENTO Y EVALUACIÓN DEL PROFESORADO PRINCIPIANTE. En L. Darling-Hammond y J. Millman (Edits.), *Manual para la evaluación del profesorado* (págs. 145-164). Madrid: La Muralla.

Piñuel Raigada, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística* , 1-42.

Pogré, P. (2004). Situación de la formación docente inicial y en servicio en Argentina, Chile y Uruguay. *Situación de la formación docente inicial y en servicio en Argentina, Chile y Uruguay* . UNESCO.

Postic, M. (1978). *Observación y formación de los profesores*. Madrid: Morata.

Ramírez, J. (2006). Notas acerca de la noción de experiencia pedagógica. *Revista Educación y Ciudad* (11), 119-136.

Richardson, V. (1996). Handbook of research on teacher education. En J. Sikula, T. Buttery y E. Guyton (Edits.). Nueva York: Macmillan.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2 ed.). Malaga: Ediciones Aljibe.

Ruiz Olabuénaga, J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Ruiz Olabuénaga, J. y Ispizua, M. A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana. Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Ruiz-Tagle, P. (2010). Apuntes para la reforma educacional. En C. Bellei, D. Contreras y J. P. Valenzuela (Edits.), *Ecos de la Revolución Pingüina: Avances, Debates y Silencios en la Reforma Educacional* (págs. 31-50). Santiago de Chile: Universidad de Chile y UNICEF.

Sabariego, M. (2004). La investigación educativa: génesis, evolución y características. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (págs. 51-87). Madrid: La Muralla.

Sabariego, M., Massot, I. y Dorio, I. (2004). Métodos de la investigación cualitativa. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación cualitativa* (págs. 293-328). Madrid: La Muralla.

Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Ediciones Mc Graw Hill.

Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.

----- (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Shulman, L. (1992). Case Methods in Teacher Education. En L. Shulman (Ed.). Nueva York: College Press.

----- (2005). CONOCIMIENTO Y ENSEÑANZA: FUNDAMENTOS DE LA NUEVA REFORMA. Knowledge and Teaching: Foundation of the New Reform. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* , 9 (2), 1-30.

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2 ed.). Madrid: Morata.



Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Ediciones Morata.

Suárez, M. (2005). *El grupo de discusión: una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes, S. A.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

----- (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (4º ed.). Barcelona: Paidós.

Vaillant, D. (2002). *Nº 25 Formación de Formadores. Estado de la Práctica: Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y El Caribe (PREAL)*. Recuperado el 21 de septiembre de 2012, de <http://www.preal.org/Archivos/Preal%20Publicaciones%5CPREAL%20Documentos/Vaillant25%2oespa%F10l.pdf>.

Valdés, U. (2004). *Detección de las necesidades formativas del profesorado de bachillerato: análisis de un caso en México*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, Departamento de Pedagogía Aplicada.

Vallés, M. S. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.

Vargas, J. (2007). Sentido y significado pedagógico-cultural de las experiencias trabajadas por maestros investigadores desde la escuela. *Revista Educación y Ciudad* (12), 115-138.

Vázquez, R. y Angulo, F. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Vegas, E. (2008). ¿Cómo mejorar las políticas de desarrollo profesional docente a fin de atraer, perfeccionar y retener profesores efectivos? En C. Bellei, D. Contreras y J. P. Valenzuela (Edits.), *La Agenda Pendiente en Educación. Profesores, administradores y recursos: propuestas para la nueva arquitectura de la educación chilena* (págs. 48-78). Santiago de Chile: Universidad de Chile y UNICEF.

Vidal, R. (2011). *El Giro Epistemológico Hermenéutico en la última Tradición Científica Moderna*. Recuperado el 15 de octubre de 2012, de <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/40/vidal.pdf>.

Villar Angulo, L. M. (1980). *El autoperfeccionamiento de profesor*. Madrid: Cincel.

----- (1990). *El profesor como profesional: Formación y desarrollo personal*. Granada: Universidad de Granada.

Waissbluth, M. (2010). *SE ACABÓ EL RECREO. La desigualdad en la educación*. Santiago de Chile: DEBATE.

Yinger, R. y Hendricks Lee, M. (2000). The Language of Standards and Teacher Education Reform. *Educational Policy* , 14 (1), 94-106.

Zabalza, M. y Zabalza, M. (2012). *Profesores y profesión docente. Entre el “ser” y el “estar”*. Madrid: Narcea S. A.

Zapata, G. y Tejeda, I. (2009). *Educación Superior y Mecanismos de Aseguramiento de la Calidad - Informe Nacional, Chile*. Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA.

Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of teacher education* , 34 (3), 3-9.



## **Listado de Anexos (Ubicados en CD adjunto)**

---

**Anexo I:** “Preguntas e indicadores”

**Anexo II:** “Guión de entrevista en profundidad”

**Anexo III:** “Preparación de las entrevistas”

**Anexo IV:** “Transcripción entrevista”

**Anexo V:** “Preparación del grupo de discusión”

**Anexo VI:** “Guión grupo discusión”

**Anexo VII:** “Bases del instrumento colaborativo”

**Anexo VIII:** “Preparación del grupo colaborativo”

**Anexo IX:** “Guión grupo colaborativo”

**Anexo X:** “Protocolo para documentos oficiales”

**Anexo XI:** “Transcripción instrumentos de recogida información”

**Anexo XII:** “Definiciones de los indicadores de las categorías”

**Anexo XIII:** “Subcategorías. Definiciones e indicadores”

