



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**ARROJADOS EN LA ACCIÓN:
APRENDER A ENSEÑAR HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES
EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL.**

Por

LILIAM ALMEYDA HIDALGO

Tesis presentada a la Facultad de Educación
de la Pontificia Universidad Católica de Chile,
para optar al grado académico de Doctora en Ciencias de la Educación

Profesor Guía
Cristián Cox Donoso

Comisión evaluadora: Beatrice Ávalos Davidson
Sergio Martinic Valencia
Álvaro Salinas Espinosa

Octubre, 2016
Santiago, Chile

© 2016, Liliam Almeyda Hidalgo

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica que acredita al trabajo y a su autor.

*A mi madre, Lilian, y mi hijo, Martín,
porque gracias a su generosidad e incondicionalidad
este sueño ha sido posible.*

AGRADECIMIENTOS

Al llegar al final de este proceso, quisiera agradecer a las personas e instituciones que tuvieron confianza en mí y colaboraron en el desarrollo de este trabajo.

A la Pontificia Universidad Católica de Chile y el Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, por darme la oportunidad de desarrollar mis estudios y ampliar mis horizontes. Aprendí mucho de sus profesores y los compañeros con quienes compartí este recorrido. Especialmente a Gabriela Bulnes y Myriam Navarrete, quienes, recibéndome y despidiéndome respectivamente, generosamente me ayudaron y acompañaron en forma cotidiana.

A la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, CONICYT, por respaldar y apoyar económicamente mis estudios doctorales. Sin su confianza, este proyecto no hubiera sido posible.

Quisiera agradecer particularmente a quienes me acompañaron en el desarrollo de esta tesis. A Marisol Latorre y Angélica Guzmán, quienes vieron nacer este proyecto y me ayudaron a perfilarlo. A Beatrice Avalos, quien ahora como evaluadora externa, pero también cuando esta investigación estaba comenzando, hizo valiosos comentarios y sugerencias que la enriquecieron. A Sergio Martinic y Álvaro Salinas, por sus aportes en la etapa final, que me ayudaron a darle mayor precisión y profundidad al trabajo.

Muy especialmente, quisiera agradecer a mi tutor, Cristián Cox, por su exigencia permanente, su lectura atenta y detallista y sus agudos alcances, que lograron llevarme más allá de mis capacidades. Pero, sobre todo, por perseverar conmigo y acompañarme en esta aventura.

A Marta Alegría y Daniela Vío, porque en momentos críticos supieron darme consejos para destrabar mi parálisis frente a la página en blanco y me iluminaron y acompañaron en los momentos sombríos.

A María Teresa Rojas, quien me motivó a postular a este Doctorado y me animó en su desarrollo. A Toli Jiménez, Lili Bravo y Marcos Fernández, porque como amigos y compañeros de trabajo me ofrecieron un importante e incondicional apoyo. A mi “amiga crítica” y hermana, Tatiana Cisternas, por las miles de conversaciones sobre distintas partes de esta tesis que me obligaron a esforzarme más y ampliar y profundizar el trabajo, pero sobre todo por nuestra

entrañable amistad, que comenzó en este Doctorado y que ha significado un importante apoyo.

Finalmente quisiera agradecer a mis padres Diego y Lilian, mi Rosa, mi hermano Diego y mis hijos Martín y Amalia, por su confianza, su enorme generosidad y su apoyo incondicional, porque este proyecto también es suyo. A Ulises Sepúlveda, mi amigo y compañero de estudios, de trabajo y de vida porque nuestras conversaciones son una estimulante oportunidad de reflexión y aprendizaje, por su amor y por ayudarme a creer en mí.

Y gracias a Dios y el Universo por sus misteriosas formas de hacernos crecer y darnos felicidad.

*“Entonces te enseñan ciertas cosas prácticas sí,
es cierto, pero sigue siendo teoría (...) cuando llegas al colegio (...)
es caer a un precipicio, me refiero a la diferencia que hay entre ambas realidades”
(EP2J, 1137)*

ÍNDICE DE CONTENIDOS

| | |
|---|-------------|
| RESUMEN | xvii |
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| CAPÍTULO I ANTECEDENTES Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN | 5 |
| 1. Antecedentes relevantes para la formulación del problema | 6 |
| 1.1. La centralidad del aprendizaje docente para la reforma educativa | 6 |
| 1.2. La formación práctica y el aprendizaje de la enseñanza | 9 |
| 1.3. La formación práctica en los programas de formación docente en Chile | 11 |
| 1.3.1. Investigación sobre la formación práctica en los programas de formación docente en Chile | 12 |
| 1.3.2. Dificultades detectadas en el desarrollo de la formación práctica | 18 |
| 1.3.3. Iniciativas implementadas para enfrentar las dificultades detectadas en la formación práctica | 22 |
| 2. Formulación del problema y objetivos de investigación | 25 |
| 2.1. Formulación del problema de investigación | 25 |
| 2.2. Objetivos de investigación | 26 |
| CAPÍTULO II MARCO CONCEPTUAL DE REFERENCIA | 29 |
| 1. Profesionalización y conocimiento profesional docente | 31 |
| 1.1. El profesor como un profesional de la enseñanza | 31 |
| 1.2. Saberes profesionales que fundamentan la enseñanza | 36 |
| 2. La enseñanza disciplinar: objeto y experiencia de aprendizaje profesional | 41 |
| 2.1. El conocimiento didáctico de la especialidad como base del desempeño del docente de una disciplina específica | 42 |
| 2.2. El conocimiento pedagógico del contenido como noción de base para la comprensión de la didáctica de la especialidad | 45 |
| 2.3. Otras conceptualizaciones de conocimiento didáctico de la especialidad | 47 |

| | |
|---|-----------|
| 2.4. Las complejas relaciones entre el conocimiento del contenido y el conocimiento didáctico de la especialidad en la base del razonamiento del docente de una disciplina específica | 48 |
| 2.5. Enfoques para la enseñanza de la historia y la geografía | 52 |
| 2.5.1. Enfoques historiográficos | 52 |
| 2.5.2. El desarrollo de competencias de pensamiento disciplinar como eje de la enseñanza de la historia | 55 |
| 2.5.3. Enfoques epistemológicos y didácticos para la enseñanza de la geografía | 58 |
| 2.6. Desempeños involucrados en la enseñanza de la disciplina | 61 |
| 3. Distintas concepciones acerca del aprendizaje docente | 66 |
| 3.1. Algunas características del aprendizaje docente | 67 |
| 3.2. Tres desafíos del aprendizaje de la enseñanza | 69 |
| 3.3. Posibilidades de aprender a enseñar a lo largo de la trayectoria profesional ... | 71 |
| 3.4. Desarrollo de esquemas de percepción, pensamiento y acción | 73 |
| 3.5. La reflexión y la articulación entre teoría y práctica | 74 |
| 4. La práctica como núcleo del desempeño docente y el aprendizaje de la enseñanza | 76 |
| 4.1. Las relaciones entre teoría y práctica como base de la conceptualización de práctica pedagógica | 77 |
| 4.2. La práctica como dispositivo de formación profesional, una propuesta interpretativa | 81 |
| 4.2.1. Representación | 82 |
| 4.2.2. Descomposición | 83 |
| 4.2.3. Aproximación | 84 |
| 4.3. Algunos elementos conceptuales para comprender el dispositivo de práctica profesional a partir de la investigación en Chile | 86 |
| CAPÍTULO III MARCO METODOLÓGICO | 89 |
| 1. Aproximación metodológica al objeto de estudio | 90 |
| 1.1. Abordaje desde la metodología cualitativa | 90 |
| 1.2. Aproximación al problema desde la perspectiva del interaccionismo simbólico | 92 |
| 1.3. Estudio de casos como estrategia de investigación | 95 |
| 2. Diseño de investigación | 97 |
| 2.1. Características generales del diseño de investigación | 97 |

| | |
|---|-----|
| 2.2. Unidad de análisis y participantes | 98 |
| 2.3. Procedimientos e instrumentos de recolección de información | 102 |
| 2.3.1. Primera fase | 103 |
| 2.3.2. Segunda fase | 103 |
| 2.3.3. Tercera fase | 107 |
| 2.4. Procedimiento de análisis de información | 109 |
| 2.5. Criterios de rigor y aspectos éticos | 113 |
| | |
| CAPÍTULO IV DISPOSITIVO DE PRÁCTICA PROFESIONAL: ENMARCAMIENTO Y EXPERIENCIA DE INICIO | 117 |
| 1. Dispositivo de práctica diseñado | 119 |
| 1.1. Enmarcamiento del dispositivo de práctica | 119 |
| 1.1.1. Condiciones básicas de desarrollo de los programas formativos | 120 |
| 1.1.2. Propuesta curricular de los programas | 123 |
| 1.2. Dispositivo de práctica: marco institucional y actividades asociadas | 127 |
| 1.2.1. Marco institucional en el cual están inscritas las prácticas profesionales .. | 127 |
| 1.2.2. Actividades asociadas a la línea de prácticas | 130 |
| 1.2.2.1. Actividades prácticas en el PCVO | 131 |
| 1.2.2.2. Actividades prácticas en el PCTE | 134 |
| 1.3. Análisis comparativo de los dos programas de formación docente estudiados | 139 |
| 1.3.1. Respecto de las condiciones básicas de desarrollo de los programas | 141 |
| 1.3.2. Respecto de la propuesta curricular de los programas | 143 |
| 1.3.3. Respecto de la comprensión e intensidad de la práctica | 144 |
| 1.3.4. Respecto de los saberes que fundamentan el desarrollo de las prácticas | 146 |
| 2. Dispositivo de práctica ‘encarnado’ | 149 |
| 2.1. Incorporación a un centro escolar como docente | 150 |
| 2.1.1. Localización en un centro escolar | 150 |
| 2.1.2. Integración en el centro escolar | 153 |
| 2.1.3. Responsabilidades asumidas en la práctica | 156 |

| | |
|---|-----|
| CAPÍTULO V PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA: CONTENIDO FUNDAMENTAL DEL APRENDIZAJE DOCENTE DESARROLLADO EN EL CONTEXTO DE PRÁCTICA PROFESIONAL | 163 |
| 1. Análisis de las prácticas de enseñanza, fase preactiva | 166 |
| 1.1. Punto de partida: una concepción de aprendizaje | 166 |
| 1.2. La planificación de la enseñanza | 169 |
| 1.3. La preparación de materiales para la enseñanza y el aprendizaje | 173 |
| 2. Análisis de las prácticas de enseñanza, fase interactiva | 178 |
| 2.1. Condiciones estructurantes para la enseñanza | 179 |
| 2.1.1. Estrategias para la generación de un clima de aula | 180 |
| 2.1.2. Decisiones orientadas a atender situaciones emergentes | 186 |
| 2.1.3. Organización de una estructura de clase | 188 |
| 2.2. Interacción didáctica disciplinar | 190 |
| 2.2.1. Abordaje de contenidos disciplinares | 191 |
| 2.2.1.1. Enfoques epistemológicos que sustentan las prácticas de enseñanza de la historia | 194 |
| 2.2.1.2. El desarrollo de categorías de pensamiento disciplinar presente en la enseñanza de la historia | 197 |
| 2.2.1.3. Precariedad en la forma de abordar la enseñanza de contenidos geográficos | 200 |
| 2.2.2. Estrategias de instrucción | 202 |
| 2.2.3. Estrategias de apropiación | 205 |
| 2.2.4. Evaluación y monitoreo | 210 |
| 2.2.4.1. Estrategias formales | 213 |
| 2.2.4.2. Estrategias informales | 215 |
| 2.2.4.3. Otras dimensiones de la evaluación de aprendizaje | 218 |
| CAPÍTULO VI AUTOEVALUACIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA ENSEÑANZA | 223 |
| 1. Autoevaluación del desempeño y el proceso de aprendizaje profesional | 225 |
| 1.1. Contenidos del aprendizaje profesional | 226 |
| 1.1.1. Enseñanza de la disciplina, fase preactiva | 227 |
| 1.1.2. Enseñanza de la disciplina, fase interactiva | 228 |

| | |
|---|---------|
| 1.1.3. La vida escolar y el quehacer docente | 231 |
| 1.1.4. Oposición entre teoría y práctica | 232 |
| 1.2. Espacios y contextos en los cuales tiene lugar el aprendizaje docente | 234 |
| 1.3. Actores involucrados en el aprendizaje docente | 236 |
| 1.4. Desempeños a través de los cuales se aprende la docencia | 240 |
| 1.4.1. Aprender haciendo | 241 |
| 1.4.2. Aprender estudiando | 244 |
| 1.4.3. Aprender reflexionando | 246 |
| 2. Análisis de las dificultades experimentadas en el proceso de práctica profesional, estrategias y recursos para enfrentarlas | 249 |
| 2.1. Dificultades experimentadas en el proceso de práctica profesional | 250 |
| 2.1.1. Desarrollo de una identidad docente | 250 |
| 2.1.2. La relación con los estudiantes | 254 |
| 2.1.3. El diseño y la implementación de una propuesta didáctica | 256 |
| 2.1.4. El tratamiento del contenido | 260 |
| 2.1.5. El acompañamiento ofrecido por el profesor guía o el tutor | 265 |
| 2.2. Estrategias de superación activadas | 267 |
| 2.3. Red y tipo de apoyo recibido | 269 |
| 3. Evaluación de la formación inicial docente | 275 |
| 3.1. Dimensión institucional | 276 |
| 3.2. Dimensión formativa | 278 |
| CAPÍTULO VII DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES | 285 |
| 1. Los dispositivos de práctica profesional | 286 |
| 1.1. Análisis comparativo de los dos programas formativos | 287 |
| 1.2. (Des)articulación institucional entre la universidad y la institución escolar como contextos de FID | 290 |
| 2. La enseñanza de la HCS: objeto y experiencia de aprendizaje profesional | 296 |
| 2.1. Constructivismo pedagógico: concepción de aprendizaje y estrategias asociadas | 297 |
| 2.2. Tradicionalismo disciplinar y ambigüedad didáctica | 298 |

| | |
|--|---------|
| 3. El aprendizaje de la enseñanza disciplinar: valoración de las posibilidades de aprender a enseñar una disciplina que ofrece la práctica profesional | 301 |
| 3.1. Caracterización del aprendizaje de la enseñanza disciplinar | 302 |
| 3.2. Desafíos que se enfrentan en la práctica profesional, estrategias y apoyos activados para enfrentarlos | 303 |
| 3.3. Valoración de la institución escolar como contexto de aprendizaje de la enseñanza disciplinar | 305 |
| 3.4. Valoración de la institución formadora como contexto de aprendizaje de la enseñanza disciplinar | 308 |
| PROYECCIONES | 313 |
| BIBLIOGRAFÍA | 317 |
| LISTADO DE ACRÓNIMOS | 325 |
| LISTADO DE ANEXOS | 326 |
| ANEXOS | 367 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| FIGURA N°1 Esquema general del marco conceptual | 30 |
| FIGURA N°2 Conceptos clave relativos a la profesionalización docente | 36 |
| FIGURA N°3 Conceptos clave vinculados a los saberes profesionales | 41 |
| FIGURA N°4 Enseñanza disciplinar: conocimiento y desempeños implicados | 42 |
| FIGURA N°5 Perspectivas sobre el aprendizaje docente | 67 |
| FIGURA N°6 Práctica: concepto y dispositivo | 76 |
| FIGURA N°7 Enseñanza de la práctica: representación, descomposición y aproximación (Grossman et al., 2009)..... | 138 |
| FIGURA N°8 Análisis comparativo de los dispositivos de práctica diseñados | 140 |
| FIGURA N°9 Dispositivo de práctica encarnado..... | 150 |
| FIGURA N°10 Prácticas de enseñanza, fase preactiva | 166 |
| FIGURA N°11 Prácticas de enseñanza, fase interactiva | 179 |
| FIGURA N°12 Condiciones estructurantes para la enseñanza | 180 |
| FIGURA N°13 Interacción didáctica disciplinar | 190 |
| FIGURA N°14 Autoevaluación de desempeño y aprendizajes docentes | 226 |
| FIGURA N°15 Dificultades experimentadas, estrategias y recursos para enfrentarlas | 250 |
| FIGURA N°16 Evaluación de la FID | 276 |

ÍNDICE DE CUADROS

| | |
|--|-----|
| CUADRO N°1 Tareas centrales del aprendizaje de la enseñanza | 72 |
| CUADRO N°2 Tipos de muestreo utilizados | 100 |
| CUADRO N°3 Fases del diseño de investigación | 102 |
| CUADRO N°4 Procedimientos de análisis de información | 111 |
| CUADRO N°5 Asignaturas del plan de estudios vinculadas con el aprendizaje de la enseñanza en el PCVO | 124 |
| CUADRO N°6 Asignaturas del plan de estudios vinculadas con el aprendizaje de la enseñanza en el PCTE | 126 |
| CUADRO N°7 Temas trabajados por los profesores en formación en su práctica profesional | 192 |

RESUMEN

Hoy en día, en nuestro país, es común el reconocimiento de que la formación práctica, en los programas de formación inicial docente, se constituye como una experiencia privilegiada para la construcción de conocimiento profesional. Sin embargo, se dispone de escasa información respecto a qué y cómo se construye el aprendizaje docente en estas experiencias. En este contexto, la presente investigación se propuso estudiar la práctica profesional como dispositivo de formación, con el fin de analizar el aprendizaje de la enseñanza disciplinar que desarrollan futuros profesores de historia y ciencias sociales.

Para realizar este estudio, se optó por un enfoque cualitativo y una estrategia de investigación de estudio de casos, que se concretó en un diseño de investigación descriptivo, que consideró como estrategias de recolección de información las entrevistas en profundidad, de explicitación y focalizada, en combinación con observaciones de clases. Los participantes involucrados correspondieron a un grupo de practicantes pertenecientes a dos programas formativos, uno de carácter concurrente y otro consecutivo. Para el análisis de información se siguieron algunos principios de la teoría fundamentada asociados a la lógica de elaboración de una descripción densa.

Los resultados que se reportan están organizados en tres grandes ámbitos: el dispositivo de práctica profesional, considerando su diseño y concreción; la enseñanza de la historia y las ciencias sociales implementada por los profesores en formación; y la autoevaluación realizada por los practicantes acerca de su proceso de aprendizaje de la enseñanza disciplinar. De particular interés resulta destacar que, a nivel del dispositivo, se detectaron diferencias referidas al diseño entre los dos tipos de programas que no se proyectaron a las prácticas profesionales de los profesores en formación. Por otra parte, respecto de la enseñanza disciplinar implementada por los practicantes, se logró identificar en ellos una especial articulación entre un constructivismo pedagógico, un tradicionalismo disciplinar y una ambigüedad didáctica. Finalmente, en relación a la valoración del proceso de aprendizaje profesional, el análisis reveló que los practicantes evalúan de forma heterogénea el aporte de la formación inicial para la construcción de conocimiento profesional sobre la enseñanza de la disciplina.

INTRODUCCIÓN

Aprender a enseñar una disciplina constituye el propósito primero de la formación inicial de un docente de Enseñanza Media. ¿Cómo se desarrolla este complejo proceso? En los currículos de formación docente, un componente fundamental lo constituyen las experiencias de práctica profesional que permiten una primera incorporación del futuro profesor a la institución escolar. Al mismo tiempo, éstas propician la construcción de conocimiento profesional sobre la base de la articulación de conocimientos teóricos y prácticos, mediante la organización de actividades que permiten poner en acto los saberes construidos a lo largo de la formación universitaria.

Distintos estudios (OECD, 2004; Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006; Panel de Expertos para una Educación de Calidad, 2010; CEPPE, 2013) han constatado dificultades en la implementación concreta de las prácticas, tales como la fragilidad del vínculo entre la universidad y la institución escolar, que sostiene la posibilidad de realizar estas actividades, el frágil apoyo que ofrecen el tutor universitario y el profesor guía en el contexto escolar, además de diversos problemas operativos.

Con el fin de atender estos inconvenientes, en las últimas décadas en nuestro país se han desarrollado diferentes iniciativas con el objetivo de mejorar estas experiencias, así como la calidad de la formación inicial en su conjunto. El Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (PFFID) inauguró estos esfuerzos a fines de la década de los '90, en tanto hoy son los Convenios de Desempeño establecidos entre el Estado y las instituciones formadoras los proyectos que se han implementado para fortalecer la formación.

Con todo, y pese a que existe un amplio consenso sobre la relevancia que la línea de prácticas tiene en los currículos de formación como experiencias privilegiadas para aprender a enseñar una disciplina, en nuestro país se dispone de pocas evidencias que permitan describir en profundidad la forma en que se llevan a cabo las actividades prácticas, así como cuál es su contribución específica al aprendizaje de la enseñanza disciplinar.

En los últimos años ha comenzado a configurarse una línea de investigación en torno a las prácticas profesionales en la formación inicial docente (Hirmas, 2014). Las investigaciones

desarrolladas han avanzado en el levantamiento y la sistematización de información sobre diversos temas, tales como las conceptualizaciones de práctica y los paradigmas o enfoques de formación que las fundamentan, así como las relaciones entre teoría y práctica que están a la base de las estrategias formativas (Labra, 2011; Molina, 2008; Montenegro y Fuentealba, 2012; Nocetti *et al.*, 2005; Galaz y Fuentealba, 2008; Labra *et al.*, 2005). Por otra parte, se ha avanzado en una caracterización general del sistema de prácticas en varios programas de formación considerando las modalidades en que se implementa la formación práctica, sus etapas, asignaturas asociadas, presencia en las mallas curriculares, objetivos y contenidos de formación y actividades asociadas, además de las características del acompañamiento que se implementa, entre otros (Contreras *et al.*, 2010; Montecinos *et al.*, 2010; Montecinos y Walker, 2010; Solís *et al.* 2011; Del Río, Lagos y Walker, 2011; Romero y Maturana, 2012; Vergara y Cofré, 2014). Reconociendo el valioso aporte que estos estudios han hecho para el incremento del conocimiento en este campo, todavía hace falta profundizar cualitativamente en el análisis de las experiencias prácticas.

En este contexto, la investigación que se presenta se propuso dos objetivos generales. Primero, analizar la práctica profesional de profesores en formación de historia y ciencias sociales (HCS) considerando el dispositivo diseñado por la institución formadora y experimentado por el aprendiz, y las prácticas de enseñanza desarrolladas. En segundo lugar, analizar el aprendizaje de la enseñanza disciplinar que tiene lugar en la práctica profesional de los profesores en formación. Se optó por indagar en los significados que los practicantes otorgan, por una parte, a las experiencias de práctica profesional en las cuales participan y, por otra, a los aprendizajes de la enseñanza disciplinar que reconocen haber desarrollado en este proceso.

Un estudio como este puede aportar información relevante para comprender en profundidad el funcionamiento de las prácticas profesionales y dar pistas acerca de las modificaciones que serían necesarias para potenciar estas experiencias de aprendizaje de la enseñanza disciplinar, en vistas a facilitar el proceso de inserción profesional.

Este documento se estructura en siete capítulos. El primero presenta los antecedentes relevantes para la formulación del problema y que están referidos a la centralidad de la formación práctica en el proceso de aprendizaje de la enseñanza y las formas en que se ha

implementado en Chile, las dificultades que ha encontrado en su implementación así como las iniciativas impulsadas para mejorarla. El capítulo se cierra con el planteamiento del problema y los objetivos de investigación.

El segundo capítulo amplía la discusión teórica y empírica que fundamenta el abordaje al objeto de estudio al desarrollar los tres núcleos conceptuales que articulan el problema de investigación: práctica, enseñanza disciplinar y aprendizaje docente, en el marco de dos dimensiones conceptuales más generales, la profesión y los saberes docentes.

Por su parte, el tercer capítulo presenta las decisiones metodológicas adoptadas para realizar el estudio, profundizando en la arquitectura del diseño de investigación, que considera distintas estrategias de recolección de información, configurando una aproximación intensiva al fenómeno investigado.

Los tres capítulos siguientes contienen los resultados de la investigación, que dan cuenta del dispositivo de práctica profesional, en sus dimensiones de diseño y concreción específica; la enseñanza de la HCS implementada por los profesores en formación; y la autoevaluación realizada por los practicantes acerca de su proceso de aprendizaje de la enseñanza disciplinar.

Finalmente, el séptimo capítulo ofrece las conclusiones y una discusión de los hallazgos más relevantes obtenidos en el estudio, a la luz del marco conceptual de referencia. Cierra el apartado la presentación de las proyecciones que es posible plantear a partir de los resultados de la investigación.

CAPÍTULO I
ANTECEDENTES Y
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En este capítulo se presentan antecedentes contextuales y conceptuales relevantes para la formulación del problema de investigación. Estos consisten, primero, en una discusión acerca de la importancia de la formación inicial docente (FID) para el aprendizaje de la enseñanza y de ésta para los aprendizajes de los estudiantes escolares. En segundo lugar, se reflexiona sobre la centralidad de la formación práctica para el aprendizaje de la enseñanza disciplinar y respecto de las formas en que ésta se ha desarrollado en nuestro país. A continuación, se presentan las dificultades que han emergido en la implementación de la formación práctica y las iniciativas que se han impulsado para fortalecerla.

Para cerrar el capítulo, se formula el problema de estudio y los objetivos generales y específicos de investigación.

1. Antecedentes relevantes para la formulación del problema

1.1. La centralidad del aprendizaje docente para la reforma educativa

Hoy en día, en la literatura que aborda los desafíos que implica el mejoramiento de la calidad de la educación, se ha transformado en un lugar común la idea de que para mejorar los aprendizajes de los estudiantes en las escuelas es necesario mejorar las prácticas pedagógicas de los profesores en ejercicio. De hecho, es posible apreciar que, en la medida en que las reformas educativas han desplazado su foco desde la cobertura a la calidad, se manifiesta una mayor preocupación por el desempeño de los docentes y, consecuentemente, por su formación.

Sharon Feiman-Nemser (2001) explica que, luego de décadas de reforma educativa, se ha llegado al consenso de que la calidad de las escuelas depende de la calidad de los profesores. Tanto políticos como educadores han llegado a convencerse de que lo que los estudiantes aprenden está directamente relacionado con qué y cómo enseñan los profesores y, a su vez, qué y cómo enseñan los profesores depende del conocimiento, las habilidades y el

compromiso en que se funda su enseñanza, así como de las oportunidades de que disponen para continuar aprendiendo en y desde su práctica. De lo que se deriva que, si se quiere tener escuelas que propicien aprendizajes más potentes en sus estudiantes, es un requisito ofrecer oportunidades de aprendizaje más potentes a los profesores.

La asociación entre la formación del profesorado y los rendimientos académicos de los estudiantes, no obstante, es compleja, y no solo porque la formación docente es solo uno de los diversos factores que influyen en el aprendizaje. Se trata de una vinculación que no es lineal ni puede darse por sentada, puesto que se basa en conexiones previas que no son claras y que, por tanto, requieren ser documentadas (Cochran-Smith, Zeichner y Fries, 2006). Estas conexiones debieran darse entre los programas de formación del profesorado y el aprendizaje de los estudiantes de pedagogía; entre el aprendizaje desarrollado por los futuros docentes y sus prácticas en aula; y entre las prácticas de los graduados y los aprendizajes de los estudiantes.

Con todo, existe evidencia convergente de que los buenos profesores marcan una diferencia en el aprendizaje de los estudiantes. Varias investigaciones muestran que la experticia docente es uno de los factores que más influye en el éxito de los estudiantes (Darling-Hammond, 2005). Por otra parte, hay hallazgos que revelan la importancia de la formación inicial para el desempeño docente. La citada Darling-Hammond, una de las influencias tal vez más importante del campo norteamericano de investigación sobre la formación de profesores, comenta los resultados de estudios sobre profesores que ejercen la docencia sin preparación o habiendo seguido rutas alternativas: estos profesores a menudo tienen dificultades en la planificación, la enseñanza, el manejo de la clase y el diagnóstico de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes; son menos hábiles para adaptar su instrucción a la promoción del aprendizaje y más comúnmente culpan a los alumnos si su enseñanza no es efectiva (Darling-Hammond, 2005).

A partir de la información disponible, es posible inferir que las buenas prácticas de los docentes en ejercicio implican mejores aprendizajes escolares, y que en la calidad de las prácticas docentes influye la formación que reciben los profesores. Independientemente de que es necesario matizar esta conclusión pues, evidentemente, el significado de 'buenas prácticas' así como el carácter de la influencia de la formación en las prácticas pedagógicas de

los profesores que se insertan al mundo laboral, variarán de acuerdo con los contextos y los actores, lo cierto es que se trata de una premisa que ha guiado el desarrollo de la investigación en el área de la formación inicial y las iniciativas de la política pública.

No obstante, a nivel internacional se aprecian dificultades en relación a la formación de docentes. Según Feiman-Nemser (2001), los programas convencionales de formación docente y desarrollo profesional no han sido diseñados para promover un aprendizaje complejo en los profesores ni en los estudiantes de pedagogía dado que el típico programa de formación inicial suele ser una débil intervención si se lo compara con la influencia de la experiencia escolar y laboral de los estudiantes de pedagogía. Por otra parte, la inserción¹ del tipo “nada o húndete”², alienta a los novatos a soportar cualquier tipo de práctica que les permita sobrevivir, aunque no represente la ‘mejor’ práctica en esa situación. Finalmente, las oportunidades de desarrollo profesional habitualmente son esporádicas y desconectadas entre sí, raramente asociadas al trabajo docente del aula y carentes de todo tipo de seguimiento.

La autora asegura que, a menos que los profesores tengan acceso a oportunidades serias y sostenidas de aprendizaje en cada etapa de su carrera, es poco probable que lleguen a enseñar en los términos que están demandando los nuevos estándares para el aprendizaje de los estudiantes, o a participar en la solución de los problemas educacionales. Por esto ella propone poner seria y sostenidamente el aprendizaje docente en el centro de la reforma educativa. Se trata de una idea que desafía las visiones dominantes sobre la enseñanza y el aprendizaje de la enseñanza y exige un examen profundo de los aportes sobre la preparación,

¹ En términos generales, la inserción profesional puede ser comprendida como el comienzo de la trayectoria profesional, una etapa que puede llegar a durar hasta cinco años y que se caracteriza por la adquisición progresiva de la experticia pedagógica y también por la vivencia de conflictos que pueden conducir, incluso, al abandono de la profesión. Esta etapa de la vida profesional, en que los docentes son considerados profesores principiantes o neófitos, ha sido estudiada desde distintas perspectivas que se han centrado, por ejemplo, en: “la construcción de identidad personal, la socialización, los problemas y preocupaciones que enfrenta el docente, la naturaleza del conocimiento docente y de su desarrollo, el efecto de los contextos sobre sus prácticas y percepciones, los modos como cambian o aprenden in situ los nuevos profesores, etc.” (Ávalos, Carlson y Aylwin, 2004, p.8). Usualmente se ha establecido que este período se inicia una vez finalizada la formación inicial, cuando los profesores se incorporan al contexto laboral, sin embargo, hay autores que consideran los procesos de práctica profesional durante la formación inicial como primeras experiencias de inserción profesional (Orland Barak, 2008).

² Modelo de apoyo a la inserción docente conceptualizado por Vonk en 1995 (citado por Cornejo, 1999) y que se trata del más frecuente en los establecimientos escolares, en el cual prácticamente no hay apoyo ni interacción con los pares, ya que supone que el desarrollo profesional es un asunto de responsabilidad individual. Además, la aceptación por el grupo depende de que el principiante, previamente, de muestras de su capacidad.

inducción y desarrollo continuo de los profesores, y la capacidad para hacer un cambio en todos los niveles del sistema educacional.

1.2. La formación práctica y el aprendizaje de la enseñanza

Si la formación docente realmente se diseña e implementa poniendo el aprendizaje docente como clave orientadora, la pregunta sobre las características y los requisitos para desarrollar este tipo de aprendizaje resulta fundamental. Sobre este tema, existe una línea de investigación en la que participan autores como Putnam y Borko (2000), Shulman y Shulman (2007), Darling-Hammond (2005), Hammerness et al. (2005), Feiman-Nemser (2001), Faingold (2005) y Perrenoud (2005), entre otros. Si bien los aportes de estos autores serán revisados más ampliamente en el marco conceptual, en este espacio es importante destacar la íntima vinculación que existe entre la formación práctica y el desarrollo del aprendizaje de la enseñanza. Efectivamente, las experiencias de práctica propuestas en la formación inicial son claves para aprender a enseñar y aproximarse al desempeño requerido en el mundo laboral.

Partiendo de la base de que el conocimiento profesional docente, tal como el ejercicio de la enseñanza, tiene una naturaleza teórico-práctica, la formación de los profesores debiese apuntar no solo a que los estudiantes entiendan una serie de contenidos útiles para la enseñanza (tales como sociología y psicología de la educación, currículum y didáctica de la especialidad, por ejemplo), sino que desarrollen la habilidad de poner en acto³ lo que saben y desempeñarse adecuadamente en la práctica. Esto requiere que los estudiantes dispongan de una base de conocimiento tanto teórico como práctico y organicen dicho conocimiento en formas que faciliten su recuperación y uso.

Por otra parte, dado que la práctica pedagógica es siempre cambiante y plantea nuevas demandas día a día, los futuros profesores necesitan estar preparados para aprender de la

³ El concepto de poner en acto, “*enactment*”, fue acuñado por Mary Kennedy en 1999 (citado en Hammerness et al., 2005).

experiencia y disponer de estrategias que les permitan construir nuevos conocimientos durante toda la trayectoria profesional.

En esta línea, el ejercicio de la reflexión emerge como la estrategia privilegiada para articular teoría y práctica y construir un conocimiento sobre la base de la propia experiencia. A partir del análisis sistemático de las dificultades como también de los aciertos en la implementación de la enseñanza, se hace posible construir una base de criterios que fundamente las decisiones pedagógicas que se toman día a día en la acción.

Considerando estos antecedentes, las experiencias prácticas que se ofrecen en el contexto de la formación inicial aparecen como una oportunidad privilegiada para que los estudiantes de pedagogía vinculen los conocimientos aprendidos en la universidad con los construidos en la institución escolar, y desarrollen un repertorio inicial de competencias que les permita implementar la enseñanza, así como herramientas para estudiarla críticamente.

Para comprender la forma en que se enseña la práctica en la formación inicial de distintas profesiones, Grossman et al. (2009) propusieron un modelo que identifica tres tipos de estrategias que permiten a los estudiantes aprender qué significa y luego cómo desempeñarse en la práctica. Estas estrategias corresponden a la representación, la descomposición y la aproximación a la práctica. La representación se refiere a las formas en que la práctica es presentada en la formación profesional y aquello que hace visible (e invisible) a los estudiantes. La descomposición corresponde a la identificación de los componentes esenciales de una práctica con fines de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, la aproximación alude a las posibilidades que se ofrecen a los estudiantes para involucrarse en ejercicios más o menos próximos a la práctica de una profesión. Estos tres conceptos colaboran a interpretar las formas en que un dispositivo de práctica profesional está diseñado, así como los procesos a través de los cuales los principiantes van configurando una imagen y van insertándose en el ejercicio profesional.

Un esfuerzo complementario ha sido realizado en distintos países para definir aquellos aprendizajes que los estudiantes de pedagogía debiesen desarrollar tanto en la formación docente inicial en su conjunto, como específicamente en la formación práctica.

A nivel internacional, un ejemplo lo constituye el trabajo de Ball y Forzani (2009), que ha servido de base para la identificación de un conjunto de prácticas que los futuros profesores

debiesen dominar al finalizar su formación en la Universidad de Michigan. Se trata de las denominadas prácticas generativas (high-leverage practice, HLP) que especifican acciones o tareas centrales para la enseñanza, cuyo aprendizaje permitiría aumentar las probabilidades de que la enseñanza sea eficaz para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

En el caso de nuestro país, tanto el Marco para la Buena Enseñanza (MBE), publicado el año 2003, como los Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Educación Media (EOEM), del 2012, ofrecen una serie de dominios y criterios que también permiten identificar aquello que los profesores deben saber y saber hacer.

Lo interesante de estos marcos es que, coincidiendo con los principios acerca de la naturaleza teórico-práctica de los conocimientos y la práctica pedagógica, destacan la centralidad de las capacidades para poner en acto los saberes docentes y desempeñarse adecuadamente al implementar la enseñanza. Por otra parte, existe consenso entre los autores respecto a la relevancia de la experiencia para los procesos de construcción de conocimiento que llevan a cabo los profesores a lo largo de su trayectoria profesional. En este contexto, las prácticas profesionales que forman parte de los programas de formación docente ofrecen las primeras oportunidades para que los futuros profesores se aproximen al trabajo docente. De ahí que la investigación sobre las formas en que este dispositivo formativo ha sido diseñado e implementado adquiera una relevancia fundamental para analizar los procesos de aprendizaje de la enseñanza disciplinar que tienen lugar en la formación inicial.

1.3. La formación práctica en los programas de formación docente en Chile

En Chile, los currículos de formación se articulan en torno a cuatro áreas formativas: general, de especialidad, profesional y práctica⁴ (Ávalos, 2004). Este último componente se asocia a experiencias que, en términos generales, corresponden a una secuencia de actividades

⁴ Específicamente, cada área incorpora los componentes que se detallan a continuación. La de formación general corresponde a las bases sociales, filosóficas e históricas de la educación, la profesión docente y el sistema educativo; la de especialidad, a los contenidos específicos disciplinares; la profesional, al conocimiento de los educandos, el proceso de enseñanza, las tecnologías de la información y comunicación, y de investigación; y, finalmente, la de práctica, a la aproximación e incorporación en la institución escolar (Ávalos, 2004).

organizadas en forma progresiva a través del currículum, implican el desarrollo de tareas en terreno, cuentan con la participación de profesores de la institución formadora y la institución escolar y culminan con una experiencia de práctica intensiva de un semestre (CNAP, 2007). A este eje se le asigna una importancia radical, como un espacio 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. (Ávalos, 2002, p. 109).

Por lo tanto, se trata de un espacio privilegiado para propiciar el aprendizaje docente y preparar la inserción profesional ya que en estas experiencias se hacen presentes los desafíos más próximos y similares, en sus características concretas y contextualizadas, a los que enfrentarán los futuros profesores.

Pero, ¿qué sabemos sobre las formas en que se ha diseñado e implementado la formación práctica en los programas de formación docente inicial en nuestro país? ¿Qué dificultades se han encontrado en su desarrollo? ¿Qué iniciativas se han impulsado para potenciarla? En los apartados siguientes se discutirá en torno a estas interrogantes.

1.3.1. Investigación sobre la formación práctica en los programas de formación docente en Chile

En nuestro país, la investigación en torno a la formación práctica es exigua. Un estudio que analizó investigaciones realizadas en el campo de la formación docente entre los años 1996 y 2007, reportó que, de un total de 82 trabajos, solo un 10% se enfocó en las prácticas. La mayoría de los estudios se centraron en la práctica profesional o final, presentándose como

temas predominantes el impacto de la práctica en alguna característica profesional de los futuros profesores, la descripción de las acciones de los responsables de este proceso y los problemas habituales que se presentan en estas actividades. No se encontraron estudios relativos a los procesos de aprendizaje que tienen lugar en las prácticas (Cisternas, 2011).

En todo caso, se trata de un campo que ha manifestado un mayor desarrollo en los últimos años. Otra investigación reciente, cuyo objetivo fue analizar el estado de la investigación específicamente centrada en la formación práctica, muestra que, de las 32 publicaciones encontradas, solo entre los años 2006 y 2013 fueron realizados 23 estudios que abordan tanto la práctica profesional como la temprana y la intermedia (Hirmas, 2014). En este conjunto, se destaca el desarrollo de una amplia investigación, probablemente la más importante realizada sobre este tema en los últimos años, que aborda el estudio de la formación práctica en carreras de Pedagogía Básica y Pedagogía Media en diez universidades chilenas y su impacto en el proceso de aprender a enseñar⁵.

Las diversas investigaciones desarrolladas se han enfocado en distintas dimensiones de las actividades de formación práctica. A continuación serán presentados aquellos temas que han recibido mayor atención y los principales hallazgos a los que ha llegado la investigación en este campo.

Un ámbito que ha ocupado a algunos investigadores corresponde a los paradigmas o enfoques de formación que han estado a la base de la comprensión de las actividades prácticas, distinguiendo entre uno conductista-aplicacionista o técnico-instrumental, y otro crítico-reflexivo, o las comprensiones del saber docente y las relaciones entre teoría y práctica que fundamentan las estrategias formativas, constatándose la importancia de la reflexión pedagógica (Labra, 2011; Molina, 2008; Montenegro y Fuentealba, 2012; Nocetti et al., 2005; Galaz y Fuentealba, 2008; Labra et al., 2005).

Una dimensión muy importante para el éxito de estas actividades está dada por la relación que se establece entre la institución formadora y la institución escolar. Al respecto, los

⁵ Equipo de investigación dirigido por Carmen Montecinos (PUCV) y compuesto por Horacio Walker (UDP), Inés Contreras (PUC), Silvia Rittershausen (PUC), Cristina Solís (PUC) y Claudio Núñez (PUC), que desarrolló un proyecto Fondecyt Regular (año 2007) “El impacto de la formación práctica en el proceso de aprender a enseñar” N°1070807. Luego, Montecinos y Walker trabajaron en otro proyecto Fondecyt Regular (año 2011) N°1110505 titulado “La contribución de los centros de práctica a la formación inicial docente: perspectivas de docentes de aula y docentes directivos”.

estudios recientes constatan que el trabajo entre ambas se percibe como desarticulado pues se evidencia una ausencia de vínculos entre el programa de práctica, la malla curricular de las carreras y las demandas que se plantean en el centro escolar, así como la falta de correspondencia que se presenta en algunas ocasiones entre algunas tareas solicitadas al practicante en la escuela y los requerimientos de su carrera de origen (Labra, 2011; Montecinos et al., 2010; Nocetti et al.; 2005; OEI, 2010).

Respecto de los modos en que se implementa la formación práctica, las evidencias recogidas muestran que existe una gran variabilidad entre las distintas carreras e instituciones formadoras. Efectivamente, se manifiesta una gran amplitud en relación al número de asignaturas que contempla este eje, desde ser una actividad aislada al final del proceso formativo hasta la presencia de actividades que vinculan al estudiante con la escuela desde el segundo año de su carrera. Para el caso de las carreras de Pedagogía en Educación Media, la incorporación de actividades prácticas en los planes de estudio, dependiendo del modelo de formación docente que presentan las universidades (concurrente o consecutivo), varía en cuanto a su número, proporción, presencia en el plan de estudio, distribución en el tiempo y modalidad (Contreras et al., 2010).

Ahora bien, tal como reveló un estudio relativo al desarrollo del conocimiento pedagógico del contenido en la formación inicial de carreras de Pedagogía en Enseñanza Media para las disciplinas de Historia, Ciencias y Matemática (Vergara y Cofré, 2014), en términos generales, la formación práctica (así como las asignaturas de didáctica, centrales para el aprendizaje de la enseñanza disciplinar), pese al reconocimiento de su importancia fundamental para propiciar el aprendizaje de la enseñanza, no ocupa un espacio muy significativo en las mallas curriculares de los programas de formación de profesores en Enseñanza Media, pues predomina la formación teórica.

Con todo, los investigadores (Solís et al., 2011) llegaron a establecer tres etapas en la formación práctica. En el caso de las carreras de formación concurrente, se reconocen una primera etapa inicial correspondiente a las asignaturas de práctica ubicadas al inicio de la carrera y asociadas al conocimiento de la realidad escolar; una segunda etapa intermedia vinculada al desarrollo de conocimientos didácticos; y una tercera, final, centrada en el desempeño en aula. En cambio, en la formación consecutiva hay dos fases: práctica inicial y

práctica final. En cuanto a la modalidad de las actividades prácticas, se observan dos tipos: práctica como asignatura y práctica como componente de otra asignatura (Contreras et al.,2010).

En forma complementaria, el estudio aludido arrojó que se observan distintas conceptualizaciones de práctica subyacentes a las actividades propuestas a los profesores en formación y que definen los propósitos del contacto con el centro educativo. Como resultado del estudio, fue posible levantar cinco formas de entender la práctica: como ejercicio, en la universidad, de una propuesta de trabajo derivada de referentes teóricos, sin asistir a la escuela; como proceso de recolección de información a utilizarse en las actividades curriculares de la universidad; como proceso de recolección de información a ser utilizada en el diseño y ejecución de intervenciones limitadas en la escuela; como intervención acotada para desarrollar habilidades de enseñanza específicas de la disciplina; y como diseño y conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje de un grupo curso.

Una dimensión muy importante de estas actividades corresponde a los objetivos y contenidos que son abordados en los programas de formación práctica. El análisis de éstos constató que son dos los temas principalmente trabajados: la enseñanza y el profesor en formación. Esto resulta llamativo pues el conocimiento respecto a los estudiantes y cómo ellos aprenden aparece invisibilizado o relegado a un segundo plano. En contraste, los profesores en formación manifiestan mayor interés en conocer a los estudiantes y cómo establecer con ellos relaciones interpersonales que posibiliten el desarrollo del aprendizaje en el aula (Montecinos et al., 2010).

Al enfrentarse a la docencia, las responsabilidades profesionales para las cuales los futuros docentes declaran sentirse menos preparados son el trabajo con estudiantes con necesidades educativas especiales y el trabajo con apoderados. Además, la evaluación aparece como una dimensión de las responsabilidades pedagógicas con menor nivel de logro. Así, los autores concluyen que la formación práctica no estaría abordando el amplio rango de responsabilidades profesionales de la formación docente (Del Río, Lagos y Walker, 2011; Montecinos et al., 2010; Romero y Maturana, 2012).

En relación a las actividades desarrolladas en cada fase de la formación práctica, los profesores en formación señalan que en la etapa inicial, la tarea principal que cumplen en el

centro de práctica es la observación del contexto escolar y los roles asumidos por los diferentes actores que forman parte de éste. En la etapa intermedia predominan las actividades vinculadas con la colaboración al profesor guía mientras que, en la etapa final, es la enseñanza a un grupo curso la responsabilidad principal, pese a que una proporción de los estudiantes de pedagogía reportan que un tiempo importante de su práctica profesional final no está destinado a esta actividad. Así, se observan tendencias comunes entre las carreras en cuanto a su progresión desde las prácticas iniciales a las terminales: “Esta progresión va desde la observación a la intervención en competencias aisladas con bajos niveles de autonomía hasta el desempeño del rol docente que les permite asumir la conducción del proceso de enseñanza de un grupo curso.” (Contreras et al., 2010, p.100)

Específicamente, en relación a la práctica final, se identificaron diferencias entre las carreras relacionadas con el tiempo de permanencia en los centros de práctica y las tareas realizadas en ellos, unas más centradas en la enseñanza y otras en la colaboración y preparación de materiales (Montecinos et al., 2010). También se encontraron distinciones entre las carreras de Pedagogía Básica y de Pedagogía Media en cuanto al número de asignaturas de práctica y el tiempo dedicado a la docencia: mientras en las primeras tienen un mayor número de asignaturas de práctica y una menor asignación de tiempo a la docencia en la práctica final, en las segundas se aprecia un menor número de estas asignaturas pero con una mayor proporción de tiempo destinado al desempeño en aula.

El acompañamiento de las actividades prácticas constituye un aspecto fundamental para asegurar su éxito. Respecto de este ámbito, la investigación existente refiere a la configuración de una “triada formativa” (Gaete, 2003; Montenegro y Fuentealba, 2012) compuesta por el profesor en formación, el profesor tutor o supervisor y el profesor guía o colaborador, siendo estos dos últimos los responsables de ofrecer un acompañamiento al practicante desde la institución formadora y la institución escolar, respectivamente.

Sobre el acompañamiento ofrecido por la institución formadora, se han identificado tres modalidades. La primera, en que el proceso es guiado solo desde la universidad, sin un acompañamiento en el centro de práctica; la segunda, en la cual el acompañamiento se hace solo en el centro de práctica, sin reuniones en la universidad; y, la tercera, en que la práctica es guiada desde la universidad y también es supervisada en la institución escolar. En el caso

específico de las carreras de Pedagogía Media, predomina que las prácticas inicial e intermedia sean monitoreadas solo desde la universidad, mientras que la práctica final sea guiada desde la universidad y también supervisada en el centro. En cuanto a la frecuencia de las reuniones entre el supervisor y el practicante, el mismo estudio arrojó que para todas las carreras se realizan reuniones semanales, independiente de que se hagan o no visitas a terreno. Sin embargo, en lo relativo a la cantidad de visitas que realiza el tutor al centro de práctica, se encontró una gran heterogeneidad, desde visitas semanales hasta dos al semestre (Solís et al., 2011).

En cuanto al estilo de supervisión, hay trabajos que se han enfocado en el tipo de orientación, más reflexiva o directiva, del mediador (Montecinos, Barrios y Tapia, 2011; Solís et al. 2010), o bien en las dificultades que emergen, por ejemplo, cuando existen desacuerdos epistemológicos entre los actores de la triada formativa –lo que dificulta la evaluación del estudiante en práctica (Gaete, 2003)– o se manifiestan diferentes comprensiones de la reflexión (Pardo, 2012).

Específicamente en relación al profesor guía, hay estudios que reportan la ausencia de mecanismos institucionales de selección de profesores guías adecuados al propósito formativo de futuros docentes (Hass, 2012; Nocetti et al., 2005; Romero y Maturana, 2012) y también debilidades en proceso de acompañamiento. Si bien los profesores en formación manifiestan que existe buena disposición de los docentes de aula para colaborar en todas las fases del proceso de práctica, al mismo tiempo expresan que no tienen suficiente claridad sobre el rol de apoyo que deben cumplir. Además, consideran que si bien ellos se involucran en su aprendizaje, hay veces que se presentan como un antimodelo y es poco frecuente que les formulen preguntas críticas que propicien la reflexión (Montecinos et al. 2010; Labra, 2011; OEI, 2010; Romero y Maturana, 2012; Solís et al., 2011).

Los resultados arrojados por las investigaciones revisadas, constituyen un valioso aporte al conocimiento de las características del diseño y la implementación de la formación práctica en los programas de formación docente en nuestro país. Pese a estos avances, para este campo de investigación se reconoce que todavía se dispone de pocas evidencias que permitan describir en profundidad la forma en que se llevan a cabo las actividades de formación práctica, por ejemplo en lo relativo a estrategias de enseñanza y evaluación, así

como al rol de otros actores más allá de los profesores guía y tutor, como los estudiantes escolares (Hirmas, 2014). Del mismo modo, no disponemos de suficiente información sobre las experiencias que viven los futuros profesores en sus prácticas profesionales ni acerca de los aprendizajes de la enseñanza disciplinar que ellos construyen en este contexto. Más puntualmente, tampoco se ha desarrollado una aproximación específicamente didáctica al aprendizaje de la enseñanza disciplinar. Es por esto que profundizar en el estudio de la formación práctica desde el punto de vista de los actores podría incrementar el conocimiento en este campo desde una perspectiva no abordada aún.

1.3.2. Dificultades detectadas en el desarrollo de la formación práctica

Dada la alta importancia pública que ha adquirido en los últimos años la FID para el mejoramiento de la calidad del aprendizaje escolar, se han realizado distintos diagnósticos sobre la situación de ésta y sus resultados⁶. A partir de estos estudios es posible identificar nudos críticos de la formación docente inicial en general, y de la formación práctica en particular, que requieren ser abordados por la política pública.

Un primer aspecto crítico de la formación docente inicial en general, se refiere a que, pese a que el discurso académico pone énfasis en el ejercicio docente como una práctica reflexiva, pareciera ser que la distancia entre teoría y práctica permanece solapada en la formación imperante en las aulas universitarias, lo que hace difícil que los futuros profesores realicen las vinculaciones entre teoría y práctica que son base del desempeño docente. Por ejemplo:

La docencia de estudiantes de pedagogía observada en una universidad se realizó en pequeños grupos, usando presentaciones power point, con profesores que parecían

⁶ Informe de la OECD (2004), Informe de la Comisión sobre Formación Inicial Docente (2005), Informe del Consejo Asesor Presidencial para la calidad de la educación (2006), Informe del Panel de Expertos para una educación de calidad (2010) y CEPPE (2013).

habitados al uso de tecnología para la docencia. A pesar de estas características, la enseñanza todavía está bastante centrada en el profesor, con el profesor involucrando a los estudiantes principalmente para responder preguntas con respuestas cortas. Los estudiantes parecían estar buscando formas para proporcionar una respuesta predeterminada por el profesor más que participar en una discusión crítica de sus reacciones a las lecturas o los temas en discusión. El contenido de la conversación observada era altamente teórico, una revisión de algunos conceptos básicos sobre sociología de la educación. No hubo ejemplos o referencias a escuelas concretas y a los estudiantes chilenos al discutir estos conceptos; los estudiantes no relacionaron esta discusión con las prácticas y observaciones en establecimientos donde habían practicado como parte del curso. (OECD, 2004, p.142).

Además de la escasa conexión entre teoría y práctica, la descripción de clase presentada releva otras dificultades de la formación universitaria, como lo es el tipo de modelo de profesor que los formadores ofrecen a los estudiantes de pedagogía. El modelamiento es una de las fuentes del aprendizaje docente, por lo que adquiere gran relevancia que los formadores enseñen de forma coherente con el tipo de prácticas de la enseñanza que buscan promover. Así también, se consideran insuficientes otros aspectos de la formación. Uno de ellos es la preparación para que los futuros profesores desarrollen una actitud y práctica proclives a la investigación en el trabajo docente en aula. Otro, corresponde al dominio de estrategias para el trabajo en aula tales como el manejo curricular y el diseño de estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación (Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006).

Otro nudo crítico se da para el caso de la formación de profesores de Educación Media que deberán enseñar una disciplina específica. En este tipo de formación, se manifiesta una falta de articulación entre la formación pedagógica y de especialidad de los futuros docentes, puesto que, en la mayoría de las universidades tradicionales, se entregan ambas líneas de formación en forma separada, incluso dependientes de distintas escuelas o facultades. En el caso de la formación concurrente se da la separación de departamentos o facultades mientras que, en la formación consecutiva se acentúa esta separación pues los estudiantes han desarrollado sus estudios de la disciplina al realizar su licenciatura en forma previa a su ingreso al programa de formación pedagógica.

Esta falta de articulación impacta en las posibilidades de construir conocimiento pedagógico del contenido por parte de los profesores en formación, así como de incorporar un razonamiento didáctico, que se fundamenta en las relaciones entre los conocimientos disciplinares y pedagógicos. Un ejemplo en este sentido es recogido por el estudio realizado por la OECD el año 2004:

En una conversación con los estudiantes en esa universidad, los estudiantes señalaron que su educación proporcionaba limitadas oportunidades para practicar y desarrollar pedagogías apropiadas. Hablaron acerca de la separación entre la facultad de educación y los departamentos donde aprenden las disciplinas. Otro estudiante que se formaba para enseñar lenguaje resumió el problema de la siguiente manera: *Aquí he aprendido a enseñar y he aprendido mucho sobre el Castellano, pero no he aprendido cómo enseñar Castellano.* Los problemas que resultan de la falta de integración de varios departamentos al interior de las facultades de educación se acentúan con la marginalización de las facultades de educación respecto a otras facultades de la universidad. (OECD, 2004, p.142).

Específicamente respecto de la formación práctica, se han detectado una serie de dificultades, la primera de las cuales está referida a la desvinculación entre la FID y la realidad escolar. Pese a la anticipación de las prácticas profesionales a los primeros años de la formación –medida que implica una mayor vinculación con el medio escolar de parte de los estudiantes–, en muchos casos ello no se traduce en una relación del cuerpo académico con esta realidad.

Una dificultad complementaria consiste en los problemas que surgen en la escuela al recibir practicantes pues, en general, no existe una orientación clara sobre las formas en que las prácticas deben ser desarrolladas, por lo cual el itinerario que siguen los estudiantes depende mucho de cada establecimiento escolar y profesor guía.

Efectivamente, no existe una política común que defina las formas de actuación de las escuelas en relación con las prácticas profesionales. Adicionalmente, es poco común que exista un compromiso formal entre las instituciones formadoras y las instituciones escolares que especifique obligaciones y beneficios para ambas instituciones. Ni las escuelas ni los profesores guías reciben una retribución por colaborar con los practicantes, salvo ocasiones en que las instituciones de formación desarrollen actividades formales de vinculación con las escuelas,

tales como proyectos de investigación conjuntos u ofertas de capacitación. De ahí que un aspecto insoslayable consista en la implementación de las condiciones más adecuadas que exige el desarrollo de prácticas en terreno que propicien el aprendizaje docente. De hecho, el Panel de Expertos para una Educación de Calidad (2010) sugiere que la inexistencia de una red de establecimientos educacionales donde los estudiantes de pedagogía puedan realizar sus prácticas profesionales debiese ser causal para que un programa de FID quede sin acreditación.

Por otra parte, también se manifiestan problemas en el proceso de acompañamiento de los practicantes por parte del tutor universitario y el profesor guía. Se plantean obstáculos en relación a los horarios y disponibilidad de los profesores guías –lo que dificulta su rol de apoyo a los practicantes–, al mismo tiempo que la carga académica de los formadores de las universidades les impide una supervisión frecuente de la práctica.

Por otra parte, se ha diagnosticado una supervisión inadecuada de las prácticas pedagógicas, tal como se expresa en la siguiente cita:

(...) en muchas instancias, los graduados de programas de formación de profesores parecen tener supervisión inadecuada en sus experiencias prácticas. Aunque en teoría se supone que la docencia del estudiante es monitoreada por un supervisor de la universidad y un profesor supervisor de la escuela, numerosos estudiantes entrevistados por el equipo de revisión indicaron que dicho monitoreo y la retroalimentación resultante no era adecuada. (OECD, 2004, p.145 y 146).

La retroalimentación de los profesores guías y los supervisores debiera dar mayores oportunidades de integración de los aprendizajes, lo que exige mayor contacto entre los departamentos de especialidad y formación pedagógica y una mayor colaboración de los profesores guías. Este punto es coincidente con los resultados de la investigación ya comentada (Montecinos et al., 2010) respecto al desconocimiento de los profesores guías sobre su rol formativo y la menor frecuencia del planteamiento de preguntas que favorezcan la reflexión, en los espacios de retroalimentación.

Un aspecto que también se considera una debilidad es la falta de investigación en el área de formación inicial como de aquella enfocada en la experiencia de los futuros docentes

en sus prácticas. Se trata de un déficit importante dado que, sin una línea consolidada de investigación en este campo, resulta difícil definir políticas apropiadas para la propuesta de las reformas que requieren los programas de formación docente (Panel de Expertos para una Educación de Calidad, 2010). En este sentido, el estudio de las experiencias de práctica y de los aprendizajes que ellas incentivan puede constituirse en un importante aporte para la reforma de un componente esencial de la formación docente.

1.3.3. Iniciativas implementadas para enfrentar las dificultades detectadas en la formación práctica

En los últimos veinticinco años se ha desarrollado una serie de iniciativas para fortalecer la FID, al amparo de las cuales se han incluido medidas para enfrentar las debilidades de la formación práctica.

El primer hito importante orientado a esta reforma fue la implementación del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (PFFID), iniciado en 1997 (para ser ejecutado en cinco años) con la participación de diecisiete instituciones universitarias formadoras de profesores, que cubrían el 78% de los estudiantes de pedagogía del país (OECD, 2004) y que involucró una inversión de \$12.923 millones (Panel de Expertos para una Educación de Calidad, 2010). El proyecto consistió en la implementación de proyectos de reforma definidos por cada institución, dentro de parámetros y orientaciones amplios establecidos por el Ministerio de Educación.

Entre los resultados de esta estrategia de fortalecimiento de las capacidades docentes, específicamente relacionado con la formación práctica, la OECD destaca:

Curricularmente, se logró un cambio de posición e importancia de la práctica en el proceso de formación inicial de los profesores, de estar ubicada al final del proceso formativo, a ser parte de éste desde el inicio, y de ser un ejercicio formal y pobremente supervisado, a ser un elemento articulador en la formación. (OECD, 2004, p.56).

Efectivamente, los cambios ocurridos en esta línea formativa fueron los más visibles y valorados por los actores entre el conjunto de modificaciones a la FID que el PFFID implicó. En este sentido, las instituciones formadoras lograron articular una visión compartida del significado e importancia de la formación práctica y el establecimiento de una estructura de práctica progresiva que avanza desde una primera etapa en que predomina el desarrollo de actividades observación, hasta una quinta, en la cual se crean las condiciones para que el estudiante se desempeñe de forma autónoma frente a un curso (Ávalos, 2002).

Una segunda iniciativa importante corresponde al *Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior* (MECESUP) que, desde el año 1998 ha involucrado la inversión de importantes recursos en proyectos de apoyo a la FID que han incluido el desarrollo de capacidades institucionales, el diseño de programas de doctorado y procesos de renovación académica. Sin embargo, en el conjunto de proyectos aprobados, un porcentaje relativamente bajo se ha desarrollado en el área de educación (Panel de Expertos para una Educación de Calidad, 2010).

Otras iniciativas de política pública también se han orientado a elevar la calidad de la formación inicial. Una de ellas corresponde a la publicación de los *Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes*, realizada el año 2001 y destinada a evaluar la calidad de la formación inicial, de manera de asegurar un desempeño adecuado al iniciar el ejercicio profesional. En forma complementaria, se implementó un *Sistema de Acreditación de Carreras de Educación* sobre la base de criterios y estándares de evaluación establecidos por la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP), que comenzó a funcionar el año 2007.

En los últimos años, la iniciativa más importante impulsada desde la política pública para mejorar la formación docente corresponde al *Programa INICIA*, en el año 2008. Este proyecto consiste en una propuesta del Ministerio de Educación orientada a la transformación de las instituciones, los currículos y las prácticas involucradas en la FID, en el sentido de asegurar y fortalecer la calidad profesional de los egresados de pedagogía a nivel nacional.

El programa consta de tres componentes estrechamente vinculados entre sí. El primero corresponde a orientaciones curriculares para la FID y *Estándares para cada carrera de Pedagogía*, que indican lo que cada docente debe saber respecto de la disciplina que enseña y saber enseñar la disciplina. El segundo, a la *Evaluación Diagnóstica* de los conocimientos de los

egresados de carreras de pedagogía. Esta evaluación considera como referente los estándares elaborados y está dirigida a informar a las instituciones formadoras acerca del nivel de conocimientos de sus egresados, de manera de iluminar las reformas requeridas para mejorar la calidad de su formación. Finalmente, un *Programa de apoyo a instituciones formadoras*, correspondiente a recursos concursables para ejecutar proyectos de mejoramiento de las carreras de pedagogía, sobre la base de los estándares y los resultados derivados de la evaluación diagnóstica.

En lo que dice relación con la línea de apoyo a instituciones formadoras, ésta se trata de la creación de un fondo especial que ha destinado recursos para el financiamiento de proyectos de renovación de las carreras de pedagogía, centrados en el fortalecimiento de equipos académicos de las facultades de educación; la renovación curricular, considerando como referentes los estándares y los resultados de la evaluación diagnóstica; y el establecimiento de una relación más estrecha con las escuelas, mediante la revisión y el fortalecimiento de las líneas de prácticas profesionales. Este apoyo se ha concretado a través de los Convenios de Desempeño pactados entre el Estado y las Instituciones de Educación Superior.

A partir del diagnóstico de las dificultades encontradas en la formación docente y, particularmente, en el eje de formación práctica, así como de la revisión de las diversas iniciativas implementadas para su fortalecimiento, emerge la necesidad de investigar desde distintas perspectivas los procesos de aprendizaje de la enseñanza y, particularmente, de los que tienen lugar en las prácticas profesionales, que constituyen una experiencia privilegiada para la construcción del conocimiento profesional docente. Si bien la línea de investigación sobre el eje de prácticas en la FID en Chile ha realizado avances importantes en relación al conocimiento de estas experiencias formativas, todavía existen pocos estudios que permitan comprender en profundidad cómo se aprende a enseñar una disciplina en la práctica, y contar con un cuerpo de conocimientos que informe y fundamente las necesarias reformas en este ámbito.

2. Formulación del problema y objetivos de investigación

2.1. Formulación del problema de investigación

A partir de los antecedentes expuestos, es posible afirmar que la FID se ha constituido en una importante preocupación tanto para el ámbito académico como para el político. Efectivamente, la investigación educativa ha llegado a la conclusión de que la formación influye en el desempeño de los profesores y que éste, a su vez, impacta en los aprendizajes de los estudiantes. Sobre la base de esta premisa es que las autoridades han implementado una serie de medidas tendiente a afrontar los nudos problemáticos que en la actualidad presenta la FID en Chile y en otros países.

Al indagar en las formas de aprendizaje que los profesores desarrollan, se ha llegado a la conclusión de que el aprendizaje docente es un proceso continuo a lo largo de la trayectoria profesional y determinado por los contextos en los cuales tiene lugar. Complementariamente, se ha destacado la importancia que tienen las prácticas que los maestros realizan para la configuración de los saberes docentes. Ciertamente, es en las prácticas donde los profesores construyen, despliegan y ponen en acto sus conocimientos.

En nuestro país, contamos con escasa información acerca de las experiencias de los actores en las prácticas que realizan durante su formación universitaria. Menos aún sobre los aprendizajes que desarrollan los profesores en formación en ellas. De ahí la necesidad de analizar el desarrollo de las prácticas profesionales en profundidad y examinar los procesos de aprendizaje de la enseñanza que en ellas tienen lugar.

En el continuo del proceso de convertirse en profesor, progresivamente se van aprendiendo unos criterios que luego se articularán en la configuración de un *habitus* (Bourdieu, 1988; Faingold, 2005) que, como una gramática –una serie de reglas limitada que da origen a infinitas frases–, sirve de sustento para las más variadas formas de desempeño profesional, dependientes de las necesidades presentes y las condiciones específicas que

caracterizan los contextos en los cuales trabaja el profesor. ¿Cómo se construye esta base de criterios en la experiencia de práctica durante la formación inicial?

La presente investigación se propone estudiar la práctica profesional como dispositivo de formación docente, con el fin de analizar el aprendizaje de la enseñanza disciplinar que desarrollan profesores en formación de HCS en esta experiencia. Se ha optado por indagar en los significados que los practicantes otorgan, por una parte, a las experiencias de práctica profesional en las cuales participan y, por otra, a los aprendizajes de la enseñanza disciplinar que reconocen haber desarrollado en este proceso.

Un estudio como éste puede aportar información acerca de las características de la formación práctica de los programas de formación docente y cuál es su contribución específica al aprendizaje de la enseñanza de una disciplina particular por parte de los futuros profesores, con vistas a facilitar su inserción profesional.

2.2. Objetivos de investigación

Objetivos generales

- a. Analizar la práctica profesional de profesores en formación de HCS como experiencia de formación docente, considerando el dispositivo diseñado por la institución formadora y experimentado por el aprendiz, y las prácticas de enseñanza desarrolladas.
- b. Analizar el aprendizaje de la enseñanza disciplinar que tiene lugar en la práctica profesional de profesores en formación de HCS.

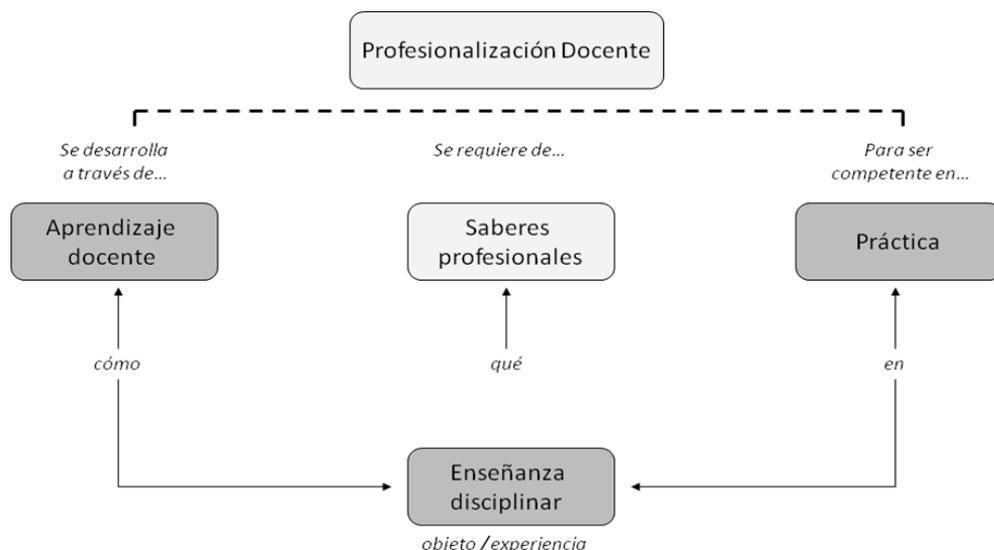
Objetivos específicos

- a. Describir el dispositivo de práctica profesional en tanto marco regulador de esta experiencia, desde la perspectiva de su diseño como de su implementación.
- b. Analizar, desde una perspectiva didáctica, la enseñanza de la HCS implementada por los profesores en formación, en tanto propósito de aprendizaje fundamental de la formación práctica.
- c. Examinar el proceso autoevaluativo que realizan los profesores en formación acerca del aprendizaje de la enseñanza de la HCS desarrollado en la práctica profesional.

CAPÍTULO II
MARCO CONCEPTUAL DE REFERENCIA

En este capítulo, se presentan los referentes conceptuales relevantes para delimitar y fundamentar la aproximación al objeto de estudio. Con el fin de dar cuenta del problema de investigación planteado, se organizó un marco conceptual que considera tres conceptos nucleares, práctica, aprendizaje docente y enseñanza disciplinar, asociados a dos dimensiones conceptuales, profesionalización docente y saberes profesionales, que enmarcan la reflexión presentada. A continuación se ofrece un esquema de síntesis de la aproximación conceptual.

FIGURA N°1
ESQUEMA GENERAL DEL MARCO CONCEPTUAL



En este marco general se sitúa la profesionalización docente como un horizonte que significa y orienta la práctica de la enseñanza, al tiempo que se reconoce un conjunto de saberes profesionales que dan sustento al desempeño profesional y son el corazón de las experiencias de formación docente. La profesionalización y los saberes se desarrollan a través del aprendizaje docente y permiten ser competentes en la práctica. Ahora bien, es la enseñanza disciplinar, en el caso de un profesor de Enseñanza Media, el objeto principal de su aprendizaje pero, simultáneamente, la experiencia misma a través de la cual construye sus conocimientos.

Siguiendo este esquema de base, el capítulo se organiza en cuatro apartados. El primero se refiere a la profesionalización y el conocimiento profesional docente, y aborda la comprensión de la enseñanza como una profesión y las implicancias que esta premisa tiene para el desempeño docente. Luego, para ampliar el significado de lo que implica el ejercicio profesional de la enseñanza disciplinar, se aborda el tema de cuáles son los saberes que debe dominar un profesor de una disciplina específica, que están a la base de su desempeño y que constituyen el sello distintivo de su identidad. El segundo apartado se refiere a la enseñanza disciplinar y profundiza en aquel conocimiento que, particularmente, fundamenta la práctica de la enseñanza: el didáctico de la especialidad, para luego describir los desempeños involucrados en esta práctica. El tercer acápite reflexiona en torno a cómo los conocimientos profesionales son construidos por los profesores en formación, a partir de una discusión sobre diferentes concepciones del aprendizaje docente. Finalmente, en el cuarto, se analiza la práctica como núcleo central del desempeño profesional y el aprendizaje docente.

1. Profesionalización y conocimiento profesional docente

1.1. El profesor como un profesional de la enseñanza

¿Qué significa que los profesores sean ‘profesionales de la enseñanza’? Phillipe Perrenoud (2004) aborda este tema y, al distinguir una profesión de un oficio, describe a los profesionales como aquellos que saben lo que tienen que hacer y cómo hacerlo de la mejor manera posible. Se les reconoce una autonomía fundada en una confianza, en sus competencias y en su ética, mientras, en contrapartida, asumen la responsabilidad moral, civil y penal de sus decisiones y actos.

En este sentido, para profesionalizarse, los profesores tendrían que asumir mayor responsabilidad y disponer de una autonomía más amplia, vinculadas a una gran capacidad de reflexionar en y sobre la acción. Para lograrlo, se requeriría, entre otras condiciones, que los

profesores construyeran y actualizaran las competencias necesarias. En este escenario, la formación inicial aparece como una de las oportunidades para elevar el nivel de competencia de los practicantes. Para Perrenoud, en términos de formación de profesores, la profesionalización docente se traduce “en incidir con fuerza en la parte profesional de la formación, más allá del dominio de los contenidos que hay que transmitir” (Perrenoud, 2004, p.10) lo que consistiría en el dominio teórico y práctico de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Maurice Tardif, por su parte, profundiza en esta noción explicando que, en educación, la profesionalización se trata de “una tentativa de reformular y renovar los fundamentos epistemológicos del oficio de maestro o profesor, y educador, así como de la formación para la docencia” (Tardif, 2004, p.184), desarrollando las características del conocimiento profesional en la enseñanza y la formación docente. ¿Cuáles serían dichas características? Sistematizando bibliografía referente a las profesiones, Tardif propone las siguientes características de los conocimientos profesionales.

Primero, se trata de conocimientos especializados y formalizados por medio de disciplinas científicas (comprendidas tanto las naturales como las humanas). Se adquieren mediante una larga formación de alto nivel, de naturaleza universitaria o equivalente, que se sanciona mediante un título profesional. Aunque basados en disciplinas científicas, los conocimientos profesionales son esencialmente pragmáticos pues se orientan a la solución de problemas concretos. Por otra parte, exigen autonomía, reflexión y discernimiento por parte de los profesionales, las capacidades para improvisar y adaptarse a situaciones nuevas y únicas. Dado que las profesiones se caracterizan por un alto grado de indeterminación en la realización del trabajo, los profesionales se ven impelidos a construir juicios en situaciones de acción. En forma complementaria, Tardif asegura que son conocimientos evolutivos y progresivos, pueden ser revisables, criticables y susceptibles de perfeccionamiento, por lo cual necesitan de actualización permanente. En principio, los profesionales son los únicos que poseen la competencia y el derecho a utilizar sus conocimientos y se reconocen como los únicos capaces de evaluar el trabajo de sus colegas. En contrapartida, pueden considerarse responsables del mal uso de sus conocimientos. La autonomía y la competencia profesionales tienen, como contrapeso, la imputabilidad de los profesionales y su responsabilidad para con los clientes.

Desde una perspectiva descriptiva, y enfocada en el contexto latinoamericano, Denise Vaillant (2004) explica cómo el discurso de la profesionalización docente se ha instalado en América Latina. La autora asegura que esta profesionalización:

(...) está asociada a un desempeño autónomo, con responsabilidad sobre la tarea que se desempeña. Pero estos rasgos no se legislan sino que se construyen a partir de la confluencia de tres elementos: la existencia de condiciones laborales adecuadas; una formación de calidad, y una gestión y evaluación que fortalezca la capacidad de los docentes en su práctica laboral. (Vaillant, 2004, p.7).

En nuestro país, también se ha hecho presente el discurso de la profesionalización. Para Beatrice Ávalos (2006), la búsqueda de mejores formas de formación docente inicial y continua debiera ser abordada desde la óptica de un ‘nuevo profesionalismo’, que la autora explica como “una serie de rasgos que se requieren de los docentes frente a las demandas complejas de la sociedad del conocimiento por un lado, y de las condiciones socio-culturales y de desarrollo específicas de cada país, por otro” (Ávalos, 2006, p.225). Estas demandas son de tipo cognitivo, social y afectivo, de respuesta a la diversidad y de manejo de los conflictos sociales que se hacen presentes en la escuela. Frente a ellas, y en medio de la tensión existente entre los requerimientos sociales y las posibilidades reales de los profesores para responder a esas expectativas, la tarea específica de los maestros sigue siendo la enseñanza y el aprendizaje.

La formación docente debiera contribuir a reducir las tensiones y aumentar la efectividad del trabajo docente, en sintonía con otras condiciones contextuales como salarios, reconocimiento público y condiciones laborales adecuadas. Y es que, para Ávalos (2006), el profesionalismo resulta “tanto de la formación a la que se tiene acceso, como las condiciones de trabajo y los estímulos o incentivos para el buen desempeño”. No se establece “mediante formas de *accountability* (responsabilidad por resultados) controladas externamente y dirigidas por los sistemas de evaluación”, pero sí supone la aceptación del docente de su responsabilidad “por el aprendizaje de niños y jóvenes en diversos contextos y con diversas capacidades” (Ávalos, 2006, p.230), responsabilidad que se comparte con las familias, el

sistema educativo y la sociedad en general, siendo la responsabilidad propia del docente la enseñanza.

Para el desarrollo de la profesionalización, Ávalos destaca la importancia del conocimiento práctico, de la construcción de conocimiento pedagógico del contenido y su puesta en acción, así como de las aptitudes para enfrentar conflictos sociales y asumir la responsabilidad y conducción de la enseñanza, lo que se complementa con la formulación conjunta de estándares por parte del profesorado y las autoridades, de manera de reforzar una base de conocimiento teórico – práctico.

En la actualidad, y tanto a nivel nacional como internacional, se manifiestan tensiones entre las presiones para profesionalizar la enseñanza y un ambiente en que las profesiones han perdido su valor y prestigio. En este contexto, Tardif (2004) propone poner en el centro el concepto de una epistemología de la práctica profesional, entendida como el estudio de los saberes utilizados realmente por los profesionales al desempeñar sus tareas en su trabajo cotidiano, cuya finalidad sería:

(...) revelar estos saberes, comprender cómo se integran en concreto en las tareas de los profesionales y cómo éstos los incorporan, producen, utilizan, aplican y transforman en función de los límites y de los recursos inherentes a sus actividades de trabajo. También se orienta a comprender la naturaleza de esos saberes, así como el papel que desempeñan, tanto en el proceso del trabajo docente como en relación con la identidad profesional de los profesores. (Tardif, 2004, p.189).

Donald Schön (1998) también utiliza este concepto al afirmar que es necesario plantearse interrogantes dentro de la epistemología de la práctica, que apunten a develar cómo construyen conocimiento los profesionales en la acción y qué diferencia ese conocimiento de otros tipos de saberes. Y es que la acción no es como un espacio plano que pueda ser dibujado según prescripciones de los especialistas, pues: “Las situaciones de la práctica no constituyen problemas que han de ser resueltos, sino situaciones problemáticas caracterizadas por la incertidumbre, el desorden y la indeterminación” (Schön, 1998, p.26).

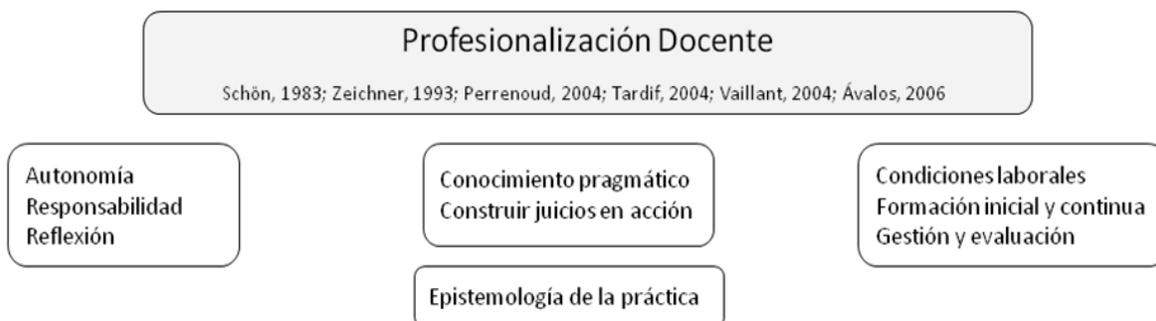
Es por esto que, para este autor, lo que caracteriza a un profesional es su capacidad para reflexionar sobre y desde su propia práctica, lo que le permite construir un conocimiento situado en el cual teoría y práctica se vinculan íntimamente.

A partir de este planteamiento se configura la imagen del profesional reflexivo, fundamentada en el texto fundacional de Donald Schön, *El Profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, publicado en inglés por primera vez en 1983. En la misma corriente se ubica Kenneth Zeichner quien, en su artículo *El maestro como profesional reflexivo*, publicado en español en 1993, describe el movimiento internacional de la práctica reflexiva. Este autor explica que, frente al enfoque que define al profesor como un técnico transmisor de contenidos, se levanta una perspectiva del educador como un profesional capaz de producir conocimiento desde y en la práctica, sugiriendo que la formación del profesorado debería iniciarse en la reflexión desde la propia práctica.

A partir de los planteamientos revisados, se configura una imagen del docente como un profesional cuya especificidad está dada por el dominio teórico-práctico de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para alcanzarlo, los profesores requieren manejar una serie de conocimientos específicos y desarrollar competencias que les permitan desempeñarse en forma autónoma, hacerse responsables de sus decisiones pedagógicas y las consecuencias que ellas comportan, así como ser capaces de construir conocimiento en la acción, durante su trayectoria profesional. En este sentido, la formación docente, inicial y continua, adquiere una relevancia fundamental para fortalecer la base de conocimientos docentes, en consonancia con la existencia de una serie de condiciones contextuales que permitan y favorezcan el ejercicio profesional. Así, las actividades de formación debieran orientarse a propiciar el desarrollo de la capacidad para construir conocimiento teórico-práctico desde la experiencia, lo que es posible a través de la reflexión sobre y en la práctica. Efectivamente, es una práctica reflexiva aquello que podría distinguir a un profesional de la enseñanza y fortalecer su desempeño.

En la siguiente figura se sintetizan los conceptos fundamentales rescatados para comprender el significado de la profesionalización docente.

FIGURA N°2
CONCEPTOS CLAVE RELATIVOS A LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE



1.2. Saberes profesionales que fundamentan la enseñanza

Una de las dimensiones importantes para solventar el desempeño de un profesional corresponde a los conocimientos que éste debe dominar y que fundamentan su trabajo.

En el caso de los conocimientos requeridos para el ejercicio profesional de la enseñanza, existen diferentes perspectivas que identifican distintos tipos de saberes y describen sus características.

En la vertiente francófona, un autor ya mencionado, Maurice Tardif, se refiere a los conocimientos de los profesores, en un sentido amplio, como el “conjunto de los saberes que fundamentan el acto de enseñar en el ámbito escolar”. Esta noción engloba “los conocimientos, las competencias, las habilidades (o aptitudes) y las actitudes, es decir, lo que muchas veces se ha llamado saber, saber-hacer y saber-ser” y refleja lo que los mismos profesores dicen respecto a sus saberes profesionales. Según el autor, estos conocimientos incluyen “diversidad de objetos, preguntas, problemas que están relacionados con su trabajo” y se corresponden poco con los conocimientos teóricos adquiridos en la universidad porque “para los docentes profesionales, la experiencia del trabajo parece ser la fuente privilegiada de su saber enseñar” (Tardif, 2004, pp.189 y 46).

Al profundizar en esta noción, Tardif (2004, pp.11-13) enuncia algunos rasgos distintivos. Primero, aunque se trata de un saber que pertenece a actores individuales que lo incorporan y

reconstruyen en su práctica profesional, es un saber social, dado que es compartido por un grupo que posee una formación común, trabaja en una misma organización y está sujeto a condicionamientos y recursos comparables, y se produce socialmente, como resultado de una negociación entre diversos grupos: un docente nunca define solo y en sí mismo su propio saber profesional. Además, sus propios objetos son objetos sociales, es decir prácticas sociales: el saber se manifiesta en las relaciones entre docente y alumnos. Por otra parte, evoluciona con el tiempo y los cambios sociales, sus contenidos, formas y modalidades dependen de la historia de una sociedad, su cultura, poderes y jerarquías. Finalmente, se adquiere en el contexto de una socialización profesional: el saber se incorpora, modifica y adapta en función de los momentos y fases de una carrera, a lo largo de una historia profesional en la que el profesor aprende a enseñar haciendo su trabajo.

Segundo, el saber docente es diverso, plural, formado por una amalgama más o menos coherente de saberes personales de los docentes y los procedentes de la formación escolar anterior, de la formación profesional para la docencia, de los programas y libros didácticos utilizados en el trabajo, y de su propia experiencia, en la profesión en el aula y en la escuela.⁷

Tercero, son saberes temporales pues se adquieren en el contexto de la historia de vida y la carrera profesional de los profesores. Efectivamente, los saberes se construyen y dominan progresivamente durante un período de aprendizaje variable, dado que las situaciones de trabajo exigen de los trabajadores conocimientos, competencias, aptitudes y actitudes específicas que solo pueden adquirirse y dominarse en contacto con las mismas realidades.

Y cuarto, es un saber que los profesores jerarquizan en función de su utilidad para la enseñanza, de modo que menos valor profesional otorgarían a aquellos que son menos utilizables en su trabajo. Así, los saberes procedentes de la experiencia cotidiana parecieran constituir el fundamento de la práctica y la competencia profesionales.

La complejidad de los saberes vinculados a la profesión docente resulta evidente. De hecho, la vaguedad conceptual que se aprecia a la hora de intentar dar cuenta de ellos y que exige, prácticamente, que cada autor defina sus propias categorías, no es sino la manifestación de la naturaleza plural de los saberes docentes.

⁷ Considerando que se trata de saberes utilizados realmente por los profesores en el contexto de su profesión y del aula, Tardif propone un modelo en que identifica los saberes mencionados en el párrafo, relacionándolos con las fuentes sociales de adquisición y los modos de integración en el trabajo docente.

Otra corriente teórica alude a los saberes docentes utilizando la noción de habilidad profesional. Un grupo de autores, también pertenecientes a la vertiente francófona, usa esta expresión para aludir al “conjunto tan diverso de conocimientos profesionales, esquemas de acción y actitudes que se mezclan en el ejercicio de la profesión” (Paquay, Altet, Charlier y Perrenoud, 2005, p.13). La realidad de este saber es compleja porque en la mente del maestro no están, por un lado, “los saberes explícitos, organizados, racionales y conscientes” y, por otro, “los esquemas que están fuera de la conciencia del sujeto”. En cambio:

(...) algunas representaciones conceptuales y algunos saberes procedimentales se interiorizan, se automatizan y se incorporan al inconsciente práctico; se convierten en hábitos. Por el contrario, ciertos acontecimientos pueden favorecer la toma de conciencia y la clarificación de esquemas que previamente solo existían en estado práctico, pero que súbitamente acceden al estatuto de las representaciones y de ‘saberes’. (Perrenoud et al., 2005, p.363).

La pregunta fundamental, por lo tanto, no debiera orientarse a la elaboración de una taxonomía de los conocimientos profesionales sino, con una orientación funcional, aludir a cómo los maestros expertos conjugan los distintos conocimientos en sus prácticas cotidianas.

Los autores destacan la importancia de los esquemas de pensamiento y acción, pues son ellos los que permiten establecer relaciones entre los saberes y las situaciones y, por lo tanto, están en el corazón de los mecanismos mediante los cuales los conocimientos se convierten en acción. (Perrenoud et al., 2005). Sin tales esquemas, “sin esta capacidad de movilización y actualización de los saberes, no hay habilidades sino tan solo conocimientos” (Perrenoud, citado por Faingold, 2005, p.208).

De lo que se trata, entonces, es de comprender cómo funcionan los esquemas de pensamiento y acción. En este punto, la noción de *habitus* resulta iluminadora. En varios de sus trabajos, Philippe Perrenoud, desde una perspectiva sociológica, desarrolla este concepto, acuñado por Pierre Bourdieu, y lo aplica al campo educativo con el objeto de intentar delimitar las habilidades profesionales.

El *habitus* corresponde a aquella “estructura estructurante, que organiza las prácticas y la percepción de las prácticas (...) es también estructura estructurada: el principio del mundo social es a su vez producto de la incorporación de la división de clases sociales” (Bourdieu, 1988, p.170). La potencia del *habitus* radica en que este conjunto de esquemas permite “engendrar una infinidad de prácticas adaptadas a situaciones siempre renovadas” (Bourdieu, citado por Faigold, 2005, p.212).

Al llevarlo al campo pedagógico, Perrenoud (2005) define la noción de *habitus* como un conjunto estructurado de esquemas de percepción, evaluación, decisión y acción que, en gran parte inconsciente, entra en funcionamiento en los actos rutinarios y en las situaciones emergentes, condicionando la forma y el momento en que se combinan los conocimientos. En una situación compleja, es el *habitus* el que determina las percepciones, interpretaciones, análisis y decisiones del sujeto, y el que, además, le permite enfrentar los problemas que se le presentan.

Perrenoud asegura que gran parte de la acción pedagógica se basaría, en principio, no en los conocimientos sino en el *habitus*. Éste se estructura desde la niñez, gracias a las experiencias de socialización vividas como alumno⁸ y futuro maestro. Aún no conocemos con claridad las formas en que se configura el *habitus*, pero Perrenoud destaca dos conjuntos de condiciones íntimamente relacionadas que podrían favorecer este proceso en el estudiante de pedagogía y el profesor en ejercicio y que podrían ser aprovechadas por los programas de formación docente. Se trata del hecho de tener que enfrentarse a nuevas estructuras y la toma de conciencia reflexiva de su propio funcionamiento en situación.

Una aproximación diferente a las hasta ahora mencionadas, centrada en crear una taxonomía más específica de los conocimientos profesionales requeridos para ejercer la docencia, es la realizada por el ya referido Lee S. Shulman, quien explica que en el camino que recorren los estudiantes de pedagogía para transformarse en profesores se revelan “los complejos acervos de conocimientos y destrezas necesarios para desempeñar con eficacia la labor docente” (Shulman, 2001, p.169). Al analizar cuáles son los conocimientos profesionales que deben dominar los profesores, este autor propone la existencia de una base de

⁸ Esta idea corresponde a la noción de “aprendizaje por observación” acuñada por Lortie, en su influyente obra *Schoolteacher: A Sociological Study*, publicada en 1975.

conocimientos para la enseñanza que se compone de las siguientes categorías de conocimiento: pedagógicos generales, de la materia impartida, el currículo, pedagógico de la materia (el llamado conocimiento pedagógico del contenido), de los educandos y sus características, los contextos educacionales, los objetivos, finalidades y valores educacionales (Shulman, 2001, pp.174 y 175).

Las fuentes principales para construir esta base de conocimientos –si bien ésta no tiene un carácter estático ya que se sigue investigando y aprendiendo sobre la docencia a lo largo de la vida profesional–, según Shulman corresponden a la formación académica en la disciplina a enseñar, las estructuras y los materiales didácticos, los estudios académicos sobre educación y la sabiduría adquirida con la práctica.

Una propuesta más contemporánea, también surgida en el ámbito anglosajón, es el modelo conceptual propuesto por Bransford, Darling-Hamond y LePage (2005) cuyo propósito es organizar la gran cantidad de información disponible acerca de la enseñanza y el aprendizaje efectivos. Este modelo distingue tres áreas de conocimiento, habilidades y disposiciones requeridas por los profesores para su desempeño profesional. Ellas corresponden a conocimiento de los educandos y su desarrollo en contextos sociales; conocimiento de la materia y las metas curriculares, y conocimiento de la enseñanza.

El primer ámbito incluye conocimientos acerca del aprendizaje, el desarrollo humano y el desarrollo del lenguaje en los estudiantes (considerando que el lenguaje media los procesos de enseñanza y aprendizaje). El segundo incorpora una comprensión del contenido y las habilidades a enseñar, a la luz de los propósitos que la sociedad ha asignado a la educación. Finalmente, el tercero alude a una visión de la enseñanza que considera al contenido y los estudiantes a quienes se enseñará, y específicamente incluye conocimientos sobre la enseñanza del contenido, la atención a diversidad de estudiantes, el manejo de la clase y la evaluación. De este modo, el modelo identifica como ejes de conocimiento docente el contenido disciplinar, el aprendizaje y la enseñanza.

Es interesante constatar que estas mismas tres dimensiones se han configurado como los vértices de un modelo que articula los elementos esenciales de la reflexión didáctica en el ámbito continental europeo. Hoy en día, en el mundo hispano y francés, aunque criticado, es común la referencia al ‘triángulo didáctico’, concepto que tiene su origen en la propuesta del

francés Jean Houssaye en 1988 (Ibáñez, 2007), para referirse a los componentes sobre los cuales investiga y construye conocimiento la didáctica específica.

Y es, justamente, la reflexión que se realiza al amparo de la didáctica específica la que fundamenta el ejercicio profesional de un profesor de especialidad. Efectivamente, son las relaciones entre el conocimiento del contenido, el aprendizaje y la enseñanza las que, por una parte, fundamentan la toma de decisiones del docente y, por otra, están en el núcleo del campo de investigación y desarrollo de la didáctica específica. A continuación, se profundizará en la naturaleza del conocimiento didáctico disciplinar.

A continuación se presenta una figura en que se destacan las tradiciones y conceptos principales que permiten comprender los saberes que fundamentan el ejercicio profesional docente y que constituyen el objeto de aprendizaje profesional.

FIGURA N°3
CONCEPTOS CLAVE VINCULADOS A LOS SABERES PROFESIONALES

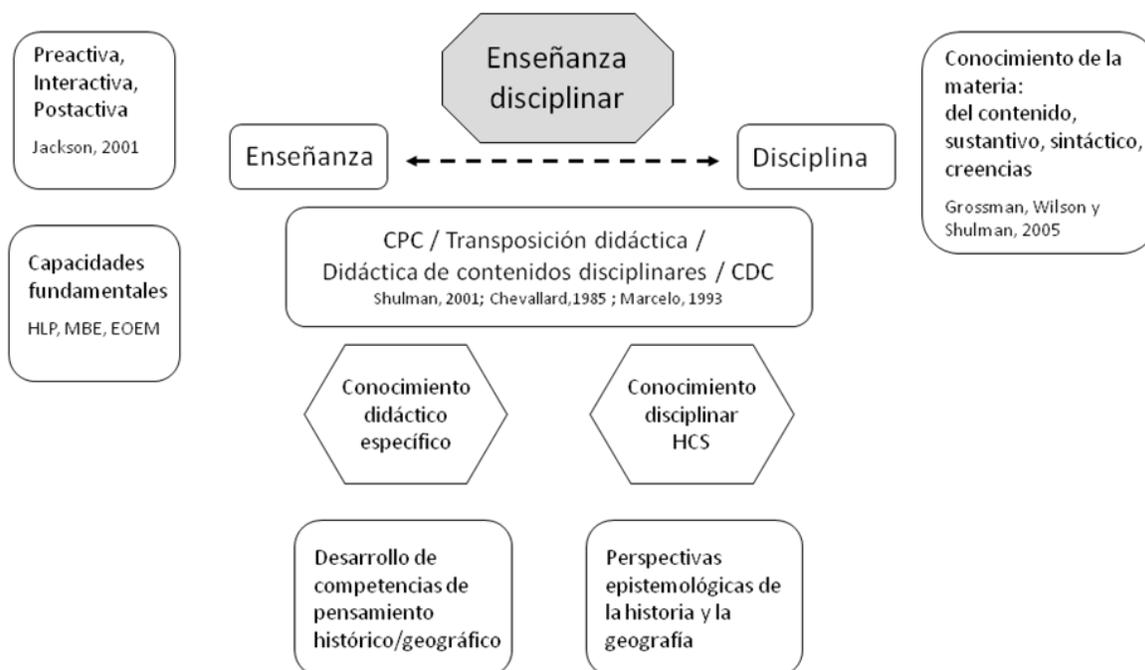


2. La enseñanza disciplinar: objeto y experiencia de aprendizaje profesional

Para dar cuenta de la complejidad de la enseñanza disciplinar, objeto y experiencia de aprendizaje profesional, en este apartado se profundiza en la discusión sobre el conocimiento didáctico de la especialidad que está a la base de la enseñanza de un área disciplinar particular,

en este caso la HCS. A continuación, se describen los desempeños que están involucrados en esta práctica, a partir de propuestas nacionales e internacionales. Para comprender mejor el contenido de este apartado, a continuación presentamos una figura que sintetiza los conceptos abordados.

FIGURA N°4
ENSEÑANZA DISCIPLINAR: CONOCIMIENTO Y DESEMPEÑOS IMPLICADOS



2.1. El conocimiento didáctico de la especialidad⁹ como base del desempeño del docente de una disciplina específica

Hasta aquí hemos revisado aproximaciones generales a los saberes docentes que constituyen al profesor como un profesional. En este apartado se profundizará en los

⁹ En este trabajo, utilizaremos como sinónimos los conceptos de didáctica específica y didáctica de la especialidad.

conocimientos específicos que requiere un experto en la enseñanza de una disciplina específica –en el caso de esta investigación, de la HCS– para ejercerla. ¿Qué particularidades tienen los conocimientos que éste debe dominar?

En términos generales, y a partir de la revisión de las diferentes perspectivas acerca de los saberes docentes, es posible organizar los diferentes conocimientos requeridos para la enseñanza de una disciplina particular en tres grandes ámbitos: pedagógico, disciplinar y didáctico. Estas tres áreas se corresponden, en términos generales con las líneas formativas de las propuestas curriculares de los programas de formación docente inicial en nuestro país: formación general, de especialidad, profesional y práctica (Ávalos, 2004).

El dominio pedagógico corresponde a aquellas reflexiones acerca del fenómeno educativo, el aprendizaje y la enseñanza que constituyen los fundamentos del saber de un docente y que definen la esencia de un conocimiento en el campo educativo, independientemente de la disciplina que sea objeto de las interacciones de enseñanza y aprendizaje. Incluye filosofía, ética, historia, sociología y psicología de la educación, currículum y evaluación, por ejemplo.

Por su parte, el dominio de conocimiento disciplinar está asociado al área de conocimiento específico que constituye el objeto a enseñar e incluye el conocimiento declarativo, procedimental y actitudinal propio de la disciplina. Desde la perspectiva de Grossman, Wilson y Shulman (2005), tal como será presentado más adelante, el conocimiento disciplinar o conocimiento de la materia a enseñar incorpora conocimientos del contenido, sustantivo, sintáctico y creencias sobre el contenido de la materia.

Finalmente, el dominio de conocimiento didáctico se constituye en el campo de la transferencia del saber disciplinar hacia el aula. Refiere al complejo proceso de transformación que un docente hace del conocimiento disciplinar para convertirlo en un conocimiento susceptible de ser enseñado y aprendido. Este conocimiento se materializa en el diseño de aula: las planificaciones y los materiales de enseñanza, aprendizaje y evaluación concretos.

Un aspecto importante relativo a la configuración de los conocimientos profesionales docentes se refiere al carácter jerarquizado de éstos (Tardif, 2004), que fue comentado más arriba, y cuya consecuencia es que, en la articulación entre los distintos tipos de conocimientos, se manifiesten tensiones, de modo que unos se imponen sobre otros de acuerdo a la utilidad

que se les asigna para enfrentar las variadas demandas del desempeño en aula a lo largo de la trayectoria profesional.

Esta jerarquización se manifiesta ya en el proceso de formación inicial. De manera más evidente, en las mallas curriculares, unas asignaturas tienen mayor peso curricular que otras. Pero también en los requisitos planteados para los procesos de titulación, las formas en que se implementan los ramos y la importancia que al interior del programa se da a una línea formativa en desmedro de las otras, se hace visible el predominio de un tipo de saber profesional. Por su parte, los estudiantes valoran más algunas asignaturas en vez de otras¹⁰, pues consideran que los conocimientos que adquieren en ellas son más útiles en función de las demandas que van afrontando al avanzar en su proceso formativo. A partir de estos distintos elementos, se configura una identidad particular en el programa (y en sus estudiantes), en relación a aquel tipo de conocimiento que resulte privilegiado.

Desde la perspectiva asumida en este estudio, en el conjunto de saberes que el profesor de una disciplina debe dominar, es justamente el conocimiento didáctico de la especialidad el que se constituye como fundamental para implementar la enseñanza y corresponde a la esencia de su identidad profesional, pese a que su centralidad no siempre es reconocida en las propuestas de los programas de formación de profesores de Educación Media, que pueden dar un mayor énfasis al conocimiento disciplinar o al pedagógico. De hecho, una reciente investigación constata que, en nuestro país, las asignaturas que propician el desarrollo de conocimiento didáctico específico y particularmente incentivan la producción de conocimiento pedagógico del contenido –que corresponden a las didácticas específicas y las prácticas profesionales– tienen poca presencia en las mallas curriculares de las carreras de Pedagogía en Ciencias, Matemática e Historia (Vergara y Cofré, 2014). En relación a este punto, los autores explican:

Por ejemplo, si tomamos como referencia las tres disciplinas en que existe más información sobre PCK en la literatura (Historia, Matemáticas y Ciencias) se puede observar que en Chile, dentro de los programas de formación que duran más de cuatro años (es decir excluyendo a los programas de certificación de licenciados y profesionales), el porcentaje del plan de

¹⁰ Las asignaturas más valoradas no necesariamente coinciden con aquellas que tienen mayor peso curricular.

estudios dedicado a cursos de didáctica y prácticas profesionales o finales (oportunidades naturales para desarrollar el PCK), en promedio, nunca sobrepasa el 17% de la malla en su conjunto. (Vergara y Cofré, 2014, p.332).

¿Pero a qué alude, específicamente, la noción de conocimiento didáctico de la especialidad? Este tipo de conocimiento ha sido conceptualizado de maneras diversas en distintos contextos: como conocimiento pedagógico del contenido en el ámbito anglosajón, transposición didáctica en el francés, didáctica específica en el alemán y conocimiento didáctico del contenido o simplemente didáctica en el español. Estas conceptualizaciones serán revisadas a continuación.

2.2. El conocimiento pedagógico del contenido como noción de base para la comprensión de la didáctica de la especialidad

Entre los componentes de la base de conocimientos para la enseñanza elaborada por Shulman, y que fue presentada anteriormente, se destaca la noción de conocimiento pedagógico del contenido (CPC), que representa “esa especial amalgama entre materia y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional” (Shulman, 2001, p.174).

Este concepto implica la comprensión de cómo determinados temas o problemas del contenido objeto de enseñanza se organizan, formulan, representan y adaptan a los diversos intereses y habilidades de los estudiantes, de modo que sean accesibles. No se restringe a las metodologías de enseñanza sino que se desarrolla como un modo de razonar didácticamente, lo que facilita que los docentes generen transformaciones en el contenido disciplinar y lo preparen para la enseñanza.

Al profundizar en esta noción, autores posteriores a Shulman, han identificado cuatro subcomponentes principales del CPC:

Estos conocimientos son: (a) conocimiento sobre las estrategias de enseñanza del contenido específico, (b) conocimiento de la comprensión que tienen los estudiantes de este contenido, (c) conocimiento de las formas de evaluar este contenido, y (d) conocimiento de las metas y objetivos para la enseñanza del contenido en el plan de estudios. (Vergara y Cofré, 2014, p.327).

En este punto, es importante destacar que el CPC incorpora el dominio de dimensiones complejas para la enseñanza, tales como el conocimiento de lo que hace fácil o difícil para los estudiantes el aprendizaje de un tópico específico, o bien el uso de explicaciones, demostraciones, analogías e ilustraciones que faciliten su comprensión. Esto provoca que su desarrollo sea muy desafiante para los profesores, y especialmente para quienes se inician en la docencia.

El CPC se caracteriza por ser un conocimiento dinámico, que se construye y transforma a lo largo del tiempo, dependiendo de las oportunidades de desarrollo profesional con que cuenta el profesor, así como de su experiencia en la enseñanza. Las fuentes para construirlo corresponden principalmente a la observación de clases, la formación en la disciplina, los cursos específicos y materiales de enseñanza, y la propia experiencia haciendo clases (Vergara y Cofré, 2014).

Por otra parte, un rasgo relevante del CPC es que se ha reconocido en éste una doble naturaleza: como dominio declarativo (también reconocido como saber qué o sobre la acción) y dominio procedimental (saber cómo o en acción). El primero, se expresa en textos o entrevistas y corresponde básicamente a los conocimientos sobre didáctica específica del docente. En contraste, el segundo se manifiesta en las acciones del profesor durante el desarrollo de las clases. Se trata de un tipo de conocimiento implícito que es difícil de hacer conciente y transferir a otros (Vergara y Cofré, 2014).

La noción de CPC ha resultado notablemente fértil para comprender la complejidad de los saberes que están a la base del desempeño profesional y también para articular las propuestas curriculares de formación docente. Su valor, según el mismo Shulman, se relaciona con su “particular interés porque identifica los bagajes distintivos de conocimientos para la enseñanza” y “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, 2001, 175).

2.3. Otras conceptualizaciones de conocimiento didáctico de la especialidad

Respecto del dominio de conocimientos docentes al que alude la noción de CPC, es importante considerar que existen aproximaciones diferentes desde el mundo anglosajón y el mundo continental europeo (específicamente alemán, francés y español).

En términos generales, aquello que en la tradición anglosajona es denominado ‘pedagógico’, en la tradición continental es nombrado como ‘didáctico’. Así, el concepto de CPC ha sido asociado a la noción de didáctica específica o didáctica del contenido, utilizado en la tradición alemana, o de conocimiento didáctico del contenido en la tradición hispano-francesa (Vergara y Cofré, 2014).

En el mundo francés, la noción de CPC tiene su equivalente, con algunos matices, en la de transposición didáctica, concepto acuñado por Michel Verret en el año 1975 y luego desarrollado y popularizado por Yves Chevallard, didacta de las matemáticas, en 1985 (Gómez, 2005). Este concepto refiere a la idea del tránsito que experimenta el saber desde las instituciones productoras de conocimiento a las destinatarias. Así, el saber académico se descontextualiza y sufre un proceso de recontextualización en las instituciones escolares. Concretamente, este autor plantea que un contenido de saber, que él denomina “saber a enseñar”, sufre transformaciones adaptativas para convertirse en “objeto a enseñar”, y éste, a su vez, en “objeto de enseñanza” o “saber enseñado” (Chevallard, 2005).

En la tradición alemana, las llamadas didácticas de los contenidos disciplinares surgieron a mediados del siglo XIX, diferenciándose de la didáctica general¹¹, al poner su foco en

¹¹ La noción de didáctica general tiene su origen en la obra de Comenio, *Didáctica Magna*, cuya primera edición apareció en el año de 1630. Este autor fue el primero en referirse a la didáctica como una ciencia especial cuyo objeto era la enseñanza. Refiriéndose a su obra, Comenio escribió que ésta: “... expone el artificio universal para enseñar a todos todas las cosas (...) La proa y popa de nuestra Didáctica ha de ser investigar y hallar el modo de que los que enseñan tengan menos que enseñar, y los que aprenden tengan más que aprender” (Citado por Barone, 2007, p.517).

el estudio de las estrategias específicas de enseñanza de un contenido. Luego, este concepto derivó en el de didáctica específica, tal como es reconocido y mayoritariamente utilizado hoy en día (Vergara y Cofré, 2014; Bolívar, 2005).

Finalmente, en el mundo hispano, se ha popularizado el uso de la noción de conocimiento didáctico del contenido (CDC) como traducción del CPC, propuesta por Marcelo en 1993 (citado por Bolívar, 2005), dado que en este contexto la noción de didáctica está ampliamente legitimada y es más precisa que la comprensión que está detrás del concepto de pedagógico. Esto no sucede en el mundo anglosajón, en el cual lo didáctico tiene un significado vinculado a lo técnico e incluso un uso peyorativo (Bolívar, 2005), mientras que lo pedagógico está asociado al conocimiento relativo al aprendizaje en general.

La noción de CPC, o las asociadas de CDC y transposición didáctica, permiten darle una base epistemológica a las didácticas específicas, otorgándoles una identidad particular y distinguiéndolas de las disciplinas originarias, de una parte, y de la didáctica general, de la otra. En nuestro país, es justamente la tradición de las didácticas específicas la que se ha convertido en el marco conceptual más arraigado en el contexto de la formación docente debido a la influencia europea, especialmente alemana y española (Vergara y Cofré, 2014).

2.4. Las complejas relaciones entre el conocimiento del contenido y el conocimiento didáctico de la especialidad en la base del razonamiento del docente de una disciplina específica

En la configuración del conocimiento didáctico de la especialidad, el conocimiento de la disciplina es fundamental. Efectivamente, es el conocimiento de la materia, tal como fue denominado por Shulman (2001) como uno de los componentes de la base de conocimientos para la enseñanza, el que otorga especificidad al conocimiento pedagógico general. ¿Pero qué forma de conocimiento de la materia es requerida para elaborar conocimiento didáctico específico?

Un punto importante a considerar es que existen diferencias entre el conocimiento disciplinar en sí mismo y el conocimiento de la materia necesario para la enseñanza (Grossman, Wilson y Shulman, 2005), lo que significa que el conocimiento de la materia en sí no basta para la enseñanza. Aunque, indudablemente, el conocimiento disciplinar requerido por los docentes se basa en aquel producido por los especialistas, los profesores necesitan comprender la disciplina en formas que promuevan el aprendizaje.

Las distinciones entre estos dos tipos de conocimiento se fundan, primero, en las diferencias existentes entre las metas hacia las cuales se dirige el trabajo de los profesores y los especialistas. Estos últimos aspiran a crear nuevo conocimiento en el área, mientras que los docentes anhelan ayudar a sus estudiantes a adquirir conocimiento de una disciplina. Con este fin, se esfuerzan por vincular el conocimiento de la materia con el conocimiento inmediato de la realidad de la clase, lo que incluye el conocimiento de los educandos y de los contextos escolares¹².

Establecidas estas premisas, es posible profundizar en las características del conocimiento de la materia. El conocimiento disciplinar tiene una naturaleza compleja, no se trata de un conjunto de información plana que pueda ser objeto de un traspaso lineal desde la cabeza del profesor a la cabeza de sus estudiantes. Respecto de este tipo de conocimiento, Grossman, Wilson y Shulman (2005) desarrollaron un interesante modelo que permite comprender no solo la naturaleza de este tipo de conocimiento sino también la influencia que esta naturaleza importa a la elaboración de CPC.

Estos autores proponen que el conocimiento de la materia incluye cuatro dimensiones que corresponden a: conocimiento del contenido, conocimiento sustantivo, conocimiento sintáctico y creencias acerca de la materia.

El conocimiento del contenido se refiere a la información objetiva, la organización de principios y los conceptos centrales de la materia. Se trata de un contenido fundamental para la enseñanza. Su ausencia puede afectar el estilo de instrucción de modo que, cuando los profesores se sienten inseguros en un contenido, suelen centrar su enseñanza en torno a la exposición ofrecida por ellos mismos, limitando la participación de los estudiantes, que podría

¹² Estos últimos corresponden a dos tipos de conocimiento que forman parte de la base de conocimientos para la enseñanza de Shulman (2001).

implicar cuestionamientos para los cuales desconocen las respuestas. También afecta el modo en que seleccionan, critican y utilizan el material para la enseñanza, además de la forma en que estructuran el tratamiento del contenido.

El conocimiento sustantivo corresponde a los marcos o paradigmas que guían la investigación en el campo disciplinar y dan sentido a la información. Este conocimiento influye en lo que los profesores eligen enseñar, es decir, en las decisiones curriculares que toman.

El conocimiento sintáctico, por su parte, alude a las formas en que el nuevo conocimiento es introducido en el campo. Se refiere a los criterios utilizados por los especialistas para realizar la investigación, reconocer evidencia e incorporar y reconocer nuevo conocimiento en el área. Si los profesores dominan este tipo de conocimiento, lo incorporan en su enseñanza, alejándose de la instrucción directa de un contenido para permitir que sus estudiantes manejen evidencias y construyan por sí mismos interpretaciones. En contraste, si no lo dominan, pueden desnaturalizar la disciplina, por ejemplo, presentando la historia como una narración objetiva que representa el pasado tal cual éste ocurrió. Finalmente, la ausencia de conocimiento sintáctico puede impactar en las posibilidades de que los profesores aprendan más de sus disciplinas, esto es en su capacidad para evaluar nuevas teorías, explicaciones o evidencia.

Finalmente, las creencias se refieren a lo que piensan los profesores acerca de la materia, la enseñanza y el aprendizaje. Incluyen la orientación que tienen hacia las disciplinas que enseñan, esto es sus concepciones acerca de lo que vale la pena aprender y cómo se aprende. Las creencias dependen de la evaluación afectiva y personal, son más discutibles que el conocimiento y están abiertas al debate. Ellas influyen en lo que piensan acerca de la enseñanza, la forma en que conducen sus clases y el modo en que aprenden de su experiencia, además de aquello que escogen enseñar.

De este modo, el dominio que los docentes tengan de las distintas dimensiones del conocimiento de la materia influye en su enseñanza, esto es en la forma en que construyen CPC. En términos generales, se considera que una visión global y estructurante del conocimiento de la materia es requisito para la elaboración de CPC.

Sobre este último punto, en una investigación acerca del CPC en profesores de ciencias sociales, Gudmundsdóttir y Shulman (2005) identificaron diferencias entre el desempeño del

experto y el novato. Para los autores, disponer de CPC que fundamente la enseñanza constituye la distinción fundamental entre ambos.

La profundidad del conocimiento de la materia es el primer aspecto que distingue al profesor experto del novato. Mientras este último dispone, al finalizar su formación, de un conocimiento más profundo que amplio, lo que no es suficiente para la enseñanza, el experto cuenta con un conocimiento erudito del contenido que va a enseñar. Efectivamente, el novato se ve obligado a aprender el contenido en el momento que se ve enfrentado a enseñarlo por primera vez (Grossman, Wilson y Shulman, 2005).

Por otra parte, el principiante se inspira en su conocimiento del contenido tal como lo aprendió en la universidad, frente al experto que cuenta con un punto de vista del contenido a enseñar, lo que influye en la transformación del conocimiento de la materia en CPC. En la misma línea, experto y novato se diferencian en las múltiples posibilidades que son capaces de ver en el currículum.

Una diferencia interesante corresponde a la posibilidad de desarrollar una visión global y estructurante del contenido y de las conexiones entre una unidad de contenido y la siguiente, que tiene el profesor experimentado frente al novato, que aborda cada unidad por separado sin apreciar las relaciones. Mientras el experto es capaz de organizar estructuras amplias y poderosas de información, un principiante solo puede utilizar pequeños fragmentos de datos, sin emplearlos ampliamente en estructuras organizadas (Gudmundsdóttir y Shulman, 2005, p.10).

Por último, respecto de las estrategias de enseñanza, el experto busca las alternativas más adecuadas, respetando la integridad de un tema, pues conoce las ventajas y desventajas de cada enfoque, mientras que el novato solo conoce aquella forma que implementa.

En el análisis realizado por estos autores, es posible observar las relaciones que se dan entre el conocimiento de la materia y el CPC, en el esfuerzo que realizan los docentes por preparar e implementar la enseñanza de una disciplina. Al mismo tiempo se aprecia cómo el dominio del contenido de la materia influye poderosamente en la forma en que un docente construye CPC, y la manera en que a lo largo de la trayectoria profesional se va enriqueciendo esta capacidad.

Efectivamente, de las dimensiones del conocimiento de la materia, la del conocimiento sustantivo resulta fundamental para comprender la forma en que los docentes abordan al conocimiento que enseñan y el modo en que articulan un discurso didáctico disciplinar. En los apartados que siguen se presentan los enfoques epistemológicos y didácticos relativos a la historia y la geografía que podrían estar a la base de las decisiones de enseñanza disciplinar de los docentes estudiados.

2.5. Enfoques para la enseñanza de la historia y la geografía

La enseñanza de la disciplina y, específicamente, la forma de abordar el contenido, se fundamenta en un enfoque epistemológico de dicha disciplina y en un enfoque didáctico de la especialidad. Ambos se articulan en el esfuerzo que realiza el profesor para construir conocimiento pedagógico del contenido y así concretar su enseñanza. A continuación se presentan referentes teóricos relativos a los enfoques epistemológicos y las perspectivas didácticas para la enseñanza de la historia y la geografía que permitirán comprender, más adelante, la enseñanza implementada por los practicantes en estudio.

2.5.1. Enfoques historiográficos

La enseñanza de una disciplina se funda en el conocimiento de la materia, pero este tipo de conocimiento, tal como plantean Grossman et al. (2005), va más allá del contenido en sí, sino que incluye el conocimiento sustantivo y sintáctico, además de las creencias acerca de la disciplina.

Para el caso específico de la historia, existen distintos marcos epistemológicos –lo que Grossman et al. (2005) denominan conocimiento sustantivo– que han predominado y competido a lo largo del desarrollo de la disciplina y que pueden fundar diferentes enfoques de

enseñanza disciplinar. A continuación se revisarán de modo general algunos de estos enfoques historiográficos¹³, cuyos rasgos fue posible identificar en las prácticas de enseñanza de los profesores en formación.

Una de las corrientes historiográficas más importantes que predominó durante el siglo XIX y a principios del siglo XX fue el positivismo. Surgido al amparo de las ciencias de la naturaleza, esta perspectiva epistemológica estableció un método científico fundado en el análisis de hechos que se consideraban verificables por la experiencia, y cuyo objetivo era la explicación causal de los fenómenos mediante el establecimiento de leyes generales. En el caso de la historia, el positivismo orientó el desarrollo de una perspectiva eminentemente política y militar, centrada en la narración objetiva de acontecimientos que realizaba hechos, personajes y fechas y se fundaba en el estudio de documentos oficiales escritos. Se trataba de una historia ‘desde arriba’ centrada en las élites y las autoridades, y que ofrecía explicaciones de carácter intencional, basadas en la voluntad de los actores. Su principal exponente fue Leopold Von Ranke (1795-1886).

A principios del siglo XX se produjo un importante giro en la forma de concebir la historia y de realizar investigación. Lucien Febvre y March Bloch, a través de la publicación de la Revista *Annales d'histoire économique et sociale*, desde 1929, formularon una serie de principios que impactaron en el quehacer historiográfico. La Escuela de Annales se planteó el propósito de desarrollar una historia total que diera cuenta de la diversidad y vastedad de la experiencia humana, ampliando los temas desde lo político y militar hacia lo económico, social y cultural. Con este fin, se aproximó a la utilización de variedad de fuentes (no tan solo escritas) y al establecimiento de vínculos con otras disciplinas sociales. Asumiendo que la realidad no era externa e inmutable, trabajó sobre el principio de que ésta era construida culturalmente y se interesó por las experiencias de múltiples actores sociales que anteriormente habían sido desatendidos. La complejidad de los fenómenos analizados exigió establecer modelos de análisis multicausal que permitiesen explicar los procesos históricos desde distintas perspectivas y considerando diferentes dimensiones de la realidad (económica, social, política, cultural, religiosa, etc.).

¹³ Para la siguiente presentación se utilizaron como referencias principales Burke (1993) y Aróstegui (2001).

Posteriormente, vinculado a la segunda generación de Annales y también en el ámbito francés, se aplicó a la historia el enfoque estructuralista, una escuela de pensamiento de notable influencia a partir de la década de 1950, sustentada en las disciplinas de la lingüística y la antropología. En lo esencial, esta perspectiva historiográfica se caracteriza por organizar el relato histórico a partir de la premisa de que detrás o por sobre el actuar de los sujetos se encuentran determinadas ‘estructuras’ no evidentes que pueden ser conocidas e interpretadas. De este modo, la narración histórica se centra en el desenvolvimiento de las estructuras como estrategia de comprensión de las experiencias sociales.

Un concepto muy importante desarrollado a partir de este enfoque, y que ha tenido gran impacto tanto en la investigación histórica como en la enseñanza, es el de ‘duraciones’. Fue propuesto por Fernand Braudel, principal representante del estructuralismo, y plantea que los fenómenos históricos transcurren en tres duraciones, una ‘corta’, en la que tienen lugar los acontecimientos, una ‘mediana’, que corresponde a las coyunturas, y una ‘larga’, en la que se manifiestan las estructuras. Los fenómenos de larga duración, propiamente estructurales, son los que, según este autor, debieran concentrar la atención de los historiadores.

El enfoque historiográfico estructuralista fue objeto de cuestionamientos y críticas por considerarse que el relato histórico, al estar centrado en los fenómenos estructurales, se había deshumanizado. Así, comenzaron a desarrollarse otras líneas de investigación histórica que intentaron recoger lo mejor del análisis estructural y los planteamientos de la Escuela de Annales, pero al mismo tiempo distanciarse de estos enfoques al proponer otros principios epistemológicos además del estudio de temas menos explorados. Estas nuevas corrientes son reconocidas como parte del movimiento más amplio de la Nueva Historia (Burke, 1993), predominante en el mundo europeo.

Un enfoque historiográfico independiente del giro planteado por la Nueva Historia y de gran importancia en este campo de investigación, que además ha tenido un fuerte impacto en la historiografía chilena¹⁴, corresponde a la historiografía social. Desarrollada en el ámbito británico de la mano de historiadores entre los que se destaca E.P.Thompson, centra su atención en la noción de ‘modo de producción’ como estructura de organización histórico-

¹⁴ Historiadores como Luis Ortega, Julio Pinto y Gabriel Salazar han desarrollado su investigación histórica desde esta perspectiva.

social. Partiendo del supuesto de que existen estructuras que determinan el comportamiento histórico de los sujetos, matizan esta premisa al reconocer que es específicamente la ‘conciencia de clase’ la instancia que, en definitiva, define las formas de actuar humanas.

Un punto de encuentro entre la tradición de Annales y el enfoque de la historia social británica emerge en las proposiciones de la historiografía cultural que, rechazando la determinación estructural en el comportamiento de los sujetos, trabaja sobre la base del concepto de ‘representaciones’ a partir de las cuales los grupos sociales dan sentido a su mundo. También propone abandonar una perspectiva de historia total y anclada en un nicho territorial y estatal para dar paso a lo local, individual y ‘microhistórico’. Por otra parte, no solo considera la conciencia de clase como eje de la constitución identitaria de los sujetos, sino que incorpora otras dimensiones como la etnia, el género, la religión, etc.

En la actualidad han surgido otros enfoques, tales como la historiografía conceptual y la historiografía post-social, que solo recientemente han comenzado a difundirse en la investigación histórica y la formación académica de licenciados y profesores de HCS.

2.5.2.El desarrollo de competencias de pensamiento disciplinar como eje de la enseñanza de la historia

Históricamente han existido distintas formas de comprender la enseñanza de una disciplina. En el caso de la historia, se ha transitado desde una comprensión de la enseñanza de esta materia como acumulación de información a una perspectiva que considera que el estudio de la historia puede aportar al desarrollo de determinadas competencias de pensamiento específicamente disciplinar.

El desarrollo de pensamiento de naturaleza histórica involucra el aprendizaje de un conjunto de competencias articuladas sobre la base de núcleos conceptuales o categorías que, siendo constitutivas de la disciplina, permiten comprender el mundo desde una lógica particular. Por su parte, es la didáctica de la historia la disciplina que propone modelos

conceptuales que precisan estas competencias (a partir de las definiciones propuestas desde la disciplina) y orientan su enseñanza.

En el campo de estudio de la didáctica de la historia se han realizado diferentes propuestas sobre el aprendizaje de un conjunto de categorías de pensamiento histórico. Con el fin de ofrecer un marco que englobe los distintos trabajos disponibles, presentaremos el modelo de Santisteban (2010), que reconoce cuatro competencias básicas de pensamiento histórico: conciencia histórico-temporal, representación de la historia, imaginación/creatividad histórica e interpretación histórica. Estas categorías permiten comprender la estructura científica de la disciplina y, al mismo tiempo, ofrecen una alternativa concreta para proponer un tipo de aprendizaje de la historia que se aleje de la memorización de información.

La categoría de conciencia histórico-temporal¹⁵ se configura a partir del reconocimiento de las relaciones entre pasado, presente y futuro. Tiene una función práctica al otorgar a los sujetos una orientación temporal que les permite guiar la acción intencionalmente (Rüsen, 1992). Además se relaciona con la gestión y el poder sobre el tiempo, al reconocer que es justamente el conocimiento histórico el que ofrece posibilidades para pensar y decidir sobre el futuro. En términos más específicos, esta competencia involucra el manejo de conceptos temporales como la cronología y la periodización, la simultaneidad, el cambio y la continuidad (Trèpat, 1998; Santisteban y Pagès, 2006) además de otros más complejos como los ritmos temporales, la aceleración o las nociones progreso y decadencia (Almeyda, Valledor y Bravo, 2013).

Por su parte, la representación histórica se refiere al desarrollo de la competencia narrativa, considerando que es justamente la narración la operación básica de producción de conocimiento de la disciplina histórica. Narrar historia facilita la búsqueda de un sentido, el establecimiento de conexiones causales y el examen de relaciones entre procesos históricos. También se constituye como "...una interpretación que confiere un orden temporal, una jerarquía y, en definitiva, un significado a los hechos históricos, por lo tanto, puede y debe ser un punto de partida para formas más complejas de representación histórica, como es la explicación histórica" (Santisteban, 2010, p.44).

¹⁵ Una referencia muy importante para la comprensión de este concepto lo constituye el trabajo del historiador Reinhart Koselleck (1993), recogido y ampliado por Jörn Rüssen (1992).

La imaginación histórica y el pensamiento crítico-creativo se configuran como una competencia complementaria a la de representación en tanto son un instrumento de la narración histórica que permite llenar los vacíos que deja el conocimiento histórico, dada la fragmentación de fuentes con las cuales trabajan los historiadores y el carácter siempre conjetural y provisional de este tipo de conocimiento.

La imaginación histórica hace posible dar sentido a las acciones y evidencias a través de la empatía y la contextualización, conceptos o categorías más específicos de esta competencia de pensamiento disciplinar. La empatía hace referencia a la capacidad para imaginar y comprender las actitudes y motivaciones de los actores del pasado (lo que se reconoce como comprensión empática), y explicarlas en términos de sus actitudes, creencias e intenciones. Este concepto está íntimamente vinculado al de contextualización, que se refiere a la capacidad de reconstruir un contexto histórico recuperando las claves culturales que lo caracterizan. El pensamiento creativo, por su parte, se desarrolla al considerar que el pasado puede haber sido de otra forma, habilidad importante porque imaginar un pasado diferente abre la posibilidad de proyectar distintas alternativas de futuro.

La interpretación histórica, finalmente, involucra procesos como la lectura y el tratamiento de documentos históricos, la confrontación de diferentes y opuestas interpretaciones y, en definitiva, la comprensión del proceso de construcción de la historia. El trabajo con fuentes tiene gran valor pedagógico dado que muestra que el conocimiento es discutible, pone en contacto al estudiante con el pasado, y le otorga protagonismo en su construcción. Su enseñanza resulta más provechosa si se le vincula con el planteamiento de problemas históricos.

Las cuatro competencias explicadas son expresión de un claro giro en la enseñanza de la historia desde una forma de comprensión del aprendizaje como acumulación de información hacia una perspectiva más amplia que pone a esta disciplina al servicio del desarrollo del pensamiento.

2.5.3. Enfoques epistemológicos y didácticos para la enseñanza de la geografía

Para el caso de la disciplina geográfica, también es posible reconocer el desarrollo de diferentes enfoques epistemológicos que han fundamentado la producción de conocimiento en este campo, y de enfoques didácticos que han orientado su enseñanza.

Tal como sucedió para la historia, igualmente en el caso de la geografía, durante un buen tiempo predominó el positivismo como marco epistemológico que fundamentó la producción de conocimiento en este campo¹⁶. Efectivamente, al amparo de este paradigma científico se desarrollaron distintas escuelas de pensamiento que pueden ser reconocidas bajo el rótulo amplio de geografía tradicional.

Si bien el conocimiento geográfico se produce desde los orígenes de la humanidad, su sistematización ocurrió a principios del siglo XIX, momento en el que se establecieron los principios de la geografía tradicional que, en términos generales, puede ser concebida como una ciencia empírica que se orienta a la descripción, enumeración y clasificación de los fenómenos espaciales, reconociendo la observación como método de aproximación a la realidad. Esta escuela de pensamiento fue dominante hasta los años '50 del siglo XX.

Los principios de la geografía tradicional se fundamentan, por una parte, en los planteamientos de Alexander Von Humboldt, quien desarrolla una perspectiva naturalista basada en la contemplación y orientada a la síntesis de los conocimientos relativos a la Tierra, y, por otra parte, en las proposiciones de Carl Ritter, quien trabaja una perspectiva metodológica centrada en el estudio y la comparación de lugares, práctica que dio origen a la geografía regional.

En el desarrollo de la geografía tradicional, es posible identificar tres corrientes principales: el determinismo, el posibilismo y la geografía racionalista.

El determinismo plantea que son las condiciones naturales las que determinan la historia o, más concretamente, que el hombre es producto del medio. Se trata de una perspectiva que radicaliza y empobrece los planteamientos originales de Friedefich Ratzel. La

¹⁶ Para la presentación del desarrollo histórico de las corrientes epistemológicas de la geografía se utilizó como fuente el texto de Moraes (2006).

obra de este geógrafo alemán sentó las bases de la geografía humana al definir el objeto de la geografía como el estudio de la influencia que las condiciones naturales ejercen sobre la humanidad. Específicamente se enfocó en analizar las relaciones entre los Estados y el espacio, lo que motivó el desarrollo posterior de la geopolítica y la escuela ambientalista.

En reacción a los planteamientos de Ratzel surgió la escuela francesa de la geografía, cuyo principal exponente fue Paul Vidal de la Blache, quien criticó el naturalismo de Ratzel por minimizar el componente humano, indicando que lo que interesa es analizar la acción humana en el paisaje. Vidal de la Blache estableció como objeto de la geografía la relación del hombre con la naturaleza desde la perspectiva del paisaje. De este modo, reconoció al hombre como un ser activo, que sufre la influencia del medio pero actúa sobre él, transformándolo. Como, desde esta perspectiva, la naturaleza es asumida como un conjunto de posibilidades para el ser humano, más tarde la escuela de pensamiento geográfico fundada por Vidal de la Blache fue denominada posibilismo, al tiempo que se convirtió en dominante en las prácticas científicas de esta disciplina.

El desarrollo posterior al posibilismo estuvo marcado por la aparición de estudios regionales, consistentes en análisis exhaustivos de áreas enfocadas, que dieron origen a especificaciones como las geografías agraria, urbana, industrial o de la población, que intentaron hacer síntesis de algunos elementos levantados por la geografía regional. Entre ellas, la perspectiva más globalizante fue desarrollada por la geografía económica.

La tercera corriente destacada de la geografía tradicional corresponde a la geografía racionalista, creada por Richard Hartshorne. Su propuesta, de carácter menos empirista, desarrolló la idea de que las ciencias se establecen por utilizar métodos propios y no por la definición de un objeto de estudio singular. Para él el método geográfico se distingue de los demás por centrarse, más que en el análisis de un elemento en particular, en las interrelaciones entre fenómenos heterogéneos, proponiéndose así abordar la realidad en toda su complejidad.

Con posterioridad a las corrientes presentadas someramente hasta aquí, a mediados de los años '50 comienza a producirse un movimiento de renovación de las perspectivas epistemológicas de la geografía, marcado por una amplia dispersión de escuelas de pensamiento. De acuerdo a sus propósitos y posicionamientos políticos es posible distinguir dos grandes conjuntos: la geografía pragmática y la geografía crítica.

La geografía pragmática aspira desarrollar un tipo de conocimiento que haga posible intervenir en la realidad social e implementar una perspectiva aplicada. Aunque los geógrafos de esta escuela hacen una crítica formal a la geografía tradicional, conservan de ella algunos principios, por lo que en realidad podría hablarse de un tipo de renovación conservadora, producida en el contexto científico del paso desde el positivismo clásico al neopositivismo. Asumen el espacio como abstracto y en su interior se reconocen las corrientes cuantitativa, sistémica y de la percepción.

Por su parte, la geografía crítica se configura a partir de una crítica radical hacia las corrientes de la geografía tradicional y pragmática. Se trata de una escuela militante políticamente, que orienta su trabajo a la transformación de la realidad social y asume el análisis geográfico como un instrumento de liberación del ser humano.

Más allá de estas dos amplias escuelas, otra corriente de renovación epistemológica de la geografía corresponde a la geografía humanística o humanista, que pone énfasis en la dimensión subjetiva del espacio. Su desarrollo está vinculado a la influencia del pensamiento fenomenológico, existencial e idealista, al amparo de cada uno de los cuales se han desplegado distintas líneas con matices específicos (Pillet, 2008).

Desde una perspectiva didáctica, es posible distinguir el modo en que las perspectivas epistemológicas han inspirado las prácticas de enseñanza. Así, durante mucho tiempo, la geografía tradicional tuvo su traducción en la enseñanza escolar como un enfoque que intencionó la comprensión del espacio como una realidad externa, contenedor de la experiencia histórica, susceptible de ser medido, descrito y clasificado, desplegándose con mayor amplitud los contenidos propios de la geografía física.

En contraste, en los últimos años, las proposiciones de la geografía radical y la humanística han inspirado reflexiones didácticas que ponen su foco en el análisis de la experiencia espacial (Garrido, 2005). Específicamente, éstas proponen problematizar la experiencia en torno a ejes importantes para la educación geográfica, como son las nociones de interrelación (conceptual), escala (procedimental) y conciencia (actitudinal).

En forma complementaria, se plantea que el trabajo de estos ejes se combine con el análisis a partir de categorías semantizadoras del espacio geográfico, que representan una opción metodológica de comprensión del mismo. Efectivamente, las categorías de paisaje,

lugar, territorio, región, medio ambiente y geosistema pueden constituirse como conceptos de síntesis de la experiencia, al mismo tiempo que gozan de potencialidad analítica pues permiten desagregar la multidimensionalidad del espacio.

Un tipo de enseñanza de la geografía como la que se describe, avanza desde una noción de espacio concreto hacia una comprensión de espacio social y subjetivo y, coincidiendo con el giro vivido por la enseñanza de la historia, se distancia de unos objetivos de aprendizaje orientados a la acumulación de información para dirigirse a desarrollar una forma particular de pensamiento.

Ahora bien, los enfoques epistemológicos y didácticos de las disciplinas se concretan en un discurso didáctico que se hace visible en los desempeños propios de la enseñanza disciplinar, que pasaremos a revisar a continuación.

2.6. Desempeños involucrados en la enseñanza de la disciplina

La enseñanza de la disciplina constituye el objeto de aprendizaje principal de la formación docente inicial de un profesor de especialidad. Si bien la enseñanza no agota la comprensión del ejercicio docente entendido como una profesión pues éste también incorpora otras dimensiones de la formación humana, así como aspectos éticos, políticos, de gestión y participación en el centro escolar, entre otros, sí constituye el corazón y la fuente de identidad del trabajo docente.

Es en la enseñanza donde se visibiliza el conocimiento profesional docente. Desde la perspectiva asumida en esta investigación, la enseñanza disciplinar se funda, principalmente en el conocimiento didáctico específico, por lo que se pondrá especial atención a este tipo particular de conocimiento que se hace visible en el acto de enseñar.

Más específicamente, el conocimiento didáctico disciplinar se materializa en una serie de actividades que realizan los profesores, tanto dentro como fuera de la sala de clases, y que, en términos generales, pueden ser organizadas en las fases preactiva, interactiva y postactiva de la enseñanza, propuestas por Jackson en 1968.

Jackson estableció esta distinción entre las tareas que cumplen los docentes partiendo del principio que se explica en la siguiente cita:

Especialmente durante los períodos de soledad antes y después de su encuentro cara a cara con los estudiantes, el profesor a menudo parece iniciar un tipo de actividad intelectual que posee muchas de las propiedades formales de un procedimiento de resolución de problemas (...) Esta breve mención de la conducta del docente durante momentos en los que no interviene activamente con los alumnos llama la atención sobre una importante división en la serie total de responsabilidades docentes. Parece existir una diferencia crucial entre lo que el profesor hace cuando se encuentra solo ante su mesa y lo que realiza cuando el aula está llena de alumnos. (Jackson, 2001, p.184)

A partir de esta premisa, el autor distinguió entre las actividades realizadas en forma anterior a la acción (fase preactiva), en la acción misma (fase interactiva) y después de la acción (fase postactiva).

En la fase preactiva, el docente planifica y organiza la enseñanza, define los objetivos de la clase, la secuencia en que presentará los contenidos, las estrategias de enseñanza y aprendizaje que implementará, diseña los materiales y recursos a utilizar, y define las formas en que evaluará el aprendizaje. En la fase interactiva, se desarrolla la gestión del proceso de enseñanza y aprendizaje mismo, constituyéndose como foco las interacciones que tienen lugar entre los estudiantes y el contenido. El análisis crítico sobre la planificación de la enseñanza, su propio desempeño y el desempeño de sus estudiantes, tiene lugar en la fase postactiva, con el fin de otorgar significados que permitan mejorar la práctica (Iriarte, F., Nuñez, R. y Suárez, R., 2008).

Las actividades realizadas por el docente en cada fase, se distinguen por su naturaleza: mientras que en las fases preactiva y postactiva predomina una actitud reflexiva y racional, en la fase interactiva tienen lugar comportamientos espontáneos, muchas veces inconscientes y también hábitos. En esta etapa no necesariamente se manifiesta una linealidad respecto de lo planificado previamente pues las condiciones específicas en que se desarrolla la clase producen alteraciones.

Otra forma de aproximarse a la comprensión de la enseñanza consiste en identificar aquellas capacidades fundamentales que son requeridas para implementar la docencia de una disciplina. A nivel internacional, un interesante modelo corresponde al propuesto en la Universidad de Michigan y que especifica un conjunto de prácticas generativas (High Leverage Practices, HLP), entendidas como capacidades o saberes prácticos esenciales para el ejercicio de la enseñanza. Este modelo de formación está basado en el trabajo previo de Ball y Forzani (2009).

Se trata de la identificación de un conjunto de capacidades y habilidades centrales para el ejercicio de la enseñanza, que pueden ser enseñadas y evaluadas y que pueden servir de base para la organización de los planes de formación docente. El modelo especifica diez y nueve prácticas generativas, entre las que se encuentran: presentar el contenido a través de explicaciones, modelamiento, representaciones o ejemplos; conducir un debate con toda la clase; reconocer patrones comunes de pensamiento de los estudiantes en el dominio de contenidos específicos; involucrarse estratégicamente en conversaciones que contribuyan al fortalecimiento de la relación con los estudiantes; diseñar una secuencia de estrategias para lograr un objetivo de aprendizaje; y, retroalimentar en forma oral y escrita a los estudiantes sobre su trabajo¹⁷.

En el caso de Chile, también se cuenta con propuestas que especifican los conocimientos y procedimientos que debería dominar un profesor y, asociadas a ellos, las

¹⁷ Dado lo interesante de este modelo, a continuación detallamos las diez y nueve prácticas generativas propuestas: 1. Presentar el contenido a través de explicaciones, modelamiento, representaciones o ejemplos. 2. Conducir un debate con toda la clase. 3. Interpretar el pensamiento de cada estudiante. 4. Establecer normas y rutinas para el discurso de la sala de clases que sean centrales para el dominio estudiado. 5. Reconocer patrones comunes del pensamiento de los estudiantes en un dominio de contenido específico. 6. Identificar e implementar una respuesta instruccional a patrones comunes del pensamiento de los estudiantes. 7. Implementar una clase o un segmento de instrucción. 8. Implementar rutinas organizacionales, procedimientos y estrategias para generar un ambiente de aprendizaje. 9. Facilitar y conducir trabajos en un grupo pequeño. 10. Involucrarse estratégicamente en conversaciones que contribuyan al fortalecimiento de la relación con los estudiantes. 11. Proponer metas de aprendizaje de corto y mediano plazo para los estudiantes que estén alineadas con referentes externos. 12. Elegir, evaluar y modificar tareas y textos en función de una meta de aprendizaje específica. 13. Diseñar una secuencia de estrategias para lograr un objetivo de aprendizaje. 14. Seleccionar y utilizar estrategias específicas para evaluar la comprensión y monitorear el aprendizaje de los estudiantes. 15. Seleccionar y elaborar instrumentos, e interpretar y utilizar la información obtenida a través de estrategias de evaluación sumativa. 16. Retroalimentar en forma oral y escrita a los estudiantes sobre su trabajo. 17. Comunicarse con padres y apoderados de sus estudiantes. 18. Analizar la enseñanza que imparte, con el propósito de mejorarla. 19. Comunicarse con otros profesionales. Ver <http://www.teachingworks.org/work-of-teaching/high-leverage-practices>

tareas que son propias de la enseñanza. Tanto el MBE (2003) como los EOEM (2012), documentos oficiales del Ministerio de Educación, ofrecen información en este sentido.

El MBE es un documento que identifica las responsabilidades que un profesor asume en su trabajo cotidiano, tanto dentro del aula como en la escuela y su comunidad. Fue elaborado sobre la base del marco conceptual propuesto por Charlotte Danielson que, fundado en la investigación y en una visión constructivista del aprendizaje y la enseñanza, establece 22 componentes de la enseñanza, que se especifican en 76 elementos más precisos, agrupados en cuatro dimensiones elementales¹⁸.

El MBE constituye un instrumento que puede servir de referencia para que los docentes evalúen su desempeño –de hecho constituye la base del sistema de evaluación docente actualmente vigente–, orienten sus esfuerzos de mejoramiento de su trabajo y potencien su desarrollo profesional. Con este fin, el MBE organiza las responsabilidades docentes en cuatro dominios relativos a aspectos distintos de la enseñanza, cada uno de los cuales incorpora una serie de criterios y descriptores que permiten la especificación de cada uno de ellos.

El primero corresponde a la preparación de la enseñanza y se refiere al conocimiento que debe tener el profesor de los contenidos a enseñar y el marco curricular, las características de sus estudiantes, la didáctica de la disciplina, además de las capacidades para organizar los objetivos y contenidos e implementar estrategias de evaluación pertinentes.

El segundo se refiere a la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, que involucra, primero, las expectativas del profesor respecto al aprendizaje de sus estudiantes y, segundo, su capacidad para establecer relaciones adecuadas con sus estudiantes, definir normas de convivencia consistentes y crear un ambiente organizado de trabajo.

El tercer dominio concierne a la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y, específicamente, alude a las capacidades del docente para comunicar los objetivos, diseñar estrategias de enseñanza desafiantes, tratar el contenido con rigurosidad, optimizar el uso del tiempo, promover el desarrollo del pensamiento y monitorear y evaluar la apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.

El cuarto dominio corresponde a las responsabilidades profesionales, entendidas más allá del trabajo en el aula. Éstas se refieren a las capacidades para reflexionar sobre la propia

¹⁸ El documento puede consultarse en <https://www.danielsongroup.org/framework/>

práctica, establecer relaciones profesionales con sus pares y de colaboración y respeto con los apoderados, asumir tareas de orientación de los estudiantes, y manejar información actualizada respecto de su profesión, el sistema educativo y las políticas educacionales.

Como es posible apreciar, las propuestas de Jackson y del MBE son complementarias, pues en tanto la segunda permite definir las y especificarlas con claridad, la primera las organiza de acuerdo a su naturaleza y el momento en que tienen lugar.

Por su parte, los EOEM constituyen un instrumento de referencia para las instituciones formadoras que identifica los conocimientos mínimos –aquello que debe saber y poder hacer– que un egresado debe dominar en el ámbito de su disciplina y de la enseñanza de la misma, además de competencias genéricas, disposiciones y actitudes para desempeñarse profesionalmente en los niveles de Educación Media.

El documento establece una serie de estándares pedagógicos generales y para cada disciplina específica, además de varios descriptores para cada estándar, que detallan los contenidos y capacidades específicas que los profesores egresados deben dominar. Al revisar el conjunto de estándares formulados es posible apreciar coincidencias entre los estándares pedagógicos y los dominios formulados en el MBE, además de una ampliación en la definición de las tareas docentes. Por su parte, los estándares disciplinarios especifican con detalle las distintas dimensiones del contenido disciplinar que debieran hacer parte de la base de conocimientos de un profesor.

Entre los estándares pedagógicos, se definen una serie de saberes, tales como el conocimiento de los estudiantes, cómo aprenden y cómo promover su desarrollo social, el manejo del currículo nacional, el diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje coherentes con los objetivos y el contexto, y la aplicación de instrumentos de evaluación, además de la utilización de los resultados para retroalimentar el aprendizaje. Además, el profesor debe ser capaz de gestionar la clase, crear un ambiente adecuado para el aprendizaje y atender a la diversidad de estudiantes. De modo más general, debe estar capacitado para comunicarse oralmente y por escrito de forma efectiva, aprender continuamente y reflexionar sobre su práctica.

Los estándares disciplinarios, por su parte, están organizados en seis ámbitos. El primero de ellos se refiere al conocimiento de la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina, que

implica el manejo profundo de las particularidades de la enseñanza y el aprendizaje disciplinar, además de estrategias de evaluación pertinentes. En el caso de los estándares definidos para cada área disciplinar que forma parte de esta asignatura escolar (historia, geografía, ciencias sociales y formación ciudadana), éstos aluden a la comprensión de diversos conceptos, temas, enfoques fundamentales de cada una de ellas. Finalmente, en relación a las habilidades de investigación e interpretación, se requiere el conocimiento y la comprensión de las formas de construcción de conocimiento en el área, así como de las estrategias para desarrollar estas habilidades en sus estudiantes.

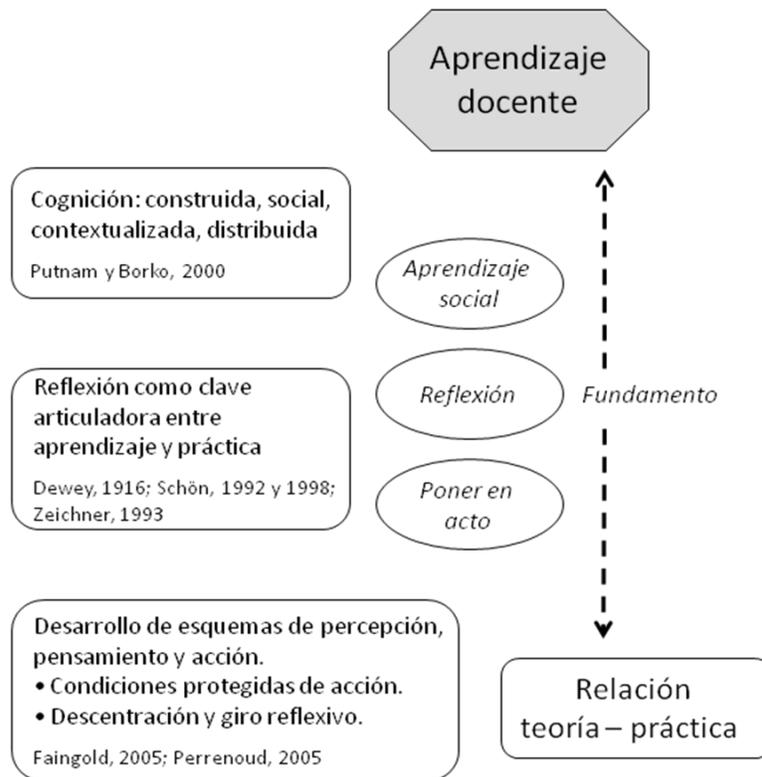
Tal como en el caso de los dominios y criterios establecidos en el MBE, la identificación de los conocimientos y habilidades específicos que debe dominar un profesor de una disciplina específica realizada en el documento de EOEM, permite establecer con claridad cuáles son las tareas involucradas en la enseñanza disciplinar, así como valorar la complejidad de este desafío.

La difícil tarea de las instituciones formadoras consiste en ofrecer oportunidades de aprendizaje que permitan que los futuros docentes logren desempeñarse profesionalmente y ofrecer una enseñanza efectiva y pertinente para cada contexto. Para afrontar este reto, las instituciones deben tener una respuesta acerca de cómo se desarrolla y cuáles son las características del aprendizaje docente, así como de la manera en que éste puede promoverse. Este tema clave será desarrollado en el siguiente apartado.

3. Distintas concepciones acerca del aprendizaje docente

Así como existen distintas aproximaciones a los conocimientos docentes, también existen diversas formas de comprender cómo se desarrolla el proceso de convertirse en profesor. La multiplicidad de los saberes profesionales de los maestros y la forma en que se articulan para ser utilizados en la práctica han interesado a varios investigadores, que han tratado de dilucidar cómo se desarrollan las habilidades profesionales y cómo se aprende a ser profesor. En la siguiente figura se ofrece una síntesis de las aproximaciones que serán presentadas en este apartado.

FIGURA N°5
PERSPECTIVAS SOBRE EL APRENDIZAJE DOCENTE



Efectivamente, cómo aprenden los profesores es una interrogante que se encuentra en el corazón de los problemas de la formación docente. De las maneras de responderla dependerán las orientaciones de las decisiones que se tomen para reformarla.

3.1. Algunas características del aprendizaje docente

Según Putnam y Borko (2000), para comprender el aprendizaje docente y formular los requisitos para una formación adecuada, hay que considerar los aportes de las teorías de la cognición y el aprendizaje. Son cuatro las características que estos autores destacan sobre la cognición y proyectan al aprendizaje de la enseñanza.

Primero, el conocimiento y las creencias son construidos: el conocimiento se fundamenta en las concepciones que posee la persona que aprende, de lo cual se deriva la importancia del conocimiento y las creencias de los profesores en el aprendizaje de la enseñanza y su desarrollo profesional.

Segundo, la cognición es social: factores sociales y culturales determinan lo que sabemos y aprendemos y cómo lo hacemos. De ahí que el aprendizaje de la enseñanza se desarrolle también por la introducción de los profesores en la comunidad docente. Para la formación docente, esto implica que el aprendizaje de la enseñanza debería desarrollarse en comunidades de discurso que incluyan formas de aprendizaje, indagación y razonamiento activos sobre la práctica docente.

En tercer lugar, el conocimiento es contextualizado: el aprendizaje y el conocimiento no ocurren como procesos aislados, sino que se ubican en contextos físicos y sociales concretos que influyen en su adquisición y uso. Consecuentemente, la transferencia de un conocimiento o habilidad a otras situaciones será posible si éstos están cimentados sobre múltiples contextos. Para la formación docente esto se traduce en la necesidad de combinar “diversos tipos de experiencias, ubicadas en diversos contextos” (Putnam y Borko, 2000, p274).

Finalmente, La naturaleza de la cognición es distribuida: el conocimiento y el aprendizaje circulan “a través de las personas y los diversos artefactos como las herramientas físicas y los sistemas de notación”. Por lo cual, la formación docente debiera fomentar “la creación de comunidades de aprendizaje en el aula y la integración de la tecnología y las herramientas tecnológicas en las actividades de aprendizaje” (Putnam y Borko, 2000, p.224 y 289).

A propósito de la implementación de un programa de formación docente, Lee S. Shulman y Judith H. Shulman elaboraron un marco comprensivo para conceptualizar el aprendizaje de la enseñanza y el desarrollo profesional en comunidades y contextos (Shulman & Shulman, 2007). Para la construcción de este marco, describen las diferentes dimensiones que un profesor experimentado ha sido capaz de desarrollar en su trayectoria profesional. Estas dimensiones son: poseer una visión relacionada con la disposición para aprender; encontrarse motivado; ser capaz, en términos de saber lo que debe ser enseñado y ser capaz de enseñarlo; desarrollar la habilidad de poner en acto, es decir desempeñarse adecuadamente

en la práctica; y aprender de la experiencia mediante la reflexión, esto es desarrollar una reflexión metacognitiva a través de la implementación de formas estructuradas de reflexión y análisis crítico.

Los autores también ponen énfasis en la importancia de la comunidad para el aprendizaje docente. Afirman que la dicotomía entre el aprendizaje docente individual y las comunidades de aprendizaje es engañosa pues el aprendizaje individual cambia de acuerdo con las comunidades o sus contextos. Los individuos contribuyen a formar las normas, los incentivos y las prácticas de la comunidad, tanto como esta influye en los sujetos mismos. Así, los niveles de aprendizaje individual y comunitario resultan interdependientes e interactivos.

Las características del conocimiento y el aprendizaje mencionadas no agotan la complejidad de la noción de aprendizaje docente ni las repercusiones que una perspectiva constructivista del aprendizaje tendría para la formación de profesores.

3.2. Tres desafíos del aprendizaje de la enseñanza

También en el ámbito anglosajón otros autores, entre los que destaca Linda Darling-Hammond (2005), han planteado que el conocimiento, las habilidades y las actitudes requeridas para una enseñanza óptima no son algo que pueda ser plenamente desarrollado en los programas de formación inicial, debido a que se dispone de poco tiempo y no todo puede ser enseñado. Dado que el proceso de aprendizaje de la enseñanza no tiene límites temporales precisos, en la formación inicial los estudiantes deberían ser equipados con una sólida base que los dispusiera para aprender toda la vida y que ofreciera los contenidos y estrategias que les preparen para ser capaces de aprender de su propia práctica.

Hammerness et al. (2005) discuten evidencias que sugieren que el desarrollo de los profesores es influenciado por la naturaleza de la preparación que reciben inicialmente y muestran cómo cambios implementados en algunos programas de formación de profesores parecieran influir en lo que los profesores son capaces de hacer tempranamente en sus carreras.

Entonces, si lo que se busca es ayudar a los profesores a transformarse en expertos adaptativos, capaces de dedicarse efectivamente a aprender toda la vida, no se puede concebir una formación como transmisión de información, por muy relevante y actualizada que ésta sea. De lo que se trata es de organizar la formación teniendo presentes tres principios de aprendizaje claves que están involucrados en el empeño de ayudar a los estudiantes a aprender a enseñar y mejorar sus prácticas a lo largo de sus vidas.

Estos tres principios surgen del diagnóstico de tres problemas en el aprendizaje de la enseñanza ampliamente documentados (Hammerness et al., 2005). El primero se refiere a que los estudiantes de pedagogía inician su formación con preconcepciones sobre cómo funciona la enseñanza, que tienen su origen en el llamado aprendizaje por observación, concepto acuñado por Lortie (1975). Este aprendizaje corresponde al que desarrollan los futuros profesores por el hecho de ser escolares por doce o más años y se caracteriza por sus formas tradicionales. La experiencia escolar de los sujetos tiene un gran efecto en las preconcepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje que los nuevos profesores aportan a la tarea de convertirse en profesionales. De este problema se implica que el aprendizaje de la enseñanza requiere que los futuros profesores sean movilizados para pensar y entender la enseñanza de manera bastante diferente a la que ellos aprendieron en su propia experiencia escolar. Si sus comprensiones iniciales no son involucradas en la formación, los estudiantes de pedagogía podrían fracasar en la incorporación de la nueva información, o bien aprenderla solo con el propósito de aprobar los exámenes, para luego volver a sus preconcepciones fuera de la clase.

El segundo problema, es que para aprender a enseñar se necesita que los futuros profesores no solo desarrollen la habilidad de pensar como un profesor sino además de poner en acto lo que saben. No solo necesitan entender sino, además, hacer una amplia variedad de cosas, muchas de ellas simultáneamente. Satisfacer estos desafíos requiere mucho más que la simple memorización de hechos y procedimientos o incluso discutir ideas, de parte de los estudiantes. Esta circunstancia conduce a que, para desarrollar competencias que permitan poner en acto lo que los profesores saben, se necesita que ellos tengan una profunda base de conocimiento práctico y teórico, comprendan hechos e ideas en un contexto de marco conceptual y organicen el conocimiento en formas que faciliten su recuperación y acción.

Finalmente, la tercera cuestión en la preparación de profesores refiere al problema de la complejidad. Los profesores usualmente trabajan con muchos estudiantes al mismo tiempo y tienen que asumir múltiples metas académicas y sociales teniendo que sacrificar una cosa por otra en cada momento, día tras día. Aunque algunos aspectos de la enseñanza pueden ser algo rutinarios, lo que los profesores hacen estará influenciado por las necesidades cambiantes de los estudiantes y los inesperados eventos de la clase. Muchas decisiones en la enseñanza no pueden hacerse rutinarias porque son contingentes, dependen de las respuestas de los estudiantes y de los particulares objetivos buscados en un momento dado. En consecuencia, es importante ayudar a los futuros profesores a pensar sistemáticamente sobre esta complejidad. Ellos necesitan desarrollar hábitos de pensamiento metacognitivos que guíen sus reflexiones en la práctica y la toma de decisiones, en vistas a un mejoramiento continuo. Un enfoque metacognitivo de la enseñanza puede ayudar a los profesores a aprender a tomar el control de su propio aprendizaje mediante la provisión de herramientas para analizar los eventos y situaciones que les permitan entender y hacerse cargo de la complejidad de la vida en las salas de clase.

3.3. Posibilidades de aprender a enseñar a lo largo de la trayectoria profesional

Feiman-Nemser (2001), por su parte, enriquece la discusión sobre el aprendizaje docente. Partiendo de un análisis de las necesidades de aprendizaje de los maestros, sugiere el tipo de apoyo adecuado a estos profesionales. Los profesores no solo necesitan saber muchas cosas (asignaturas, aprendizaje, estudiantes, currículum y pedagogía), sino que además requieren que el conocimiento para la enseñanza no permanezca en compartimentos estancos si se pretende que sea utilizable en la práctica. Una importante dimensión del aprendizaje implica transformar los diferentes tipos de conocimiento en un conjunto de compromisos, entendimientos y destrezas flexible y en constante desarrollo.

Para la satisfacción de estas necesidades se requieren oportunidades de aprendizaje coherentes y relacionadas, que vinculen la preparación inicial con la inserción docente y ésta

con el desarrollo profesional continuo. Se trata de un currículum diseñado para aprender a enseñar a lo largo del tiempo, en torno a tareas de enseñanza intelectuales y prácticas en contextos de trabajo docente. Este proyecto depende de la contribución conjunta de universidades, escuelas y organizaciones de profesores en cada etapa del largo continuo del aprendizaje de la docencia.

El aprendizaje docente implica un crecimiento continuo y un desarrollo en las tareas centrales de la enseñanza que no se aprenden de una sola vez puesto que cada fase o etapa del continuo tiene propósitos especiales. Según Feiman-Nemser (2001, pp.1050 y 1030), las tareas definidas para cada fase de la carrera profesional serían las que se presentan en el cuadro que sigue.

**CUADRO N°1
TAREAS CENTRALES DEL APRENDIZAJE DE LA ENSEÑANZA**

| FORMACIÓN INICIAL | INDUCCIÓN | DESARROLLO PROFESIONAL CONTINUO |
|--|--|---|
| 1. Examinar críticamente creencias en relación con una visión de 'buena enseñanza'. | 1. Aprender del contexto de los estudiantes, el currículum y la comunidad escolar. | 1. Ampliar y profundizar conocimiento pedagógico del contenido a enseñar. |
| 2. Desarrollar conocimiento pedagógico del contenido a enseñar. | 2. Diseñar un programa de instrucción apropiado. | 2. Ampliar y refinar su repertorio en currículum, instrucción y evaluación. |
| 3. Desarrollar una comprensión de los aprendices, el aprendizaje y el tema de la diversidad. | 3. Crear una comunidad de aprendizaje en el aula. | 3. Fortalecer habilidades y disposiciones para estudiar y mejorar la enseñanza. |
| 4. Desarrollar un repertorio inicial. | 4. Poner en acto un repertorio inicial. | 4. Expandir sus responsabilidades y desarrollar habilidades de liderazgo. |
| 5. Desarrollar las herramientas y disposiciones para estudiar la enseñanza. | 5. Desarrollar identidad profesional. | |
| | 6. Aprender en y desde la práctica. | |

El tipo de enseñanza que se desea que los estudiantes de pedagogía y los profesores aprendan –y que corresponderían a lo que Feiman-Nemser llama “buena enseñanza”– la autora lo describe, citando varias reformas contemporáneas, como una enseñanza rica en contenidos y centrada en el aprendiz, que enfatiza la comprensión conceptual y ofrece a todos los estudiantes oportunidades para pensar críticamente, resolver problemas y aprender cosas que

les importen y tengan significación también en el mundo exterior a la escuela (Feiman-Nemser, 2001, p.1015).

Esta imagen ambiciosa de la enseñanza, que aparece en los marcos curriculares y documentos sobre estándares como principios y objetivos específicos, en la práctica significa que los profesores deben implementarlos por sí mismos, lo que se traduce en que, quienes asumen este tipo de enseñanza deben ser intelectuales prácticos, capaces de gestionar el currículum y generar conocimiento en la práctica.

3.4. Desarrollo de esquemas de percepción, pensamiento y acción

Desde otra perspectiva, autores del mundo francófono (Faingold, 2005; Perrenoud, 2005) ponen énfasis en otros aspectos del aprendizaje docente. Para ellos, el aprendizaje de la profesión exigiría el desarrollo de esquemas de percepción, pensamiento y acción que le permitan al sujeto responder adecuadamente a las variadas situaciones escolares que se presentan día a día.

Así:

El maestro practicante, al iniciarse en el oficio, no dispone de ninguno de los esquemas de identificación sensorial, de pensamiento o de acción que le permitirían responder, uno tras otro, a los avatares de la situación, guardando al mismo tiempo la disponibilidad necesaria para seguir extrayendo las informaciones pertinentes del entorno y los efectos de sus intervenciones ante los alumnos. Por esto, en el curso de la formación del principiante deben establecerse condiciones protegidas de acción y captura de información para que pueda empezar a constituir este conjunto de esquemas profesionales que deberían permitirle no solo aumentar el inventario de rutinas disponibles sino, sobre todo, acoger y procesar de forma pertinente cualquier información que provenga de su clase. (Faingold, 2005, p.215).

Para la autora, lo que resulta fundamental para el actor pedagógico es la descentración, pues le permite realizar “un giro reflexivo sobre su práctica, tomar distancia y discernir

progresivamente entre su propia acción y las características intrínsecas de los alumnos”, de forma que “se constituyan paralelamente el conocimiento del objeto y la toma de conciencia del sujeto de la forma de su propia acción”. La descentración hace posible el análisis a posteriori de las prácticas y “la construcción correlativa de la comprensión de los alumnos y del conocimiento propio”. En este análisis, se opera cada vez un mismo proceso, “con un tiempo de descentración que permite construir el objeto de investigación como tal (¿la situación?, ¿el alumno?, ¿yo mismo como actor pedagógico?), y un tiempo de verbalización que hace posible la conceptualización” (Faingold, 2005, pp.216 y 219).

Teniendo como base esta comprensión acerca de la constitución de los esquemas profesionales, la autora indica que:

Sería conveniente crear dispositivos de reflexividad que organicen los tiempos de análisis de las prácticas mediante instrumentos de acopio de información que puedan favorecer el conocimiento y la toma de conciencia. Instrumentos que conviertan en observable y verbalizable todo aquello a lo que no tenemos acceso directamente a partir de nuestra experiencia. (Faingold, 2005, p.216).

3.5. La reflexión y la articulación entre teoría y práctica

La reflexión constituye una práctica fundamental tanto para el desarrollo del aprendizaje docente como para el ejercicio profesional. Derivada del planteamiento fundacional de John Dewey en su obra “Democracia y Educación”, publicada por primera vez en 1916, la noción de reflexión se constituye como la clave articuladora entre el aprendizaje y la práctica. La famosa idea de que se aprende haciendo, cuando se reflexiona sobre lo que se hace propone una concepción poderosa del aprendizaje en la práctica que se aleja de nociones más básicas como el ensayo y error (Dewey, 2004). Esta idea, recogida y ampliada por autores como Schön (1992, 1998) y Zeichner (1993), permite comprender cómo, a través de la reflexión –entendida como el análisis de la práctica a partir de una toma de conciencia–, permite

sistematizar y formalizar los saberes que los docentes y los aprendices de docentes, construyen en la práctica de manera más o menos inconsciente.

La reflexión permite construir conocimiento a partir del análisis de las dificultades enfrentadas en la práctica. Los problemas impelen a los docentes, tanto en formación como en ejercicio profesional, a activar estrategias de superación, y esto provoca que ellos construyan y afiancen sus saberes. Del mismo modo, los aciertos se constituyen en fuente de aprendizaje cuando se reflexiona sobre las condiciones que posibilitaron que las cosas resultaran exitosamente. Si esto no se realiza, las buenas prácticas no pueden ser transmitidas de unos profesores a otros y conocimiento valioso puede desaparecer con la persona que lo porta inconscientemente.

En la base de las proposiciones de los autores que han sido presentadas hasta ahora, emerge la relación entre la teoría y la práctica como un elemento fundamental del aprendizaje docente. La necesidad de que los docentes sean capaces de poner en acto sus saberes (Hammerness, 2005) o que sea la reflexión la que permita la toma de conciencia del sujeto sobre su propia acción (Faingold, 2005), manifiesta cómo son las vinculaciones teórico-prácticas las que caracterizan la naturaleza del conocimiento docente y posibilitan la construcción del aprendizaje.

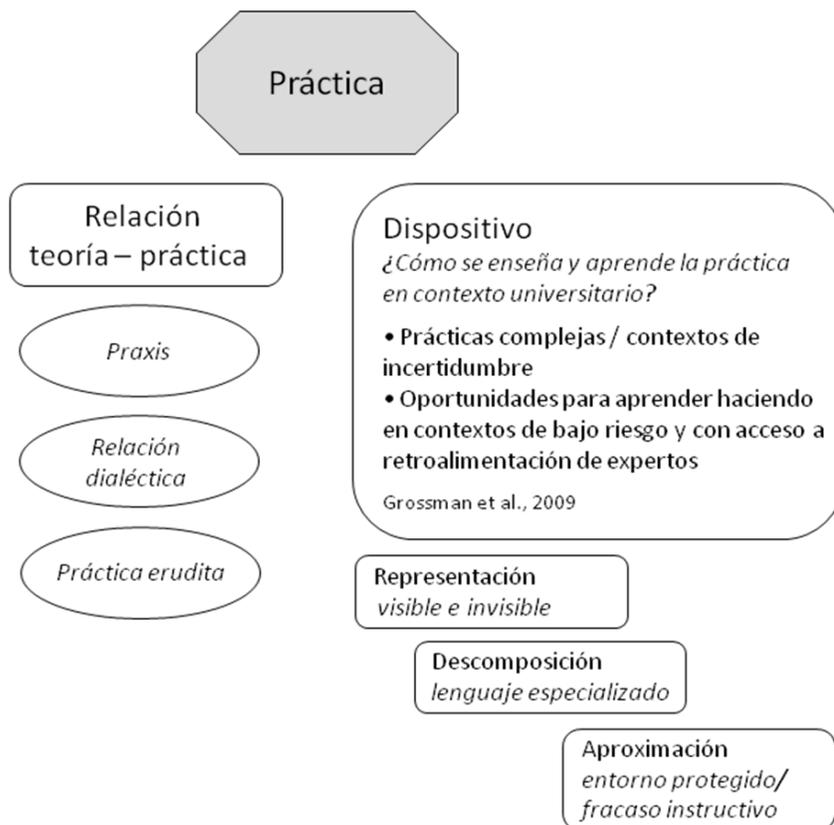
Cómo posibilitar el desarrollo de una articulación entre los conocimientos teóricos y los prácticos es una de las preocupaciones más importantes para los programas de formación docente pues la distancia que emerge entre las lógicas de razonamiento teórico y razonamiento práctico provoca importantes dificultades en los procesos de aprendizaje desarrollados en la etapa de formación docente inicial, además de ser motivo de insatisfacción entre los estudiantes de pedagogía, tal como fue presentado en el apartado de Antecedentes.

En este sentido, las experiencias de práctica se constituyen como un espacio privilegiado para propiciar articulaciones entre teoría y práctica y facilitar la producción de un conocimiento reflexivo, fundamentado en los aprendizajes desarrollados tanto en la institución formadora como en el contexto escolar. En la sección siguiente se profundizará, justamente, en el tema de la naturaleza de la práctica pedagógica y sus características como dispositivo de formación.

4. La práctica como núcleo del desempeño docente y el aprendizaje de la enseñanza

El concepto de práctica tiene una gran complejidad no agotada por la reflexión pedagógica. En las páginas siguientes se presenta una aproximación filosófica a cómo puede ser comprendido este concepto, para luego conceptualizarlo en su dimensión de dispositivo de formación. La figura siguiente sintetiza los principales conceptos desarrollados.

FIGURA N°6
PRÁCTICA: CONCEPTO Y DISPOSITIVO



4.1. Las relaciones entre teoría y práctica como base de la conceptualización de práctica pedagógica

Para comprender la noción de práctica pedagógica, se requiere de una primera reflexión acerca de las relaciones existentes entre las nociones de práctica y teoría. ¿Qué comprensiones y usos han tenido estos conceptos en el ámbito educativo?

Wilfred Carr (2002), desde la perspectiva de la filosofía de la educación, explica que las nociones más comunes de práctica educativa se fundan en determinados supuestos sobre la relación entre teoría y práctica que son discutibles y, por tanto, no dan cuenta adecuadamente de esta noción. Carr plantea que son tres las perspectivas más comunes de la relación entre teoría y práctica.

Cuando práctica se opone a teoría, teoría y práctica se asumen como conceptos antónimos y mutuamente excluyentes, como una disociación entre pensamiento y acción, siendo la teoría un conjunto de ideas abstractas y generalizaciones universales, independientes del contexto y del tiempo. La práctica, en cambio, está referida a realidades concretas y particulares, dependientes del contexto y las demandas contingentes de la vida cotidiana. Los límites de esta perspectiva se refieren a que los problemas educativos muchas veces son teóricos y prácticos. Además, este enfoque asume que toda práctica es ateórica y que toda teoría es no práctica, con lo cual se menosprecia el hecho de que quienes desarrollan prácticas educativas tienen que reflexionar sobre lo que tratan de hacer y, por lo tanto, teorizan. Así mismo, hay ciertos aspectos de la práctica educativa que no están limitados por la inmediatez, la particularidad, ni la dependencia del contexto.

También puede considerarse que la práctica depende de la teoría. Toda práctica presupone un conjunto más o menos coherente de supuestos y creencias. Por lo tanto, la práctica siempre estaría orientada por un marco teórico implícito. Sin embargo, aquí se usa una noción de teoría demasiado amplia: podría tratarse de una idea de sentido común tácita, implícita y no articulada o bien del fruto de una investigación disciplinaria sistemática. No se reconoce que la práctica educativa no puede regirse por la pura teoría ya que ésta corresponde

a un conjunto de creencias generales, mientras que la práctica supone siempre la acción en una situación determinada.

Finalmente, es posible concebir que existe una autonomía de la práctica. La práctica eficiente precede a la teoría de la misma. La dificultad de esta visión es que se equipara la práctica al ‘saber cómo’, utilizando en forma limitada y restringida el término. En contraste, la práctica educativa “constituye una actividad ética que se emprende para conseguir unos fines educativamente adecuados” (Carr, 2002, p.90).

Para Carr, la definición de práctica educativa debe recuperar el origen histórico del término y restablecer el concepto clásico de *praxis*. Esta noción –que se funda en la filosofía aristotélica– alude a una forma de vida dedicada a la búsqueda del bien común y se distingue de la forma de vida contemplativa de los filósofos y científicos, dedicada a la teoría.

Derivada de esta idea, la práctica educativa puede entenderse como una actividad intencional, desarrollada de forma consciente e inteligible en relación con los esquemas de pensamiento que permiten a los profesionales darle sentido a sus experiencias. La realización de una práctica presupone siempre un esquema teórico que es inherente a ella y permite comprenderla. Sin embargo, la práctica educativa no solo se rige por una teoría práctica general, sino también por las exigencias de la situación práctica en la que se aplica esa teoría. De ahí que la *praxis* se caracterice por ser una forma de acción reflexiva en la cual ni teoría ni práctica predominan pues cada una transforma continuamente a la otra.

La orientación dada por la teoría debe ser matizada por un juicio sabio y prudente que determine cuándo y en qué medida debe acudir a ella en un caso concreto. Se trata de desarrollar un razonamiento práctico que permita deliberar y decidir qué hacer en las situaciones impredecibles que día a día enfrentan los profesores. De ahí que el conocimiento práctico requerido por los profesores no pueda ser muy específico y solo acoja orientaciones generales: “la práctica siempre es concreta y ha de tener en cuenta las condiciones cambiantes en las que debe operar” (Carr, 2002, p.97).

Cabe señalar que las tensiones entre teoría y práctica no afectan solo a la profesión docente sino que están presentes también en otras profesiones y, particularmente, en la profesión médica, que comparte con la pedagogía la necesidad de *poner en acto* lo que se sabe

bajo condiciones extremadamente exigentes y con consecuencias que podrían ser muy delicadas.

Orland-Barak & Yinon (2006) precisan la reflexión filosófica de Carr explicando cómo desde hace tres décadas en el conocimiento sobre formación docente se han realizado importantes contribuciones acerca de las maneras en que la teoría y la práctica pueden ser concebidas, interrogadas e integradas en el currículo de formación de profesores. Específicamente, en este campo han competido tres comprensiones de la relación teoría-práctica: la teoría precede a la práctica, la práctica (re)construye la teoría, y teoría y práctica existen en relación dialéctica.

Entre los años sesenta y ochenta prevalecieron miradas dicotómicas que polarizaban el conocimiento teórico (saber qué) y el conocimiento práctico (saber cómo) como dos cuerpos separados de conocimiento. El impacto del constructivismo en las nociones de aprendizaje y educación a fines de los ochenta trajeron de regreso ideas como la de aprender de la experiencia. La primacía de la perspectiva sobre teoría y práctica como campos separados fue desplazada por una mirada en que teoría y práctica se constituyen en forma dialéctica, cruzadas por la noción de práctica reflexiva. Esta última perspectiva correspondería con la noción de *praxis* defendida por Carr.

La comprensión de la naturaleza de la práctica educativa como teórico-práctica permite despejar los errores comunes de menosprecio de una u otra dimensión. Pero, ¿qué implicancias podría tener esta definición para la formación de profesores? Al menos dos: la necesidad de configurar una base de conocimientos en la cual estén presentes contenidos teóricos y prácticos, y el requisito ineludible de que en la formación intencionadamente se ofrezcan espacios y se fomenten habilidades para realizar vinculaciones significativas entre teoría y práctica.

Para Tardif, ni la investigación educativa ni la práctica del oficio de enseñante “se rigen por la relación entre teoría y práctica, pues ambas son portadoras y productoras de prácticas y de saberes, de teorías y de acciones, y ambas comprometen a los actores, sus conocimientos y subjetividades” (Tardif, 2004, p.174).

De esta afirmación se desprende que los profesores deben ser concebidos como sujetos de conocimiento, poseedores de saberes específicos, y que la práctica no puede ser

comprendida como “un lugar de aplicación de saberes producidos por otros, sino también un espacio de producción, de transformación y de movilización de saberes que le son propios” (Tardif, 2004, p.173).

Una concepción como ésta se opone a la idea tradicional según la cual el saber solo está del lado de la teoría, mientras la práctica está desprovista de saber o solo porta uno de escaso valor. Esta idea no solo reduce sino que se contradice con la realidad pues hoy se acepta que aquello que llamamos teoría solo se concreta y expresa en un sistema de prácticas.

Tardif considera que existe una poderosa vinculación entre los saberes y la práctica docente. Para el autor, los saberes son elementos constitutivos de la práctica docente, lo que le da al trabajo pedagógico el estatus de una práctica erudita y exige de los profesores capacidades para dominar, integrar y movilizar los saberes como condiciones para su práctica. De hecho, según Tardif, son justamente los saberes adquiridos mediante la experiencia profesional los que, para los maestros, constituyen los fundamentos de su competencia y sus juicios acerca de su formación inicial o continua. Efectivamente, para los docentes profesionales, la experiencia del trabajo parece ser la fuente privilegiada de su saber enseñar.

La práctica pedagógica, en consecuencia, constituye la experiencia definitoria de la profesión docente: corresponde lo esencial de su trabajo, la fuente de sus saberes específicos y el aprendizaje docente, y el espacio en el cual las características del ser profesional se manifiestan.

4.2. La práctica como dispositivo¹⁹ de formación profesional, una propuesta interpretativa

Un interesante modelo que ofrece una forma de comprender y proyectar el desarrollo de la práctica como dispositivo de formación profesional, es el propuesto por Grossman et al. (2009). En su estudio, los autores exploran cómo se enseña y aprende la práctica en el contexto universitario, para el caso específico de tres profesiones: la enseñanza, la clerecía y la psicología clínica. Se trata de prácticas complejas, que exigen la interacción con otros seres humanos, de carácter impredecible, y que, por lo tanto, se desarrollan en contextos de incertidumbre. A partir del análisis, identificaron tres conceptos clave para la comprensión de la enseñanza de la práctica en la formación profesional: representación, descomposición y aproximación.

Desde su perspectiva, la práctica es entendida no solo como aquello que hacemos sino también como lo que somos y pensamos. Efectivamente, las prácticas son dominios complejos que implican la articulación de formas de comprender, desarrollar habilidades, establecer relaciones y construir una identidad, con el fin de realizar determinadas actividades en contextos específicos. Además, se concretan a partir de sus objetivos, los desempeños que les son propios y una tradición histórica. Ciertamente, cuando los principiantes aprenden una práctica, se incorporan a un campo de actividad que ha sido históricamente definido por otros profesionales y significado colectivamente.

Desde la perspectiva de los autores, el aprendizaje de una profesión depende, en parte, de ofrecer oportunidades para aprender haciendo en un contexto de bajo riesgo y tener acceso a la retroalimentación de expertos que comparten con los estudiantes la tradición y les ayudan a ver desde su propia perspectiva lo que necesitan ver.

¹⁹ En el mundo de las ciencias sociales, la noción de dispositivo usualmente se asocia con el trabajo de Michelle Foucault, en el cual ha sido tremendamente fértil. En muy pocas palabras, para este pensador, un dispositivo: “a. Es un conjunto heterogéneo, lingüístico y no lingüístico, que incluye virtualmente cualquier cosa bajo el mismo título: discursos, instituciones, edificios, leyes, las medidas policiales, proposiciones filosóficas, etc. El dispositivo es en sí mismo una red que se establece entre esos elementos. b. El dispositivo tiene siempre una función estratégica concreta y se inscribe siempre en una relación de poder. c. Como tal, es resultado del entrecruzamiento de relaciones de poder y relaciones de saber.” (Agamben, 2011, p.250). En este trabajo, sin embargo, el concepto es significado como ‘sistema’ o ‘arreglo’, esto es un todo organizado en el cual todas sus partes constitutivas están ordenadas y relacionadas, se influyen mutuamente y contribuyen a determinado objeto.

A continuación, serán detallados cada uno de los conceptos centrales que permiten comprender las formas en que una práctica profesional puede ser enseñada y aprendida.

4.2.1. Representación

Este concepto se comprende como las formas en que la práctica es presentada en la formación profesional y aquello que hace visible de ésta a los principiantes. Las representaciones proporcionan oportunidades para desarrollar formas de ver y entender una práctica profesional y varían de acuerdo a su grado de amplitud y autenticidad, es decir cuánto de la práctica profesional permiten observar (las acciones, interacciones, recursos, etc.) y cuán cercanas a la realidad del desempeño laboral están. Algunos ejemplos de representación son: la observación de profesionales en el campo, el análisis de videos de profesionales, la explicación de una técnica por parte del formador, el acceso a escritos de profesionales, el ofrecimiento de ejemplos de tareas, entre otros. Los tipos de representación utilizados tienen consecuencias en aquello que los estudiantes serán capaces de ver y aprender sobre la práctica.

Un punto importante de destacar es que las distintas formas de representación hacen manifiestos unos aspectos de la práctica mientras ocultan otros. Efectivamente, la naturaleza de la representación determina qué faceta de la práctica se hace visible y, por tanto, define qué oportunidades de aprender la profesión se ofrecen a los novatos. Es por esto que, en la formación profesional, debieran incluirse distintos tipos de representación, así como conocer las potencialidades y límites de las que se utilizan.

Grossman et al. (2009) proponen una serie de interrogantes para los programas de formación en relación a las formas de representación que ofrecen:

¿Qué aspectos de la práctica son visibles a través de las diversas representaciones? ¿Qué aspectos quedan ocultos a la observación? ¿Cómo estas representaciones abren oportunidades para investigar la práctica? ¿Cómo utilizan los novatos y los profesionales las diversas representaciones de la práctica para la construcción de su identidad profesional?

¿Qué es lo que se aprende de estas representaciones y que van más allá de los fines planteados por el formador en el uso de ellas? (Grossman et al., 2009, p.2068).

Además, se podría agregar qué tipo de representaciones y en qué momento de la formación son más adecuadas para determinados objetivos de aprendizaje profesional.

4.2.2.Descomposición

La descomposición de la práctica se entiende como el esfuerzo por identificar los componentes esenciales de una práctica con fines de enseñanza y aprendizaje. Si bien el desafío de una práctica profesional consiste en desempeñarla de forma integrada, esta integración supone que los estudiantes ya han dominado las partes constitutivas de dicha práctica y están listos para reunirlos en un todo.

Para que los estudiantes aprendan a realizar una práctica compleja se necesita que cuenten con oportunidades para, primero, identificar y, luego, ejercitar los diferentes componentes que hacen parte del trabajo profesional antes de integrarlos plenamente.

La descomposición hace visible a los principiantes “la gramática de la práctica” (Grossman et al., 2009, p.2069) y requiere de un lenguaje técnico específico que permita describirla y nombrar cada una de sus partes, lo que está a la base del desarrollo de una visión profesional. El lenguaje especializado hace posible nombrar las partes y proporcionar información específica para orientar los esfuerzos de los principiantes en el desempeño de los componentes de la práctica. Según los autores, entre las profesiones estudiadas, el lenguaje de la práctica aparece menos desarrollado para el caso de la enseñanza.

Los formadores, que cuentan con un conjunto de categorías para describir la práctica, incentivan a sus estudiantes a centrar la atención en un componente particular de la práctica y, luego, a desempeñarlo y trabajar en él. Además, es necesario jerarquizar los componentes, distinguir qué habilidades son fundamentales y focalizar los ejercicios y la retroalimentación en ellas. Si bien, con el tiempo, muchos componentes complejos se convierten en rutinarios, en las

etapas iniciales todos ellos pueden requerir una atención deliberada. Así, la descomposición permite desarrollar una aproximación progresiva a la complejidad del ejercicio profesional.

Una limitación de la descomposición de la práctica es que puede proporcionar una visión un tanto distorsionada de la práctica auténtica. Al identificar la secuencia de pasos para realizar una tarea, es posible que ésta aparezca artificial en relación a cómo la desempeñan los expertos en contextos reales. Sin embargo, esta artificialidad está al servicio de un propósito formativo. Otra dificultad se plantea cuando los estudiantes deben integrar los distintos componentes que fueron enseñados por separado, lo que exige no solo estudiar formas de descomposición sino de recomposición de las partes.

4.2.3. Aproximación

El concepto de aproximación se refiere a las posibilidades de involucrarse en ejercicios que son más o menos próximos a una práctica profesional real.

En la formación profesional, un problema común es que la universidad suele estar alejada del contexto de desempeño auténtico, lo que tiene como consecuencia la inseguridad de los principiantes respecto de cómo articular las experiencias vividas en las aulas universitarias con la práctica en el campo.

Una alternativa para que la formación universitaria ofrezca oportunidades para el desempeño y la experimentación consiste en implementar aproximaciones a la práctica. Los estudiantes pueden simular ciertos aspectos de la práctica a través de actividades tales como juegos de roles o, en el caso de la enseñanza, ejercicios de planificación de unidades didácticas, análisis de materiales originales de clase y realización de microclases. Las aproximaciones, que se focalizan en determinadas dimensiones de la práctica, les permiten a los estudiantes ejercitarse en condiciones más fáciles y seguras, contando con apoyo y retroalimentación.

Un aspecto importante es que tanto las aproximaciones como las representaciones están diseñadas para centrar la atención de los estudiantes en aspectos clave de la práctica que pueden ser difíciles para los principiantes, pero naturales y casi inconscientes para practicantes

más experimentados. Ellas permiten abordar cada dimensión de la práctica por separado, concentrarse en ella, ir por partes y así llegar a manejarla. Las aproximaciones bajan el nivel de exigencia del desempeño, haciendo más fácil el desafío, que se realiza en un entorno protegido, en el cual el error no tiene grandes consecuencias. Los estudiantes tienen más tiempo que el disponible en la práctica real y, además, pueden experimentar y abrirse más a la creatividad.

Por definición, las aproximaciones a la práctica no corresponden a la realidad. Difieren en cuanto a su grado de integridad y congruencia con el contexto laboral real. Según sus características, pueden transitar a lo largo de un continuo, desde un menor a un mayor grado de completitud y autenticidad.

Tal vez una de las características más interesantes de las aproximaciones a la práctica es que permiten a los novatos experimentar y aprender de los errores, del “fracaso instructivo” (Grossman et al., 2009, p.2077). Hasta cierto punto, se asume que los estudiantes fracasan cuando ejercitan un desempeño por primera vez. Por lo tanto, es mucho mejor que esta experimentación, siempre cargada de dificultades e incertidumbre, tenga lugar en la seguridad de una sala de clases y no en el contexto profesional. En la misma línea, los autores insisten en que se hace incluso necesario ofrecer oportunidades para el fracaso, que permitirán al novato lidiar con sus propios sentimientos de desilusión o desaliento y aprender, progresivamente, a responder de una manera profesional más apropiada. Así, se trata de promover la “realización pública del error en la seguridad de un aula” (Grossman et al., 2009, p.2086).

Sin embargo, el ofrecer un entorno seguro que acoja el error como oportunidad de aprendizaje implica que las aproximaciones tengan un carácter menos auténtico. Efectivamente, a medida que aumenta la seguridad para los novatos, disminuye la autenticidad de la tarea. Por otra parte, las aproximaciones distorsionan las características de la práctica de diversas maneras. En muchos casos, las aproximaciones permiten a los principiantes practicar dentro de límites muy estrechos. Así, se corre el riesgo de representar una visión demasiado estrecha de lo que el trabajo profesional implica.

Sin embargo, aunque las actividades de aproximación no sean auténticas en cuanto a su audiencia o ejecución (por ejemplo, en el caso de una microclase), proporcionan oportunidades a los estudiantes para experimentar con nuevas habilidades, roles y formas de pensar contando

con más apoyo y retroalimentación que lo que la práctica en el campo permite. Así también, al limitar la dificultad de la tarea, ayudan al principiante a concentrarse en una cosa a la vez y afinar las dimensiones del desempeño que sería imposible trabajar en el contexto real.

Si bien los conceptos de representación, descomposición y aproximación corresponden a distintas formas de enseñar la práctica en un contexto de formación profesional, éstas están íntimamente articuladas entre sí, superponiéndose las unas a las otras. Por ejemplo, al mismo tiempo que se descompone una práctica en sus partes constitutivas, se ofrecen formas de representación de dicha práctica. Del mismo modo, la aproximación se basa en la descomposición pues los formadores deben seleccionar un componente del trabajo profesional que será la base de dicha aproximación. La distinción entre estos conceptos radica en el papel del principiante como observador o actor. Una representación ilustra una faceta de la práctica, mientras que una aproximación involucra a los estudiantes en esa práctica.

Por otra parte, los autores destacan el importante papel que juega el formador en la enseñanza de la práctica. Los profesores universitarios tienen el desafío de mostrar lo que se puede observar y explicitar lo que no se ve. Así también, al actuar lo que se quiere enseñar, se convierten en un modelo, en una representación personificada de la práctica. Con este fin, ellos deben estar profundamente inmersos en la práctica auténtica y contar con una gran experiencia que les permita disponer de criterios para seleccionar las formas de representar, descomponer y aproximarse a la práctica que sean más adecuadas en cada etapa de la formación profesional.

4.3. Algunos elementos conceptuales para comprender el dispositivo de práctica profesional a partir de la investigación en Chile

La amplia investigación realizada en nuestro país sobre la formación práctica, y que fue presentada en el capítulo de antecedentes y formulación del problema de investigación, aporta elementos conceptuales que permiten comprender el desarrollo de las prácticas profesionales.

Los autores explican que el análisis de la información recogida, permite vislumbrar distintas concepciones respecto de la vinculación teoría-práctica que están a la base de las formas de entender la práctica. Una primera comprensión alude a la utilización de marcos teóricos para describir y comprender la realidad. Desde esta aproximación, la tarea clave es aprender a interpretar el centro educativo, utilizando nuevos conceptos que le permitan al practicante desnaturalizar lo que ya sabe producto de su propia experiencia escolar. La segunda concepción entiende la vinculación teoría-práctica como la aplicación o implementación de prescripciones que ofrece la teoría a la práctica. A través del diseño de intervenciones, se pide al practicante implementar lo que la teoría plantea como buenas prácticas. Una tercera perspectiva consiste en la constatación de la teoría en la práctica, lo que significa que a través de la observación de la realidad el practicante debe comprobar en qué medida lo planteado en la teoría se aplica en la realidad. Por último, los investigadores mencionan la elaboración de modelos conceptuales personales sobre educación y enseñanza, lo que quiere decir que el practicante establece diálogos teoría-realidad-teoría o realidad-teoría-realidad como procesos de reinterpretación y construcción de visiones argumentadas acerca de los procesos educativos (Contreras et al., 2010).

Otro aporte de esta investigación consiste en la elaboración de una tipología acerca de las concepciones sobre cómo la práctica dinamiza el proceso de formación de profesores de Educación Media (Montecinos y Walker, 2010). Así, las actividades de práctica formativa pueden desarrollarse asumiendo distintas comprensiones de los centros escolares.

Primero, la escuela puede ser concebida como un “texto” que hará inteligible la teoría aprendida en la universidad y las prácticas como actividades que permiten “(re)conocer” de primera fuente aspectos del trabajo docente, la institución en que se realiza y sus actores. En este sentido, se aprende a realizar una nueva lectura de la institución escolar y sus actores a partir del nuevo lenguaje que se adquiere en los cursos sobre fundamentos de la educación. Por lo tanto, el aprendizaje desarrollado se basa más en la observación que en la acción o intervención pedagógica. Este tipo de práctica prima en la etapa inicial, tanto en las carreras que contemplan solo asignaturas de práctica o la práctica como componente de una de las asignaturas del área de formación general.

Una segunda alternativa corresponde a la comprensión de la escuela como un “contexto” –entendido como un conjunto de circunstancias que aporta información para la acción y, en algunas ocasiones, para la intervención– que entrega insumos para ejercitar competencias docentes específicas, típicamente asociadas a las didácticas. Se trata de desarrollar competencias acotadas a los requerimientos de los cursos de especialización profesional, más que al desarrollo de actividades docentes genuinas para lograr aprendizaje en los estudiantes del sistema escolar. En este caso, se considera al centro educativo como el lugar privilegiado para realizar actividades teóricas ancladas en un referente de realidad. Este tipo de práctica predomina en las prácticas intermedias, ya sea en carreras que contemplan solo asignaturas de práctica o en aquellas que presentan prácticas como componentes de asignaturas.

Pero la escuela también puede ser asumida como un “escenario” para desempeñar el conjunto de competencias asociadas al proceso de enseñanza-aprendizaje y consolidar una identidad docente, en el cual el practicante debe desempeñar el conjunto de competencias profesionales desarrolladas a lo largo de su proceso de formación, siendo la tarea central diseñar e implementar intervenciones pedagógicas y asumir las interacciones con estudiantes en forma sistemática y prolongada en el tiempo, con toda la complejidad que ello implica.

Estos tres tipos de comprensión de la escuela a partir de las prácticas que en ella se realizan, constituyen un referente para analizar las líneas de formación práctica de los programas de formación docente. Así, la investigación revisada aporta nuevos elementos, contextualizados en la realidad chilena, que permitirán analizar y comprender las formas en que se actualizan las prácticas pedagógicas en las universidades que son objeto del presente estudio.

CAPÍTULO III
MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se da cuenta de las decisiones metodológicas adoptadas para llevar a cabo el estudio de las prácticas. En términos generales, para realizar este estudio, se optó por un enfoque cualitativo de investigación, centrado en la comprensión y el análisis del fenómeno en estudio, fundado en la asunción de un posicionamiento epistemológico que correspondió, en términos generales, al interaccionismo simbólico. Sobre la base de estas opciones iniciales, se desarrolló un diseño metodológico de carácter descriptivo, específicamente a través de una estrategia de estudio de casos.

A continuación de la explicación de las opciones metodológicas indicadas, en el capítulo se detallan los procedimientos de muestreo, selección y preparación de instrumentos para la recopilación de información, así como las estrategias utilizadas para el análisis de la información misma.

1. Aproximación metodológica al objeto de estudio

1.1. Abordaje desde la metodología cualitativa²⁰

Con el propósito de dar cuenta del propósito de este estudio –investigar la práctica profesional como dispositivo de formación docente, con el fin de analizar el aprendizaje de la enseñanza que desarrollan profesores en formación de HCS en esta experiencia– se optó por desarrollar un enfoque cualitativo, orientado a la interpretación del fenómeno.

La opción por una metodología cualitativa implica una serie de decisiones respecto a la forma de aproximarse, recoger, analizar la información y levantar interpretaciones. Efectivamente, desde una perspectiva cualitativa de investigación, lo que se pretende es acercarse a un fenómeno en su entorno natural y comprenderlo desde su interior, de una

²⁰ Existen autores que prefieren referirse a los estudios que tradicionalmente se denominan cualitativos con el concepto de ‘flexibles’. Esta opción se fundamenta en que hay investigaciones reconocidas como cualitativas, que incorporan métodos cuantitativos en la recolección de información (Robson, 2002). Como en este estudio, los datos recopilados son de carácter cualitativo, se ha utilizado este mismo término para describir el enfoque metodológico desarrollado.

manera que acoja las particularidades de las experiencias. Se trata de entender “cómo las personas construyen el mundo a su alrededor, lo que hacen o lo que les sucede en términos que sean significativos y que ofrezcan una comprensión llena de riqueza” (Gibbs, 2012, p.13). Este enfoque se caracteriza por abordar a los sujetos estudiados de forma holística, analizándolos en su contexto y dando cuenta de las situaciones concretas en las cuales se desenvuelven. Además, se busca comprender sus razonamientos dentro de sus propios marcos de referencia, respetando la perspectiva particular que ellos manifiestan (Taylor y Bogdan, 1987). Así, se hace un esfuerzo por rescatar las interpretaciones que realizan los sujetos y que les permiten otorgarle sentido a la experiencia, sin referir necesariamente a la realidad subyacente.

En forma complementaria, con el fin de desentrañar los significados de las situaciones observadas, se intenta aproximarse al fenómeno con una actitud de descubrimiento y asombro, abordando las situaciones como si éstas ocurrieran por primera vez o fueran completamente desconocidas, sin dar nada por supuesto o sobrentendido. En este sentido, se intenta observar las cosas desde la perspectiva de los participantes.

La investigación cualitativa pone énfasis en la exploración de fenómenos particulares, lo que manifiesta un enfoque idiográfico. Desde esta perspectiva se considera que uno o algunos casos permiten comprender el objeto de estudio, pero sin perder de vista el contexto más amplio en que éste se halla inscrito, ni renunciar a encontrar aquello que las personas y las situaciones tienen en común y analizarlo en referencia a teorías y conceptos ya existentes.

En cuanto al tipo de análisis desarrollado desde una perspectiva cualitativa, éste opera a partir de una lógica inductiva, lo que significa que se generan interpretaciones desde el análisis de los datos recopilados, cuidando que exista ajuste entre los datos y lo que los sujetos realmente dicen. Efectivamente, con el fin de elaborar nuevas explicaciones, se trabaja sobre la “acumulación de muchas circunstancias particulares pero similares” (Gibbs, 2012, p.23), en diálogo con los marcos teóricos, ideas y conceptos preexistentes. Si bien los datos que produce la investigación cualitativa son de carácter descriptivo (Taylor y Bogdan, 1987), es posible hacer interpretaciones y desarrollar conceptos teóricos a partir de ellos.

Con el fin de desarrollar sus estudios, los investigadores cualitativos proceden de forma flexible, intentando ajustarse lo más posible al objeto de investigación. Así, en el desarrollo de

la investigación, es posible combinar procedimientos de diferentes tradiciones o enfoques investigativos y, del mismo modo, utilizar distintas estrategias de recolección de información (Cresswell, 1998, citado por Robson, 2002, p.166).

El enfoque cualitativo asume que los mismos investigadores son parte importante del proceso de investigación, ya sea por su presencia y experiencia en el campo (son miembros del campo que es objeto de estudio), como por la reflexividad que aportan al papel que cumplen. Así:

A diferencia de la investigación cuantitativa, los métodos cualitativos toman la comunicación del investigador con el campo y sus miembros como una parte explícita de la producción de conocimiento, en lugar de excluirla lo más posible como una variable parcialmente responsable. Las subjetividades del investigador y de aquellos a los que se estudia son parte del proceso de investigación. (Flick, 2004, p.20).

Complementariamente, se asume que el proceso investigativo afecta a los sujetos estudiados, sus reflexiones y también sus acciones. Pero no se pretende reducir este efecto, sino, más bien, se intenta explicitarlo y observar el modo en que esta intervención se ha hecho parte del proceso analizado.

1.2. Aproximación al problema desde la perspectiva del interaccionismo simbólico

Para comprender y abordar el problema en estudio, en esta investigación se desarrolló una perspectiva teórica que, en términos generales, se acoge a las premisas del interaccionismo simbólico. Entre los principios de esta corriente de pensamiento se destaca, primero, que los seres humanos actúan con respecto a las cosas de acuerdo a los significados que estas cosas tienen para ellos, de modo que es el significado el que determina la acción. Segundo, que los significados son productos sociales que surgen de la interacción social, por lo que una persona aprende de otras a ver el mundo. Finalmente, se considera que los actores

sociales asignan significados a situaciones, personas, cosas, o a sí mismos a través de un proceso de interpretación, que se desarrolla en el intersticio existente entre los significados o predisposiciones a actuar de cierta manera y la acción misma (Taylor y Bogdan, 1987; Flick, 2004).

De estas premisas se deriva que las diferentes maneras en que los individuos otorgan significado a los objetos, los acontecimientos o las experiencias, forman el punto de partida central para la investigación. Así:

(...) cuando una persona define una situación como real, esta situación es real en sus consecuencias, lleva directamente al principio metodológico fundamental del interaccionismo simbólico: el investigador tiene que ver el mundo desde el punto de vista de los sujetos que estudia. (Stryker, 1976, citado por Flick, 2014, p.32).

Este principio es relevante para el presente estudio pues se optó por indagar en los significados que los profesores en formación otorgan, por una parte, a las experiencias de práctica profesional en las cuales participan y, por otra, a los aprendizajes que reconocen haber desarrollado en este proceso, asumiendo, tal como se establece desde la perspectiva del interaccionismo simbólico, que son las interpretaciones y definiciones de las situaciones las que determinan el actuar de las personas. Se consideró que el discurso interpretativo de la propia práctica puede dar cuenta de la acción, en tanto ésta es más compleja que una serie de acciones observables pues incluye aquellos conocimientos y significados implícitos en la acción, a los cuales se accede, tal como veremos más adelante, a través de la verbalización.

Ahora bien, por otra parte, el considerar que los significados surgen de las interacciones sociales implica que es justamente a través de las interacciones con otros que asumimos orientaciones sobre emociones, experiencias y maneras de actuar, de modo que el comportamiento y los significados se consideran socialmente constituidos, tal como el sí mismo, pues se plantea que no existe un ser verdadero sino roles específicos para cada contexto (Leavy, 2014). Para el caso de esta investigación, esta premisa es importante en tanto se asume que el aprendizaje es un fenómeno social y que la enseñanza disciplinar se aprende

con otros, gracias a la incorporación del practicante a una comunidad profesional. Los casos estudiados corresponden a individuos cuyo valor no está en sus propias particularidades sino en cómo en ellos se hacen presentes las interacciones sociales, de modo que sea posible entender cómo actúan y aprenden desde el intercambio con otros actores y con las cosas, en un contexto social particular.

En forma complementaria, desde el interaccionismo simbólico se piensa que la agencia individual también colabora a formar y cambiar el mundo en el que estamos insertos. Los seres humanos creamos significados, definimos situaciones y planeamos líneas de acción, y durante ese proceso estamos construyendo activamente nuestra realidad y contexto. Y lo hacemos a través de un proceso dinámico de interacción, reflexión y evaluación de la interacción y la acción. Así, creamos nuestra realidad basados en nuestro entendimiento y significados, por lo que dos personas pueden reaccionar de maneras muy diferentes a la misma interacción debido a que cada una aporta su propia historia de interacciones sociales y significados a esa experiencia (Leavy, 2014). En este sentido, un estudio de casos como el que se desarrolla en esta investigación aporta también perspectivas diferentes de un proceso común.

Para el interaccionismo simbólico, las estrategias metodológicas más usadas son la etnografía, la teoría fundamentada y el análisis narrativo, dado que estos métodos permiten que las interpretaciones emerjan desde los datos, de modo de preservar las experiencias y realidades individuales y posibilitando el acceso al modo en que las personas otorgan significados a sus experiencias. En este estudio, como veremos a continuación, se utilizaron algunos principios de la teoría fundamentada para desarrollar el análisis de la información, con el fin, justamente, de construir categorías e interpretaciones teóricas desde los datos, en un ámbito poco explorado aún.

1.3. Estudio de casos como estrategia de investigación

Con el fin de ajustarse lo más posible al objeto de estudio, se elaboró un diseño sobre la base de la estrategia de investigación de estudio de casos, que se enfoca en desarrollar un análisis profundo de un caso único o unos pocos casos, en sus propios términos, considerando su contexto. El caso podría corresponder a un individuo o grupo de individuos, una situación, una organización, etc. (Robson, 2002).

Esta estrategia se caracteriza por “el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de estudio”, siendo sus rasgos esenciales los siguientes: “particularista, descriptivo, heurístico e inductivo” (Sandín, 2003, p.174). Es particularista porque se centra en una situación o fenómeno particular, siendo el caso en sí mismo importante por lo que revela del objeto y por lo que pueda representar. Es descriptivo pues el producto final de un estudio de casos es una descripción rica y densa del fenómeno en estudio. Lo heurístico alude a una estrategia que permite la comprensión del fenómeno objeto de estudio y puede permitir el descubrimiento de nuevos significados, ampliar la experiencia del lector o confirmar lo que ya se sabe. Finalmente, es inductivo pues se basa en un tipo de razonamiento que va de lo particular a lo general, surgiendo los conceptos, hipótesis y generalizaciones del examen de los datos fundados en el contexto mismo (Pérez Serrano, 1994, citado por Sandín, 2003, p.175).

El estudio de casos se concentra en el conocimiento experiencial del caso y presta detallada atención a la influencia de sus contextos social, político, cultural y otros. La manera en como aprendemos de un caso singular se basa en la comparación ya que un caso se parece a otros que conocemos y también se diferencia de ellos. Así también, lo que sabemos de un caso muy bien puede ser verdad para otro similar. El valor de esta estrategia es que permite refinar la teoría y sugerir complejidades que abren caminos de investigación (Stake, 2013).

Esta estrategia se define por el interés en un caso individual, no por los métodos usados. De hecho puede servirse de diversos métodos de recolección de información, tales como la observación etnográfica, las entrevistas, el análisis documental o de artefactos físicos o métodos biográfico-narrativos. También puede utilizar datos cuantitativos, aunque esto es

menos usual (Robson, 2002). Efectivamente, tradicionalmente, esta estrategia se basa en la recopilación de datos subjetivos, como el testimonio de los participantes.

Stake (2013) identifica tres tipos de estudio de casos. Un ‘estudio de casos intrínseco’ corresponde a aquel que se desarrolla para comprender mejor dicho caso específicamente, porque el caso en sí tiene un interés particular. Un segundo tipo corresponde al ‘estudio de caso instrumental’, que se propone el análisis de un caso en particular para ofrecer una comprensión de un tema o para volver a trazar una generalización. El caso en sí tiene un interés secundario en relación al interés externo. Finalmente, el ‘estudio de caso múltiple’ o ‘estudio de caso colectivo’ se realiza cuando se estudia un número de casos en forma conjunta a fin de investigar un fenómeno, población o condición general. Se trata de un estudio instrumental extendido a varios casos. Este último tipo corresponde al desarrollado en la presente investigación.

Dado que el tamaño de la muestra por lo general es pequeño, la selección de los casos no se realiza al azar, sino deliberadamente, incorporando representatividad, variedad y reconociendo oportunidades para un estudio intensivo (Stake, 2013). En el presente estudio, se seleccionaron dos casos por la variedad que representaban (programas consecutivo y concurrente) y, dentro de ellos, cuatro casos (estudiantes en práctica final) que eran representativos de estas dos variedades.

El diseño de investigación descrito resulta coherente con los objetivos del estudio (descripción y análisis de las prácticas profesionales y el aprendizaje de la enseñanza que tiene lugar en ella), la naturaleza del estudio (descriptivo y comprensivo), el enfoque teórico asumido (interaccionismo simbólico) y el tipo de instrumentos utilizados para la recolección de la información (observación de clases y entrevistas en profundidad, de explicitación y focalizada).

2. Diseño de investigación

2.1. Características generales del diseño de investigación

Dada la naturaleza del objeto en estudio y la escasez de información disponible, en esta investigación se desarrolló un diseño de investigación de carácter descriptivo, cuyo propósito fue dar cuenta de un fenómeno poco estudiado en nuestro país desde la perspectiva aquí desarrollada.

Por otra parte, se trató de un diseño flexible, en dos sentidos. Primero, dado que en el inicio del proceso investigativo se contó con una definición preliminar del objeto de estudio que se fue desarrollando y refinando en el proceso mismo de investigación (Gibbs, 2012). Segundo, porque las fases de recopilación y análisis de la información se realizaron en forma interdependiente.

Efectivamente, las etapas de recogida y análisis de información operaron de forma circular pues el análisis comenzó a desarrollarse durante la recogida de datos mediante la elaboración de notas de campo, el desarrollo de un diario de investigación y el ajuste de las pautas de entrevista a partir de un análisis preliminar de las observaciones de clases. Al mismo tiempo, este proceso permitió afinar las preguntas de investigación y delimitar mejor el objeto (Gibbs, 2012).

El trabajo de campo tuvo un carácter intensivo y fue organizado en tres fases, en que se combinaron distintas estrategias de recolección de información que serán detalladas en un apartado posterior. La primera fase tuvo como objetivo caracterizar el proceso de inicio de la práctica profesional con foco en la incorporación del practicante a la escuela. La segunda se concentró en el análisis de las prácticas de enseñanza diseñadas e implementadas por los profesores en formación. La tercera profundizó en la autoevaluación que realizaron los practicantes de su práctica profesional y los aprendizajes que habían desarrollado en ella. Para la primera y la tercera fase se utilizaron entrevistas en profundidad y para la segunda se

realizaron observaciones de clases y entrevistas de explicitación (Vermersch, 2013) construidas a partir de dichas observaciones.

Para abordar el análisis de información se optó por un modelo que combinó algunos principios de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 1998) con los propósitos del desarrollo de una descripción densa (Geertz, 2005) con el fin de describir la experiencia de práctica y las prácticas de enseñanza, y caracterizar los aprendizajes desarrollados, tal como será detallado más adelante.

2.2. Unidad de análisis y participantes

Al enfrentar la investigación, una decisión fundamental correspondió a la identificación de las fuentes de información que se considerarían más adecuadas para dar cuenta del objeto de estudio y las estrategias más apropiadas para recogerla, además de la definición de una unidad de análisis. Para estas decisiones se consideraron los propósitos de la investigación y el posicionamiento teórico asumido respecto al objeto de estudio.

Así, considerando que el objetivo central de esta investigación fue analizar la experiencia de práctica profesional y los aprendizajes de la enseñanza disciplinar de futuros profesores en HCS, y que desde la perspectiva del interaccionismo simbólico son las interpretaciones de la situación aquello que determina la acción de los sujetos, se definió como unidad de análisis el discurso interpretativo de la propia práctica. Se optó por indagar en los significados que los practicantes asignan, por una parte a las experiencias de práctica profesional en las cuales participan y, por otra, a los aprendizajes que reconocen haber desarrollado en este proceso. El foco en los significados, sin embargo, no significa dejar en un segundo lugar a la práctica dado que se rescatan las interpretaciones evocadas por la acción. Efectivamente, el dispositivo metodológico garantiza la presencia de la acción ya que el tipo de entrevistas utilizado se orienta a la comprensión y es evocado por la práctica misma, al tiempo que la utilización del video de las observaciones de clases permite gatillar una reflexión anclada en la práctica.

De este modo, se reconstruyó el discurso interpretativo de la propia práctica desde la premisa de que la acción no consiste solo en las conductas observables de los sujetos sino también en los conocimientos y significados implícitos que la motivan y fundamentan. En consecuencia, se consideró que la fuente de información más pertinente y fidedigna correspondía a distintos tipos de entrevista a los futuros profesores, en combinación con observaciones de clases que servían de base para el desarrollo de uno de los tipos de entrevistas utilizado.

Así, se constituyó un cuerpo de información consistente en el discurso interpretativo de la propia práctica de cada participante en estudio, centrado en el análisis reflexivo sobre su experiencia práctica y el aprendizaje de la enseñanza desarrollado, y los razonamientos que fundamentaron sus decisiones en aula.

En relación a los procedimientos de muestreo, frente a la disyuntiva existente entre optar por la amplitud o la profundidad de la aproximación al fenómeno, se optó por esta última, desarrollando estrategias que permitieran penetrar más el objeto de análisis, concentrándose en ejemplos individuales (Flick, 2004, p.84). Esta opción se funda en la premisa de que la comprensión de la experiencia de práctica en profundidad permitiría levantar las características de la experiencia vivida por los sujetos, más allá de lo diseñado por los programas (que ha sido el enfoque más desarrollado en los estudios precedentes sobre prácticas en nuestro país) e identificar el conjunto y la diversidad de los aprendizajes que en ella tienen lugar.

Así, se desarrolló un muestreo intencionado, en tanto se buscaba contar con casos ricos en información para ser estudiados en profundidad y que podían iluminar las preguntas de investigación. El muestreo se desarrolló en tres fases. Primero, en relación a la selección de los programas de formación, segundo para la elección de las instituciones formadoras, y, tercero, respecto a la selección de los profesores en formación que serían entrevistados, tal como se sintetiza en el siguiente cuadro.

CUADRO N°2
TIPOS DE MUESTREO UTILIZADOS

| SELECCIÓN PROGRAMAS | SELECCIÓN INSTITUCIONES | SELECCIÓN PRACTICANTES |
|--|---|---|
| Muestreo de máxima variación | Muestreo de intensidad | Muestreo de intensidad |
| Dos programas: concurrente y consecutivo | Dos universidades: reconocidas, acreditadas, consolidadas | Cuatro estudiantes de buen rendimiento y trayectoria curricular exitosa |

En el caso de la selección de los programas de formación se desarrolló un muestreo de máxima variación, que consiste en elegir casos que representan un amplio rango de variación en las dimensiones de interés. Esto es, que sean lo más diferentes posibles, para revelar la amplitud de la variación y diferenciación en el campo o configuración institucional del caso (Flick, 2004).

En la formación inicial de profesores de Enseñanza Media en nuestro país, existen dos alternativas de formación, una concurrente, en que la formación disciplinar y la pedagógica se desarrollan en forma simultánea, y otra consecutiva, que corresponde a aquellos programas post-licenciatura en los que la formación pedagógica se ofrece luego de que los estudiantes han obtenido previamente, ya sea en la misma o en otra institución, una licenciatura en un área de conocimiento afín a alguna de las asignaturas del currículum escolar. Estos dos tipos de formación constituyen dos polos que difieren en sus principios, organización e implementación. En este estudio se decidió seleccionar un caso institucional de cada tipo, partiendo del supuesto de que si los programas de formación tenían un carácter diverso, el dispositivo de práctica profesional también sería distinto y, presumiblemente, las experiencias vividas en las prácticas y los aprendizajes desarrollados en cada tipo de programa diferirían entre sí.

Luego, para la selección de las instituciones formadoras se utilizó un muestreo de intensidad, que implica la selección de casos en los que los rasgos, procesos o experiencias interesantes para la investigación se producen o se suponen en ellos, eligiéndose aquellos que manifiestan intensamente un fenómeno. Así, se seleccionaron dos instituciones formadoras, una de las cuales ofrecía un programa concurrente de formación y otra, uno consecutivo. Se consideraron los criterios de trayectoria formativa y acreditación, lo que dio por resultado la

elección de dos universidades prestigiosas, que formaban parte del conjunto agrupado en el Consejo de Rectores de Universidades de Chile (CRUCH), de larga trayectoria y que tanto ellas como los programas impartidos se encontraban acreditados. Se escogieron instituciones consolidadas, cuyos programas también estaban afianzados (eran algunos de los programas, en sus dos modalidades, más antiguos del sistema), lo que correspondía a los rasgos que se presentaban con mayor intensidad, a partir del supuesto de que estas características permitirían reducir riesgos como una posible fragilidad o labilidad de los programas, o la presencia de dificultades en la implementación de las prácticas, debidas a problemas institucionales. Esta decisión metodológica posibilitó el concentrarse más directamente en las experiencias de los practicantes y no desviarse en otros factores institucionales que podrían influir en el análisis y sus resultados.

Finalmente, para la selección de los profesores en formación también se utilizó un muestreo de intensidad. Se eligieron casos de estudiantes con buen rendimiento y que hubieran tenido una trayectoria curricular exitosa, de modo que la práctica profesional final se desarrollara en las condiciones ideales que el programa había previsto, sin realizar más ramos paralelos ni tener situaciones pendientes. Esta opción se escogió con el fin de reducir las posibles interferencias que las dificultades en el desempeño académico podían provocar en el desarrollo de la práctica. Así, era probable que los estudiantes estuvieran más enfocados, académicamente, en su experiencia de práctica, y esto permitiría levantar con mayor claridad sus rasgos, así como los tipos de aprendizajes desarrollados en ella.

En total se seleccionaron cuatro casos, dos para cada programa formativo. La aproximación investigativa a estos casos fue intensiva, mediante la aplicación de distintos instrumentos de recolección de información a lo largo de un semestre, lo que será explicado en el apartado siguiente.

2.3. Procedimientos e instrumentos de recolección de información

De acuerdo con un enfoque cualitativo de investigación, los métodos y teorías deben ser apropiados para dar cuenta del objeto de estudio. En este sentido, se consideró que para acceder a los significados que los practicantes otorgaban a las experiencias de práctica en las cuales estaban involucrados y a los aprendizajes de la enseñanza disciplinar que en ellas desarrollaron, era necesario recoger el discurso interpretativo de la propia práctica que ellos mismos construían, a partir de la realización de distintos tipos de entrevista. Estos distintos tipos pertenecen a la familia de las entrevistas semiestructuradas, que invitan a los informantes a expresar sus puntos de vista en una situación de entrevista diseñada de manera relativamente abierta, en contraste con una entrevista estandarizada o un cuestionario (Flick, 2004). En forma complementaria y al servicio del ajuste de las pautas de entrevista, se realizaron observaciones de clases de los profesores en formación, en el contexto de su práctica profesional.

El diseño de investigación fue organizado en tres fases, cada una de las cuales implicó el uso de distintos instrumentos de recolección de información, tal como se aprecia en el esquema siguiente.

**CUADRO N°3
FASES DEL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN**

| FASE I | FASE II | | | | | | Entrega video | FASE III |
|-----------------------------------|---|----------------------------|---|-----------------------------|--|------------------------------|---------------|--|
| Entrevista Profundidad I |  | Entrevista Explicitación I |  | Entrevista Explicitación II |  | Entrevista Explicitación III | | Entrevista Profundidad II Entrevista Focalizada |
| Material documental institucional | Observación clases I | | Observación clases II | | Observación clases III | | | |

A continuación se detallan los procedimientos e instrumentos de recolección de información implementados en cada una de las fases del diseño.

2.3.1. Primera fase

Para la primera fase, cuyo objetivo era caracterizar el proceso de inicio de la práctica profesional con foco en la incorporación del practicante a la escuela, se utilizó la entrevista en profundidad. Estas entrevistas se caracterizan por ser “flexibles y dinámicas (...) no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas”. Se desarrollan a partir de varios encuentros entre el investigador y el entrevistado, que están dirigidos hacia “la comprensión que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias y situaciones, tal como las expresan en sus propias palabras” (Taylor y Bogdan, 1987, p.101).

En esta fase, la entrevista en profundidad, realizada al principio del proceso de recogida de información, que coincidía con el inicio de la práctica profesional final, tenía como finalidad conocer las circunstancias vitales en que se encontraba el profesor en formación al iniciar su práctica, las expectativas al iniciar este proceso, las condiciones en las cuales estaba desarrollando esta experiencia, y las características del proceso de incorporación a la institución escolar.

En forma complementaria, para describir el dispositivo de práctica se recopiló información oficial en los informes de autoevaluación preparados para los procesos de acreditación de cada programa.

2.3.2. Segunda fase

En la segunda fase, cuyo propósito era analizar las prácticas de enseñanza diseñadas e implementadas por los profesores en formación, se utilizaron la observación de clases y la

entrevista de explicitación. Por su relevancia para el proceso de recolección de información, a continuación se detallarán las características de esta última técnica.

La entrevista de explicitación o clarificación es una técnica original de recolección de información que fue propuesta por Pierre Vermersch en 1994 (Faingold, 2004; Vermersch, 2013). Su propósito es obtener la descripción detallada de cómo se lleva a cabo una actividad determinada. Se intenta rescatar la explicación de una actividad y, a través de la verbalización de las acciones implicadas, acceder al conocimiento práctico implícito que está involucrado en ella.

Más específicamente, esta técnica:

(...) facilita la verbalización y permite la actualización de los enfoques intelectuales prerreflexivos que operan en situación. Las preguntas apuntan a realizar una descripción lo más precisa posible del desarrollo de las acciones materiales y mentales durante la realización de una tarea. Se trata de ayudar al sujeto a verbalizar la información recogida y las operaciones efectuadas en un momento preciso mediante la atención específica a muestras de indicios verbales y no verbales que permitan una guía activa de las verbalizaciones. (Faingold, 2005, p.198).

En sus orígenes (Vermersch, 2013), la entrevista de explicitación derivó del propósito de investigar situaciones reales en las que las personas tuvieran que resolver problemas, tal como sucede, por ejemplo, en la formación profesional. Así, el primer objetivo de Vermersch fue definir una tarea que tuviera validez ecológica y sentido para el sujeto. Como el propósito era captar el desarrollo de la actividad, a través de las diferentes etapas que la configuraban, el autor decidió estudiar el proceso de la acción registrándolo en video.

El trabajar sobre una tarea ecológica y grabarla en video permitió comprender la actividad de los sujetos mediante un procedimiento metodológico que, hasta ese momento, no había sido utilizado. Pese a su valor, esta estrategia le permitía al investigador acceder solo a la comprensión de las acciones materiales de los sujetos. Era posible acceder a las acciones mentales solo si éstas se expresaban en un gesto observable. Para ir más allá y acceder a las acciones mentales no observables, era necesario plantear preguntas al sujeto.

Así, la entrevista de explicitación surgió como una técnica consistente en el planteamiento de preguntas cuyas respuestas pueden ser contrastadas con la realidad. El objeto de la entrevista siempre es la acción e intentar acceder a la lógica intrínseca a la tarea realizada. Al preguntar sobre el desarrollo de la acción es posible descubrir la coherencia existente en la ejecución de la actividad observada. Por este motivo, es un tipo de entrevista muy pertinente para analizar una práctica.

La técnica no se centra en lo que la persona dice sino en cómo lo que dice permite saber lo que ha hecho porque el foco siempre está en la acción. Así, no se intenta recuperar sus representaciones o creencias sino comprender profundamente la acción, a partir de lo que la persona dice y de lo que no dice pues, cuando un tema no es explicitado, se descubre un vacío en el desarrollo de la acción que puede ser indagado. Por otra parte, esta técnica permite disponer de medios de validación externos de lo que dice la persona pues se puede relacionar lo que la persona narra con la actividad.

El desarrollo de la entrevista de explicitación permite que los sujetos tomen conciencia de los conocimientos implícitos que están implicados en la actividad que realizan. Este conocimiento implícito se caracteriza por desarrollarse a partir de la experiencia, y acceder a él es relevante para comprender lo que hace que una acción sea eficaz.

Debido a sus peculiaridades, en el campo pedagógico se ha propuesto el uso de la entrevista de explicitación en el trabajo con profesores expertos, con el fin de develar los conocimientos prácticos que están a la base de un desempeño exitoso y así poder transmitirlos en la formación inicial.

La experiencia se vuelve comunicable al ser verbalizada. Cuando las prácticas opacas han podido ser elucidadas, entonces es posible comunicarles a los demás los ‘secretos’ del oficio. La descripción de determinadas maneras de hacer que no habrían podido ser verbalizadas espontáneamente, pero de las que el sujeto toma conciencia gracias al cuestionamiento de explicitación es la primera etapa de una posible conceptualización y modelización del oficio de maestro. (Faingold, 2005, p.204).

En esta investigación, la entrevista de explicitación se aplicó con el fin de dar cuenta del razonamiento implícito implicado en el desarrollo de las tareas de enseñanza disciplinar, diseñadas e implementadas por los profesores en formación, considerando las fases preactiva e interactiva de la enseñanza (Jackson, 2001). Con el objeto de activar la explicitación de las razones que motivaban la toma de decisiones de preparación e implementación de la enseñanza, se realizaron observaciones de clases en forma previa al desarrollo de cada entrevista.

Las observaciones de clases y las notas de campo recogidas permitieron ajustar la pauta de entrevista de modo de confrontar las visiones del entrevistado de su propia práctica con lo observado por la investigadora. De este modo, se avanzaba desde una narración articulada, coherente y posiblemente autocomplaciente de la propia práctica de la enseñanza, a una reflexión basada no solo en lo percibido conscientemente por el practicante sino también en aquello inadvertido e inconsciente que, usualmente, sorprendía a los participantes al ser evidenciado. Se intentaba rescatar el razonamiento implícito que estaba a la base del desarrollo de las clases observadas, con foco en la actividad. La técnica impele al entrevistado a buscar las razones de sus acciones y los significados que les otorga, que están más allá de su pensamiento consciente.

En forma complementaria, las observaciones de clases fueron grabadas en video. Esto permitió contar con un respaldo de la actividad observada de modo de posibilitar la preparación de las entrevistas de explicitación, y, además, disponer de un recurso que fue utilizado en la tercera fase del diseño de investigación, como será detallado más adelante.

Con el fin de no intencionar la observación en ningún aspecto del desarrollo de la clase predefinido por la investigadora, se filmaron las clases con un encuadre amplio y fijo, que considerara en lo posible la parte frontal de la sala, con foco en el profesor en formación. La cámara solo se movió cuando el practicante realizaba alguna actividad que implicaba un movimiento constante por la sala de clases.

El circuito de observación de clases y posterior desarrollo de una entrevista de explicitación fue realizado tres veces con cada caso, pues se consideró que este número de observaciones era suficiente para reconocer los rasgos esenciales de la práctica de enseñanza del profesor en formación, evitando que la ocurrencia de situaciones extraordinarias que podían manifestarse en cada clase y el nerviosismo natural que producía la presencia de la

investigadora, además de la filmadora, tanto en el practicante como en los estudiantes, interfiriera en el desarrollo de la clase y, por lo tanto, afectara la calidad de la información recogida²¹.

2.3.3. Tercera fase

En la tercera fase, que tenía como propósito la profundización en la autoevaluación realizada por los practicantes de su práctica profesional y los aprendizajes que habían desarrollado en ella, se utilizó una combinación de la entrevista en profundidad y una adaptación de la entrevista focalizada (Merton y Kendall, 1946, citado en Flick, 2004).

La entrevista en profundidad fue explicada en el apartado relativo a la primera fase del diseño metodológico, por lo que en este acápite se detallarán las características de la entrevista focalizada. Este último tipo de entrevista se desarrolla a partir de la presentación previa al sujeto de un estímulo uniforme. Se estudia su efecto en él utilizando una guía de entrevista. En el desarrollo de la entrevista se cuida responder a cuatro criterios: ausencia de dirección, mediante la formulación de preguntas no estructuradas primero y estructuradas después; especificidad, al intentar poner de manifiesto los elementos específicos que determinan el efecto de un acontecimiento para el entrevistado, de modo que la entrevista avance más allá de las declaraciones generales; amplitud, para que todos los aspectos y temas relevantes para la pregunta de investigación sean abordados; y profundidad y contexto personal mostrados por el entrevistado, que aseguran que las respuestas emocionales no sean superficiales (Flick, 2004).

En la entrevista final realizada, que coincidía con la finalización del proceso de práctica y del trabajo de campo, el foco estaba puesto en que el practicante desarrollara una autoevaluación de su experiencia analizando los aprendizajes desarrollados y valorando el aporte de la formación recibida.

²¹ Esta decisión se fundó en la experiencia de la investigadora como tutora de prácticas profesionales en dos universidades, durante cinco años.

La entrevista focalizada se utilizó al principio de la entrevista final realizada a cada participante, luego de haberle entregado un video con la filmación de todas las clases observadas²². Dado que parte del objetivo de esta última fase era que el profesor en formación autoevaluara su desempeño, se consideró interesante activar esta reflexión a partir de la propia visión de su práctica registrada en una filmación.

Los videos fueron entregados al practicante en la última entrevista de explicitación, con la petición de que los viera antes del último encuentro. El propósito era que la observación de sus propios videos permitiera que los practicantes confrontaran la perspectiva que habían desarrollado de su propia práctica, con la visión de sí mismos a través de la pantalla.

El resto de la entrevista correspondió a la entrevista en profundidad, con el fin de recoger la evaluación de la formación profesional recibida y el reporte y descripción de los aprendizajes de la enseñanza disciplinar desarrollados en el proceso de práctica, todo esto mediado ya por la observación de sí mismo en el video.

Como se señaló anteriormente, en su conjunto, el diseño de investigación implementado tuvo un carácter intensivo, que contó con el desarrollo de cinco entrevistas y tres observaciones de clases para cada participante, lo que permitió disponer de un gran volumen de información. En forma complementaria, la implementación de distintas estrategias de recopilación de información y su aplicación en distintas oportunidades, permitió la triangulación de los datos, otorgándole validez al diseño.

²² Se aplicó una adaptación de la técnica pues el estímulo presentado a los participantes no fue uniforme, común para todos, sino que a cada uno se le ofreció la filmación de sus propias clases.

2.4. Procedimientos de análisis de información

Con el propósito de dar cuenta de los propósitos y ajustarse al objeto de investigación, se decidió considerar como cuerpo de información para realizar el proceso de análisis, las transcripciones de los distintos tipos de entrevistas semiestructuradas (en profundidad, de explicitación y focalizada) que fueron desarrolladas en la aplicación del diseño metodológico, definiendo como unidad de análisis el discurso interpretativo de la propia práctica de los profesores en formación.

Específicamente, el proceso de análisis de datos se organizó en diferentes etapas, dos de las cuales fueron guiadas por la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 1998). La tercera etapa estuvo orientada por los planteamientos de la etnografía y consistió en la elaboración de una descripción densa del fenómeno en estudio (Geertz, 2005).

La teoría fundamentada, ampliamente usada en ciencias sociales, se centra en:

(...) generar inductivamente ideas teóricas o hipótesis nuevas a partir de los datos, en contraposición a la comprobación de teorías especificadas de antemano. Se dice que estas nuevas teorías son fundamentadas en la medida en que 'surgen' de los datos y éstos las apoyan. (Gibbs, 2012, p.76)

Se trata de un enfoque que es, al mismo tiempo, una estrategia de investigación y un particular estilo de análisis de datos, derivado de ese tipo de investigación. Ella provee de un conjunto de procedimientos y técnicas para generar teoría en la investigación que es flexible, pero también sistemático y coordinado (Robson, 2002), y que permite alcanzar un análisis válido de construcción de teoría a partir de los patrones observados en los datos.

Los procedimientos aludidos incluyen distintos tipos de codificación: abierta, axial y selectiva. En la primera, a partir de la lectura reflexiva del texto, se identifican categorías pertinentes. En la segunda, las categorías se precisan, desarrollan y relacionan. En la tercera, se

identifica una categoría central que articula todo el análisis y orienta la elaboración de una historia que relaciona todas las categorías (Gibbs, 2012).

Si bien es la entrevista el método de recolección de información predominante, la teoría fundamentada acoge otras técnicas tales como la observación y el análisis documental. Además, aunque tradicionalmente es reconocida como un enfoque de naturaleza cualitativa, según sus creadores puede ser usada tanto en estudios cualitativos como cuantitativos. La teoría fundamentada ha generado particular interés en aquellos campos de investigación aplicada en los cuales es difícil encontrar teorías pre-existentes, o éstas no están suficientemente definidas (Robson, 2002).

Por su parte, la investigación etnográfica se enfoca en la descripción detallada de una cultura particular, de una realidad social, en su escenario natural, con el fin de acceder al mundo simbólico que le subyace. Más específicamente, la etnografía tiene interés en la naturaleza de un fenómeno social particular y, para acceder a su comprensión, desarrolla métodos flexibles que se subordinan a la pregunta de investigación y las circunstancias en el campo respectivo. Se basa especialmente en la observación de las situaciones, con un énfasis descriptivo, aunque también pueden desarrollarse otros procedimientos complementarios, como diversos tipos de entrevistas y análisis documental (Robson, 2002).

Entre los rasgos de esta estrategia de investigación, se encuentra que considera un número pequeño de casos y trabaja con datos no estructurados. Por otra parte, el análisis de la información recopilada implica la interpretación explícita de los significados y funciones de las acciones humanas, produciendo principalmente descripciones y explicaciones verbales (Flick, 2004). Así, se orienta a la producción de una “descripción densa” (Geertz, 1975) que permita a otros entender una cultura desde adentro, en los términos en que los participantes mismos usan para describir lo que está pasando.

Recogiendo estos planteamientos, el proceso de análisis de información se organizó en tres etapas, cada una de las cuales consideró tareas específicas, tal como se sintetiza en el cuadro siguiente:

**CUADRO N°4
PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS DE INFORMACIÓN**

| CODIFICACIÓN ABIERTA | CODIFICACIÓN AXIAL Aplicación selectiva de algunos principios | DESCRIPCIÓN DENSA |
|--|--|--|
| Aproximación inductiva. Levantamiento de códigos de carácter descriptivo. | Agrupación de códigos en categorías de carácter conceptual. Establecimiento de jerarquías y relaciones (base análisis). Preparación de una matriz de códigos en base a ejes. | Preparación de ficha de codificación para cada eje de la matriz. Visualización de densidad y amplitud. Selección de citas. |

En la primera fase, recogiendo los principios de la teoría fundamentada, se desarrolló un proceso de codificación abierta, consistente en el levantamiento de una serie de códigos a partir de la lectura párrafo a párrafo de cada transcripción de entrevista. Se trataba de formar códigos preliminares de información sobre el fenómeno en estudio desde los datos recogidos inicialmente (Robson, 2002). En este nivel, se procedió de forma inductiva, creando conceptos que reflejaran la naturaleza de los datos, lo que dio por resultado un tipo de códigos de carácter más descriptivo. La lista inicial de códigos fue corregida en varias ocasiones durante el análisis a medida que se detectaban nuevas ideas en los textos y que emergían conceptos más pertinentes para la codificación (Gibbs, 2012)²³.

Es de notar que el levantamiento de códigos relativo a las prácticas de enseñanza, se contrastó con un marco de categorías basado en las diferentes dimensiones del análisis didáctico²⁴, que especifica las diversas tareas involucradas en la enseñanza de una disciplina y que pueden ser clasificadas en las fases preactiva, interactiva y postactiva formuladas por Jackson (2001). En este sentido, el procedimiento inductivo de análisis de información anteriormente descrito se puso en diálogo con un enfoque más deductivo que fue aplicado con flexibilidad para acoger otros códigos emergentes.

²³ Con el fin de facilitar el proceso de codificación del gran volumen de información disponible, se utilizó el software de análisis de información cualitativa Atlas ti. En total, se llegó a levantar alrededor de 450 códigos.

²⁴ Para la elaboración de este marco, se utilizó como referencia el MBE (2003), los EOEM (2012) y el Modelo de Práctica Generativas de la Universidad de Michigan, detallados en el marco conceptual.

En la segunda etapa, los códigos fueron agrupados en categorías más amplias. En este nivel, se aplicaron algunos principios de la codificación axial ya que se realizó un ordenamiento conceptual, esto es la organización de los códigos levantados inicialmente en categorías más complejas según sus características y relaciones, avanzando desde un nivel descriptivo a uno conceptual. Así, se llegó a configurar una matriz de códigos que, sin corresponder a la matriz condicional propia de la teoría fundamentada, permitió ofrecer una organización estructurada de los códigos levantados en torno a las dimensiones fundamentales del fenómeno estudiado: caracterización de las prácticas, enseñanza disciplinar, aprendizaje de la enseñanza y evaluación de la FID. En este proceso se seleccionaron y jerarquizaron aquellos códigos más relevantes para dar cuenta del objeto de estudio. En los diferentes esquemas que se incorporan en los capítulos de resultados, se recoge este nivel de de codificación axial.

En la tercera etapa, la red de códigos y categorías de diferente jerarquía elaborada, sirvió de base para la interpretación de la información y la preparación de una descripción densa (Geertz, 2005) de la práctica profesional, que corresponde a la forma en que los resultados fueron presentados. Para proceder a la redacción, primero se elaboraron documentos de trabajo en que se escribieron síntesis del contenido de todos los párrafos asociados a cada código, organizados de acuerdo a la matriz de códigos levantada en la fase anterior²⁵. Esto fue complementado con esquemas de síntesis en que se identificó el número de casos asociados a cada código²⁶. Estas dos tareas permitieron visualizar la densidad y la amplitud de cada codificación, lo que permitió organizar la redacción final del análisis.

En la redacción final de los resultados, se incorporaron los códigos levantados, que pueden ser reconocidos porque se encuentran subrayados en el texto. Para ilustrar el análisis, en algunos casos se incorporaron citas textuales de las entrevistas, que representaban más claramente el fenómeno abordado²⁷. La forma de referenciar cada cita consistió en indicar el tipo de entrevista de que se trataba y el número correspondiente, la inicial del nombre del caso, y el número del párrafo de la entrevista en que es posible encontrar la cita seleccionada²⁸.

²⁵ Un ejemplo de estos documentos puede verse en el Anexo X Ficha de síntesis.

²⁶ Un ejemplo de estos documentos puede verse en el Anexo IX Estructura base de análisis.

²⁷ Se escogieron aquellas citas que más claramente reflejaban un código dado.

²⁸ Para las entrevistas en profundidad se utilizaron las siglas EP1 y EP2 (esta segunda entrevista corresponde a la aplicada en la tercera fase e incluye la entrevista focalizada). Para las entrevistas de explicitación o clarificación se utilizaron las siglas EC1, EC2 y EC3. Un ejemplo de la referencia a una entrevista es: EP1, 084.

Como el carácter de este estudio es descriptivo, no solo se puso atención a la frecuencia con la cual aparecía un código particular o el número de casos a los cuales aparecía asociado. En forma complementaria, en el reporte de los resultados, se consideraron también aquellos códigos que, aun no siendo tan frecuentes ni recogiendo la experiencia de todos los casos, daban cuenta de las características de la experiencia de práctica o los aprendizajes de la enseñanza desarrollados, con la mayor amplitud posible, de modo de poder describir la experiencia en profundidad considerando la mayor cantidad de dimensiones posibles. Interesaba mapear las múltiples posibilidades de desarrollo de la práctica profesional y la mayor variedad de aprendizajes de la enseñanza disciplinar para, en estudios posteriores, profundizar en la cuantificación, amplitud y densidad del fenómeno.

La descripción detallada del fenómeno, que apunta a comprender en profundidad la experiencia de práctica y analizar los aprendizajes desarrollados en ella, permite relevar la riqueza de la experiencia atendiendo no solo a aquello observable sino también a las intenciones y estrategias utilizadas por las personas involucradas, de modo de recuperar la complejidad de la actividad y poder analizar lo que estaba sucediendo. Se trataba de leer entre líneas e interpretar más allá de lo evidente.

2.5. Criterios de rigor y aspectos éticos

Para asegurar la calidad de la investigación se consideraron criterios de rigor enmarcados desde una perspectiva cualitativa. A diferencia de lo que ocurre desde un enfoque cuantitativo, en las investigaciones cualitativas la calidad de una investigación se garantiza a partir de la noción de reflexividad. Este concepto refiere al reconocimiento de los inevitables efectos del investigador (sus antecedentes y predilecciones, por ejemplo) en el producto de su investigación. Más que eliminar estos efectos, en la lógica cualitativa corresponde identificarlos, comprenderlos e informar sobre ellos. Así:

Se nos alienta a ser reflexivos en nuestro relato del proceso de investigación, los datos recogidos y la manera en que redactamos, porque la reflexividad muestra la naturaleza parcial de nuestras representaciones de la realidad y la multiplicidad de versiones contrapuestas de la realidad. (Brewer, 2000, citado por Gibbs, 2012, p.125).

Pese a que hay autores que, representando una posición relativista más extrema, afirman que no tiene sentido orientarse a demostrar la validez y confiabilidad de la investigación cualitativa, tales como Guba, Lincoln y Wolcott (Robson, 2002), a partir de la concepción de reflexividad presentada es posible desarrollar estrategias orientadas a asegurar la calidad de un estudio.

Así, la validez, entendida como un esfuerzo por eliminar errores obvios y generar un conjunto más rico de explicación de los datos (Gibbs, 2012), podría alcanzarse a partir de la vigilancia de las decisiones metodológicas tomadas y los resguardos implementados durante el desarrollo de la investigación.

En este estudio, para asegurar la validez de la investigación se utilizó un mecanismo de triangulación. Con el objeto de obtener visiones diferentes del fenómeno en estudio y así alcanzar una visión más precisa de éste se desarrolló una triangulación de datos, esto es la utilización de distintas estrategias para la recogida de datos: distintos tipos de entrevista y observación de clases (Robson, 2002). En forma complementaria, se desarrollaron comparaciones constantes, específicamente orientadas a la comprobación de uniformidad y precisión de la aplicación de los códigos. Se revisó si los pasajes codificados de la misma manera eran similares de hecho, intentando no perder de vista, sin embargo, los aspectos que los diferenciaban ya que éstos podían dar lugar a la creación de nuevos códigos. Además, con el propósito de ilustrar con claridad cómo las interpretaciones levantadas se fundamentan en los datos, se incorporaron en el reporte de resultados, citas textuales extraídas de las entrevistas, lo que permite al lector aproximarse a las personas estudiadas y mostrar cómo ellas expresan sus ideas.

Respecto de la fiabilidad, lo que corresponde a asegurar que el análisis tiene la mayor coherencia interna posible, se comprobó que las transcripciones estaban libres de errores, y se elaboró una serie de memorandos sobre los códigos (definición de cada código y notas

respecto de su aplicación), de modo de asegurar que la asignación de códigos fuera coherente a lo largo de todo el proceso de codificación.

Finalmente, en relación a la ética de la investigación, se firmaron consentimientos informados con cada uno de los casos en estudio y con un representante de la institución formadora. Por otra parte, a los informantes se les aseguró la confidencialidad y el anonimato en el tratamiento de los datos, así como la fidelidad de la transcripción a sus dichos.

En el diseño metodológico presentado en este capítulo, se buscó trabajar con una combinación de estrategias de recolección y análisis de información que permitiera abordar el objeto de estudio dando cuenta de toda su complejidad. Asimismo, el diseño se elaboró cuidando la coherencia requerida con el posicionamiento teórico asumido. Finalmente, los criterios de rigor y validez presentados permitieron asegurar, desde una perspectiva cualitativa, la calidad de la investigación.

CAPÍTULO IV
DISPOSITIVO DE PRÁCTICA PROFESIONAL:
ENMARCAMIENTO Y EXPERIENCIA
DE INICIO

Este primer capítulo de resultados tiene como propósito analizar los dispositivos de práctica configurados por dos programas de formación de profesores de HCS, uno de carácter concurrente y otro consecutivo, en sus dimensiones de diseño como de experiencia concreta.

Desde la perspectiva de diseño curricular (dispositivo diseñado), los dispositivos establecen las condiciones bajo las cuales los estudiantes se aproximan al mundo escolar y desarrollan una experiencia práctica que les permite aprender progresivamente distintas dimensiones del desempeño docente. Incluyen un marco institucional que posibilita la organización de las actividades prácticas, una definición curricular que las localiza en un determinado lugar del recorrido académico y las vincula a otras actividades, la instrucción de una serie de tareas a desarrollar por parte de los profesores en formación, un sistema de acompañamiento en la universidad y en la escuela, y un sistema de evaluación del aprendizaje. Así, cada dispositivo ofrece un enmarcamiento básico de las actividades prácticas que define las posibilidades y límites que condicionarán el aprendizaje de la enseñanza disciplinar que en ellas tendrá lugar.

Sobre la base de la descripción de cada dispositivo de práctica, se ofrece un análisis comparativo a partir de criterios relevantes en el análisis de la formación práctica, que permitirá observar de qué manera las características de un programa consecutivo y otro concurrente influyen en la forma de comprender, diseñar e implementar las actividades de práctica.

Desde la perspectiva de la experiencia (dispositivo encarnado), una vez realizada la comparación entre los dispositivos tal como están institucionalmente definidos, se presenta un análisis del encuentro de los practicantes con el dispositivo de práctica. Interesa observar qué sucede cuando los practicantes llegan finalmente a la institución escolar y comienzan a trabajar en ella. Así, se describe la práctica profesional como dispositivo encarnado, experiencia vivida por los actores en su fase inicial, considerando como dimensiones a analizar la localización del practicante en un centro escolar, la forma de incorporarse a la escuela asignada y las responsabilidades asumidas.

Para la preparación de este capítulo se consideró como fuente de información principal el material documental institucional, específicamente los Informes de Autoevaluación de cada programa, con el fin de recoger información sobre el diseño de cada dispositivo de práctica,

mientras que, para dar cuenta del dispositivo encarnado, se consideraron principalmente las entrevistas en profundidad realizadas en la primera fase del trabajo de campo.

En cuanto a los resultados, el análisis propuesto permite concluir que existen diferencias entre los dispositivos de práctica diseñados e implementados por el programa concurrente y el programa consecutivo en relación a las condiciones básicas de desarrollo de los programas, la propuesta curricular, la comprensión e intensidad de la práctica y la comprensión e intensidad de la formación didáctica. Pese a que estas diferencias podrían anticipar que las experiencias vividas en el proceso de incorporación de los practicantes a los establecimientos escolares serían disímiles, los hallazgos muestran que las vivencias de los practicantes de los dos programas, en el contexto de encuentro de los sujetos con el dispositivo, son comunes.

1. Dispositivo de práctica diseñado

Para la presentación del dispositivo de prácticas de cada programa formativo en su nivel de diseño, se considerará el análisis del enmarcamiento del dispositivo, el marco institucional y las actividades asociadas, para luego presentar un análisis comparativo de los programas, concurrente y consecutivo.

1.1. Enmarcamiento del dispositivo de práctica

De acuerdo al diseño metodológico del estudio, se seleccionaron casos de dos programas de formación de profesores en HCS ofrecidos por instituciones universitarias pertenecientes al Consejo de Rectores de Universidades de Chile (CRUCH). Las dos universidades son instituciones complejas de larga tradición en la educación superior chilena. Una de ellas ofrece formación en variadas disciplinas, conducente a diversos grados

académicos y títulos profesionales, entre las cuales se encuentran algunos programas de formación pedagógica. Con el fin de identificar a esta institución la denominaremos Universidad Disciplinar (UDIS). La otra institución ofrece en forma exclusiva preparación para desempeñarse como docente en los distintos grados y áreas disciplinares del sistema escolar. La identificaremos como Universidad Pedagógica (UPED).

1.1.1. Condiciones básicas de desarrollo de los programas formativos

Los dos programas de formación pedagógica en estudio se diferencian entre sí esencialmente por ofrecer dos tipos distintos de preparación. La UPED propone una formación de carácter concurrente (este programa será identificado como PCTE), lo que significa que la formación pedagógica y la de especialidad se desarrollan en forma simultánea, mientras que la UDIS ofrece formación consecutiva (programa que será identificado como PCVO), vale decir brinda formación pedagógica a quienes ya están en posesión de una licenciatura afín a alguna de las disciplinas del currículo escolar. A partir de esta distinción basal emergen otras más específicas que serán revisadas a continuación, así como aspectos comunes a los dos programas.

El PCVO está orientado a preparar profesores de Educación Media en distintas disciplinas y tiene una duración de once semestres de estudio, considerando los ocho primeros correspondientes a la formación de licenciado, más los tres asociados a la formación pedagógica que imparte el programa. Fue creado a mediados de los años '90, al alero de un Departamento pedagógico. El PCTE tiene una tradición más larga de formación docente pues comenzó a funcionar a principios de los años '80 como parte de un Departamento disciplinar específico del área, prepara profesores de historia, geografía y educación cívica y se completa en un total de diez semestres. Ambos ofrecen, junto con el título profesional, el grado de Licenciado en Educación.

Como parte de su trayectoria, es destacable que ambos programas participaron en el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (PFFID) del MINEDUC, que les

permitió adjudicarse fondos para desarrollar proyectos de mejora y desarrollo académico, modificar sus planes de estudio, hacer reformas en la infraestructura y actualizar los recursos educativos. La participación en el PFFID marcó un importante hito en la historia de estos programas pues les permitió realizar variadas y, en algunos casos, profundas modificaciones de sus propuestas de FID.

Por otra parte, otro momento importante en el recorrido de estos programas es su participación en distintos procesos de autoevaluación, el último de los cuales les permitió obtener, por parte de la Comisión Nacional de Acreditación, una reacreditación hasta el año 2020 para el caso de la UDIS/PCVO, y hasta el año 2018 para la UPED/PCTE.

Según lo presentado en el Informe de Autoevaluación, la propuesta formativa del PCVO intenta ofrecer una alternativa a los programas de formación concurrente, que asuma la preocupación pública emergida en los últimos años respecto de la insuficiente formación disciplinaria de los profesores. Así, el programa propone un modelo que asegura, por una parte, una sólida formación disciplinaria en un área específica del currículum escolar –que estaría garantizada por la licenciatura que los postulantes ya poseen al momento de su ingreso– y, por otra, una formación profesional cuyo sello lo constituya la autonomía intelectual y la profundidad reflexiva respecto de la propia acción docente. Se aspira a formar un profesor concebido como un investigador que reflexione sobre su quehacer, esté actualizado, sea capaz de innovar y resolver problemas educativos, y de trabajar colaborativamente.

En contraste, la propuesta formativa del PCTE, al ofrecer una formación concurrente, intenciona la reflexión pedagógica tempranamente, a la par de la preparación en las disciplinas específicas que son parte del área. Se caracteriza por estar orientada a formar un profesional capaz de implementar la docencia, realizar investigación autónoma y ejercer liderazgo en instituciones educacionales. Con este fin, en el perfil de egreso se han definido una serie de competencias a desarrollar en tres niveles: como pedagogo, como especialista y como persona.

Aunque en las declaraciones que aparecen en los Informes de Autoevaluación respectivos no se aprecia de forma tan evidente, se plantea una importante diferencia en las orientaciones formativas de cada programa, que luego se profundizará en las mallas curriculares, los énfasis pedagógicos y las prácticas desarrolladas. Se trata de que en la

UDIS/PCVO la orientación está marcada por formar un profesional que sea capaz de investigar los fenómenos educativos, mientras que el horizonte formativo de la UPED/PCTE está más centrado en la capacidad para ejercer la docencia y fortalecer el desempeño. Profundizaremos más adelante en las formas de expresión de esta distinción originaria.

Para ingresar al PCVO, además del requisito de posesión del grado de licenciado en disciplinas afines al currículo escolar, el sistema de admisión incorpora una evaluación de habilidades de comprensión lectora de textos académicamente exigentes, además de las de comunicación, expresión escrita y conocimiento de la discusión educacional actual. Para quienes superan esta prueba está previsto el desarrollo de una entrevista individual cuyo objetivo es valorar las motivaciones del postulante para realizar estudios pedagógicos.

Dadas las características del sistema de admisión, los postulantes –según el Informe de Autoevaluación de la carrera– se caracterizan por su alta calidad académica y compromiso con su formación. Se trata de postulantes que ya desarrollaron una formación académica previa de a lo menos cuatro años y, por lo tanto, disponen de conocimientos especializados en alguna disciplina, así como de una experiencia inicial en investigación, que les permite asumir la formación pedagógica de un modo distinto al de jóvenes recién egresados del sistema escolar, manifestando una gran motivación, interés y la expresión de una decisión vocacional por la pedagogía más madura y resuelta. Estos rasgos estarían relacionados con buenos resultados de rendimiento: alto índice de titulación en tiempos estipulados, bajos índices de reprobación y postergación de estudios, y muy buen desempeño en aula según las calificaciones otorgadas por los profesores guías de los liceos.

En este aspecto también se aprecian diferencias en relación a lo que sucede en el PCTE pues, en este caso, para acceder al programa se requiere ser egresado de la Enseñanza Media y postular a través del sistema nacional de selección y admisión de alumnos a la educación superior, mediante la rendición de la Prueba de Selección Universitaria (PSU), no siendo requerida la rendición de pruebas especiales. Los postulantes tienen un promedio de edad inferior a los del PCVO y presentan un promedio de NEM de alrededor de 6,0.

Pese a que este promedio podría anticipar un exitoso desempeño académico, los estudiantes manifiestan competencias de ingreso deficitarias. Según el Informe de Autoevaluación, algunos estudiantes muestran problemas de comprensión lectora, desarrollo

del pensamiento abstracto y capacidad de argumentación, además de escaso conocimiento de las disciplinas específicas de historia y geografía, y de la manifestación de algunas dudas vocacionales. Esta situación se vincularía con la deserción y/o la eliminación de estudiantes, aunque en los últimos años se manifiesta un incremento sostenido de las tasas de retención de la carrera. El Informe hace notar que, durante la trayectoria formativa, la mayoría de los estudiantes expresa un bajo compromiso con su proceso de formación, situación que se ve favorecida por una reglamentación académica que se considera inadecuada dado que ofrece asistencia libre y otorga numerosas oportunidades de permanencia en el programa a los estudiantes que han caído en causal de eliminación.

Dadas las características de los programas y sus sistemas de admisión, el perfil de ingreso de los estudiantes es diferente: mayores, con experiencia en estudios universitarios y un compromiso vocacional más maduro los estudiantes del PCVO, frente a los del PCTE, que son más jóvenes, menos familiarizados con el ritmo de los estudios universitarios y con una vocación pedagógica en descubrimiento.

Finalmente, respecto a los requisitos de egreso y titulación, en el caso del PCVO, de acuerdo a lo establecido por el plan de estudios vigente, para obtener la Licenciatura en Educación, los estudiantes no elaboran una tesina o seminario de título, sino que su tránsito por la línea de talleres de práctica es el que les permite desarrollar las competencias investigativas asociadas a este grado académico. En el caso del PCTE, para acceder al grado, los estudiantes deben elaborar una tesina.

1.1.2. Propuesta curricular de los programas

En el momento de la recolección de información para esta investigación, en el PCVO se encontraba vigente un plan de estudios elaborado el año 2001. Esta propuesta curricular está organizada en tres áreas de formación: teórica, pedagógica especializada y de acción profesional. La formación teórica pretende proporcionar al estudiante los saberes teóricos educativos básicos, tales como bases teóricas, sociología de la educación, currículum,

investigación y aprendizaje. Por su parte, el área de formación pedagógica especializada ofrece conocimientos en el área de la didáctica relativos al diseño, la gestión, la evaluación y las estrategias de enseñanza y aprendizaje, entre otros. Finalmente, el área de acción profesional se define como práctica-teórica pues intenciona la integración de estas dos dimensiones a través del desarrollo de experiencias de inserción del estudiante en el mundo escolar.

El plan de estudios está organizado a partir de dos enfoques: investigativo y orientado hacia el desempeño. El énfasis investigativo se despliega en el área de acción profesional pues la formación práctica es concebida como una actividad de investigación pedagógica que favorece en los estudiantes el desarrollo de una actitud científica para abordar los problemas educativos y comprenderlos en sus significados y sentidos.

Aquellos ramos que en el plan de estudios están más explícita y directamente vinculados con el proceso de aprendizaje de la enseñanza, objeto de esta investigación, corresponden a las didácticas, las prácticas profesionales y los talleres. El siguiente esquema muestra cómo se presentan y se organizan estos ramos en el plan de estudios 2001 del PCVO:

**CUADRO N°5
ASIGNATURAS DEL PLAN DE ESTUDIOS VINCULADAS CON EL APRENDIZAJE DE LA
ENSEÑANZA EN EL PCVO**

| Semestre | I | II | III |
|---|--|--|--|
| Formación pedagógica especializada | Didáctica General y Evaluación | Didáctica General y Práctica Pedagógica | |
| | | Didáctica Especial I | Didáctica Especial II |
| Acción profesional | Taller de Investigación y Práctica Profesional | Taller de Didáctica Especial y Evaluación. Práctica Profesional II | Taller de Evaluación y Tutoría. Práctica Profesional III |

Al observar este esquema resaltan tres características de la organización curricular que tienen implicancias en las oportunidades que se ofrecen para el aprendizaje de la enseñanza en este programa: se proponen tres experiencias de práctica profesional; existen ramos de

didáctica general y de didáctica específica, uno de los cuales se desarrolla en forma paralela a la práctica profesional final; y, los cursos denominados talleres están anclados a las experiencias de práctica.

Para el caso del PCTE, en el momento de la recolección de información, regía un plan de estudios del año 2005. Orientado hacia el desarrollo de dos competencias básicas vinculadas al liderazgo escolar y la metodología/didáctica respectivamente, está organizado en tres líneas formativas: formación profesional docente, formación profesional aplicada y formación de la especialidad.

A la línea de formación profesional docente pertenecen todas las actividades curriculares centradas en los fundamentos pedagógicos y que se consideran imprescindibles en el proceso de FID. La línea de formación profesional aplicada, por su parte, está formada por aquellas actividades que promueven la aplicación de las competencias profesionales en situaciones reales de aprendizaje en el contexto escolar. De ellas, las dos primeras prácticas pertenecen a la línea de formación profesional docente y son monitoreadas por el Departamento pedagógico de la universidad. Las dos restantes pertenecen a la línea de formación aplicada y dependen del Departamento de historia y geografía.

Finalmente, la línea de formación de la especialidad está conformada por todas las asignaturas vinculadas a las disciplinas principales de la historia y la geografía, como base de la formación disciplinar y didáctica del profesor en formación. Internamente, esta línea está organizada en tres áreas, correspondientes a formación histórica, formación geográfica y metodología y prácticas. A esta última pertenecen los cursos de metodología de la enseñanza de la historia y de la geografía, las prácticas III y profesional y los talleres aplicados, que responden a un enfoque interdisciplinario tendiente a integrar las disciplinas histórica y geográfica junto con la perspectiva didáctica.

En el diagrama que aparece en la página siguiente se presentan los ramos que en la malla curricular están más directamente orientados a promover el aprendizaje de la enseñanza.

Como características que resaltan en esta organización curricular y que influyen en las oportunidades ofrecidas por el programa para el aprendizaje de la enseñanza se encuentran: se proponen cuatro experiencias prácticas, dos de las cuales están ubicadas al principio y dos al final de la formación; existen cuatro cursos de didáctica específica (denominados en este

programa como metodologías para cada disciplina); se ofrecen tres talleres de aplicación que vinculan el saber didáctico con el disciplinar; y, tanto los talleres como las metodologías deben ser cursados antes de la práctica profesional.

**CUADRO N°6
ASIGNATURAS DEL PLAN DE ESTUDIOS VINCULADAS CON EL APRENDIZAJE DE LA
ENSEÑANZA EN EL PCTE**

| Sem | I | II- III | IV | V | VI | VII | VIII | IX.X |
|--------------------------------|------------|------------|-------------|---|--|--|--|----------------------|
| Formación de la Especialidad | | | | | | | | |
| Formación Profesional Aplicada | | | | | | | | |
| Formación Profesional Docente | Práctica I | | Práctica II | | | | | |
| | | | | | Taller Aplicado de la Ha. y Geo. Universal | Taller Aplicado de la Ha. y Geo. América | Taller Aplicado de la Ha. y Geo. Chile | |
| | | | | | | Metodología Enseñanza Historia I | Metodología Enseñanza Historia II | |
| | | | | | | Metodología Enseñanza Geografía I | Metodología Enseñanza Geografía II | |
| | | | | | | | Práctica III | Práctica Profesional |

1.2. Dispositivo de práctica: marco institucional y actividades asociadas

1.2.1. Marco institucional en el cual están inscritas las prácticas profesionales

El desarrollo del sistema de prácticas exige el establecimiento de un marco institucional que las haga posibles. Para el caso de los dos programas en estudio, se dispone de una serie de medidas que han permitido la instalación y el desarrollo de estas experiencias y que son bastante similares en ambos programas.

La primera de ellas corresponde a la presencia de una Coordinación de Prácticas que gestiona las actividades que se desarrollan en alianza con el mundo escolar y cumplen la importante función de establecer vínculos con el sistema escolar, además de ubicar a los estudiantes en los liceos, monitorear las actividades que se llevan a cabo en los colegios, coordinar a los profesores asignados para supervisar las prácticas y ofrecer los materiales requeridos para el desarrollo de las actividades asociadas: protocolos, pautas de trabajo y evaluación.

En el caso del PCVO, esta Coordinación además desarrolla visitas a terreno para monitorear el proceso, detectar y abordar problemas y controlar asistencia. En forma complementaria, se han hecho esfuerzos para recoger información relevante de los profesores guías y los equipos directivos con el fin de realizar ajustes en las áreas de talleres y didácticas de la especialidad, además de organizar actividades de extensión a las cuales se convoca a los profesores de los centros de práctica.

Es de notar que, para el caso de la PCTE, dado que las prácticas dependen, primero, del Departamento de formación pedagógica y, luego, del Departamento disciplinar, éstas son administradas por una Coordinación General de Prácticas de la universidad y, posteriormente, por la Coordinación de Prácticas específica del Departamento disciplinar, lo que provoca descoordinaciones internas respecto a la organización, el funcionamiento y el monitoreo de las experiencias prácticas.

Una segunda medida implementada con el objetivo de asegurar el buen funcionamiento de las prácticas consiste en establecer un Comité de Didactas o Metodólogos encargado de monitorear y apoyar el proceso. En el caso del PCVO este Comité, además de estar formado por los didactas de especialidad, incluye a los profesores de taller. Su trabajo consiste en el desarrollo de una serie de tareas tendientes al mejoramiento del trabajo realizado en el área de acción profesional, tales como la revisión de los programas de estudio del área y el reglamento de práctica, la concordancia de criterios para la evaluación de desempeño y la elaboración de un programa de tutorías.

En el PCTE, el Comité de Metodólogos, cuyo propósito es el estudio y el mejoramiento de la línea de formación profesional aplicada y la transferencia de la información y las decisiones tomadas a otras instancias administrativas, ha cumplido tareas como la evaluación profunda de las prácticas, la recolección de información valiosa para mejorar el sistema, y la preparación de documentación relativa a las prácticas, como protocolos de acuerdo, instructivos de trabajo del supervisor, instrumentos de evaluación docente y pautas de trabajo y evaluación.

Tanto el funcionamiento de una Coordinación de Prácticas como de un Comité de Didactas ha permitido la autorregulación del proceso de desarrollo de las prácticas profesionales y manifiesta que para ambos programas estas experiencias efectivamente constituyen una actividad central de la formación docente. Por otra parte, la constitución del Comité revela que se concibe que las prácticas están íntimamente vinculadas con las asignaturas de didácticas o metodologías de especialidad.

Un aspecto crítico y central para todos los programas de formación docente lo constituye el vínculo con el mundo escolar, que resulta imprescindible para el desarrollo de las prácticas profesionales. Esto dado que son muchos los programas formativos que requieren de espacios escolares para incorporar a sus estudiantes y pocos los colegios y profesores guías disponibles para recibirlos. Además de que no es común en el sistema que los establecimientos escolares ni los docentes reciban algún tipo de retribución por esta labor. Por otra parte, las universidades se ven en la necesidad de asumir las condiciones que impone el colegio en relación a los modelos de planificación utilizados y las estrategias de enseñanza-aprendizaje

recomendadas, lo que podría limitar las posibilidades de probar alternativas e innovar de los practicantes.

Dadas estas circunstancias ambos programas realizan importantes esfuerzos por firmar convenios de colaboración con instituciones escolares con el fin de que se conviertan en centros de práctica. En el caso del PCVO, se intenciona que los colegios sean de dependencia municipal, modalidad científico-humanista o técnico-profesional, y de diversas realidades socioculturales de la Región Metropolitana, mientras que, el PCTE busca colegios en un radio cercano a la universidad (para facilitar el movimiento de los estudiantes y supervisores) y que cuenten con profesores guías que tengan como mínimo tres años de experiencia en el centro. Este último requisito se relaciona con la necesidad de que el profesor guía conozca en profundidad el establecimiento, a los estudiantes y el entorno, de modo que pueda ofrecer esa valiosa información al practicante.

El mecanismo para establecer los vínculos con los colegios depende especialmente de la Coordinación de Prácticas, que intenta mantener una presencia constante en los establecimientos escolares, además de los didactas o metodólogos de especialidad, que actúan como tutores o supervisores de práctica. A veces sucede que el cupo en un colegio depende del vínculo establecido con un coordinador o didacta en particular, lo que amenaza la permanencia del acuerdo y manifiesta la fragilidad del sistema²⁹.

Pese a los esfuerzos realizados por las Coordinaciones de Práctica de cada programa, existen dificultades para consolidar los vínculos con el sistema escolar, en vistas a desarrollar una relación sólida y estable, que se concrete en el acceso a una red amplia de centros educativos que acojan estudiantes en práctica. Esta situación es refrendada por los diagnósticos realizados sobre la FID que fueron presentados en el capítulo de antecedentes (Informe OECD, 2004; Informe del Panel de Expertos para una educación de calidad, 2010).

Asumiendo que la universidad y la escuela son instituciones que poseen dinámicas y lógicas de funcionamiento diferentes, los programas formativos buscan alternativas tendientes a ampliar y afianzar los vínculos, mediante el ofrecimiento de algún tipo de estímulo a los colegios. Es así como ofrecen oportunidades para desarrollar proyectos de investigación en

²⁹ Las dificultades para configurar una red de centros de práctica asociados a un programa formativo han sido presentadas en los diagnósticos sobre la formación inicial docente que fueron presentados en el primer capítulo de antecedentes.

forma asociada con las instituciones educativas, o bien actividades de asesoría, apoyo y capacitación para los docentes escolares.

En tanto, respecto del acompañamiento del proceso en el centro escolar, se espera explorar nuevas formas de trabajo que permitan fortalecer el rol de los profesores guías y mejorar la calidad del apoyo que ellos brindan, así como aunar criterios, consensuar énfasis formativos y generar estrategias que permitan colaborar con la labor educativa que ofrecen los centros de práctica. En este ámbito, se han detectado dificultades en el desarrollo de las intervenciones de los estudiantes a propósito de los obstáculos que imponen los profesores guías para que los practicantes implementen innovaciones en el aula y prueben distintas estrategias. Presionados por el tiempo y la necesidad de cubrir todos los contenidos, los profesores guías no favorecen la implementación de distintas actividades en el aula, promoviendo, en cambio, la instalación de estrategias más tradicionales de enseñanza, como la exposición oral de contenidos, que se consideran más veloces.

Finalmente, en ambos programas existen Reglamentos específicos que norman el funcionamiento de las prácticas y que son preparados por los Comités de Didactas/Metodólogos y las autoridades de la carrera, además de los Reglamentos generales de cada universidad.

1.2.2. Actividades asociadas a la línea de prácticas

A partir de los aportes de la literatura revisada, entenderemos las denominadas comúnmente como “prácticas profesionales” en los programas de formación docente como aquellas actividades curriculares cuyo propósito es incorporar al estudiante en el liceo, con el objetivo de desarrollar las competencias de investigación y desempeño docente, por medio de la asunción progresiva de las responsabilidades pedagógicas (observación, colaboración, desempeño en aula, aproximación al consejo de curso y a las problemáticas de los estudiantes) y el desarrollo de tareas específicas encargadas por los profesores de la institución escolar y la universidad. Concretamente, los estudiantes se incorporan a un centro escolar y son asignados

a un profesor guía de su especialidad, quien los acompaña en su proceso de práctica permitiéndoles asistir a las clases que desarrolla, solicitándoles tareas de colaboración, autorizándoles a realizar intervenciones en un curso previamente acordado, observando y comentando su trabajo.

Con el fin de comprender mejor el funcionamiento de las prácticas profesionales en cada programa, en este apartado se presentará la organización de las actividades de práctica de cada carrera por separado para, más adelante, destacar los aspectos comunes y las diferencias entre ellos.

1.2.2.1. Actividades prácticas en el PCVO

El PCVO define su comprensión del aprendizaje docente como un proceso constante que se construye desde la práctica y se orienta hacia ella. A partir de esta concepción, ha configurado un plan de estudios en el cual las experiencias prácticas ocupan un lugar central y articulador de la formación. Las actividades prácticas son tres, su carácter es semestral y están presentes a lo largo de todo el plan de estudios.

Las prácticas están íntimamente vinculadas a las actividades denominadas “talleres”, que tienen lugar en la institución formadora y se caracterizan por ofrecer un espacio de reflexión para que los estudiantes compartan sus experiencias, trabajen temas pedagógicos relevantes para el desempeño profesional y desarrollen las capacidades vinculadas a la investigación del sistema escolar, la escuela y el aula. También están relacionadas con los cursos de “didáctica de la especialidad I y II” dado que en ellos se ofrece apoyo a los estudiantes para el desarrollo de las actividades de preparación de la enseñanza, el desempeño y la reflexión. Complementariamente, se cuenta con un programa de “tutorías” que están a cargo de los didactas de especialidad. Los horarios de las actividades curriculares que se realizan en la universidad, así como de los otros cursos del plan de estudios están especialmente organizados para facilitar la estadía de los estudiantes en los centros escolares.

Las prácticas I y II tienen como uno de sus objetivos el desarrollar un trabajo interdisciplinario y colaborativo. Estudiantes de distintas especialidades que han sido asignados al mismo centro, se agrupan para realizar una investigación en terreno en torno a una problemática pedagógica, actuando como un consejo de profesores. Esta investigación, que es guiada por el docente del taller de práctica correspondiente, debe incorporar la identificación de problemas educativos en el centro escolar, la recogida de evidencias y su posterior análisis.

En forma paralela a las actividades de investigación, los estudiantes realizan una serie de tareas vinculadas al desarrollo de las competencias propias del desempeño profesional: talleres de planificación, elaboración de recursos didácticos e instrumentos de evaluación, estudios de caso, simulaciones de clases y consejos de profesores. A medida que los estudiantes avanzan de una práctica a la siguiente, estas actividades aumentan en cantidad y nivel de complejidad. Tal como lo establece la investigación desarrollada en nuestro país, en las primeras prácticas predominan las tareas vinculadas a la observación etnográfica, que van disminuyendo a medida que avanza la formación, mientras que las tareas relacionadas con la intervención y el desempeño en aula, se van acrecentando (Contreras et al., 2010; Montecinos et al., 2010; Solís et al., 2011).

Específicamente, en la práctica profesional II, los estudiantes, además de desarrollar las actividades de colaboración solicitadas por su profesor guía, realizan una primera intervención en aula, de una duración de cinco semanas. Este proceso es monitoreado en el liceo por el profesor guía y desde la universidad por un didacta de su especialidad. Además, se intenciona la reflexión sobre el proceso que están viviendo en el taller programado para ese semestre. La práctica profesional III, por su parte, tiene como objetivo asumir con mayor amplitud e intensidad las funciones docentes. Los estudiantes también acompañan a un profesor guía en un curso en particular, levantan una propuesta didáctica y desarrollan una intervención pedagógica más larga. Este trabajo también es monitoreado por el didacta de la especialidad en el espacio de tutoría, por el profesor guía y por los profesores del taller correspondiente.

Las actividades reseñadas corresponden a formas de representación, descomposición y aproximación de la práctica (Grossman et al., 2009). Efectivamente, tal como fue explicado en el marco conceptual, existen distintas formas en que los programas de formación profesional enseñan la práctica. En este caso, y tal como sucede también para el PCTE, la investigación, las

tareas que se cumplen fuera de la sala de clases y la enseñanza de contenidos en un aula de forma autónoma, constituyen formas de representar y descomponer las tareas específicas que involucra el trabajo docente, y de aproximar al practicante al desempeño profesional.

Respecto del acompañamiento de las actividades prácticas, para monitorear el aprendizaje que viven los estudiantes, el diseño curricular ha incorporado un sistema de tutorías de especialidad, que son asumidas por los didactas de cada área. En ellas se ofrece apoyo personal (dado que se establece una relación cercana entre el tutor y los estudiantes a su cargo) y profesional, dirigido a provocar la integración de conocimientos adquiridos en los cursos de las diferentes líneas de formación y así acompañar las diversas tareas de desempeño docente que le son asignadas en esta etapa, según las necesidades que los mismos estudiantes manifiesten. Las tutorías se desarrollan como un espacio de reflexión sobre la práctica, que permite analizar las dificultades y los desafíos que ésta plantea.

Para las distintas actividades desarrolladas en las prácticas existen, básicamente, cuatro instrumentos de evaluación: la carpeta de aprendizaje, el portafolio, las evaluaciones de desempeño y los exámenes de integración. La carpeta de aprendizaje se utiliza en las prácticas I y II con el fin de sistematizar el trabajo de investigación realizado, además del análisis de las actividades realizadas y los aprendizajes desarrollados en el contexto de práctica, tanto en forma individual como según los equipos de trabajo. El portafolio se utiliza solo en la práctica III y está dirigido a la recolección y sistematización de evidencias acerca del desempeño profesional del practicante, orientando la reflexión hacia la argumentación de las decisiones pedagógicas y el desarrollo de la profesionalidad docente.

Por su parte, las evaluaciones de desempeño, que se utilizan transversalmente en todas las prácticas, cumplen la función de monitorear el desarrollo de competencias vinculadas a la planificación, la elaboración de materiales, el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TICs) y el desempeño en aula. Los profesores guías que acompañan a los practicantes también ponen una nota por desempeño.

Finalmente, los exámenes de integración que se realizan al terminar cada taller, tienen como propósito evaluar el ejercicio reflexivo y la integración de aprendizajes y conocimientos en torno a las problemáticas concretas de la escuela y el aula, que los estudiantes han investigado y analizado cada semestre. En todos los niveles, el examen se organiza en torno a

la presentación de la carpeta de aprendizaje o el portafolio, en que los estudiantes sistematizan las actividades realizadas ya sea individualmente o en sus equipos de trabajo, y analizan sus principales resultados de investigación, logros y desafíos³⁰.

1.2.2.2. Actividades prácticas en el PCTE

El PCTE le otorga a las prácticas una importancia fundamental para aplicar las competencias vinculadas al desempeño docente a situaciones reales de aprendizaje escolar y afianzar la vocación profesional, por lo que establece cuatro actividades curriculares denominadas “prácticas” y las ubica en el plan de estudios desde los inicios de la formación. Pese a que aparentemente no tienen una presencia notoria en la malla curricular y que el creditaje formal asociado es bajo, la intensidad de las actividades realizadas, especialmente en la práctica profesional, contrasta con lo que sucede en otras instituciones formadoras, como será explicado más adelante.

La línea de formación aplicada está formada por cuatro actividades curriculares que se localizan en el primer, cuarto, octavo y noveno o décimo semestre³¹. Las dos primeras son comunes a todos los estudiantes de la universidad y dependen del Departamento de Formación Pedagógica. Las dos siguientes son administradas por el Departamento de Historia y Geografía y su Coordinación de Prácticas.

En la lógica formativa que se expresa en el plan de estudios, muy vinculadas a las prácticas están las asignaturas de metodología de la enseñanza de la historia y la geografía I y II, que corresponden a cursos de didáctica de la especialidad y se realizan durante el séptimo y octavo semestres. En ellas se trabajan aspectos teóricos y el diseño curricular con diversos modelos, además del desarrollo de algunas habilidades específicas vinculadas a cada disciplina. También se realizan clases simuladas con el fin de probar estrategias. Durante el trabajo de

³⁰ La información relativa a las formas de evaluación utilizadas en el programa fue tomada del Informe de Autoevaluación de la carrera.

³¹ La práctica profesional puede ser desarrollada en el noveno o décimo semestre, lo que depende de las calificaciones de los estudiantes. Quienes tienen mejor rendimiento pueden hacerla el noveno, mientras que aquellos con calificaciones más bajas quedan para el décimo (ECP, p.2)

práctica III, se intencionan vínculos con lo que se estudia en las metodologías de la enseñanza II –de la historia o la geografía según el contenido que esté trabajando el estudiante en el curso que le fue asignado– en el análisis y preparación de estrategias específicas de enseñanza, aprendizaje y evaluación de cada especialidad, por ejemplo. Todos estos ejercicios corresponden, tal como sucede para el caso de las tareas desarrolladas en las didácticas en el PCVO, a formas de descomposición y aproximación de la práctica (Grossman et al., 2009).

Otros cursos vinculados tanto a las prácticas como a las metodologías son los talleres aplicados, cuyo propósito es responder a la necesidad de integrar la formación teórica con la práctica a través de una actividad curricular que propone un ejercicio concreto. Específicamente, la actividad está organizada de modo que se trabaja un componente teórico/disciplinar, que han aprendido en el ámbito académico, con otro práctico, vinculado con la realidad educativa o su entorno, de modo de problematizar la enseñanza. Los talleres aplicados de historia y geografía universal (I), de América (II) y de Chile (III) responden a este espíritu, vinculando dos áreas de especialidad, historia y geografía, junto con el desarrollo y la aplicación de un modelo de transposición didáctica³², de modo de lograr una articulación específica entre dos líneas de formación: la profesional de especialidad y la profesional docente. Son ofrecidos por un profesor especialista y un metodólogo y su objetivo específico es que los estudiantes desarrollen las competencias de indagación para producir un conocimiento disciplinar de manera autónoma y, luego, sean capaces de transferir ese saber disciplinar al aula mediante la producción de un dispositivo didáctico.

El trabajo específico desarrollado en las prácticas I y II, corresponde a un ‘reconocimiento’³³ del contexto escolar, para lo cual se desarrollan técnicas etnográficas de investigación. Históricamente se han manifestado dificultades en la articulación entre estas dos primeras prácticas, que dependen del Departamento de Formación Pedagógica, y las siguientes, que dependen del Departamento de Historia y Geografía.

³² Como fue presentado en el marco conceptual, el concepto de transposición didáctica (Chevallard, 2005) alude al proceso de transformación que sufre el saber académico para convertirse en un conocimiento susceptible de ser enseñado y aprendido en la institución escolar. Con matices, corresponde a la noción de conocimiento pedagógico del contenido (Shulman, 2001).

³³ ‘Reconocimiento’ en el sentido de que regresa a una institución que se conoce en profundidad, pero que se observa y analiza desde una nueva perspectiva, la docente.

En la práctica III se desarrolla un proceso de inserción en la escuela con el fin de asumir tareas vinculadas al desempeño docente, como son las de diagnóstico del contexto escolar y del curso específico en el que se incorpora el practicante, y de diseño e implementación de una unidad de aprendizaje. La intervención tiene una duración de un mes de clases, durante el cual los estudiantes cuentan con el acompañamiento de un profesor guía del establecimiento escolar, quien es el responsable de asignarle tareas de colaboración y retroalimentar su desempeño. Durante el desarrollo de esta práctica se alternan actividades que se realizan en la universidad con otras que tienen lugar en el centro escolar. Luego del trabajo de diagnóstico del curso y el centro escolar, la fase de preparación de la intervención se realiza preferentemente en la universidad mediante el desarrollo de talleres de planificación (en que se adaptan a los modelos utilizados en cada centro) y elaboración de materiales, que es guiada por los metodólogos de especialidad. Durante la implementación de la unidad didáctica, los estudiantes asisten solo al centro de práctica, retornando a la universidad luego de tres meses aproximadamente, momento en el cual inician un proceso de análisis crítico de su intervención.

En la práctica IV, los profesores en formación se vinculan con un profesor guía que les asigna dos cursos para realizar la práctica, un curso puede corresponder a 7°B u 8°B y otro de Educación Media o, si no fuera posible, en dos cursos de Educación Media. A esta responsabilidad se agrega la Jefatura de Curso de uno de los dos cursos. En esta actividad curricular está previsto que los estudiantes realicen un diagnóstico de la escuela y de los cursos en los que van a trabajar, para lo cual disponen de un período de dos semanas de observación. Luego deben planificar una intervención en aula de diez semanas como mínimo, elaborar los materiales de enseñanza, aprendizaje y evaluación requeridos por la intervención, así como escribir diarios reflexivos en los cuales narran y analizan las experiencias que tienen durante el semestre. Todo este material se sistematiza en un portafolio. Los apoya en este proceso el profesor guía que los recibe en el colegio más el supervisor de la universidad, que generalmente es uno de los metodólogos, y un orientador, que depende del Departamento de Formación Pedagógica.

Tanto la práctica III como la profesional, son guiadas desde la universidad por los metodólogos de especialidad, que también son los responsables de dictar los cursos de metodología de la enseñanza de la historia y la geografía I y II y los talleres aplicados. En el caso

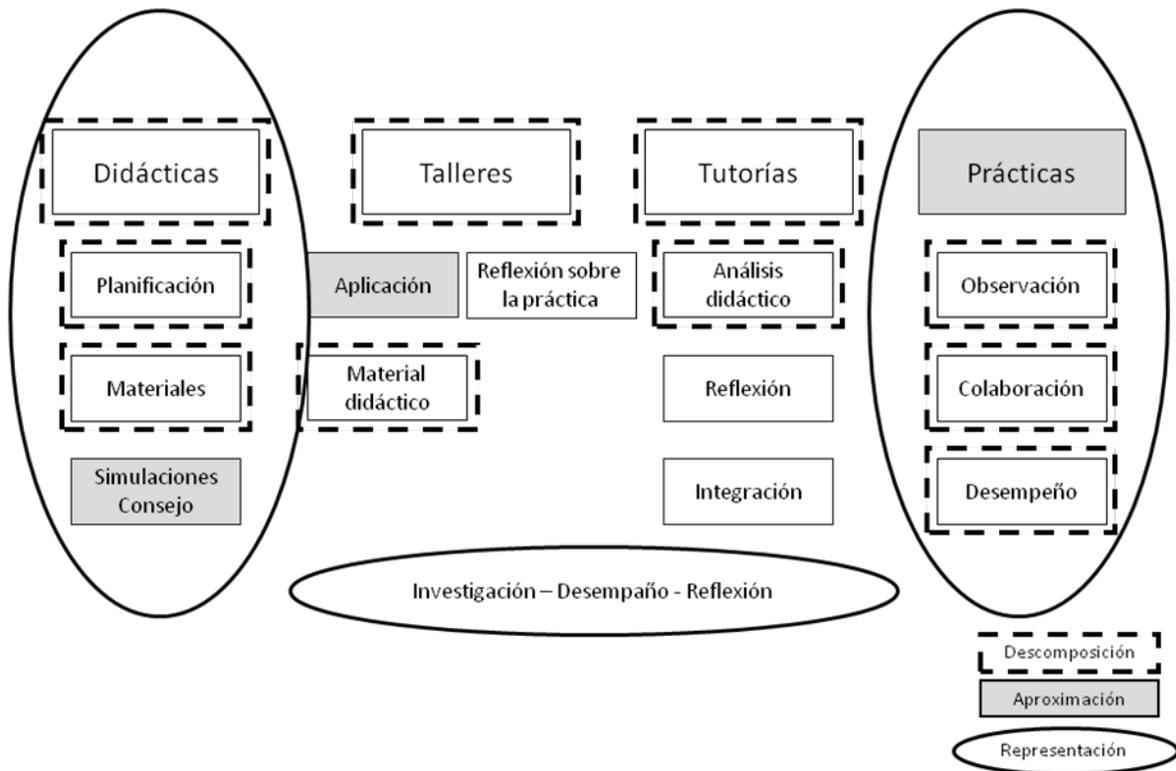
de la práctica profesional, el supervisor se reúne con los practicantes de forma individual, con una frecuencia semanal o cada dos semanas³⁴, con el fin de ofrecer retroalimentación sobre las planificaciones, materiales o el desempeño observado. En estas instancias se evalúan los aciertos y se trabajan las dificultades. El acompañamiento que ofrece el profesor guía no está formalmente establecido y varía caso a caso. Hay profesores guías que fijan un horario de atención al practicante y otros ofrecen retroalimentación en forma emergente, dependiendo de las necesidades. Algunos también ofrecen ayuda por correo electrónico. En muchas ocasiones no cuentan con espacios adecuados en los colegios para realizar este acompañamiento.

Para evaluar las prácticas III y profesional, los estudiantes preparan portafolios que recopilan los trabajos realizados durante el semestre (diagnóstico de la escuela y el aula, planificaciones, materiales de enseñanza, aprendizaje y evaluación), además de diarios reflexivos. Complementariamente, se desarrolla una evaluación de desempeño mediante observación de clases. El supervisor observa al practicante un mínimo de tres veces durante el semestre, con pautas de registro y focalización en el proceso del estudiante, sus avances y retrocesos, y luego realiza una retroalimentación oral del desempeño observado. El practicante también es observado dos veces en el semestre por un orientador, dependiente del Departamento de Formación Pedagógica, que monitorea su desempeño en el ámbito de la Jefatura de Curso. Además, se cuenta con la evaluación y retroalimentación del profesor guía, que observa cotidianamente al practicante. Finalmente, el estudiante también hace una autoevaluación de su desempeño.

Tal como se ha presentado hasta aquí, tanto las asignaturas de práctica como los cursos vinculados a éstas, tanto en el PCVO como en el PCTE, incorporan distintas formas de enseñanza de la práctica (Grossman et al., 2009). En el siguiente cuadro se presenta una síntesis de aquellas tareas que, al interior de cada tipo de actividad curricular, permiten representar, descomponer o aproximarse a la práctica profesional docente.

³⁴ Este dato es coincidente con el resultado obtenido de la investigación de Solís et al. (2011), que establece el predominio de una frecuencia semanal de reuniones entre el tutor y el practicante.

FIGURA N°7
ENSEÑANZA DE LA PRÁCTICA: REPRESENTACIÓN, DESCOMPOSICIÓN Y APROXIMACIÓN
 (Grossman et al., 2009)



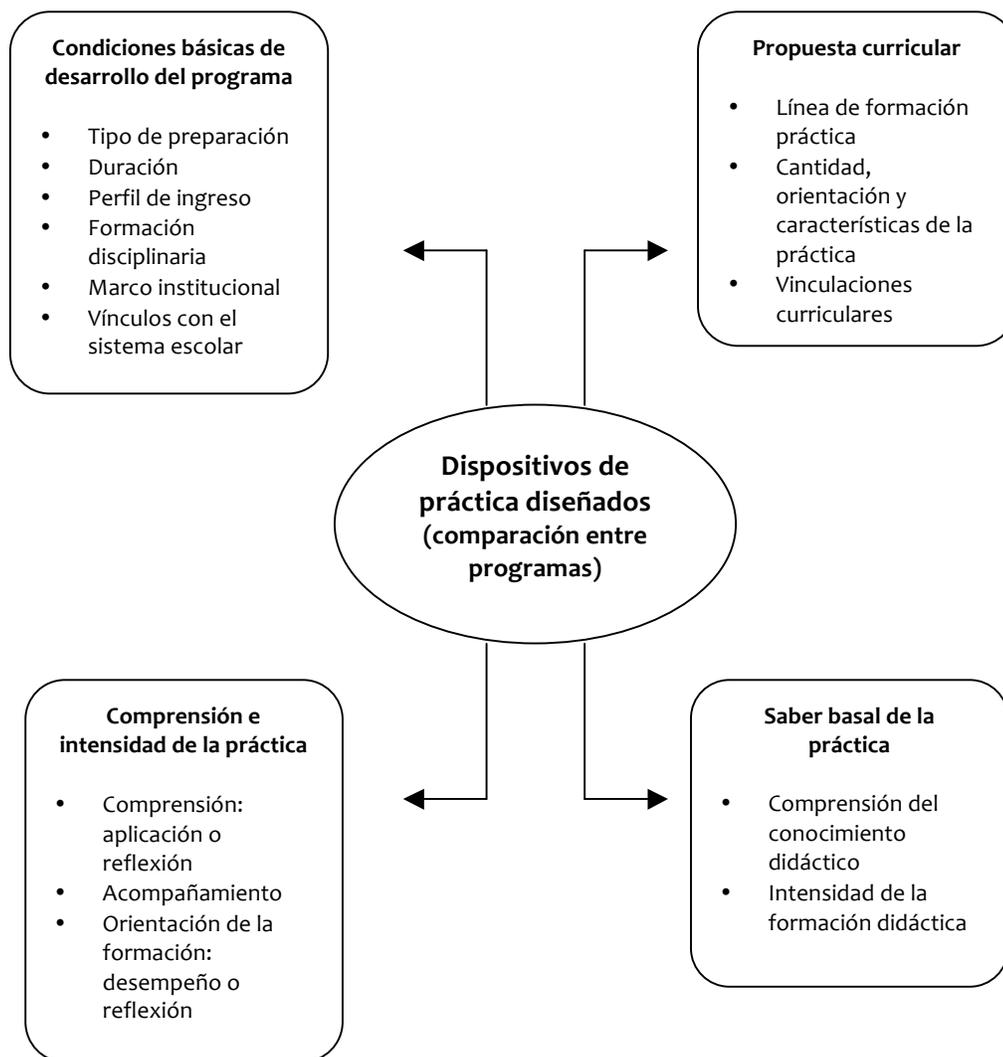
Como es posible observar en la Figura N°7 y fue presentado en los apartados precedentes, las asignaturas de didácticas/metodologías, talleres, tutorías y prácticas, incorporan actividades que permiten descomponer la práctica y que corresponden a diversas tareas como la planificación, la elaboración de materiales y el análisis didáctico, que se desarrollan en la institución formadora, así como la observación, colaboración y desempeño, que se realizan en el centro escolar. Por su parte, los ejercicios de simulaciones de clases y consejos de profesores, y también las tareas de aplicación tanto como las prácticas mismas, permiten aproximarse a la práctica profesional. Finalmente, las didácticas/metodologías y las prácticas son las actividades curriculares que permiten representar lo que la práctica profesional es (y no es) a los futuros profesores. La aplicación de los conceptos de Grossman et

al. (2009) al análisis de los dispositivos de práctica de los programas en estudio, permite profundizar la comprensión de cómo se desarrolla la enseñanza de la práctica y de qué manera cada programa anticipa lo que el contexto laboral exigirá al futuro profesor en el momento de su inserción profesional.

1.3. Análisis comparativo de los dos programas de formación docente estudiados

Los dos programas formativos que son objeto de este estudio son impartidos por universidades reconocidas como “tradicionales”, la UPED y la UDIS, pertenecientes al Consejo de Rectores de Universidades de Chile (CRUCH). Sin embargo, los programas manifiestan importantes diferencias, relacionadas con varias dimensiones que es interesante observar con más detención. A continuación se presenta un análisis comparativo de los dos programas desde la perspectiva de su diseño curricular, cuyo propósito es relevar características importantes de la formación que ofrecen. En la figura que aparece en la página siguiente se ofrece una síntesis de este análisis comparativo detallado para cada dimensión.

FIGURA N°8
ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS DISPOSITIVOS
DE PRÁCTICA DISEÑADOS



1.3.1. Respeto de las condiciones básicas de desarrollo de los programas

La distinción originaria existente entre los dos programas de formación docente en estudio corresponde al tipo de preparación que cada institución ofrece: concurrente en el caso de la UPED y consecutivo en el de la UDIS. Si bien a nivel nacional la formación concurrente tiene una presencia dominante, los programas de formación consecutiva, que comenzaron a funcionar en los años '90, han ido ganando terreno y son muy competitivos a la hora de captar matrícula.

Dadas las características de estos dos tipos de programas, se manifiestan diferencias, por ejemplo, en cuanto a su duración: de tres semestres en el PCVO y de diez en el PCTE. Si bien en el caso del PCVO se asume que la formación de un profesor de HCS incorpora los ocho semestres previos invertidos en la obtención de la licenciatura, la importancia de la diferencia en su duración radica en que para los estudiantes de un programa concurrente, la reflexión pedagógica se inicia tempranamente y se desarrolla a lo largo de los cinco años de formación, mientras que en un programa consecutivo, este tipo de reflexión se inicia solo después de completada la formación disciplinar y dura un año y medio.

Por otra parte, se manifiestan diferencias importantes en relación al perfil de ingreso de los estudiantes, debido a las características del sistema de admisión y el momento de la trayectoria formativa en que se postula a cada programa. Así, los estudiantes del PCTE son más jóvenes, con menos experiencia estudiantil y, por ende, con hábitos de estudio más precarios, además de una vocación pedagógica en descubrimiento, a diferencia de los estudiantes del PCVO que, por haber cursado estudios previamente, son mayores, más maduros, con hábitos de estudio más consolidados y una vocación por la profesión más afianzada.

Si bien los dos programas entregan un título profesional y un grado académico equivalentes y en ambos se manifiesta un predominio de la formación disciplinaria por sobre la pedagógica al ocupar alrededor de un 60% de las mallas curriculares (Vergara y Cofré, 2014), podrían existir importantes diferencias en la formación disciplinaria que reciben unos y otros estudiantes. Esta diferencia puede ser crítica no tanto respecto de la historia, disciplina troncal del área curricular de HCS, sino de las otras disciplinas del área, como geografía, economía y de

aquellas orientadas a la formación ciudadana³⁵, pudiendo producirse deficiencias en el dominio de los contenidos disciplinares requeridos en las escuelas.

En el caso del PCVO, el requisito para su ingreso es contar con una licenciatura en el área correspondiente, pero esta licenciatura puede variar notoriamente de una casa de estudios a otra. Como, en contraste, un programa concurrente tiene definido su propósito de formar profesores que puedan trabajar con el currículum nacional –que en el caso de la asignatura escolar de Historia, Geografía y Ciencias Sociales exige el dominio de variadas disciplinas– incorpora en su diseño curricular asignaturas que aseguren un manejo de los diversos contenidos comprometidos en el área. En cambio, los diversos programas que ofrecen Licenciatura en Historia, formación de la que mayoritariamente provienen los postulantes a un programa consecutivo, pueden variar en sus características, dando un peso diferenciado a las otras disciplinas sociales respecto de la historia. Además de que, generalmente, su horizonte principal no lo constituye la docencia sino la investigación especializada en el área. Sin embargo, dado que el estudio del destino de los egresados ha arrojado que muchos licenciados en historia terminan por optar por estudios de pedagogía, hay programas de formación que incorporan cursos que fortalecen el dominio en las otras disciplinas sociales, además de la historia.

En relación al marco institucional en el cual está inscrito el dispositivo de práctica, en ambos programas, éste se ha configurado en base a una serie de condiciones institucionales que facilitan su desarrollo, tales como la existencia de una Coordinación de Prácticas y de un Comité de Didactas/Metodólogos que organizan y monitorean los procesos. Así también, se dispone de un sistema de acompañamiento de la práctica en la universidad (tutor o supervisor) y en la escuela (profesor guía).

Además, cada programa realiza importantes esfuerzos para establecer vínculos con el sistema escolar, aunque se encuentran con variadas dificultades en el establecimiento y mantención de estos vínculos, específicamente en la posibilidad de contar con suficientes centros de práctica y de modo estable. Así mismo, a los programas les preocupa generar

³⁵ Sin embargo, una reciente investigación (Mardones, Cox, Farías y García, 2014) reportó que, para el caso específico de la Formación Ciudadana, no existen diferencias en la preparación disciplinar entre los programas formativos pues la preparación en todos ellos es débil. El estudio muestra que en los currículos de formación se aprecia la ausencia de una síntesis disciplinaria e interdisciplinaria que aporte contenidos integrados sobre esta temática, lo que transfiere a los futuros profesores la responsabilidad de prepararse para su enseñanza.

distintas formas de relación con las escuelas y los profesores guías. Estos aspectos son muy sensibles dado que hacen factible el funcionamiento de la línea de prácticas y, por ende, la consecución de los objetivos formativos asociados a ella.

1.3.2. Respetto de la propuesta curricular de los programas

En cuanto a las propuestas curriculares de los dos programas, es posible identificar algunos puntos en común y también algunas diferencias en la organización de las experiencias prácticas que impactan en las posibilidades de aprender la enseñanza de la disciplina que ofrece cada uno de ellos.

Primero que todo, en las dos propuestas curriculares es posible identificar una línea o área formativa que incorpora las experiencias prácticas, otorgándoles una posición central en el currículum de formación. Estas prácticas se vinculan con otras actividades curriculares que, en algunos casos, se consideran prerrequisitos y en otros cursos complementarios. En ambos programas, los cursos de didáctica o metodología de la especialidad y los talleres son considerados fundamentales para el desarrollo de las prácticas.

Ahora bien, al profundizar en el análisis del número, el orden, las características de los cursos mencionados y su relación con las prácticas, emergen diferencias importantes entre los programas estudiados. Primero, respecto del número y la posición de las actividades prácticas en el currículum, en el PCTE se ofrecen cuatro experiencias prácticas, dos de las cuales están ubicadas en los dos primeros años de la formación, mientras que las otras dos lo están en los últimos dos semestres. En el caso del PCVO, se proponen tres experiencias de práctica que son consecutivas y están a lo largo de toda la, comparativamente breve, formación pedagógica que caracteriza a esta modalidad. En ambos programas, la o las primeras actividades prácticas no exigen la intervención en aula, sino otras de investigación de corte etnográfico del contexto escolar, mientras que las dos últimas sí exigen el desarrollo de tareas de diseño didáctico e implementación en aula.

Segundo, respecto de las vinculaciones curriculares, en el plan de estudios del PCVO se ofrecen dos cursos de didáctica general y dos de didáctica de la especialidad, los cuales se realizan en forma paralela a alguna actividad práctica. En cambio, en el plan del PCTE, se ofrecen cuatro cursos de metodología de la historia y la geografía, los cuales deben ser aprobados antes de realizar la práctica profesional. Esta diferencia manifiesta que en el PCTE la formación didáctica debe estar terminada antes de la experiencia práctica más intensa mientras que en el PCVO, se asume que la didáctica puede ser aprendida durante el proceso de práctica, en el que las habilidades de desempeño en aula deben ser desarrolladas.

1.3.3. Respeto de la comprensión e intensidad de la práctica

Dada la configuración estructural de la práctica en cada programa, se puede observar que en cada uno de ellos subyace una comprensión de la naturaleza de la práctica diferente. En el PCTE, las prácticas parecieran ser comprendidas como un espacio de aplicación de conocimientos previamente aprendidos, mientras que en el PCVO se conciben como un contexto que propicia la reflexión pedagógica. Estas comprensiones pueden ser complementadas con las concepciones de vinculación teoría-práctica que fueron levantadas por Contreras et al. sobre la formación práctica en Chile. La primera, refiere a una concepción en la cual prescripciones teóricas se aplican o implementan en la práctica. La segunda, se orienta a la elaboración de modelos conceptuales personales sobre la enseñanza, a partir del establecimiento de diálogos recíprocos entre la teoría y la realidad, lo que constituye la base de una práctica reflexiva.

En el caso del PCTE, los estudiantes llegan a la práctica profesional habiendo tenido sus cursos de metodología de la historia y la geografía I y II además de los talleres de aplicación. En estos cursos se han “aproximado” a la práctica mediante distintos ejercicios en los cuales esta se ha “descompuesto” y “representado” (Grossman et al., 2009) de un modo progresivamente complejo. Los estudiantes del PCVO también han tenido cursos de didáctica de la especialidad, pero uno solo porque el segundo lo hacen en forma paralela a la práctica, y aunque en ellos

también desarrollan desempeños acotados, no han tenido muchas más posibilidades de aproximarse a la práctica en contextos reales de desempeño. Por lo tanto, si en un programa se intenciona que la formación didáctica esté completa al momento de iniciar la práctica profesional, que debe constituirse como un espacio para aplicar lo aprendido, en el otro se asume como posibilidad que el estudiante al mismo tiempo profundice su conocimiento didáctico, desarrolle su experiencia de práctica y reflexione sobre ésta en un espacio especialmente diseñado para esto. Así, pareciera manifestarse que en el caso del PCTE se fortalecen capacidades de desempeño, mientras en el PCVO las de reflexión sobre el propio desempeño.

En las formas de acompañamiento del proceso en la universidad que son ofrecidas por cada programa, también se hacen manifiestas estas dos concepciones de práctica. En el caso del PCTE éste es más individual, cada estudiante con su tutor, y su propósito es el monitoreo del trabajo realizado por el practicante. En el PCVO, en cambio, además del espacio de tutoría, que funciona de forma similar al del PCTE, se ofrece explícitamente un espacio de reflexión, que corresponde a los talleres de reflexión a cargo de otro profesor diferente al didacta. En estos talleres se reflexiona colectivamente (y esto se declara explícitamente) en torno a la experiencia que los estudiantes tienen en los colegios, además de trabajar en la investigación que desarrollan los estudiantes de su práctica, lo que expresa también cómo la investigación está vinculada a la reflexión y la práctica misma, lejos de la disciplina de origen.

Las comprensiones de práctica se vinculan con la orientación que la formación práctica adquiere en cada programa y que se ha anticipado en las líneas precedentes, correspondiendo para el PCTE una orientación hacia el desempeño y para el PCVO una hacia la reflexión sobre la práctica, lo que se hace visible al analizar la intensidad de la práctica profesional en cada programa, así como en las relaciones de esta actividad curricular con otros cursos de la malla. En el PCVO los practicantes intervienen en un solo curso, durante un período de dos a tres meses, cumpliendo un total de 8 horas cronológicas en el centro escolar. En contraste, en el PCTE los estudiantes trabajan en dos cursos e intervienen durante todo un semestre. En total cumplen 20 horas de práctica, de las cuales 8 corresponden a clases, 10 a permanencia y 2 al trabajo con el supervisor de la universidad.

Así, se hace coherentemente evidente que en el PCTE la noción de práctica está más asociada a la aplicación y orientada al desempeño pues se intenciona que los conocimientos requeridos para la práctica sean dominados previamente, luego puestos en acto en situaciones protegidas, como los talleres de aplicación y, finalmente, desempeñados con mayores niveles de riesgo y responsabilidad en las prácticas mismas (III y profesional). Se aprecia una clara secuencia de aproximación (Grossman et al., 2009) progresiva a la complejidad del desempeño, pero la forma de aprender a enseñar tiene que ver más con contar con oportunidades suficientes para enseñar que con reflexionar a partir de lo que se ha hecho. En el PCVO, en contraste, se evidencia una noción de aprendizaje en la práctica a partir de la reflexión más que de la cantidad e intensidad del desempeño porque de hecho se trata de una práctica más bien acotada. Existen más espacios para la reflexión, que corresponden a los talleres de reflexión y la tutoría que en el otro programa formativo.

1.3.4. Respeto de los saberes que fundamentan el desarrollo de las prácticas

Tal como fue presentado en el marco conceptual, en la base de conocimientos profesionales docentes, que se corresponden con las líneas formativas de los programas de formación, se distinguen tres dominios de saber: pedagógico, disciplinar y didáctico. Al analizar la implementación de las prácticas, las vinculaciones que tienen estas actividades curriculares con otras asignaturas del plan de estudios y el perfil de los docentes que se hacen cargo de estas actividades, se hace notorio el predominio de la didáctica como un saber basal para el desarrollo de las prácticas. Sin embargo, antes de analizar esta íntima relación es necesario hacer una mención respecto de la comprensión del saber didáctico en los dos programas.

En relación al saber didáctico, primero resulta notoria la diferencia que existe en la forma de nominar a los cursos asociados a este tipo de conocimiento en los dos programas. En el caso del PCVO, se reconocen cuatro cursos denominados “didáctica”, dos didácticas generales y dos didácticas especiales, mientras que en el PCTE se ofrecen cuatro cursos de “metodología de la enseñanza” de la historia y de la geografía.

En la historia de la didáctica como disciplina se reconoce el término metodología como una comprensión más tradicional de didáctica entendida como técnica y no como una disciplina capaz de construir un conocimiento específico respecto de la enseñanza y el aprendizaje (Barone, 2007; Steiman, 2007; Litwin, 2006), lo que podría indicarnos que la comprensión del saber didáctico en el PCTE –al denominarlo como ‘metodología’– está asociada al aprendizaje de estrategias de enseñanza que favorezcan el aprendizaje de contenidos específicos, mientras la nominación de ‘didáctica’ en el caso del PCVO podría manifestar una perspectiva más renovada de este campo de conocimiento. Pero la situación no es tan sencilla porque la trayectoria de la didáctica también está marcada por el tránsito desde una didáctica general, fundada por Comenio en el siglo XVII (Steiman, 2007), hacia una multiplicidad de didácticas de la especialidad, existentes hoy en día. La presencia de dos cursos de Didáctica General en el plan de estudios del PCVO, en los que se reúnen estudiantes de todas las disciplinas, acompañados de dos cursos de didáctica de la especialidad donde se separan por especialidad, podría indicar resabios de una concepción más tradicional de didáctica, que asume que existen conocimientos respecto de la enseñanza y el aprendizaje que son independientes de la disciplina que sea objeto de estas prácticas. Esto marca otra diferencia respecto del plan formativo del PCTE que solo ofrece cursos de metodología asociados a las disciplinas específicas de la historia y la geografía y no una didáctica general. ¿Tradicionalismo o renovación de la concepción del saber didáctico en cada programa? No está tan claro.

Otra diferencia que emerge del examen de los dos programas en este ámbito radica en la intensidad de la formación didáctica de la especialidad. El PCTE ofrece cuatro cursos de metodología de la enseñanza de la historia y la geografía, además de tres talleres de aplicación, en que se busca integrar el saber disciplinar con el saber didáctico, utilizando como base el concepto de transposición didáctica. En cambio, el PCVO ofrece dos didácticas de la especialidad, una posterior y otra paralela a dos didácticas generales donde se abordan temas más vinculados al saber pedagógico. Además, en el caso del PCTE todos los cursos de formación didáctica o metodológica se realizan en forma previa a la práctica profesional (que corresponde a la cuarta práctica), en cambio, en el PCVO la práctica profesional se desarrolla en forma paralela a la segunda didáctica de la especialidad. Esto podría incidir en que los

estudiantes del PCTE dispongan de más tiempo que los del PCVO para instalar un modo de razonar didácticamente y aproximarse a la enseñanza.

En todo caso, en los dos programas el saber didáctico se concibe como el conocimiento fundamental para la práctica y es por esto que en ambos los cursos de práctica están vinculados a los de didáctica o metodología de la enseñanza de la especialidad, asumiendo que son estas asignaturas las que ofrecen las mayores oportunidades para aprender a enseñar. Efectivamente, orientándose a la integración entre teoría y práctica, en las didácticas/metodologías se trabajan temas como la planificación y la elaboración de materiales, y se desarrollan ejercicios acotados de desempeño (como microclases o microenseñanzas, análisis de situación, estudio de casos, etc.). Estos últimos son claros ejemplos en los cuales la práctica se ha descompuesto en las tareas fundamentales del ejercicio docente y se ha aproximado mediante su ejercitación en un ambiente protegido, de bajo riesgo, donde el error no solo es permitido, sino valorado (Grossman et al., 2009).

Desde otro ángulo, que corresponde a la experticia de los profesores que se hacen cargo de los cursos, son los didactas o metodólogos los responsables de dictar las asignaturas de didáctica o metodología de la enseñanza y de guiar los cursos de práctica. Además, en el caso del PCTE, también son responsables de los otros cursos asociados a las prácticas, los talleres de aplicación. De hecho, ambos programas cuentan con una comisión que reúne a los didactas o metodólogos, cuya tarea es apoyar en el mejoramiento del sistema de implementación de la línea de prácticas, lo que confirma la centralidad del saber didáctico específico.

Ahora bien, es importante notar que, pese a que se reconozca la importancia del conocimiento didáctico específico para el desarrollo de las prácticas, lo cierto es que las asignaturas que desarrollan este tipo de saber tienen una presencia minoritaria en las mallas curriculares, respecto de los conocimientos pedagógicos y, especialmente, de los cursos disciplinares en la formación de profesores de Educación Media (Vergara y Cofré, 2014).

El análisis comparativo de los dispositivos de práctica diseñados por los programas de formación docente en estudio ha reportado la existencia de algunas similitudes, pero especialmente diferencias, entre ellos. Estas últimas se manifiestan en relación a las condiciones básicas de desarrollo y la propuesta curricular de cada programa, pero

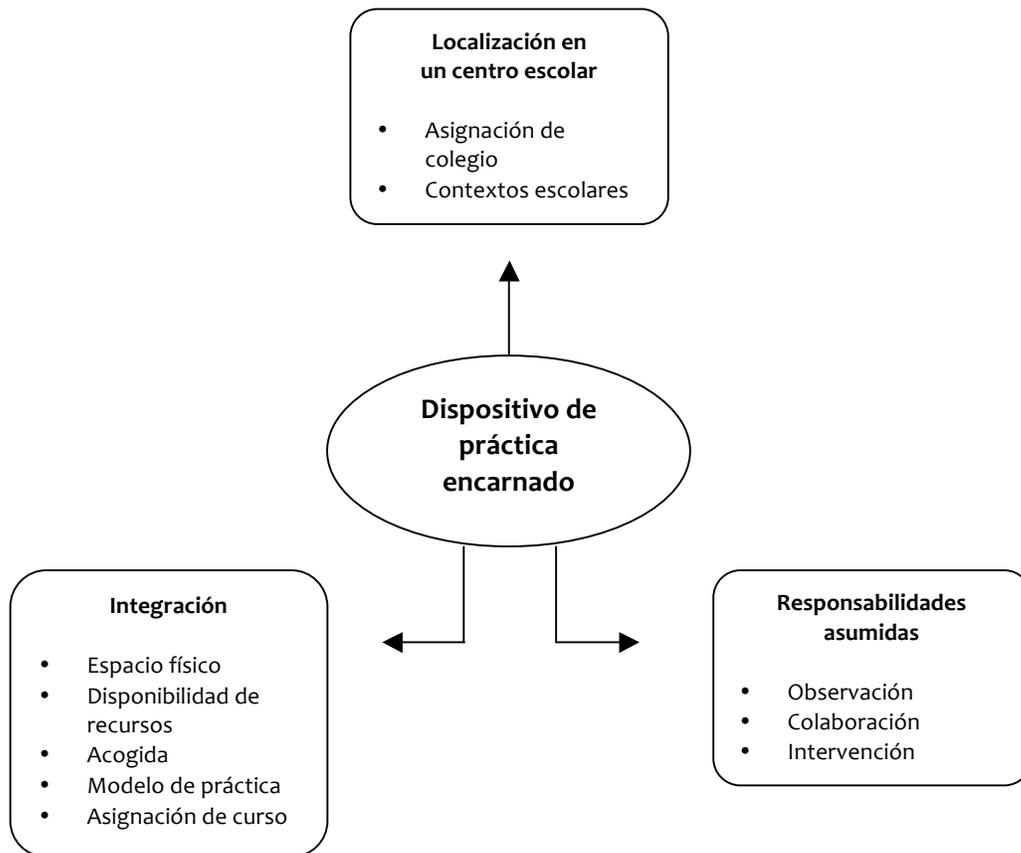
especialmente en función de la comprensión e intensidad de las actividades prácticas, así como de la comprensión del saber didáctico.

2. Dispositivo de práctica ‘encarnado’³⁶

Con el fin de analizar el modo en que el dispositivo de prácticas se convierte en experiencia para los actores, es decir, es ‘encarnado’, se presentarán las formas en que los practicantes se incorporan a un centro escolar, considerando la localización de un centro escolar, el modo de integración del profesor en formación y las responsabilidades que le son asignadas. A continuación se presenta un esquema de síntesis de los hallazgos más relevantes en este ámbito.

³⁶ Recordamos que para este apartado se utilizaron las entrevistas en profundidad realizadas en la primera fase del trabajo de campo como fuente de información principal, que fueron analizadas de acuerdo a los procedimientos detallados en el capítulo metodológico. En el texto de este apartado, como en el de los capítulos de resultados siguientes, podrán encontrarse subrayados aquellos conceptos que corresponden a códigos levantados durante el proceso de análisis de información y también citas tomadas de los distintos tipos de entrevistas.

**FIGURA N°9
DISPOSITIVO DE PRÁCTICA ENCARNADO**



2.1. Incorporación a un centro escolar como docente

2.1.1. Localización en un centro escolar

¿Cómo se define un lugar para realizar la práctica profesional?

En los dos programas en estudio, el organismo responsable de la asignación de colegios a los practicantes corresponde a la Coordinación de Prácticas. A principios de semestre, esta

Coordinación designa un colegio a cada practicante e informa la autoridad escolar con la cual éste tiene que ponerse en contacto. También distribuye a los practicantes en grupos de trabajo con los tutores universitarios, asegurando que éstos puedan hacer las visitas a los colegios. En el PCTE, también puede suceder que un practicante proponga un colegio a Coordinación de Prácticas, como el liceo donde estudió, que es aceptado si el programa cuenta con un tutor que pueda hacer las visitas a ese establecimiento. En los casos estudiados, la práctica profesional se realiza en un centro escolar diferente al de la práctica precedente, lo que es valorado positivamente por los practicantes pues les permite conocer contextos escolares diferentes y asumir nuevos desafíos.

Además de la asignación de colegios, Coordinación de Prácticas monitorea el proceso de práctica entregando la documentación necesaria para realizar las actividades requeridas y estableciendo fechas comunes para las evaluaciones en el caso del PCTE, y supervisando la asistencia de los practicantes a los establecimientos y velando por mantener un vínculo universidad/escuela, en el caso del PCVO.

Establecer y mantener una relación equilibrada entre la universidad y la escuela constituye un esfuerzo complejo pues las universidades están en una situación de dependencia de los colegios, que son los que tienen la facultad de aceptar o no practicantes y decidir las condiciones para su desarrollo. Esta situación se da en un marco de expansión sin precedentes de la oferta de formación docente: prácticamente se ha cuadruplicado la matrícula en carreras de pedagogía entre los años 2002 y 2012 en un contexto institucional de mercado mínimamente regulado de formación de profesores y un gran dinamismo de las nuevas instituciones privadas. Esta coyuntura ha ocasionado, evidentemente, una nueva y alta demanda por centros de práctica (Cox, Meckes y Bascopé, 2010).

En la experiencia de un practicante, la relación de dependencia de la institución formadora de la institución escolar se expresa de la siguiente manera:

... es súper difícil llegar a establecer una relación entre los centros de práctica y la universidad que efectivamente sea un poco más horizontal. Frente a la práctica los colegios pueden hacer lo que quieren porque practicantes van a tener siempre, y siempre van a estar pidiéndolos. Entonces se dan el lujo de decir nosotros queremos que sea así la cuestión y así no más y si no le

gusta se va a otro lado y como no muchos colegios aceptan, bueno hay que aceptar. (EP1I, 0847).

Por otra parte, en el momento de incorporarse al colegio asignado, el practicante puede encontrarse con diversos contextos escolares, que marcan diferencias en el desarrollo de su experiencia de práctica. En todos los casos, los profesores en formación conocieron más de un contexto escolar en sus asignaturas de práctica y relevaron estas diferencias. La primera se manifiesta entre establecimientos que atienden población en riesgo social y que no hacen selección frente a establecimientos que seleccionan a sus estudiantes por su rendimiento y que tienen estudiantes socialmente más homogéneos. En contextos más vulnerables, los practicantes reconocen el planteamiento de diversas dificultades de conducta, asistencia, impuntualidad, rendimiento y resistencia a algunos tipos de actividades a los cuales los estudiantes no están acostumbrados. Los problemas familiares y sociales se hacen presentes en la sala de clases y es necesario considerarlos para el tratamiento del contenido. Un desafío consiste en trabajar los temas de un modo distinto para hacerlos más interesantes. Se trata de contextos que favorecen el desarrollo de un mayor vínculo con los estudiantes pues exigen considerar otras áreas más allá de la académica. En contraste, en la experiencia de una practicante, un contexto escolar donde había selección y estudiantes más similares entre sí, predominaba un tipo de clases donde las estudiantes:

...participaban, hablaban, se hacían callar entre ellas cuando yo estaba en frente. Entonces es un colegio que funciona bastante bien. Colegio ideal, pero los colegios ideales son pocos y ahora estoy... me doy cuenta que estoy en un colegio normal. (EP1F, 0190).

Se trataba de un liceo emblemático, donde se podían dar discusiones respecto de la actualidad política y desarrollar vínculos pasado-presente. Sin embargo, reconoce la practicante, se generaba un menor vínculo con los estudiantes porque la lógica imperante era hacer clases y luego irse.

Otro tipo de diferencias se manifiestan entre los establecimientos técnico-profesionales y los científico-humanistas, que están dadas por la importancia que tiene para cada uno de ellos la asignatura de Historia y Ciencias Sociales. En todo caso, también existen matices que pueden manifestarse al interior de un mismo establecimiento. Por ejemplo, se observan diferencias por el nivel de trabajo metódico al que esté acostumbrado un curso: cuando un curso desarrolla un trabajo más sistemático, el profesor no tiene que adquirir tanto protagonismo en las clases. En contextos donde los estudiantes no han desarrollado hábitos de estudio, el profesor genera clases donde él adquiere mayor preponderancia.

2.1.2. Integración en el centro escolar

Pero una vez que llegan... ¿cómo son recibidos los practicantes en el centro escolar?

El espacio físico es el primer factor determinante para la forma en que los practicantes habitan la escuela, se sienten parte de ella y desarrollan sus actividades. La existencia de un lugar especial para ellos, las características de este lugar o bien la posibilidad de que tengan acceso a los espacios que habitan los profesores, resultan determinantes para que puedan, y quieran, quedarse en el colegio a cumplir sus permanencias³⁷ o a trabajar en las tareas que les han sido encomendadas. Cuando esto no sucede, los practicantes tienen que irse luego de realizar sus clases. Si el profesor en formación puede instalarse en algunos lugares del colegio, como son la sala de profesores, la sala de computación, la biblioteca o el patio, lleva sus materiales y trabaja ahí. Pero también puede pasar que los espacios disponibles sean poco acogedores, que estén territorializados por los profesores y sea difícil hacerse un lugar, o bien que luego de que estén instalados deban retirarse porque será ocupado para una actividad especial. En el relato siguiente se manifiesta con elocuencia la experiencia de sentirse expulsado del espacio escolar, vivida por un practicante:

³⁷ La llamada 'permanencia' corresponde a una cantidad de horas (que define la universidad) que los practicantes deben cumplir en el colegio y que no invierten en el desarrollo de clases frente a curso, sino en la realización de labores de colaboración al profesor guía u otra autoridad, o bien en la planificación y preparación de materiales para sus clases.

...no podemos estar en la sala de profesores, estamos en una sala especial para practicantes que en realidad no es una sala es como una parte, como al lado de un pasillo así una cosa bien penca no tenemos nada, es una, dos mesas como escritorio y una silla como siempre mucho menos de los practicantes que hay ahí porque hay de varias universidades, así como que no están las condiciones, ni siquiera para estar, ni siquiera para permanecer sentado y leer un libro, como que es frío, es desagradable. (EP11, 0193).

Muy relacionado con el espacio está el factor de la disponibilidad de recursos que ofrece el colegio para que el practicante realice sus actividades: computadores, internet, libros, etc. y que también influye en sus posibilidades de permanecer en la escuela durante la jornada de trabajo. A partir del análisis de los datos, es posible afirmar que las condiciones espaciales y materiales que el colegio ofrece para que el practicante entre y habite el lugar son definitorias de las oportunidades que éste tendrá para quedarse, trabajar, sentirse reconocido y acogido, y, potencialmente, aprender la enseñanza, además de comenzar a construir una identidad como docente.

Por otra parte, la acogida, el modo en que el practicante es presentado en el colegio, el lugar simbólico en el que se le ubica, las actividades en las cuales se le involucra (si se le invita a la sala de profesores a tomar un café y conversar, por ejemplo), son también factores relevantes para sentirse cómodo y, progresivamente, asumir su nuevo rol en la escuela.

Cuando los practicantes llegan a los colegios, la autoridad escolar que generalmente los recibe corresponde a la Jefatura de Unidad Técnico Pedagógica (UTP), sin embargo pronto es el profesor guía quien asume mayor preponderancia ya que se relaciona más directamente con el practicante, mientras UTP adquiere un rol más administrativo. Sin embargo, independientemente de la autoridad que esté a cargo, es importante la imagen que tiene el colegio respecto del significado de las prácticas profesionales y su forma de asumirlas. Puede suceder que la escuela que recibe al profesor en formación no tenga un modelo de práctica consciente, elaborado y explícito y, por ende, no tenga claridad sobre el rol que le debe asignar al practicante, el trato que corresponde ofrecerle ni qué funciones y responsabilidades específicas le competen.

Cuando un colegio no tiene claro lo que espera de un practicante, no se le comunica lo que se espera de él, ni lo que tiene que hacer, éste queda a la deriva, lo que podría

corresponder a un modelo de inserción profesional del tipo “nada o húndete”, esto es, prácticamente sin apoyo ni interacción con los pares (Vonk, 1995, citado por Cornejo, 1999). En un caso extremo de esta suerte de abandono, un practicante cuenta que el profesor jefe³⁸ del curso en el cual estaba asignado:

... nunca me dio ninguna indicación de repente me dijo ya empieza, momento... como que él un poco no le interesa digamos no le interesa mucho lo que yo haga ahí y si lo hago mal tampoco (...) Entonces no, no, no yo creo que no tienen claro qué, qué formación de profesores quieren, no, no tienen claro qué tipo de practicantes quieren, no hay ninguna interpelación al practicante como ‘esperamos esto de ti’, ni siquiera como desafío, como una prueba, no, es simplemente como bueno tu vienes casi a estorbar aquí. (EC3I, 0229; EP2I, 0635).

Es interesante constatar que la forma de asumir la ausencia de un modelo de prácticas definido depende en última instancia de cada practicante: algunos sentirán una especie de desamparo, mientras otros lo aprovecharán como una oportunidad para trabajar con mayor autonomía, lo que también impacta en las posibilidades de aprender en la práctica.

La ausencia de criterios claros respecto de las condiciones adecuadas para desarrollar las prácticas se manifiesta de modo claro en la asignación de un curso para realizar las intervenciones, decisión que es tomada, generalmente, por el profesor guía. Los datos reportan que los profesores utilizan argumentos totalmente antagónicos para decidir qué curso ofrecer al practicante. Por ejemplo, la siguiente afirmación de un profesor guía: “... te vamos a dar el mejor curso para que empieces bien” (EC1J, 810) refleja la idea de que un profesor en formación requiere de condiciones protegidas para sus intervenciones en aula, por lo que se ofrece un curso de buen comportamiento para no exponerlo a dificultades que se consideran innecesarias. Este argumento es consistente con el planteamiento de Grossman et al. (2009), quienes afirman que la experimentación, cargada de dificultades emergentes, debe tener lugar en un ambiente seguro. Aunque en el contexto escolar es más difícil ofrecer este tipo de ambiente porque se trabaja con actores ‘reales’, establecer criterios para seleccionar un curso

³⁸ Esta experiencia se refiere a las actividades de Orientación y Jefatura de Curso, que también son asumidas por los practicantes del PCTE/UPED.

de intervención que permita un desempeño con menor riesgo, debiese ser una prioridad en la negociación entre la universidad y la institución escolar.

En contraste, pensando en una suerte de rito de iniciación, encontramos profesores guías que asignan un curso difícil para que el profesor en formación pase la prueba más dura al inicio, tal como comenta un practicante: *“...el hecho de que la profesora me diga que era obligatorio meterme en primero medio, porque si haces primero medio después vas a poder hacer todos los otros cursos, primero medio es como esto es lo difícil.”* (EP11, 0411). Esta decisión de imponer mayores dificultades a un profesor principiante es planteada por Riggs y Sandlin (2007) quienes explican que es común que a los profesores noveles se les asignen tareas más difíciles en el aula con estudiantes complicados, teniendo pocos recursos profesionales que los ayuden, lo que podría deberse a falta de conocimiento, como también a la organización de las escuelas y los distritos escolares.

Estas contradicciones reflejan que no están tan claros los requisitos para el desarrollo de una buena práctica, ni de parte de la escuela, en la cual encontramos criterios opuestos, ni de parte de la universidad, que en el momento de hacer la negociación inicial con el colegio no establece demandas claras respecto a las condiciones requeridas para realizar la práctica. Esto manifiesta que no se maneja, en ninguno de los dos contextos, un marco teórico que fundamente un diseño de prácticas profesionales, o bien que no existen las condiciones adecuadas para acordar criterios e implementarlos.

2.1.3. Responsabilidades asumidas en la práctica

En los centros escolares los profesores en formación desarrollan las tareas que la universidad ha definido en los programas de los sucesivos cursos de práctica. La definición de estas tareas depende de la comprensión de la práctica imperante en el programa, y corresponde a la manera en que la práctica es representada, descompuesta y aproximada con el fin de ser enseñada (Grossman et al., 2009). Ahora bien, con independencia de esta definición inicial, la concreción específica de dichas tareas, en última instancia estará

subordinada a las necesidades específicas del centro y el trato que establezca el practicante con el profesor guía o con otros actores de la unidad educativa.

Con el fin de cumplir las actividades definidas por la universidad, los profesores en formación cumplen un horario en el colegio, que se compone de horas de intervención y acompañamiento al curso asignado y horas de permanencia. Las primeras corresponden al horario que tiene el curso asignado para las clases de Historia y Ciencias Sociales, por una parte, y Orientación y Consejo de Curso, por otra. En estas horas, el practicante puede observar al curso y colaborar con el profesor guía en las actividades que éste desarrolla, o bien intervenir directamente guiando la clase. Las denominadas horas de permanencia, corresponden a un tiempo establecido por la universidad, en que el practicante ‘permanece’ en el colegio y se pone a disposición de las solicitudes de distintos actores de la institución escolar, especialmente del profesor guía. Estas horas también son conocidas como ‘de colaboración’.

Las tareas que cumplen los practicantes en los colegios, entonces, corresponden a: observación, intervención en aula y tareas de colaboración al profesor guía y otras autoridades del colegio.

Durante la secuencia de los cursos de práctica, las actividades de observación, que tienen gran presencia en las primeras prácticas, van cediendo lugar a las actividades de intervención, que aumentan progresivamente a medida que se avanza en los cursos. Esta situación, evidenciada para estos dos programas formativos, es coincidente con los hallazgos de otra investigación precedente ya comentada (Contreras et al. 2010). La observación desarrollada en los primeros cursos permite recoger información para realizar la investigación del contexto escolar. En cambio, en las últimas prácticas, el tiempo de observación disminuye y está al servicio de que el practicante conozca al curso en el cual va a intervenir.

La experiencia de observación es valorada de maneras diferentes por los practicantes. Hay un profesor en formación que considera que “... aunque sea una investigación y todo eso, igual es como lo mismo como estar como alumno, uno ve la superficie de lo que es la clase” (EP11, 0085), mientras otra practicante, considera que esta actividad le permite revisar el trabajo de los estudiantes y conocer mejor su proceso de aprendizaje: “... yo empecé a revisar sus apuntes y me di cuenta que -todo esto cuando estaba el profesor haciendo clases- que los apuntes que ella estaba tomando no tenía relación alguna con lo que el profesor estaba diciendo”. (EC2F, 014) La

observación permite, en este segundo caso, aproximarse de cerca al proceso que viven los estudiantes durante la clase y que no es accesible cuando ellos intervienen directamente.

Las responsabilidades de intervención en aula corresponden a las clases que los practicantes realizan de forma autónoma en un curso asignado, que fue observado previamente mientras tenía clases con el profesor guía. Se desarrollan clases de la asignatura de Historia y Ciencias Sociales, además de Orientación y Consejo de curso.

Generalmente, en el acuerdo inicial entre la universidad y el colegio se conversa el tiempo que debe durar esta intervención. En ambos programas, el período de intervención se incrementa al pasar de un curso de práctica al otro. Así, tanto para el PCVO como para el PCTE, en el curso que antecede a la práctica final (prácticas II y III, respectivamente), la duración del período de intervención corresponde a 4 o 5 semanas, durante las cuales se trabaja una unidad didáctica. En la práctica final, en cambio, se manifiestan importantes diferencias en cuanto a la intensidad de la intervención, pues en el PCVO está previsto que los practicantes realicen clases a un curso asignado durante un período de dos a tres meses, mientras que en el PCTE los profesores en formación deben realizar clases en dos cursos durante todo el semestre. Así, las horas de intervención previstas por un programa formativo, prácticamente doblan la cantidad del otro, generándose importantes desigualdades en el tiempo del cual disponen unos y otros profesores en formación para ensayar propuestas de enseñanza en aula.

Las diferencias en la intensidad de la práctica, también se manifiestan en la cantidad de horas que están definidas para cumplir permanencias. En el caso del PCVO, están establecidas 8 horas cronológicas semanales en el colegio, de las cuales 5 corresponden a horas lectivas de clase y el resto a permanencia. En el caso del PCTE se establece un total de 20 horas de práctica, de las cuales 2 corresponden al trabajo con el supervisor de la universidad, 8 a clases y 10 a permanencia. Esta diferencia en cantidad de horas de permanencia, en todo caso, no se traduce directamente en mayores o menores oportunidades de aprendizaje para los practicantes porque más que la cantidad de horas es lo significativo de las tareas asignadas lo que permite ampliar y profundizar la experiencia docente del profesor en formación.

En algunos casos, puede suceder que el acuerdo que establece el profesor guía con el profesor en formación redefina el período y la intensidad de la intervención. Así, por ejemplo, encontramos el caso de un practicante que solicitó un curso extra para ampliar su experiencia

en el desarrollo de la práctica previa a la final: “... *siempre hacía dos horas más y eso no se lo contaba a nadie, pero yo en el colegio decía ‘no, yo tengo que hacer dos horas más en otro curso’, pero eso no lo dije.*” (EC1J, 814) También puede pasar que el profesor guía le solicite reemplazos al practicante en sus otros cursos, aumentando así las horas de intervención. En estas experiencias se manifiesta el margen de acción y libertad que existe en los colegios para que practicante y profesor guía modifiquen el acuerdo inicial establecido entre la universidad y el colegio y que depende de la disponibilidad de los actores.

Este margen de libertad de los actores para establecer acuerdos queda también de manifiesto en la forma de definir las tareas que se cumplen en las horas de permanencia o colaboración. Cuando un practicante se incorpora a un centro escolar, como indicábamos más arriba, generalmente lo recibe una autoridad como Jefatura de UTP. Sin embargo, suele ser el profesor guía quien finalmente orienta y monitorea la práctica del profesor en formación. Usualmente, cada profesor establece un trato particular con el practicante, de acuerdo a sus propios criterios, originándose así que las prácticas adquieran variadas modalidades incluso dentro de un mismo centro escolar. Este punto es importante dado que, con independencia de lo establecido por la institución formadora, en el centro escolar se ofrecen diferenciadas posibilidades para aprender a enseñar a los futuros profesores.

Las distintas modalidades que adquieren las prácticas dependiendo del contexto escolar y el profesor guía pueden manifestarse, como ya vimos, en el tipo de curso que se le asigna al practicante (más o menos desordenado y difícil), pero también en qué tareas se le dan (revisión de cuadernos y evaluaciones, manejo del libro de clase, elaboración de materiales, reemplazos en su curso o en otros, en su propia u otra disciplina, por ejemplo), qué libertades y cuánta autonomía se le otorga para la toma de decisiones o la resolución de conflictos, cuáles y cuántas clases puede desarrollar y con qué nivel de intervención del profesor guía, etc. Este margen de libertad con el que cuentan los actores para definir las características del proceso de práctica, emerge por la falta de definición institucional de un diseño de prácticas, por parte tanto de la universidad como de la institución escolar, que fue comentado más arriba. Efectivamente, en un enmarcamiento débil, los actores adquieren mayores márgenes de autonomía.

En relación a las actividades que se realizan en horas de permanencia, en los casos analizados encontramos experiencias que transitan entre un polo en el cual al practicante no se le asignan más responsabilidades que las establecidas en el acuerdo inicial con la universidad, quedando su trabajo restringido exclusivamente a la realización de clases bajo la supervisión del profesor guía, hasta otro polo en que el profesor le solicita a la practicante que lo acompañe a clases en sus otros cursos e incluso que lo reemplace realizando más clases de las pactadas con la universidad.

En el primer polo, cuando a un practicante no se le asignan tareas o se le dan unas que considera poco significativas o complicadas (como reemplazar profesores de otras asignaturas sin un material de trabajo para los estudiantes), los casos estudiados reportan que los profesores en formación intentan irse del colegio y no cumplir con las horas de permanencia. Hay ocasiones en que el profesor guía o Coordinación de Prácticas fiscaliza el cumplimiento de estas horas, pero hay otras en que es el mismo profesor guía el que le sugiere al practicante que se vaya:

... en la práctica muchas veces como profesora guía pasa que me dice para qué te vas a quedar, o sea, es ridículo, nosotros teníamos compañeros, hemos sabido que compañeros que por hacer eso se quedaban corcheteando, barriendo en el colegio para cumplir con las 18 horas, lo cual que es estúpido, o sea, si definitivamente no hay nada más que hacer no tiene sentido quedarse a algo que puedes hacer en la casa. (EP1E, 036).

En contraste con esta experiencia, encontramos una practicante a la que se le solicita que haga reemplazos planificados de la asignatura en otros cursos o que tome pruebas, por ejemplo. Estas peticiones son acogidas positivamente por la practicante, que valora adquirir más experiencia, aunque deba quedarse más allá de sus horarios de permanencia.

El examen de las tareas cumplidas por los practicantes en sus horas de observación, intervención y colaboración, reporta la existencia de diferencias en las formas de aproximación a la práctica y, por ende, en las posibilidades de aprender de la experiencia con las que cuenta el profesor en formación. Sin embargo, es importante destacar que estas distinciones, más que estar definidas por los programas formativos, emergen de las particularidades de la inserción

de cada practicante en un contexto escolar específico, donde pueden existir distintas maneras de comprender lo que una práctica profesional significa.

El análisis del modo en que los practicantes se incorporan al contexto escolar al comenzar su práctica profesional permite observar las formas en que el dispositivo de práctica diseñado institucionalmente se modifica al ‘encarnarse’ en la experiencia concreta. Estas particularidades emergen especialmente en relación a la localización del practicante en un centro escolar, su integración a ese contexto y las responsabilidades que asume.

CAPÍTULO V
PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA: CONTENIDO FUNDAMENTAL
DEL APRENDIZAJE DOCENTE DESARROLLADO
EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL

El propósito esencial de la formación de profesores de Educación Media consiste en preparar a los futuros docentes para enseñar una disciplina particular. La enseñanza de una disciplina puede ser comprendida como la parte fundamental del trabajo docente en Enseñanza Media, aquello que define la esencia de esta profesión y que constituye el corazón del saber específico en este campo. Se trata de un desempeño complejo que involucra una serie de tareas específicas, la gran mayoría de las cuales se desarrolla en un contexto marcado por la intensidad interaccional, la incertidumbre y los requerimientos múltiples en el 'arreglo' de la acción y la contingencia: la sala de clases.

Por su parte, es la práctica profesional la experiencia privilegiada para aprender a enseñar ya que es en ella donde los practicantes realizan una aproximación más intensa al quehacer docente (tanto en amplitud como en duración), a través del cumplimiento de las diversas tareas pedagógicas en la escuela, el espacio real de trabajo.

A partir de estas premisas, en este capítulo se presenta un análisis detallado de las prácticas de enseñanza disciplinar desarrolladas por los profesores en formación estudiados. Interesa conocer cómo, al finalizar su proceso formativo, los practicantes diseñan e implementan la enseñanza de la HCS, lo que manifiesta con claridad el fruto del aprendizaje docente que han desarrollado.

El análisis fue elaborado desde la perspectiva de la didáctica específica de la HCS y se organiza de acuerdo a la clasificación de las tareas que involucra la enseñanza en las tres fases que fueron propuestas por Jackson (2001): preactiva, interactiva y postactiva. Para la especificación de las tareas propias del ejercicio de la enseñanza disciplinar, se utilizaron como referencias el MBE (2003) y los EOEM (2012) a nivel nacional, y el Modelo de Prácticas Generativas de la Universidad de Michigan, a nivel internacional. Así, en este capítulo, se describen las tareas propias de la enseñanza disciplinar en las fases preactiva e interactiva, dejando la fase postactiva para el capítulo siguiente.

El trabajo analítico realizado ha buscado acceder a la comprensión profunda que tienen los practicantes de su forma de desempeñar las tareas involucradas en la enseñanza y develar el razonamiento que fundamenta las decisiones que toman tanto en el momento de preparación de la enseñanza como en la puesta en acto misma. En este sentido, los resultados del análisis de la información han sido organizados de modo de ofrecer una descripción densa

(Geertz, 2005) que permita dar cuenta no solo de las acciones de los sujetos sino también de los significados que ellos otorgan a las mismas, así como del contexto en el cual éstas se hacen significativas.

Para la preparación de este capítulo se consideró la información levantada esencialmente en la segunda fase del trabajo de campo, esto es la recogida a través de la secuencia de observaciones de clases y entrevistas de explicitación asociadas. Este dispositivo metodológico permitió rescatar el discurso interpretativo de la propia práctica de los profesores en formación, activado por la acción misma, que se hacía presente en las preguntas de cada entrevista de explicitación, que estaban formuladas en base a las observaciones de clases. La información fue analizada siguiendo los procedimientos de análisis detallados en el capítulo metodológico, que consideró momentos de codificación abierta y axial, bases para la redacción de la descripción densa mencionada anteriormente.

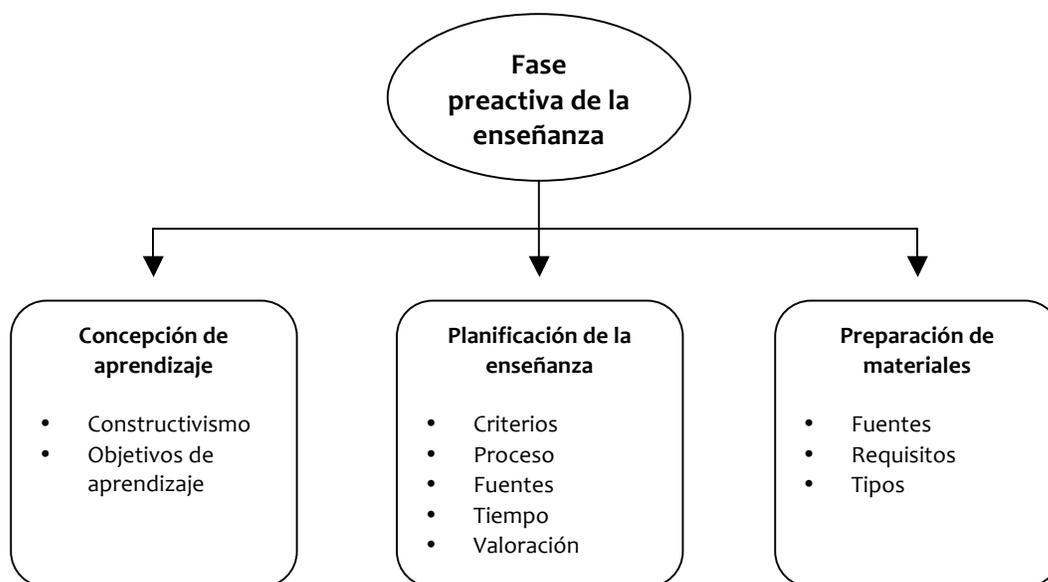
Es de notar que pese a que en el análisis del diseño de los dispositivos de práctica, que fue presentado en el capítulo precedente, se encontraron diferencias entre los dos programas formativos y, en consecuencia, era esperable que éstas se proyectaran a la enseñanza disciplinar, lo cierto es que no se encontraron distinciones sustantivas entre las prácticas de enseñanza de los profesores en formación del PCVO y del PCTE. Este hallazgo podría explicarse si se considera la intensidad de esta experiencia inicial en el proceso de convertirse en profesor sumado al peso del contexto escolar, que podrían moderar la influencia de la formación inicial en el desempeño docente observado.

Por este motivo, en la presentación de los resultados que se realiza a continuación se integran las experiencias de los practicantes de los dos programas en estudio. En la exposición se describen los modos en que los profesores en formación desempeñan las distintas tareas vinculadas a la enseñanza de la disciplina, incorporando extractos de las citas de las entrevistas que mejor reflejan la dimensión de la práctica que se está analizando. En aquellos casos en que se encontraron diferencias entre los practicantes de distintos programas formativos, esto es indicado y ampliado en el texto.

1. Análisis de las prácticas de enseñanza, fase preactiva

Como parte de la fase preactiva de la enseñanza, revisaremos las concepciones de aprendizaje sustentadas por los practicantes y sus formas de resolver las tareas de planificación de clases y preparación de materiales de enseñanza y aprendizaje. En el esquema siguiente se presenta una síntesis de los resultados obtenidos.

FIGUARA N°10
PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA, FASE PREACTIVA



1.1. Punto de partida: una concepción de aprendizaje

Una práctica de enseñanza se asienta en una determinada concepción del aprendizaje. Aunque no sea consciente ni tenga una expresión formalmente organizada, los profesores y los

futuros profesores tienen nociones acerca de cómo aprenden los estudiantes, y es a partir de estas nociones que piensan y diseñan la enseñanza.

En términos generales, es posible afirmar que los profesores en formación expresan en su discurso una concepción constructivista del aprendizaje escolar. Partiendo del reconocimiento básico de que todos los estudiantes tienen capacidad para aprender, los practicantes establecen que se aprende cuando los estudiantes se implican personalmente en el proceso. Si bien uno de los casos reconoce la importancia de fijar contenidos para generar una base sólida de conocimientos, en general los aprendices recalcan que el conocimiento se aprende cuando se hace significativo y esto sucede cuando los estudiantes logran establecer vínculos entre el pasado y el presente, o entre el contenido nuevo y su contexto cotidiano, su propia realidad y el mundo por ellos conocido. Así, a partir del análisis de la información se destaca que el aprendizaje también se construye socialmente, cuando se colabora con otros en una tarea común y cuando se está inserto en un entorno afectivamente favorable.

En base a esta concepción general de aprendizaje, los practicantes le otorgan un sentido a la enseñanza que imparten, vinculando las actividades que proponen a determinados objetivos de aprendizaje. Estos objetivos son de naturaleza variada, aunque en general se inscriben en una perspectiva más constructivista del aprendizaje, y apuntan esencialmente al dominio de contenidos y procedimientos, y el desarrollo de habilidades cognitivas y actitudes³⁹.

A los profesores en formación les interesa que los estudiantes adquieran el dominio conceptual de contenidos específicos relacionados a distintos temas históricos y geográficos. Y en relación a estos contenidos declarativos, se proponen que desarrollen diferentes habilidades cognitivas, tales como: la comprensión e inferencia de causas, desarrollo y consecuencias de procesos históricos; la caracterización y el establecimiento de relaciones entre distintas dimensiones históricas (social, política, cultural y económica, por ejemplo); el análisis, la comparación y el establecimiento de relaciones entre procesos históricos; el conocimiento, comprensión, clasificación y aplicación de conceptos geográficos en otros

³⁹ La clasificación del conocimiento en los dominios declarativo, procedimental y actitudinal es parte del lenguaje común en la enseñanza. Según Díaz y Rojas (2006), el dominio declarativo, denominado así porque refiere a un saber que se “dice” y conforma por medio del lenguaje, alude al conocimiento de datos, hechos, conceptos y principios. El procedimental, de naturaleza práctica, se refiere a la ejecución de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, métodos, entre otros. Finalmente, el dominio actitudinal, de connotación ética, incorpora el aprendizaje de actitudes y valores.

contextos, además del conocimiento y comparación de distintos conceptos y dimensiones del conocimiento geográfico. En términos más generales, también se proponen que los estudiantes adquieran habilidades relativas al análisis y la contraposición de opiniones, el desarrollo del pensamiento crítico y de su propia opinión frente a los procesos históricos estudiados.

En relación al ámbito procedimental, los practicantes se proponen lograr en los estudiantes el dominio de ciertos procedimientos generales y no específicos de la disciplina⁴⁰. En este sentido, se aprecia una precariedad en su conocimiento respecto de los procedimientos complejos que están asociados al estudio de la historia y la geografía. Los objetivos que se proponen están vinculados a la comprensión lectora, el análisis de textos y la capacidad de redacción, el desarrollo y la comunicación de ideas en forma oral y escrita, que son procedimientos pero de carácter genérico. Solo un practicante declara que intenciona la adquisición de un procedimiento más específico, como es el de análisis e interpretación de diversas fuentes, además del desarrollo de capacidades investigativas. También aparece, pero solo vinculada al contenido geográfico, la aplicación en ejercicios concretos, como la elaboración autónoma de climogramas y pirámides de población. Esto último deja entrever una perspectiva más concreta del conocimiento geográfico, alejada de nuevas visiones más complejas de enseñanza de la geografía, que se combina con una perspectiva más teórica e intelectual de la historia, que no promueve el desarrollo de procedimientos que, desde una lógica más renovada de didáctica de la historia, hoy se propone desarrollar.

En el ámbito de las actitudes, los profesores en formación aspiran desarrollar en sus estudiantes autonomía, seguridad personal, tolerancia, apertura y respeto por el otro y específicamente por los derechos humanos. Y, más vinculado con lo escolar, pretenden inculcar valoración del estudio, de la cultura, espíritu de trabajo en equipo y valoración del error como oportunidad de aprendizaje. Les interesa especialmente que los estudiantes se sientan capaces de desarrollar su proyecto personal de vida.

⁴⁰ En el contexto hispano, un referente clásico para la enseñanza de procedimientos en la disciplina histórica corresponde al texto de Crístof Trèpat, *Procedimientos en la historia*, publicado por primera vez el año 1995. En él se identifican una serie de procedimientos vinculados al aprendizaje específico de la disciplina histórica, tales como el trabajo con fuentes históricas, la aplicación de categorías temporales y de tiempo histórico, el desarrollo de explicaciones históricas y la empatía, y el manejo de un vocabulario histórico.

Los objetivos de aprendizaje reseñados se visibilizan en las actividades y ejercicios que proponen los profesores en formación a sus estudiantes, y que son parte de la fase interactiva de la enseñanza, y también en las tareas docentes que son propias de la fase preactiva: la planificación de clases y la preparación de materiales. En los dos apartados siguientes revisaremos cómo los practicantes realizan estas tareas.

1.2. La planificación de la enseñanza

La tarea de planificar la enseñanza, que es reconocida como una de las dimensiones de la profesión docente tanto en los EOEM (2012) como en el MBE (2003)⁴¹, en el caso de los practicantes investigados está íntimamente vinculada al desafío que implica abordar los contenidos y construir materiales, por lo que resulta difícil y artificial el separarlas.

En el momento de enfrentarse a la selección de contenidos y la planificación de clases los profesores en formación desarrollan estas tareas a la luz de determinados criterios. Uno de los más importantes se relaciona con adecuarse a las características y necesidades de los estudiantes concretos que se atiende, lo que también implica tener la flexibilidad de incorporar cambios a la planificación durante su implementación. También es relevante otorgarle un sentido al contenido que se va a trabajar y definir una intencionalidad específica que oriente la toma de decisiones respecto a qué y cómo enseñar. Además es necesario determinar qué es lo fundamental de un contenido para ser trabajado con los estudiantes. Estas dos actividades, definir un sentido y seleccionar lo fundamental, muchas veces resultan complicadas de realizar a partir de todo lo que se aprendió en la universidad, tanto en cantidad de contenidos como en su especificidad. Esta dificultad ya ha sido reportada por otras investigaciones como la de Gudmundsdóttir y Shulman (2005) quienes explican las dificultades que tienen los novatos para gestionar el contenido, en contraste con los profesores expertos. A los profesores principiantes les resulta difícil desarrollar una visión global y estructurante del contenido y

⁴¹ También aparece identificada como una de la serie de prácticas generativas definidas en el programa formativo de la Universidad de Michigan.

establecer conexiones entre las distintas unidades, además de que suelen trabajar los temas tal como los aprendieron en la universidad.

En la siguiente cita de la entrevista a una practicante se integran los criterios utilizados en el proceso de planificación que han sido revisados hasta ahora:

Sí, voy a mis cuadernos, entonces ahí recojo lo que considero más significativo y apropiado para ellas y de acuerdo a lo que hemos trabajado antes, de acuerdo a cómo son, a si son más reflexivas o no, si son, no sé, más desordenadas o no, dependiendo de todo eso escojo lo que puede ser más adecuado para ellas (...) yo creo que poco a poco me he ido conciliando con eso... yo he ido conociéndolas más a ellas y eso me ayuda a seleccionar con mayor facilidad lo que yo aprendí en la universidad. (EC2E, 0325 y 0807).

Otro criterio que orienta la planificación de la enseñanza es atender a las demandas del colegio en el que se realiza la práctica y seguir los lineamientos de planificación imperantes que, por ejemplo, pueden proponer la planificación en base al texto escolar.

En el proceso mismo de elaboración de la planificación, una tarea fundamental consiste en estudiar el contenido que se va a trabajar y definir la forma en que será abordado. Esta actividad los practicantes la realizan recurriendo a los cuadernos de HCS que completaron mientras estudiaban en la universidad, así como a la bibliografía sugerida en esos cursos. A partir de la lectura, elaboran resúmenes y esquemas que les permiten organizar la información: *“...centro más la planificación en mi cuaderno y en mi propio material, para mí claro es mi columna vertebral (...) mi cuaderno (...) yo preparo el material, el conocimiento, el tema a tratar.”* (EC2F, 156-160) Los practicantes también piensan cómo explicarán el contenido a los estudiantes, las preguntas que pueden surgir y cómo las responderían. Se trata, en definitiva, de uno de los desafíos didácticos fundamentales, construir conocimiento pedagógico del contenido (CPC) que, en palabras de un practicante, corresponde a: *“Llevar esos conocimientos científicos, este vocabulario científico a fin de cuentas, estos conocimientos científicos a la realidad, al aula y eso hay que hacer un trabajo de contextualización.”* (EC2J, 694) Efectivamente, tal como fue detallado en el marco conceptual, la elaboración de CPC o el proceso de transposición didáctica, consiste en realizar transformaciones al contenido disciplinar para

convertirlo en objeto de enseñanza y aprendizaje, y corresponde a una de las actividades primordiales de un docente de una disciplina específica.

En el trabajo de preparar las clases, además de definir el modo de abordar el contenido, se busca vincularlo con un objetivo de aprendizaje, lo que también colabora en darle un sentido al estudio de un conocimiento particular. En este punto, se busca apoyo en los dispositivos curriculares vigentes, en el caso de este estudio, el marco curricular y los programas de estudio, donde los practicantes pueden encontrar los Objetivos Fundamentales Verticales y Transversales y los Aprendizajes Esperados más acordes con el contenido que deben trabajar. Además, es importante definir los momentos de la clase, qué actividades se desarrollarán en el inicio, el desarrollo y el cierre, así como asignar tiempos a cada actividad.

Los practicantes utilizan variadas fuentes para desarrollar la planificación de la clase. Un recurso muy importante, ya mencionado, lo constituyen los cuadernos y lecturas utilizados en la universidad, que permiten recordar los contenidos que se trabajarán y revisar los enfoques desde los cuales éstos pueden ser abordados. En el estudio de los contenidos y la definición de un enfoque, el material de la universidad se impone como el recurso fundamental, al lado de otras posibilidades como internet que, en cambio, es más usado para la preparación de materiales. El marco curricular nacional y los programas de estudio ministeriales, como acabamos de revisar, también se constituyen en otra fuente utilizada para la planificación, haciendo parte, cada uno de sus componentes, del lenguaje común utilizado por los practicantes. Además se usa la planificación existente en el colegio donde se realiza la práctica, que generalmente ofrece un marco general en el cual se puede insertar la planificación del practicante. Finalmente, el texto escolar también ofrece una base que permite conocer cómo se abordan los temas y sobre la cual es posible agregar otros aspectos o perspectivas.

Planificar, ejercicio que incluye el estudio del contenido, la redacción de la planificación misma de clases y la elaboración de materiales, es una tarea docente que consume mucho tiempo de los practicantes. Generalmente, las entregas incluyen las planificaciones y materiales para varias clases, dos semanas por ejemplo, y en este esfuerzo, los practicantes pueden invertir más de un día completo, o bien, tiempos parcelados de dos a tres horas cada día. En todo caso, para todos los profesores en formación el tiempo dedicado a la planificación va disminuyendo con el tiempo y la pericia que poco a poco van adquiriendo.

La planificación se concreta en la redacción de un documento específico que, en el caso de los practicantes estudiados, es entregado al tutor y al profesor guía. Los practicantes trabajan diferentes niveles de planificación. Generalmente las entregas que deben realizar a su tutor corresponden a una planificación global que incluye varias clases que se integran en una unidad didáctica. Luego, esta planificación puede ser aterrizada en una más detallada clase a clase, que está asociada a la elaboración de materiales específicos de enseñanza y aprendizaje.

El proceso mismo de redacción de la planificación conlleva tensiones para los practicantes pues implica un ejercicio difícil y que toma mucho tiempo: la redacción debe ser precisa para que se logre una coherencia interna entre los distintos componentes, sobre todo pensando en que ésta será leída por un tercero. Si bien todos los practicantes piensan sus clases antes de realizarlas, la práctica de la escritura previa no la desarrollan todos de la misma manera. Para algunos se convierte en un requisito más burocrático, poblado de tecnicismos y alejado del proceso de pensar anticipadamente la clase, por lo que resuelven la redacción en una estructura más simple, que permita invertir menos tiempo en ella y así destinarle más al estudio de contenidos y la preparación de materiales. En estos casos, la planificación adquiere una valoración negativa, comprendida como un acto más burocrático: “... yo creo que si uno lo ve como el rellenar la hojita de planificación claro que no es algo importante.” (EC31, 0915).

Sin embargo, los profesores en formación mayoritariamente tienen una valoración positiva del ejercicio de planificar, asumiendo que se trata de un espacio de toma de decisiones. Se comprende como la elaboración de un mapa, una estructura base o marco que orienta el desarrollo de la clase y que, por esto mismo, da tranquilidad a la hora de enfrentar la clase, pero se reconoce también como un marco que se puede modificar, que admite cambios y adaptaciones en su puesta en marcha. La planificación permite trabajar con el marco curricular y responder a las preguntas fundamentales relativas a la intencionalidad de la enseñanza, además de facilitar el seguimiento de los contenidos que se van trabajando con los estudiantes. Pero, más importante aún, se concibe la planificación como una tarea requisito del desempeño de un buen profesor, imprescindible para un adecuado ejercicio profesional:

... yo no puedo llegar a una... no me puedo enfrentar a una clase si no la tengo planificada. No, para mí eso es horrible, terror. No, no me podría enfrentar a improvisar, no. Siento que es una falta de respeto hacia ellos y, éticamente no es bueno para mí como futura profesora. (EC2F, 180).

1.3. La preparación de materiales para la enseñanza y el aprendizaje

Como parte de las tareas de la fase preactiva de la enseñanza, los practicantes, junto con estudiar y definir la forma de abordar el contenido y planificar las clases, preparan los materiales que utilizarán para apoyar la explicación de los temas y facilitar el aprendizaje de los estudiantes. El término amplio de ‘materiales’ se refiere a todo aquel material concreto que es utilizado por el docente para apoyar la enseñanza y/o el aprendizaje durante el desarrollo de una clase. Incluye ‘recursos’, es decir aquel material que, sin haber sido creado con una finalidad didáctica, la adquiere cuando es seleccionado e incorporado para la enseñanza por parte un docente, como una película o un periódico, por ejemplo. También se refiere a los ‘medios didácticos’, aquel material que fue creado con una finalidad didáctica por parte del docente, otros docentes o instituciones educativas y que es incorporado en una clase, como las guías de aprendizaje, las presentaciones *power point* (PPT) que apoyan la exposición de contenidos, el texto escolar o un software educativo. En muchas ocasiones, los medios didácticos, específicamente vinculados a la disciplina de la historia, la geografía y las ciencias sociales, incluyen ‘fuentes’, que corresponden a documentos de variado tipo que entregan información directa de un proceso histórico o geográfico, como imágenes, cartas, mapas, actas, escritos de historiadores, etc. Es muy común que sobre la base de estas fuentes los profesores elaboren sus medios didácticos (Moreno, 2004).

En el proceso de elaboración de materiales, que toma bastante tiempo, una fente muy utilizada la constituye internet. Efectivamente, los practicantes navegan durante horas buscando páginas de educación o foros de profesores donde puedan encontrar algunos medios didácticos ya elaborados a partir de los cuales preparan los propios, haciendo modificaciones de las preguntas e instrucciones planteadas para formular aquellas más

pertinentes para sus propios estudiantes. También buscan fuentes (imágenes, videos, textos originales) que puedan utilizar como base para proponer actividades nuevas. Durante la búsqueda de material sucede que a los profesores en formación se les van ocurriendo ideas para plantear actividades, por lo que esta práctica constituye un ejercicio muy creativo.

Además de internet, los practicantes utilizan las actividades que ofrece el texto escolar de dos maneras. Una alternativa es usar las actividades incluidas en el texto y proponerlas a los estudiantes para que las desarrollen de la misma manera en que vienen formuladas o haciendo algunas modificaciones en las instrucciones. Otra alternativa es tomar las fuentes de información que ofrece el texto, tales como tablas de datos, mapas, imágenes o fuentes escritas para el análisis histórico y preparar una serie de instrucciones especialmente adaptada para el curso en que se está trabajando. Complementariamente, también se pueden utilizar como fuente para la elaboración de materiales, aquellas guías o evaluaciones que otros profesores le facilitan al practicante para que las use tal como están o bien de modelo para sus propias actividades.

Cuando los practicantes seleccionan recursos y elaboran sus materiales, consideran algunos requisitos en vistas a propiciar de mejor manera el aprendizaje de sus estudiantes. Un requerimiento importante que el material tiene que cumplir es que sea potencialmente atractivo para los estudiantes. El ideal es que produzca impacto y, en este sentido, se considera que puede ser más interesante si se enlaza con algún conocimiento previo de los estudiantes, con temas de actualidad por ejemplo, de modo que se establezca cierta familiaridad:

... y que sea parte de ellas, o sea, que sea algo de lo cual ellas tengan cierta información ojalá... por ejemplo Pascualama. Cuando pregunté casi ninguna sabía... todas sabían que existía pero no sabían en profundidad... qué era porque es parte del acontecer nacional, entonces que parta de una realidad, que puede ser de una realidad local, barrial, comunal, regional o nacional, pero que tenga esa relación. Eso también yo creo que es importante. (EC3E, 459).

Por otra parte, los profesores en formación consideran que el material, especialmente las fuentes que se utilizan, debe ser pertinente y, más aún, propicio para trabajar el contenido que se va a enseñar. En esta línea, se busca establecer vinculaciones con las clases precedentes

y consecutivas, de modo de insertar el material en una lógica de tratamiento de un contenido. Finalmente, se intenta que el material contenga instrucciones claras y que en su conjunto sea breve y preciso.

En relación al tipo de recursos y fuentes que los practicantes seleccionan para elaborar sus medios didácticos, el material visual y audiovisual resulta muy importante. Efectivamente, imágenes, videos, canciones y películas, se constituyen en recursos y fuentes preferidos de los profesores en formación porque permiten abrir los temas a otras dimensiones más allá de las trabajadas tradicionalmente, además de sensibilizar, captar el interés, motivar a los estudiantes e ilustrar de modo más claro los contenidos:

...yo sentía que cada vez que explicaba una cosa aplicando las imágenes y recordando contenidos que habíamos visto antes, a ellos en ese momento se les aclaraba la película, decían 'ah, eso era' (...) porque empezaban a relacionar, en el fondo, una imagen concreta a los conceptos que habíamos visto y que eran muy abstractos. Un ejemplo: les mostré el farallón costero de Antofagasta, unas dos fotos, muy buenas, aéreas... queda muy claro lo que eran esas imágenes y yo les decía 'eso es el farallón costero'... 'ah', a color, '¿cómo lo describirían?', 'ah, bueno...' y recordar el concepto que yo le había dado. (EC11, 073).

Cuando se utiliza este tipo de recursos, es necesario entregar a los estudiantes los elementos para que puedan analizarlos por lo que usualmente se elaboran guías que instruyen el trabajo que deben realizar. Además de un análisis de contenido, también se intenciona la realización de un examen del contexto histórico en que este tipo de fuentes tuvo su origen, de modo de establecer relaciones entre éste y la fuente analizada.

Una limitación del uso de este tipo de recursos es contar con la disponibilidad de la tecnología necesaria para mostrarlos en clase, específicamente, de un proyector data show. Cuando no se cuenta con estos medios, también se pueden usar libros de la biblioteca para mostrar imágenes, por ejemplo.

Para apoyar la enseñanza, como fue referido, un medio didáctico muy utilizado por los practicantes lo constituye el PPT, que tiene varias ventajas por sobre el pizarrón, menos utilizado. Según la opinión de los profesores en formación, el PPT permite organizar una

estructura coherente de la clase y entregar información de una manera más rápida que si se hace escribiendo en el pizarrón, lo que puede hacerse mediante mapas conceptuales, por ejemplo. Facilita constituir una base de conocimientos para los estudiantes porque permite guiar lo que ellos escriben en sus cuadernos. Además, posibilita la presentación de recursos tales como videos o imágenes que de otro modo sería difícil mostrar a los estudiantes. Finalmente, consideran que capta mejor la atención de los estudiantes pues a ellos les gusta y hace la clase más ágil.

La gran dificultad que el uso del PPT conlleva se relaciona con la práctica de tomar apuntes de los escolares. Los estudiantes tienden a copiar textualmente cada diapositiva porque no saben tomar notas de lo esencial, además no tienen claro si extraer a partir de lo que el docente dice o de lo que aparece en el PPT. Esto hace que muchas veces la exposición se vea interrumpida. Ante esto, varios practicantes han optado por entregar el ppt directamente a los estudiantes para que puedan concentrarse en la exposición y cuenten con la información necesaria para estudiar después: *“...yo igual prefiero que... para mí es más importante que conversen que, que pregunten, discutamos, que peleemos, no sé, más que tomen apuntes porque tienen el soporte del libro y tienen el ppt.”* (EC2E, 1021).

Llama la atención que el pizarrón –que está siempre disponible en todas las salas de clases, en contraste con algunos aparatos tecnológicos– no sea tan utilizado. Los practicantes lo usan como un complemento al PPT y escriben conceptos o ideas sueltas que emergen durante la exposición, pero confiesan que no saben estructurarlo y que su uso es muy desordenado. El pizarrón exige tener un esquema previo y ser capaz de escribirlo progresivamente a lo largo de la clase, lo que permite marcar el ritmo de la exposición y regular la toma de apuntes de los estudiantes. Pareciera ser que los practicantes no están preparados para utilizarlo y que le otorgan menos valor, posiblemente, porque se asocia también a prácticas de enseñanza más tradicionales.

Por otra parte, para monitorear el aprendizaje de los estudiantes, los practicantes usualmente elaboran guías de aprendizaje en las que promueven el desarrollo de habilidades más complejas y específicamente vinculadas al aprendizaje de la disciplina, tales como el trabajo de interpretación de imágenes, la aplicación de contenidos específicos, la comprensión de textos, el desarrollo de análisis y la argumentación de opiniones personales. En ocasiones, la

guía es aprovechada para desarrollar aprendizajes que no son considerados en los instrumentos de evaluación que, por tener un carácter estandarizado (tal como las pruebas de alternativas) presentan ciertas limitaciones. También se usan las guías para sintetizar contenidos y facilitar el estudio de los estudiantes. Las guías pueden ser elaboradas íntegramente por el profesor en formación o bien adaptadas a partir de un material previo, como es el texto escolar o un medio didáctico de otro profesor, por ejemplo.

En menor medida, los profesores en formación utilizan material concreto en sus clases. Pueden usarlo para apoyar la enseñanza, como el uso de cartulinas para construir un mapa conceptual a partir del contenido en el pizarrón, pero también para el aprendizaje, como el uso de plastilina para modelar relieves o procesos geográficos.

Un medio didáctico muy importante en el desarrollo de las clases en nuestro sistema educacional lo constituye el texto escolar. ¿Cómo lo usan los practicantes? Ya hemos visto que el texto es usado como base de la planificación, para conocer formas de seleccionar y abordar los contenidos, y para la elaboración de materiales, ya sea por las fuentes que ofrece como por las actividades que propone, que los practicantes adaptan a sus propios propósitos. Además de esto, los profesores en formación valoran el texto escolar pues entrega mucha información sintetizada a la cual todos los estudiantes pueden tener acceso directo, durante y sobre todo después de la clase. Puede ser usado en la clase pues entrega definiciones específicas, mapas, tablas de información y fuentes interesantes, además de algunas actividades que pueden realizarse directamente o bien ser enviadas de tarea. También facilita el estudio para las pruebas porque entrega los contenidos de base. Pero para los profesores en formación constituye un medio didáctico complementario, que en ningún caso reemplaza la clase que ellos preparan:

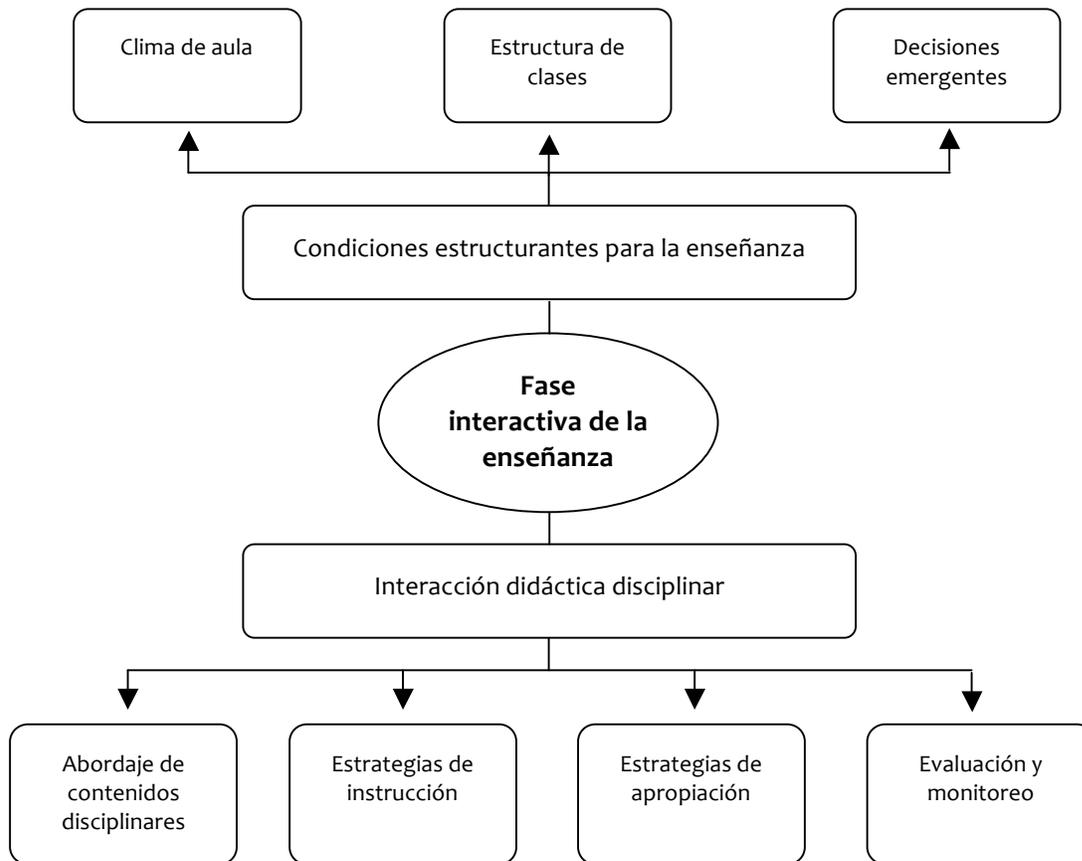
Ocuparon el texto, el libro de texto para, digamos... yo hacía referencias constantes en todas las clases, revisen la página tanto, porque es el material que todos podemos manejar, es un acceso de información, pero no planificaba mi clases justo antes de la página del libro de texto. (EC31, 0567).

La presentación de las actividades propias de la fase preactiva permite observar la complejidad de esta dimensión del desempeño docente. Los practicantes invierten esfuerzo y tiempo en diseñar sus clases y los materiales requeridos, consultando una diversidad de fuentes e intentando ofrecer una coherencia que, en términos generales, responde a una perspectiva constructivista del aprendizaje y la enseñanza.

2. Análisis de las prácticas de enseñanza, fase interactiva

En este apartado, dedicado a la fase interactiva de la enseñanza, examinaremos su implementación por parte de los practicantes a partir del análisis del discurso interpretativo de su propia práctica, considerando dos dimensiones fundamentales, condiciones estructurantes para la enseñanza e interacción didáctica disciplinar, cada una de las cuales considera distintos ámbitos. A continuación se presenta una figura en la cual se sintetizan los principales hallazgos relativos a la fase interactiva de la enseñanza, lo que permite observar la multiplicidad de dimensiones involucradas en el acto de enseñar.

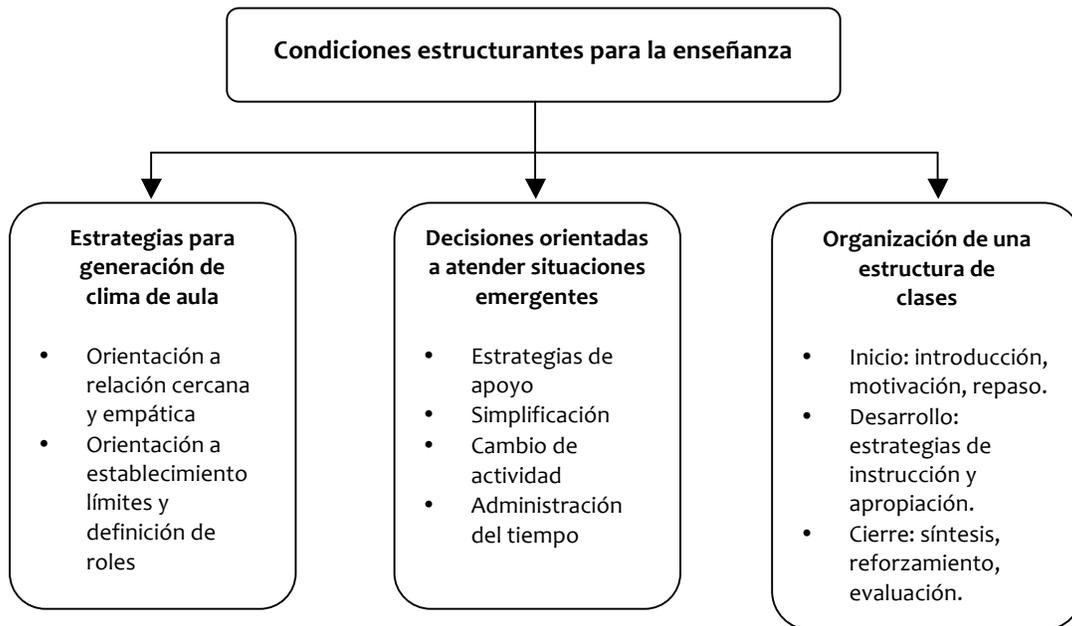
FIGURA N°11
PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA, FASE INTERACTIVA



2.1. Condiciones estructurantes para la enseñanza

Como condiciones estructurantes serán comprendidas aquellas acciones que los practicantes realizan con el fin de generar y mantener condiciones adecuadas para el desarrollo de la clase. Entre ellas encontraremos las estrategias implementadas para generar un clima de aula, las decisiones orientadas a atender a situaciones emergentes y la organización de una estructura de clase. En la figura que sigue se ofrece una síntesis de estos resultados.

FIGURA N°12
CONDICIONES ESTRUCTURANTES PARA LA ENSEÑANZA



2.1.1. Estrategias para la generación de un clima de aula

La generación de un clima de aula propicio para el aprendizaje es una tarea muy importante para hacer posible la implementación de la enseñanza y ocupa de manera predominante la atención de los profesores que se inician en la docencia (Veenman, 1984). Así también, es reconocida como una de las dimensiones fundamentales del desempeño docente, de acuerdo con los documentos oficiales considerados en este estudio.

Los practicantes estudiados desarrollan diversas estrategias para relacionarse con los estudiantes y así establecer un clima adecuado para sus clases. A partir de los datos recogidos podemos identificar dos grandes grupos de estrategias, unas tendientes a generar una relación cercana y empática con los estudiantes, lo que hace más fácil imponer disciplina, y otras orientadas al establecimiento de reglas y límites que permitan crear un clima ordenado. Aunque aparentemente contradictorias, estos dos grupos de estrategias tienen como fin último

establecer disciplina en el aula, ya sea fruto de la cercanía y la comprensión empática o del cumplimiento de reglas, por lo que en estricto rigor se trata más bien de distintas y no opuestas alternativas, animadas por un espíritu común. En la práctica, los dos tipos de estrategias son utilizados de forma combinada por los practicantes según lo que les parezca más adecuado o necesario en cada momento.

Dentro del primer grupo de estrategias, la primera que se desataca es aquella que consiste en establecer como base de la relación un acompañamiento cercano. Favorecidos por la proximidad etaria, los practicantes establecen vínculos con los estudiantes marcados por la empatía, el cariño y la comprensión. Este acercamiento se produce a instancias del practicante, que intenta aprenderse sus nombres y se interesa por la situación de sus estudiantes, preguntándoles por diferentes aspectos de sus vidas y también contándoles algunas cosas personales. También sucede que los estudiantes se abren y le cuentan sus inquietudes y problemas personales más profundos al practicante, ya sea por iniciativa propia o bien porque éste se ha acercado a preguntarles al observar una conducta preocupante o disruptiva. En estos casos, el profesor en formación ofrece una ayuda personal a los estudiantes que tiene como consecuencia el estrechamiento de los lazos. Es común que fuera de clases, en los recreos, se den conversaciones sobre diversos aspectos de la vida y también en otras instancias curriculares compartidas, como el consejo de curso. También puede suceder que el practicante solicite ayuda a los estudiantes para resolver alguna dificultad en la gestión de la clase, lo que provoca que ellos se sientan más partícipes de la clase y cercanos al docente en formación. Progresivamente, practicante y estudiantes van tomándose cariño, lo que puede expresarse mediante gestos.

Una relación más cercana permite abordar mejor a un curso que manifiesta dificultades conductuales o bien casos conflictivos de estudiantes particulares, posiblemente dado que el profesor en formación comprende mejor el comportamiento del estudiante. Efectivamente, con estudiantes con quienes se ha desarrollado un vínculo, los practicantes sintonizan mejor y las clases se desarrollan de modo más fluido. Una buena relación podría impactar incluso en el desempeño de los estudiantes:

... muchas me decían ‘es que yo a usted le entiendo mucho porque es muy cercano y porque le entiendo’, entonces ‘con usted me llevo muy bien y su ramo me gusta mucho porque me va bien con usted’ y otras me decían ‘me va a bien acá en este ramo porque le entiendo y no es tan pesado’, entonces muchas relacionaban que les fuera bien con el modo de ser mío. (EC3J, 0451).

Otra estrategia importante para establecer una buena relación con los estudiantes y así lograr un clima de aula adecuado, consiste en desarrollar negociaciones con los estudiantes a partir de la realización de conversaciones individuales o colectivas. Estas conversaciones surgen generalmente para resolver alguna situación conflictiva relacionada con su comportamiento en clases, su rendimiento o la falta de estudio, por ejemplo. El objetivo es dialogar, conocer en profundidad los motivos de sus comportamientos y acciones, hacerlos argumentar sus posiciones y, al mismo tiempo, hacerlos tomar conciencia de las necesidades colectivas que pueden verse afectadas por sus conductas, además del valor que tiene el estudio para su futuro. Complementarias a las conversaciones o como consecuencia de éstas, los practicantes también hacen esfuerzos por establecer acuerdos con los estudiantes para resolver algún conflicto en conjunto, definir ciertos aspectos del desarrollo de las clases o las evaluaciones, de modo de atender tanto las demandas de los estudiantes como las de sí mismos. Los acuerdos clarifican las condiciones de la relación y permiten exigir a los estudiantes los compromisos pactados.

Aunque muy importantes para el clima de aula, es necesario indicar que las negociaciones no siempre tienen un resultado positivo pues hay ocasiones en que los estudiantes rechazan las conversaciones que propone el practicante y otras en que no cumplen los acuerdos pactados.

Diferente a las estrategias presentadas hasta ahora pero dentro del mismo grupo, también el sentido del humor constituye una buena herramienta para acercarse a los estudiantes ya que distiende situaciones complicadas y da confianza, hace más agradables los momentos, además de que permite llamar la atención de un modo menos autoritario y quizás tanto o más efectivo. En palabras de una practicante:

... creo que el humor nos conecta en lo humano, para bajarle el perfil, de pronto para que se den cuenta que aprender historia no es la gravedad y que tienes que estar con lentes y con una boina negra como el prototipo que se perfila. (EC1E, 376).

En la misma línea que el humor, la retroalimentación positiva de los logros de los estudiantes también colabora en el reforzamiento de la cercanía con los estudiantes, además de generar en ellos una actitud positiva hacia el aprendizaje. A los practicantes les parece importante felicitar públicamente los logros de los estudiantes de modo de reafirmarlos.

Frente a situaciones de difícil manejo, también es importante utilizar estrategias cuya base la constituya una comprensión empática y una relación cercana a los estudiantes. Para responder a la diversidad de demandas que plantean los estudiantes como fruto de las diferencias existentes entre ellos, los practicantes establecen un trato diferenciado con estudiantes que muestran conductas disruptivas ocasionales. También suelen concentrar su atención en sectores de la sala donde los estudiantes manifiestan más dificultades o se distraen con facilidad, dejando un poco más solos a los más aventajados.

Relacionado con este trato diferenciado están ciertos grados de tolerancia que los practicantes tienen con algunas conductas inadecuadas de los estudiantes en clase, como la conversación o el uso de celulares, por considerar que combatirlas podría ser contraproducente. Efectivamente, un practicante explica que prefiere tolerar un nivel de conversación bajo porque piensa que es inevitable que los estudiantes conversen ya que lo ha observado en sus propias clases y también en las de otros profesores. Insistir en que no conversen mientras realizan una actividad, por ejemplo, podría convertirse en un despropósito porque la clase se transformaría en una lucha permanente. Otra practicante tolera que sus estudiantes duerman o coman en clase porque considera que son conductas propias de la adolescencia. Tampoco las obliga a participar en clase dado que estima que no es posible obligar a alguien a aprender un contenido.

En contraste con las estrategias revisadas hasta ahora, que se destacan por apuntar a desarrollar una relación cercana y empática con los estudiantes, aparece el otro grupo de estrategias, que se caracteriza por el establecimiento de límites, la definición de roles

claramente diferenciados y el llamado de atención a los estudiantes, con el objetivo de establecer un ambiente disciplinado.

La clarificación de los roles que cumplen los estudiantes y los profesores practicantes implica que los estudiantes entiendan qué se espera de ellos y que reconozcan al practicante como un docente con las mismas atribuciones de los profesores titulares, lo que muchas veces resulta conflictivo, tal como es presentado por otras investigaciones relativas a las dificultades que viven los profesores principiantes en su proceso de inserción (Veenman, 1984). Por otra parte, conlleva que el practicante imponga su autoridad frente a los estudiantes que tienen un mal comportamiento en clase, incluso derivándolos a otras autoridades escolares si es necesario. También implica que el practicante entienda que las faltas que cometen los estudiantes no constituyen una ofensa personal sino que son parte de un comportamiento propio de la etapa adolescente. Esto significa despegarse de alguna manera de su propia persona para comprender que frente a los estudiantes se adopta un rol que responde a determinadas expectativas y cumple ciertos requerimientos. Por ejemplo, el uso de un lenguaje formal permite darle seriedad al trabajo que se realiza en clases, independientemente de que haya otros momentos de relajación y risa. Facilita que los estudiantes se ubiquen en situación de clase, observen al practicante como una autoridad y además integren progresivamente el vocabulario más complejo y específico que el practicante ofrece.

Como parte de la asunción de un rol como docente, un aspecto relevante lo constituye la aparición del practicante. Vestirse como un adulto o usar delantal, por ejemplo, son símbolos externos que facilitan la diferenciación del grupo de estudiantes, del que hasta hace poco tiempo el practicante formaba parte. La siguiente cita gráfica de forma muy elocuente lo importante que puede ser la aparición en la relación con los estudiantes:

... también por ejemplo me he fijado porque yo era mucho más tirillenta como diría mi mamá para vestirme, entonces yo me preocupé mucho de verme regia porque sé que a esa edad ellas admiran eso (...) entonces sé que si me envidian porque me veo regia probablemente les voy a caer mejor que si soy la típica profesora de historia toda chascona así como cuando iba a la universidad, cero maquillaje, el chaleco largo así ultra hippie, bueno sigo siendo hippie pero más regia no (...) Y de hecho eso hace que ellas se acerquen, me tocan la piel por ejemplo, me tocan la ropa (...) es que ya les llamas la atención y logras que te miren. Eso es un objetivo primero

que yo me di cuenta porque yo era muy fijona a esa edad (...) sobre todo en colegio de mujeres que te andas pintando todo el día, entonces mínimo que quieres ver una profesora bonita. (EC1E, 376).

Enlazado con la clarificación de roles, surge la estrategia de establecer reglas claras y límites para el comportamiento de los estudiantes, que permitan crear un clima de aula ordenado. Las reglas y límites se refieren a variados aspectos del comportamiento de los estudiantes, tales como la puntualidad, la atención en clases, la toma de apuntes y los plazos de entrega, por ejemplo, y generalmente están vinculados con la conducta en clases y el rendimiento. Lograr que haya silencio en determinados momentos de una clase es un objetivo importante para los practicantes. Algunos lo consiguen solicitándolo explícitamente para explicar cosas importantes. Un practicante, en cambio, lo que hace es quedarse en silencio él de modo que los estudiantes se den cuenta de que algo raro pasa y se callen por sí mismos.

Cuando se presentan situaciones conflictivas, otra estrategia implementada por los practicantes consiste en manifestar explícitamente su enojo por una situación en clases, y llamar la atención o retar a los estudiantes. Los motivos que los practicantes reportan para estas reacciones son la presencia de faltas de respeto entre los estudiantes, la irresponsabilidad en la entrega de trabajos, la falta de estudio, las quejas de que no les han explicado algún contenido no siendo esto cierto, y la conversación en clases. Resulta interesante destacar que en los llamados de atención los practicantes dan mucha importancia al valor del respeto entre los estudiantes y del compromiso con el propio estudio. En estas intervenciones, los profesores en formación declaran que intentan manejar sus formas de expresión y graduar su enojo dependiendo de la gravedad de la falta.

Un modo de llamar la atención de los estudiantes y restituir la disciplina en la clase consiste en hacer referencias al contenido durante un momento de desorden. Si se trata de todo el curso, una estrategia usual consiste en comenzar a dictar, lo que generalmente consigue que los estudiantes hagan silencio y se calmen. Una vez conseguido esto, puede retornarse a la explicación del contenido profundizando en lo dictado. Cuando se trata de un estudiante particular que está desatento, la forma de referir al contenido consiste en plantearle una pregunta sobre lo que se está trabajando, de manera de producir un quiebre y obligarle a

atender a la exposición. Este tipo de preguntas puede plantearse directamente al estudiante distraído, o bien comenzar a formular preguntas al azar al grupo, de modo de producir que todos se concentren.

Cuando los estudiantes no trabajan en clases, una estrategia utilizada consiste en amenazar con la calificación de una actividad o la calendarización de una prueba, de modo de conseguir que trabajen si no por motivación propia, por el miedo que provoca obtener una mala nota. La comparación entre estudiantes, que aparece cuando uno contesta bien una pregunta por ejemplo, también puede lograr que los demás estudiantes se preocupen si van retrasados y por ello mejoren su comportamiento en clases.

La implementación de las estrategias del segundo grupo, revisadas hasta ahora, exige que los practicantes tengan un control general del curso, para lo cual es muy importante la observación. Efectivamente, para monitorear el comportamiento del curso y poder manejar las situaciones de indisciplina en la sala de clases, los practicantes pueden observar y controlar al curso desde adelante, de modo de obtener una visión general e identificar los focos de desorden, o bien pasearse por la sala y monitorear de cerca el trabajo de los estudiantes. Esto les permite asistir a quienes tienen alguna duda e insistir en que trabajen o llamarles la atención a aquellos estudiantes que están distraídos o no se están portando bien.

2.1.2. Decisiones orientadas a atender situaciones emergentes

Durante el desarrollo de una clase, los profesores en formación se ven obligados a tomar decisiones para responder a demandas emergentes que no fueron planificadas previamente y que exigen de un razonamiento en el momento, todo esto con el fin de mantener un clima de aula adecuado para el aprendizaje. ¿Qué tipo de decisiones son éstas? ¿En base a qué criterios definen los practicantes los cursos de acción?

Básicamente, las decisiones que los profesores en formación toman durante el desarrollo de sus clases están orientadas a responder y adaptarse a situaciones emergentes que rompen con lo planificado. A partir de las entrevistas, es posible observar que estas

situaciones en general se relacionan con dificultades que manifiestan los estudiantes en la clase para comprender un contenido o desarrollar una actividad.

Frente a los problemas que tienen los estudiantes en la clase, los practicantes incorporan estrategias de apoyo para quienes tienen mayores dificultades, tal como detenerse y ofrecer explicaciones particulares a grupos o individuos. Aunque implican más tiempo, consideran que vale la pena hacerlo porque es la única manera de acortar las brechas que comienzan a aparecer entre los estudiantes. También es posible que simplifiquen las explicaciones o las actividades propuestas, o bien que realicen un cambio de la actividad inicialmente planificada y busquen alternativas más pertinentes para las necesidades de sus estudiantes. Por ejemplo, durante una explicación oral que no está siendo entendida, se prueban distintas alternativas para facilitar la comprensión:

Es que yo expliqué y no me entendieron, y dije ah! pero chiquillos a ver miren, e hice un dibujo, ese dibujo, saliendo un poco de lo que había planeado (...) vino a mi mente esa imagen y dije bueno pero a ver voy a hacer un dibujo. (EC3I, 0791).

Otro tipo de decisiones que los practicantes toman para responder a las dificultades de sus estudiantes corresponden a la administración del tiempo disponible: retrasarse en el trabajo de un contenido, redistribuir temas entre las clases o cambiar la estructura de la clase, pueden permitir darle más tiempo a una explicación o una actividad que ha presentado mayores obstáculos de los previstos.

Este tipo de decisiones obedece a ciertos criterios, entre los cuales destaca la opción por profundizar en los temas el tiempo que sea necesario hasta asegurar el aprendizaje. También se intenta no perder de vista lo planificado pero atendiendo a las condiciones contextuales de cada momento, o bien reorientarse al objetivo de aprendizaje planteado, de modo de no perder el rumbo cuando es necesario ampliar o profundizar una explicación.

La toma de decisiones durante el transcurso de una clase exige de parte de los practicantes receptividad y atención a las señales que expresan las dificultades que tienen los estudiantes durante el proceso de aprendizaje y flexibilidad para modificar la planificación de la

clase y buscar alternativas que se adapten mejor a los requerimientos de los estudiantes. Tal como lo expresa un profesor en formación:

... esas señales (...) uno las interpreta y puede tomar decisiones enfocado en eso, más que digamos en una norma permanente que puede en el fondo estorbar, no cierto, como ser una camisa de fuerza quizá. Le otorgo como flexibilidad, eso también para mí es un valor, o sea puede ir modificando, culebreando, serpenteando obstáculos digamos, si uno se da cuenta por ejemplo de que cierto tipo de actividad que está progresando dos clases no está funcionando bueno ahí en ese momento es tomar la decisión de cambiar. (EC31, 0835).

2.1.3. Organización de una estructura de clase

La implementación de las estrategias de enseñanza y aprendizaje de un contenido particular se organiza en una estructura de la clase que primero diseña y luego pone en acto el profesor en formación. En general, los profesores en formación identifican como configuración básica de una clase los clásicos tres momentos de inicio, desarrollo y cierre. En sus prácticas, planifican estos tres momentos e intentan implementarlos, sin embargo, usualmente les sucede que logran trabajar solo algunos de ellos o bien que se traslapan, siendo difícil distinguirlos. Esto puede estar relacionado con el ritmo de los estudiantes, tal como se expresa en la siguiente cita:

... ahí aprendes, por ejemplo, en la práctica, que no siempre el inicio va a ser inicio sino que se puede diluir (...) con el desarrollo (...) muchas veces me pasó con el desarrollo (...) en el desarrollo me quedé pegada tres horas porque les costó caleta entender una cosa, entonces tienes que optar o avanzas y después les explicas afuera o trabajas con todas en equipo, juntas (...) y que a todas nos quede claro y ahí te comes el cierre porque es una opción. (EP2E, 102).

El momento de inicio es muy valorado por los practicantes ya que marca una introducción que puede caracterizarse por el desarrollo de un ritual que permita localizar a los

estudiantes en la situación de clase (saludar, ordenar, pasar lista, establecer silencio), o bien por la realización de una actividad de motivación que vincule los contenidos a trabajar con aspectos de la realidad de los estudiantes, de modo de despertar en ellos curiosidad y entusiasmo por la clase. También se puede introducir los temas a trabajar mediante el recordatorio de los contenidos vistos en clases anteriores, de modo de hacer conexiones entre las clases y así ubicar a los estudiantes en la secuencia que se está trabajando. Se trata de una actividad que permite además evaluar lo que aprendieron los estudiantes y reforzar los aspectos más débiles.

El desarrollo de las clases puede estar marcado por la implementación de dos tipos de estrategias, las de instrucción, que son aquellas que implementa el profesor para guiar la clase, y las de apropiación, que corresponden a las diseñadas para que los estudiantes trabajen de forma más autónoma con el contenido. Como estrategias de instrucción, los practicantes suelen realizar exposiciones de contenidos con o sin apoyo de algún medio didáctico, como el PPT. Estas exposiciones suelen verse acompañadas del desarrollo de actividades por parte del estudiante, que permiten aplicar los contenidos trabajados. En estas actividades suelen utilizarse materiales como guías de aprendizaje o el texto escolar, cuentan con el apoyo del practicante para su realización y pueden desarrollarse de forma escrita (mediante un trabajo individual o grupal) u oral (por ejemplo, si el practicante plantea preguntas que son respondidas verbalmente por los estudiantes).

Finalmente, el cierre de la clase se plantea como un momento difícil de concretar porque usualmente los practicantes tienen dificultades para manejar el uso del tiempo en el desarrollo de la clase y también debido a que los estudiantes se ponen más inquietos por la cercanía del recreo. En aquellas ocasiones en que pueden realizarlo, los profesores en formación proponen distintas actividades para concluir sus clases, tales como una síntesis de contenidos que se desarrolla en conjunto con los estudiantes, la presentación de un medio didáctico como un video, que refuerce la idea central de la clase, o la evaluación de lo aprendido mediante el planteamiento de preguntas al azar. También se pueden proponer tareas a desarrollar fuera del aula.

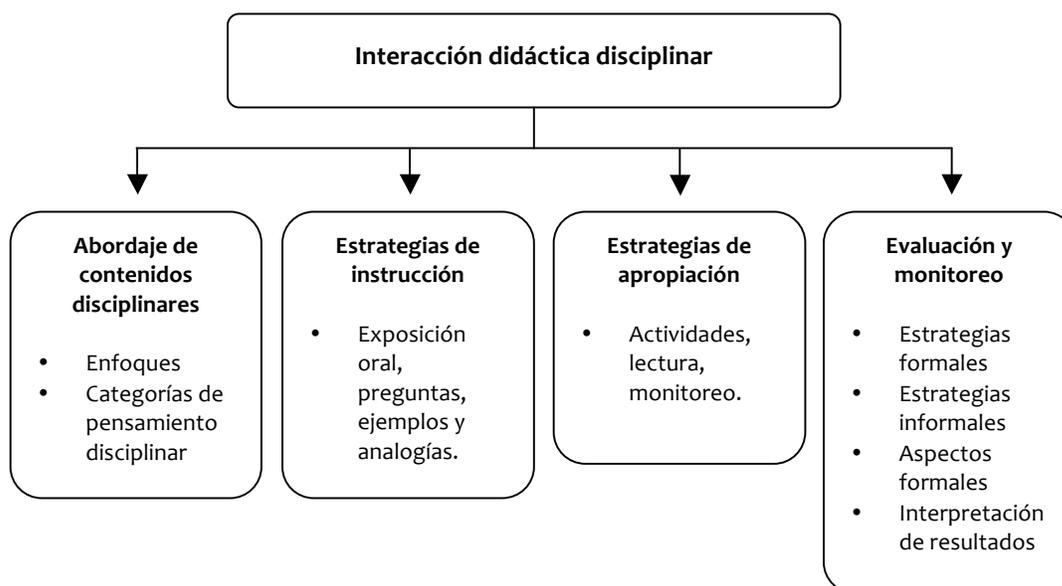
Es importante recalcar que la estructura de la clase puede ser planteada con claridad en la planificación, sin embargo esto no significa que siempre logre ser cumplida en el desempeño

mismo de la clase. Los practicantes reconocen que el cumplimiento de sus planificaciones se ve tensionado por el manejo del tiempo y que lo que usualmente les sucede es que se retrasan. Esto implica que las planificaciones sufran modificaciones en su implementación, ya sea adaptándolas en función de cómo se va desarrollando el proceso, o bien durante las clases mismas, según demandas emergentes.

2.2. Interacción didáctica disciplinar

Como interacción didáctica disciplinar comprenderemos las acciones realizadas por los profesores en formación con el fin de que sus estudiantes aprendan un determinado contenido. Estas acciones involucran el abordaje del contenido propiamente tal, así como las estrategias de instrucción y de apropiación implementadas, que se acompañan de la evaluación y el monitoreo del aprendizaje. A continuación se presenta una síntesis de estos resultados.

FIGURA N°13
INTERACCIÓN DIDÁCTICA DISCIPLINAR



2.2.1. Abordaje de contenidos disciplinares

Un aspecto muy importante del proceso de convertirse en docente de HCS lo constituye la relación que desarrolla el profesor en formación con las disciplinas que hacen parte de este sector de aprendizaje y que curricularmente corresponden a la historia y la geografía principalmente, aunque también se trabajan temas vinculados a la economía y la ciencia política⁴², ya que es a partir de esta comprensión que organizan el abordaje de los contenidos que implementan en sus clases.

A partir de los datos analizados, es posible notar que los practicantes entrevistados desarrollan un discurso más elaborado respecto de la historia que de la geografía y que no hacen alusiones a las otras ciencias sociales. ¿Cómo podría explicarse esta situación? Primero, es importante aclarar que los practicantes no trabajaron contenidos relativos a economía ni a formación ciudadana de forma explícita, y tampoco incorporaron estas disciplinas como perspectiva de análisis de los contenidos históricos o geográficos, lo que podría justificar que en sus reflexiones no se hayan encontrado referencias a la naturaleza de estas disciplinas o las formas de enseñarlas. Por otra parte, tal como fue comentado en el capítulo relativo al dispositivo de práctica, en todos los programas de formación docente la preparación para la educación ciudadana y la enseñanza de otras disciplinas sociales es muy débil respecto del fuerte predominio de la preparación en historia (Mardones, Cox, Farías y García, 2014).

Ahora bien, respecto de los contenidos históricos y geográficos que sí trabajaron los profesores en formación, es importante indicar que éstos no se presentaron en la misma proporción. Los dos practicantes del PCTE, dado que intervinieron en dos cursos cada uno, tuvieron la oportunidad de enseñar contenidos geográficos en I°Medio e históricos en II°Medio,

⁴² Pese a la serie de cambios curriculares ocurridos en los últimos años, es posible identificar permanencias en el modo en que en el sector de aprendizaje de Historia y Ciencias Sociales han sido organizados los contenidos de las disciplinas que lo conforman. Entre los documentos curriculares implementados por el MINEDUC de los años `90 y 2000 se encontraban los *Mapas de progreso del aprendizaje*, que ofrecían un modelo de secuencias de aprendizaje para cada disciplina. En el caso de la Historia y las Ciencias Sociales, los mapas eran tres: *Sociedad en Perspectiva Histórica*, *Espacio Geográfico* y *Democracia y Desarrollo*, que reflejaban las cuatro disciplinas mencionadas en el texto. Estas mismas disciplinas se expresaban en los Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos Obligatorios. Luego, las Bases Curriculares creadas por el MINEDUC en torno al año 2010 organizaron el currículum del sector en torno a tres Ejes de contenidos: Historia, Geografía y Formación Ciudadana.

en cambio, los del PCVO, que intervinieron en un solo curso, solo pudieron trabajar una disciplina, historia o geografía, respectivamente. Esto marca una diferencia relativa a las oportunidades con que cuentan profesores en formación de uno y otro programa para enseñar contenidos de distinta naturaleza, sin embargo no explica que en su conjunto, se pueda observar el desarrollo de un discurso más elaborado en una que en otra disciplina dado que, en total, resulta que en la misma proporción, tres de cuatro, los practicantes trabajaron contenidos históricos y/o geográficos. En el siguiente cuadro se presenta esquemáticamente los temas trabajados por cada practicante.

**CUADRO N°7
TEMAS TRABAJADOS POR LOS PROFESORES EN FORMACIÓN
EN SU PRÁCTICA PROFESIONAL**

| UDIS PCVO | | UPED PCTE | |
|----------------------|-----------------------|----------------------|----------------------|
| I | F | J | E |
| | Historia III°Medio | Historia II°Medio | Historia II°Medio |
| Geografía I°Medio | | Geografía I°Medio | Geografía I°Medio |

A partir de sus reflexiones en las entrevistas, es posible interpretar que los profesores en formación tienen una mayor afinidad con la historia que con la geografía y que configuran una identidad más clara como profesores de la primera que de la segunda área disciplinar⁴³. Es plausible pensar que los practicantes han desarrollado un posicionamiento y han estudiado perspectivas de investigación y enseñanza más vinculadas al área disciplinar que les interesa más y que, en numerosas ocasiones, es la primera motivación para estudiar la pedagogía.

Este razonamiento se vincula también con el tipo de formación pedagógica a la cual asistieron los practicantes analizados. En el caso de la UPED, se trata de una formación

⁴³ A partir de mi experiencia en formación docente en dos instituciones he podido observar que esta situación es recurrente en estudiantes de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales y también en profesores que participan en programas de formación continua. En general, he observado que la geografía aparece como una disciplina que se conoce menos y para la cual se perciben más dificultades para enseñar.

concurrente que otorga el título profesional de Profesor/a de Historia, Geografía y Educación Cívica, que incluye en su malla una cantidad de ramos de geografía tanto orientados a la formación disciplinar como a la enseñanza de esta disciplina. En cambio, en el caso de la UDIS, que ofrece una formación pedagógica consecutiva a la obtención de una licenciatura, el programa se encarga de ofrecer la formación pedagógica asumiendo que la preparación disciplinar está cubierta por el grado obtenido previamente. El punto es que la licenciatura presentada por los practicantes estudiados es en el área específica de historia, contando en sus programas formativos originales con un número muy escaso de ramos de geografía. En añadidura, el PCVO de la UDIS no ofrece formación didáctica específicamente vinculada a cada disciplina, como sucede en el caso del PCTE de la UPED, lo que, para el caso específico de la geografía, provoca que los estudiantes no tengan oportunidad para reforzar contenidos geográficos y asociarlos a la enseñanza, como sí tienen los del PCTE.

Es así como, en los extractos que serán revisados a continuación, encontraremos un discurso más elaborado y maduro respecto de la enseñanza de la historia que de la geografía y totalmente silencioso sobre la formación ciudadana y otras disciplinas sociales. Específicamente sobre la geografía, los practicantes hicieron pocas alusiones, pese a que tres de ellos enseñaron contenidos geográficos. Además, el carácter de estos comentarios es mucho más vago e impreciso que para el caso de los realizados respecto de la enseñanza de la historia.

Así, se aprecia en los casos estudiados una identidad más afín con la historia que con las otras disciplinas sociales. Ahora bien, una dimensión importante de la identidad profesional que era interesante observar dada la selección de los casos era si éstos se veían a sí mismos más como historiadores que como pedagogos, y si esto estaba vinculado con el tipo de programa, consecutivo o concurrente, al que asistían. En este estudio, el análisis de la información no arrojó diferencias sustantivas en este sentido. Es posible que la intensidad de la práctica profesional y de las demandas contingentes posicionara a los casos en el rol de docentes rápidamente, matizando el efecto del tipo de formación, más disciplinar o pedagógica recibida, sobre todo considerando que en ambos tipos de programa, igualmente predomina la formación disciplinar por sobre las otras áreas.

En todo caso, el tema de la identidad docente que se va configurando durante la práctica profesional, cómo ésta dialoga con la primera motivación para estudiar pedagogía y con la experiencia de la formación inicial, además de cómo se proyecta al ejercicio profesional, es de gran relevancia y requiere de mayor reflexión e investigación futura.

2.2.1.1. Enfoques epistemológicos que sustentan las prácticas de enseñanza de la historia

Cuando a los practicantes se les solicita que describan el enfoque desde el cual enseñan historia, indican que se trata de un enfoque tradicional, lo que para ellos tiene tres significados fundamentales. El primero se refiere a la incorporación de fechas en la presentación de un contenido lo que, aunque se asocia con la escuela historiográfica positivista⁴⁴ que hoy en día se asume como superada, se valora positivamente pues permite dar un orden o estructura al contenido. El segundo significado que tiene lo tradicional se refiere a que se trabajan los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) tal como aparecen en el marco curricular y son tratados en los textos escolares. Se trata de contenidos clásicos que siempre son preguntados en las pruebas y para los cuales los practicantes reconocen no incorporar nuevas perspectivas de aproximación. Finalmente, en tercer lugar, un enfoque tradicional se refiere a que el discurso se centra en temas de carácter político y económico porque se considera que estas dos perspectivas dan una estructura básica sobre la cual se asientan las otras temáticas:

... yo creo que soy tradicionalista en términos de que me quedo con la política y la economía en términos temáticos (...) me concentro en estas temáticas porque creo que son fundamentales para plantearlas a ellas desde las estructuras de poder (...) para mí es importante que ellas

⁴⁴ Esta asociación constituye un error pues otras escuelas historiográficas también trabajan con fechas. La confusión se produce porque la corriente positivista centró el relato en la narración de cadenas de hechos puntuales, más superficiales, donde los personajes y las fechas vinculados a procesos esencialmente políticos adquirieron gran preponderancia.

comprendan como se mueven las cosas, la gran estructura política y económica que para mí es fundamental, que se traduce en mecanismos de control en la vida cotidiana. (EC2E, 0669).

Esta opción no excluye que se utilicen recursos variados, más cercanos a una historia de la vida cotidiana o social, en los inicios y cierres de las clases para motivar a los estudiantes con el estudio de la historia, pero sí están supeditados a una aproximación que se centra en lo político y económico.

Este último significado de enfoque tradicional, que organiza el relato histórico en torno a aspectos políticos y económicos considerando que constituyen estructuras que determinan otras esferas de la vida social, se relaciona consistentemente con otros rasgos del discurso que tienen los practicantes sobre la forma en que abordan los contenidos.

Efectivamente, el poner énfasis en el análisis de lo que se considera fenómenos estructurales es un rasgo característico de un enfoque historiográfico estructuralista que, aunque no es nombrado así por los profesores en formación, sí es posible interpretar que está a la base de varios criterios que declaran intencionar a la hora de enseñar historia⁴⁵. Esta forma de abordar el contenido permite explicar cómo hay esferas de la vida social, como la vida cotidiana, que son influidas por otras más estructurales, como la economía y la religión, por ejemplo. Así también, el trabajo con el concepto de ‘duraciones’ y la categoría de comprensión histórico-temporal de ‘cambio y continuidad’ revelan una aproximación al contenido desde este enfoque pues el análisis histórico destaca aquellos aspectos que se modifican, así como aquellos que permanecen a lo largo del tiempo y que corresponden a fenómenos de carácter más estructural. Los conceptos e ideas presentadas en forma sucinta anteriormente aparecen, aunque con ciertas distorsiones, en el discurso de los profesores en formación cuando se refieren al tipo de explicaciones históricas que ofrecen a sus estudiantes. Y aunque no sean conscientes de ello o no lo expliciten, estas nociones tienen una raíz en el estructuralismo.

⁴⁵ Para el análisis de las corrientes historiográficas que estarían a la base de la enseñanza disciplinar se ha considerado el lenguaje técnico utilizado por los practicantes. Si bien es posible que no reconozcan formalmente un determinado enfoque particular, el utilizar conceptos que le son propios, se ha considerado como evidencia de que lo manejan en algún nivel. En forma complementaria, los enfoques encontrados son aquellos más dominantes en la formación de profesores, en el marco curricular nacional y en los libros de texto, por lo que las conjeturas que se han levantado aquí aparecen más plausibles.

Ahora bien, el criterio de centrar el relato histórico en torno a temas políticos y económicos asumiendo que corresponden a estructuras que condicionan otros ámbitos históricos revisado anteriormente, expresa una distorsión porque, si bien la esfera económica sí se reconoce como una estructura condicionante del comportamiento histórico de los sujetos, para el estructuralismo la política se concibe como un fenómeno que se manifiesta a nivel de las coyunturas o de los acontecimientos y que puede ser influida por otras estructuras. Es posible que, tal como sucede con una practicante, se combinen dos comprensiones provenientes de dos escuelas historiográficas de larga trayectoria, que hoy pueden ser consideradas como tradicionales, el positivismo (enfocado más en los fenómenos políticos) y el estructuralismo (centrado en el análisis de las estructuras, una de las cuales es la económica). La practicante aludida combina prácticas dominantes en el quehacer histórico desde hace más de cincuenta años y las reconoce como tradicionales porque, seguramente, dominaron tanto en su aprendizaje escolar como en su formación universitaria.

Por otra parte, en ciertos elementos del discurso de los practicantes, también aparecen rasgos de la Escuela historiográfica Annales. Por ejemplo, en el caso del análisis de ciertos períodos históricos, como la Colonia en Chile, que se organiza considerando diversos ámbitos tales como el económico, el político, el social y el cultural, lo que se correspondería, más bien, con una lógica analítica vinculada a esta escuela historiográfica.

Hasta aquí, el análisis de la forma de abordar el contenido disciplinar por parte de los practicantes ha permitido perfilar un discurso historiográfico de corte más tradicional, según palabras de los mismos entrevistados, en el que se mezclan elementos del positivismo, Annales y el estructuralismo. Sin embargo, los practicantes hacen guiños a otras escuelas historiográficas más recientes, vinculadas a lo que se conoce como 'Nueva Historia' en un esfuerzo por ampliar las perspectivas desde las cuales trabajan los contenidos.

Efectivamente, los profesores en formación buscan ampliar sus referentes historiográficos hacia otras tradiciones como la historia social y la historia desde abajo al trabajar algunos contenidos históricos poniendo énfasis en actores sociales tradicionalmente desatendidos o enfocando la explicación en las relaciones sociales de dependencia. Así también, incorporan el tratamiento de variados temas con el fin de hacer más complejo su discurso didáctico disciplinar. Por ejemplo se trabaja el tema de la mujer, comparando su

situación en otros períodos históricos con el presente, lo que permite comprender mejor la experiencia de lo femenino, tópico propicio de abordar para el caso de una practicante que se desempeña en un curso de niñas. También se introduce el tratamiento de temas que tienen vigencia en la actualidad, como la educación, o bien que generan polémica y exigen un posicionamiento valórico, como los abusos a los derechos humanos. Además se estudian las manifestaciones artísticas en otros períodos históricos y también aspectos de la vida cotidiana, como las fiestas y algunos personajes populares, aproximándose así a una historia no oficial.

2.2.1.2. El desarrollo de categorías de pensamiento disciplinar presente en la enseñanza de la historia

En las prácticas de enseñanza de la disciplina de los profesores en formación, aunque no lo intencionen conscientemente ni lo hagan en forma articulada, es posible identificar el trabajo de algunas categorías conceptuales que permitirían desarrollar competencias de pensamiento histórico (Santisteban, 2010).

Al enseñar historia, un criterio que se destaca como orientador para el abordaje de los contenidos, y que corresponde a una de las dimensiones del desarrollo de la conciencia histórico-temporal, es el establecimiento de vínculos pasado-presente, esto es entre el contenido histórico que se va a trabajar y el presente o la realidad más conocida por los estudiantes. Se trata de acercar la historia, hacerla más familiar y observar cómo se manifiesta en el presente: “... eso es lo que yo pretendo o sea... que la historia no es algo lejano no es algo que pasó y dejó de existir sino que tiene sus repercusiones y se pueden ver en la actualidad.” (EC1F, 021). Estos vínculos pueden plantearse al inicio de la clase, como parte de la motivación, y también pueden incentivarse utilizando recursos audiovisuales que provocan más fácilmente que los estudiantes hagan conexiones con experiencias familiares y conocidas.

Un mecanismo para establecer vínculos pasado/presente consiste en proponer la discusión acerca de cómo un tema que se está estudiando se manifiesta también en el presente. Este trabajo tiene un doble propósito, el conocimiento de su presente permite

comprender mejor el tema en el pasado y, en forma complementaria, el conocimiento del pasado profundiza la comprensión del presente. Además, hace posible descubrir cómo ciertos aspectos tienen una continuidad histórica. Una practicante que intentó establecer esta clase de relaciones al trabajar el tema de la educación en Chile en el siglo XIX, explica:

... preguntarles cómo ven ellas el tema la educación actual ¿me entiendes? para que primero no lo sientan que fue una cosa del año de la cocoa, ultra abuelita, que me importa a mí y no tiene ninguna conexión con mi vida cotidiana y para que se den cuenta que en realidad no somos, que las cosas no han cambiado mucho en términos estructurales. (EC1E, 193).

Otra estrategia, levemente diferente a la presentada, consiste en buscar conexiones de los temas estudiados con aspectos de la vida cotidiana, más cercana al estudiante, tales como la música, la vestimenta, la alimentación, las formas de diversión y los datos curiosos. Esta clase de temáticas generalmente interesan a los estudiantes, que intervienen espontáneamente para hacer sus comentarios que luego, idealmente, son aprovechados por el practicante para contextualizar históricamente o ampliar más un tema:

... me salió una niña que había visto una novela, 'El Señor de la Querencia' en donde el patrón se metía con (...) las esposas de los inquilinos, que salían niños guachos (...) Entonces ahí les hablé un poco del niño guacho, de esta propuesta, esta visión que da Salazar por ejemplo, también les hablé de eso. (EC2J, 582).

Cuando los estudiantes explicitan sus conocimientos previos respecto a un tema determinado es muy importante estar atentos a las distorsiones que aparecen y que requieren ser corregidas. En ocasiones, los medios de comunicación no especializados en la disciplina hacen simplificaciones que redundan en errores históricos, o bien sucede que sin una adecuada contextualización, son los jóvenes quienes hacen reducciones o asociaciones incorrectas. Por ejemplo: “... pero ella estaba convencida de que los mayas jugaban golf porque lo había visto en la televisión, entonces ella concluyó que sí se podía, podía ser válido eso”. (EC2J, 291).

En sus prácticas, los profesores en formación también trabajan con otras categorías de comprensión de la temporalidad, vinculadas al enfoque historiográfico estructuralista. Así, por ejemplo, se introducen las nociones de cambio y continuidad⁴⁶, haciendo énfasis en aquellos aspectos que tienen permanencia incluso hasta hoy día porque permiten observar las proyecciones de los procesos históricos en el presente. Este esfuerzo se vincula consistentemente con el criterio de intencionar vínculos entre el pasado y el presente, revisado anteriormente. Por otra parte, hacer énfasis en que los aspectos que permanecen en el tiempo tienen un carácter estructural también posibilita que los estudiantes comprendan mejor las transformaciones históricas. Sucede por ejemplo, en el análisis de fotografías de los mismos lugares en distintos momentos históricos, que permite visualizar mejor las transformaciones que han tenido lugar en el tiempo. La comprensión del cambio y la continuidad no está exenta de dificultades para los estudiantes, que no están acostumbrados a este tipo de análisis y que se confunden al tener que trasladarse imaginariamente de un período histórico a otro.

Otra categoría de comprensión temporal de origen estructuralista y que también se hace presente en el discurso de los profesores en formación acerca del abordaje de contenidos, corresponde a las duraciones. La larga duración está implícita en el análisis de las estructuras y también en el análisis de la continuidad, pero también aparecen aplicadas la corta duración y la mediana, cuando se analizan cambios históricos.

El desarrollo de la competencia de representación histórica, y específicamente de la categoría conceptual de explicación, aparece en la configuración del relato y la presentación de los procesos históricos en base a la utilización de un esquema de causas, desarrollo y consecuencias, que permite generar en los practicantes una estructura que ordena y facilita la comprensión de los estudiantes. Se profundiza, eso sí, en el análisis de las causas distinguiendo, por ejemplo, entre causas mediatas e inmediatas y, también, entre distintos tipos de causas, como las económicas, políticas, sociales, culturales, por ejemplo. En el extracto que sigue se presenta una interesante explicación de los tipos de causa aplicados a un proceso histórico particular, que corresponde a una forma de explicación multicausal heredada de los principios de la Escuela de Annales, cuando la practicante recuerda el relato que presentó en clases:

⁴⁶ Esta noción fue trabajada previamente por Annales, pero con el estructuralismo se desarrolló de manera más consistente al ser vinculada al concepto de duraciones.

...yo le dije las causas inmediatas es lo que detona el hecho, es un hecho puntual, pero lo que genera un hecho histórico es lo que se va dando desde antes por eso es que hablamos de proceso histórico. Ustedes tienen que tener la noción de proceso, proceso, que lo que originó la primera guerra mundial se viene dando desde el imperialismo, ¿por qué? porque es una suerte de dominio ¿cierto?, porque hay una necesidad de las potencias de tener estos mercados para poder extraer recursos ya sean materiales y humanos también, con la esclavitud, entonces para poder potenciar sus propios mercados, yo hacía hincapié en eso, se acuerdan de lo que hablábamos... entonces yo en la prueba coloqué causa inmediata ¿cuál fue la causa inmediata de la primera guerra mundial?, ¿cuáles fueron las mediatas de la revolución rusa? por ejemplo, entonces yo actualicé esos términos. (EC2F, 188).

En el discurso de los profesores en formación acerca de sus prácticas de enseñanza, no se hace visible el desarrollo de la competencia de imaginación histórica (empatía, contextualización y juicio moral). Por su parte, la competencia de interpretación histórica, basada en el análisis de fuentes, aparece cuando los profesores en formación se refieren a las estrategias de aprendizaje y los materiales que diseñan e implementan en sus clases, con un carácter más instrumental, pero no como una clave de desarrollo cognitivo en la disciplina.

2.2.1.3. Precariedad en la forma de abordar la enseñanza de contenidos geográficos

En relación al contenido geográfico, como veremos a continuación, los profesores en formación no han desarrollado un posicionamiento tan claro, como aparece más para el caso de la historia. Lo primero que resalta es que, al preguntarles por su enfoque de enseñanza de la geografía, los dos practicantes del PCTE reconocen tener un vacío en cuanto a perspectivas de enseñanza de esta disciplina pues, en el momento en que ellos estudiaron, los profesores a cargo de estos ramos hacían clases desde hacía mucho tiempo y la renovación de la planta se produjo cuando estaban egresando. Entonces, relatan que llegaron profesores que traían nuevas perspectivas que ellos lograron conocer solo en forma inicial. Para el caso del

practicante del PCVO que trabajó contenidos geográficos en su práctica, lo llamativo es que hace solo una alusión a este tema.

Al analizar las entrevistas en relación a este tópico, el gran criterio que emerge como orientador para la enseñanza de la geografía se refiere a los vínculos que es posible establecer entre la disciplina y la experiencia de los sujetos, en varios sentidos. La propia experiencia espacial, la preocupación por el conocimiento del entorno o el interés por los lugares que se conocen permiten explicar con más claridad los contenidos, dibujando y esquematizando en mapas, por ejemplo. De otra parte, hay practicantes que reconocen que los contenidos geográficos son más fáciles de vincular con la experiencia cotidiana de los estudiantes que los históricos porque aparecen de forma más evidente en la vida cotidiana:

Porque una niña no puede ir a la colonia y ver cómo es la historia colonial, pero sí en geografía puede ir al cajón del Maipo y ver los cordones montañosos que pasan por ahí, pueden encontrar fósiles, pueden encontrar distintos tipos de rocas, clasificar las rocas (...) entonces cuando tú les hablas de relieve a las chicas te sale al tiro la respuesta porque ellas ya viven, o sea viven en la geografía, están ahí en el espacio entonces se hace mucho más fácil porque esos conocimientos previos como que son un poco más abundantes en geografía, están en pleno contexto (...) el contenido si bien no lo manejan de manera científica, lo manejan mucho más de manera cotidiana. (EC2J, 682)

Finalmente, también para el contenido geográfico se intenciona el abordaje de temas de actualidad y polémicos que hagan más complejo el tratamiento del contenido, como el tema medioambiental. O bien se trabajan perspectivas más humanas como el análisis de cómo en el espacio se hacen concretas las estructuras y relaciones de poder.

Ahora bien, estos criterios aparecen como intentos más bien intuitivos de hacer significativo el conocimiento geográfico, que solo forzadamente podrían asociarse a enfoques epistemológicos como la geografía humanística y la radical, o bien a enfoques didácticos más contemporáneos. Esta interpretación se refuerza al observar que en el tratamiento de este tipo de contenidos los practicantes desarrollaron estrategias de aprendizaje basadas en procedimientos más bien técnicos como la elaboración de pirámides de población,

climogramas y modelamiento con material concreto, que podrían ser asociadas a una comprensión elemental y un enfoque tradicional de la geografía.

2.2.2. Estrategias de instrucción

Además de definir la forma de abordar el contenido, una tarea didáctica fundamental del desempeño docente consiste en diseñar e implementar estrategias de enseñanza y aprendizaje, que también hacen parte del proceso de construcción de conocimiento pedagógico del contenido (CPC) pues justamente expresan y materializan la forma en que se aborda la disciplina. Dentro de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, distinguiremos dos tipos, aquellas estrategias de instrucción, que corresponden a lo que hace docente para orientar la clase, entregar contenidos e instruir el trabajo de los estudiantes, y las estrategias de apropiación, aquellas orientadas a que los estudiantes trabajen de forma más autónoma en relación con los contenidos y construyan por sí mismos el aprendizaje.

Entre las estrategias de instrucción que implementan los practicantes, la exposición oral de contenidos es la que ellos reconocen como la más recurrente y que prefieren por distintos motivos. La idea de que sus estudiantes disponen de una base de conocimientos precaria motiva a una practicante a “*pasar harta materia*” para reforzarla, mientras que para otra practicante la falta de tiempo frente a la exigencia de trabajar mucho contenido es lo que la conduce a optar por la entrega de información que asegure que sus estudiantes rindan bien las pruebas, más que por el desarrollo de actividades por parte de los estudiantes, que consume más tiempo.

Concretamente, la exposición se desarrolla con el apoyo de algún material audiovisual que, en el caso de los practicantes estudiados, corresponde mayoritariamente al PPT, aunque también se usa material concreto como cartulinas de colores que sintetizan los conceptos básicos. El pizarrón por lo general es poco usado y de forma complementaria. Además, interesa mucho que esta exposición no adquiera una forma cerrada sino que se abra a la participación

de los estudiantes mediante preguntas intercaladas que se les formulan para que expresen su opinión.

Efectivamente, la formulación de preguntas a los estudiantes es una estrategia que permite dinamizar una exposición de contenidos y el desarrollo de la clase misma. Estas preguntas pueden ser cerradas (cuando es una sola la respuesta correcta posible) o abiertas (cuando la pregunta apunta a la reflexión y, por ende, es posible que exista más de una respuesta correcta) y dirigidas o no dirigidas a un estudiante particular. Se pueden plantear preguntas al inicio de una clase para recordar contenidos vistos en la clase anterior, lo que permite, por una parte, repasar los temas y, por otra, que más estudiantes participen pues se sienten más seguros respecto al contenido al que se alude. También se hacen preguntas durante el desarrollo de la clase que dinamizan la entrega de información y tienen como fin asegurarse la comprensión de una explicación, o bien conducir a la problematización de un contenido. Un tipo de pregunta como “¿Y qué más?” apunta a que los estudiantes desarrollen argumentos para las ideas que expresan. Finalmente, también se pueden formular preguntas cuyo fin es llamar la atención de estudiantes que están distraídos.

Como consecuencia de la formulación de preguntas, se logra un tipo de clase en el cual el diálogo ocupa un lugar central, matizando la exposición frontal de contenidos. Como hemos constatado en apartados anteriores, para los practicantes estudiados escuchar a los estudiantes resulta fundamental: que opinen, discutan, pregunten y argumenten. Aunque es más fácil plantear discusiones cuando los estudiantes están habituados a éstas por una práctica previamente instalada por el profesor guía, los profesores en formación no renuncian a insistir en generar diálogo y conversar los temas con los estudiantes pues piensan que esto puede propiciar el desarrollo de aprendizajes de distinta naturaleza:

... cognitivo por un tema de analizar, comparar, contrastar, y afectivo por un tema de respetar al otro, de escucharse, respetar el tiempo, hablar sin violencia, sin rabia, ser solidaria... con qué, con el error o con el acierto de otro, rescatarlo. (EC3E, 169).

En la misma línea, los profesores en formación se preocupan en forma permanente de rescatar la opinión y la experiencia de los estudiantes por considerar que sobre esa base es más factible y pertinente la instalación de un conocimiento nuevo, de carácter más abstracto.

Otra estrategia que hace parte de la exposición de contenidos es la incorporación de ejemplos y analogías para hacer más accesible un determinado tema. Para un practicante pensar ejemplos es considerado un esfuerzo propio de la construcción de CPC, que permite acercar los contenidos a los estudiantes:

...yo siempre trato como de hacer muchas analogías también, muchas analogías porque a veces, no sé, cuando hablas, a veces con vocabulario más técnico con mucho contenido científico, muy histórico, por así decirlo, no entienden las chiquillas, pero cuando tú transformas ese contenido, ese discurso científico a algo más práctico, cotidiano, sirve y sí entienden la idea. (EC3JC, 0865).

Otra practicante incorpora muchas analogías en sus clases, especialmente en los inicios, cuando se busca conectar el tema de la clase con las experiencias previas de los estudiantes. Estas analogías muchas veces las piensa antes, durante el proceso de planificación, pero otras surgen espontáneamente en el desarrollo de la clase. Puede utilizar como analogía una situación del presente que luego traslada al pasado o bien una situación imaginaria. En ocasiones se hace difícil el tránsito desde la analogía al contenido mismo, quedando como cosas totalmente separadas. La solución consiste en volver a la analogía reiteradamente utilizándola no solo al inicio sino durante la explicación y también al cierre. Para esta practicante, el uso de ejemplos y analogías tiene como origen su propia experiencia escolar, pues para ella fue muy útil aprender con este recurso, y lo valora pues considera que facilita la comprensión al imaginarse los contenidos de otra forma y conectar más directamente con la experiencia. Es interesante constatar que la practicante no alude a su formación inicial como una fuente importante del aprendizaje de la preparación de analogías, pese a que se trata de una dimensión muy importante en el proceso de construir CPC. Como sucede en otros casos, la propia experiencia escolar es la que ofrece modelos de desempeño docente e impacta poderosamente en la forma de enseñar de los practicantes.

La entrega de información, uno de los objetivos de las estrategias de enseñanza, en términos ideales debiese ser acompañada de la toma de apuntes por parte de los estudiantes, ejercicio que todos los practicantes consideran necesario aunque en la realidad escolar los estudiantes lo practican muy poco. La toma de apuntes es incentivada por los practicantes, que piensan que se trata de una habilidad que implica sintetizar, discriminar qué información es importante y cuál no, rescatar lo que les interesa de un contenido, además de expresar una auténtica comprensión del tema de la clase. Sin embargo, sus formas de presentación de contenido, que usualmente se ve apoyada de un PPT, no colaboran a que los estudiantes tomen apuntes pues éstos tienden a copiar textualmente cada diapositiva que se presenta. Los profesores en formación intentan combatir esta costumbre, incluso ofreciéndoles enviarles el PPT a los estudiantes, lo que conduce a que éstos terminen por no escribir nada. Algunos practicantes insisten paseándose entre los puestos para observar que sus estudiantes escriban, pero otros renuncian y asumen que el libro de texto puede ser un buen apoyo para el estudio de los contenidos de las pruebas.

2.2.3. Estrategias de apropiación

Entre las estrategias de apropiación, las actividades que desarrollan los estudiantes, y que adquieren múltiples formas, son muy relevantes. En relación a las tareas que se realizan en el transcurso de la clase, puede suceder que ésta esté enteramente dedicada al desarrollo de una actividad práctica, que implique el aprendizaje de un procedimiento en particular, para lo cual el profesor en formación ofrece un apoyo más personalizado, atendiendo las dificultades en forma individual. Por ejemplo, en la experiencia de un practicante, este tipo de clase se intenciona para el aprendizaje de procedimientos básicos vinculados a contenidos geográficos, como la elaboración de pirámides de población o climogramas.

Otra modalidad de actividad implementada por los profesores en formación consiste en el trabajo con distintos tipos de guías de aprendizaje. En un tipo se plantean preguntas relativas al contenido. Otro tipo de guía puede proponer la lectura de un texto sobre el cual se solicita

un análisis de contenido o bien la aplicación a una situación concreta. Una practicante incorpora vocabulario en la misma guía de modo de facilitar el trabajo de los estudiantes, anticipando las dificultades que éstos podrían presentar. También es importante darles el tiempo suficiente para resolver las guías porque así también adquieren seguridad en su trabajo, lo que les permite luego participar en la clase compartiendo sus respuestas con mayor soltura. Muy vinculado con la necesidad de dar seguridad a los estudiantes en su trabajo está el manejo del error. Es importante para los practicantes asumir el error como una oportunidad de aprendizaje ya que es parte inherente a este proceso, lo que implica que sea necesario proteger a los estudiantes de las burlas cuando se equivocan. Llama la atención que a propósito de diferentes dimensiones del proceso de enseñanza/aprendizaje aparece el temor que tienen los estudiantes escolares a equivocarse y cuánto les incomoda exponerse por el riesgo de cometer algún error, situación que los practicantes perciben con claridad y tratan de combatir acogiendo las dificultades que manifiestan los estudiantes y sancionando las burlas.

Las actividades que se propone realizar en clases, pueden desarrollarse en distintas modalidades: individual, en parejas o grupal. El trabajo individual permite que cada estudiante se responsabilice de su trabajo y de su propio aprendizaje, mientras el trabajo en parejas o grupal favorece que los estudiantes compartan conocimientos y materiales⁴⁷, desarrollen habilidades de diálogo, emitiendo, escuchando y complementando opiniones, y tomen decisiones en conjunto. Tal como lo expresa un practicante que propone trabajos de investigación grupal:

... me gusta que trabajen en equipo porque en un trabajo de investigación se fortalecen ciertos lazos, también porque hay una presión en el mismo grupo o sea deben ser capaces de trabajar en equipo, de responderle al equipo, deben ser capaces también para poder tener un buen trabajo de, no sé, de dividir bien el trabajo, ponerse de acuerdo, todo eso. Entonces un trabajo de investigación moviliza muchas habilidades y lo otro es que el trabajo también te permite que al ellas estar de manera procedimental haciendo el trabajo también van aprendiendo mucho y de hecho hay casos donde yo en algunas pruebas ponía algunas preguntas de los trabajos y en esas preguntas les iba mucho mejor que las demás como que se apropian muy bien del contenido cuando trabajan mucho el contenido. (EC3J, 0599).

⁴⁷ En ocasiones, el trabajo grupal más que responder a un criterio didáctico, obedece a la necesidad de optimizar el uso de recursos que son escasos, como libros de texto o fotocopias de las guías de trabajo.

Además de las actividades que los estudiantes deben desarrollar en clases, los practicantes encomiendan tareas a realizar en horario extraescolar. Puede quedar de tarea una guía que se comienza a completar en clases y que se termina en la casa, para ser revisada en conjunto en la clase siguiente. También se puede encomendar una breve investigación en base a una serie de preguntas que los estudiantes deben investigar y sistematizar de forma escrita. Esta estrategia permite, por una parte apoyar sus habilidades de redacción y también que lleguen mejor preparados a la clase siguiente, al dominar un contenido que no se ha trabajado previamente y que ellos pueden aportar a la clase, lo que fomenta la participación oral. Además, se pueden desarrollar otras investigaciones de carácter complementario o de profundización de contenidos, vinculadas a la indagación en el entorno, como visitas a museos o salidas a terreno. Estas actividades se realizan en base a una guía y también finalizan con una exposición al curso, lo que favorece el desarrollo de habilidades de expresión oral. El riesgo permanente que existe con las tareas para la casa es que los estudiantes no las realicen, lo que deja incompleto un proceso planificado y produce retraso en la clase siguiente, en que debe completarse la tarea que no fue hecha.

Para finalizar este apartado, es importante notar que entre las estrategias de instrucción y las de apropiación que implementan los practicantes, se descubre una interesante tensión entre una aspiración por fomentar la participación de los estudiantes y convertirlos en protagonistas de la clase frente a las demandas de los mismos estudiantes, que reclaman metodologías de trabajo más tradicionales.

Efectivamente, los practicantes realizan una serie de acciones tendientes a darles más protagonismo en las clases a los estudiantes, lo que es coincidente con la concepción de corte constructivista que tienen del aprendizaje y que fue revisada como parte del análisis de la enseñanza en su fase preactiva.

Hay dos ámbitos básicos en los cuales se les ofrece participación y se intenciona el protagonismo de los estudiantes. Uno corresponde al espacio que se da durante la presentación de los contenidos y el otro al momento en que los estudiantes trabajan en forma autónoma en las actividades que instruye el practicante. En relación al primero, se intenta que los estudiantes participen en la clase rescatando sus opiniones y experiencias mediante preguntas. También planteándoles interrogantes que motiven el análisis de la actualidad en

relación al conocimiento histórico, lo que generalmente los descoloca e incentiva sus intervenciones. Otra estrategia consiste en solicitarles que expliquen algo a otro compañero, que lean y comenten las respuestas de una actividad o bien que pasen al pizarrón, tomen el plumón⁴⁸, y expliquen un contenido al resto, de modo que se percaten de que el conocimiento no es monopolio del docente y que pueden involucrarse más que como meros espectadores.

Otra forma en que se les puede dar protagonismo a los estudiantes es proponiéndoles el desarrollo de actividades en clase, ya sea individual o colectivamente, lo que les obliga a desempeñarse en forma autónoma. También, si se les encarga una tarea de investigación a desarrollar fuera de clases. El resultado es, además del trabajo que se realiza en forma independiente del practicante, que los estudiantes cuentan con un conocimiento que pueden compartir con sus compañeros y les da la sensación, comentada más arriba, de que ellos también pueden tener el dominio del saber, no solo el docente.

La participación de los estudiantes, que para los practicantes es lo que hace fluir una clase, es variable de una clase a otra. Hay contextos en los cuales los estudiantes están más acostumbrados a participar y lo hacen de modo más espontáneo, mientras que en otros no les motiva hacerlo o francamente se resisten. Al explicar esta situación, los profesores en formación indican que los estudiantes pueden intervenir más en clases cuando tienen internalizado un cierto nivel de conocimientos, lo que les da mayor seguridad. Así también, participan más cuando se trabajan temas que les generan interés y que pueden conectar más fácilmente con sus conocimientos previos y que han construido a partir de películas, cuentos e imágenes a las que han tenido acceso con anterioridad. Hay ocasiones en que estas intervenciones manifiestan distorsiones que es necesario acoger y corregir, pero sin inhibirlas. En efecto, la participación oral expone a los estudiantes frente al resto y eso a veces los cohibe. Según los practicantes muchas veces éstos no intervienen porque temen equivocarse:

... también porque me decían: profe que yo tengo vergüenza de hablar porque no sé si está bien lo que voy a decir o no. Eso es lo que me decían: yo no sé si está bien lo que voy a decir o no y yo

⁴⁸ Entregar a un estudiante el plumón simbólicamente representa entregarle el poder del conocimiento en la clase. Una practicante, sin hacerlo completamente conciente, cada vez que se refiere a hacer partícipes a los estudiantes y darles protagonismo, indica que “les entrega el plumón”.

les dije: pero si el tema no está en que esté bien o no, porque yo soy profesora pero yo no soy un dios, yo no tengo la verdad de todo, o sea, aquí tu puedes tener aportes muy buenos y los podemos incluir en la clase y eso es lo que yo quiero lograr. Si tú piensas distinto eso no quiere decir que tu estés errado o estés equivocado, al contrario, entonces yo les decía eso, incluso me decían: es que yo no sé... no sé si está bien lo que voy a decir, entonces tenían como miedo expresar su opinión, porque quizá yo les podía decir: ¡no, está mal lo que dijiste! (EC2F, 036).

Esta inseguridad exige que los practicantes acojan la participación de todos sus estudiantes y elaboren su discurso corrigiendo, pero a la vez incorporando, los errores en los cuales incurren.

El esfuerzo por fomentar la participación y el protagonismo estudiantil en la clase, revisados hasta aquí, choca con las demandas de los estudiantes por conservar prácticas a las que están acostumbrados y que tienen un carácter más tradicional. Esto conduciría a que los practicantes desarrollen estrategias con las que no necesariamente están de acuerdo. Por ejemplo, los estudiantes escolares están acostumbrados al método expositivo y al dictado de contenidos y lo exigen explícitamente. Esta situación confunde a un practicante, que intenta desarrollar metodologías más activas que, en cambio, no motivan a sus estudiantes. En el siguiente extracto se manifiesta esta tensión:

...y de hecho las chiquillas me criticaban en un tiempo porque me decían ‘¿Y por qué no dicta? Debería dictar’. Y yo encuentro que dictar no moviliza ninguna capacidad, nada. Así entonces podría mandarlas a Wikipedia y que copien, sería mejor que dictar (...) las chiquillas están acostumbradas a copiar y al dictado y a tener materia y a juntar materia no a movilizar esa materia, entonces la tensión está ahí (...) yo siempre les decía ‘no las copien véanlas y tomen apuntes’ que tampoco, tampoco les daban ganas de tomar apuntes. (EC3J, 0869 y 0913).

Esta experiencia es similar a la de otra practicante que señala que pese a reconocer que la actividad de los estudiantes es imprescindible para desarrollar aprendizajes, algo que aprendió en su formación universitaria, se vuelca a métodos más expositivos porque en su contexto las estudiantes están más acostumbradas a ellos y por la falta de tiempo, que le exige

trabajar rápidamente un gran volumen de contenidos, para lo que ella cree más adecuado un método expositivo.

Esta clase de demandas por parte de los estudiantes de recibir información pasivamente es consistente con otra que exige que les den respuestas concretas y no los obliguen a interrogarse en relación a los contenidos. Una practicante afirma:

Ellos quieren respuestas. Los alumnos quieren respuestas y quieren respuestas concretas. A ellos no les sirve que tú dudes o les preguntes ¿Qué piensan ellos? Porque si uno como profesor se encontrara de plano: miren niños yo pienso que en realidad esto no es así y generar en ellos el cuestionamiento cuando ellos están acostumbrado a recibir verdades, es todo un tema. (EP2F, 161).

Resulta interesante observar las tensiones a las que se ven enfrentados los practicantes durante el desempeño de la docencia. No solo deben abordar el desafío de articular un discurso didáctico disciplinar coherente internamente, sino además ponerlo en acto en la incertidumbre de una sala de clases, a lo que se suma el encontrarse con las expectativas y resistencias de los estudiantes.

2.2.4. Evaluación y monitoreo

La evaluación de los aprendizajes constituye una tarea muy importante en las prácticas de enseñanza ya que cristaliza el proceso de aprendizaje, al permitirle al docente acceder a la forma en que los estudiantes van construyendo conocimientos. Se trata, en todo caso, de una de las responsabilidades docentes más complejas pues resulta difícil construir instrumentos adecuados para recoger información fidedigna respecto de qué y cómo están aprendiendo los estudiantes.

En términos generales, existen dos perspectivas sobre la evaluación, una centrada en el resultado, más vinculada a prácticas de estandarización, y otra que pone atención en el proceso y se abre a recoger información de corte más cualitativo.

Aunque para ninguno de los casos investigados se encuentra un discurso estructurado y consolidado respecto de la evaluación ya que se constató que se trata de un tema que es objeto de intenso aprendizaje durante la práctica profesional y sobre el cual todavía se buscan alternativas, sí se evidencia que la reflexión respecto a la evaluación y sus múltiples dimensiones aparece más desarrollada para el caso de los practicantes del PCTE que del PCVO. Efectivamente, los practicantes del PCTE hicieron más intervenciones aludiendo a la evaluación, en contraste con los del PCVO, y aportaron mayor variabilidad de experiencias para los diferentes códigos construidos. Esta situación podría explicarse en relación a la formación en evaluación que recibió cada grupo de practicantes, tanto respecto del momento como de la intensidad con que fue estudiado este tema.

Los practicantes del PCTE realizan un curso de evaluación en el sexto semestre⁴⁹ de su carrera, esto es más de un año antes de realizar su práctica profesional, y lo hacen antes de los cursos de metodología en los cuales se desarrollan las habilidades de planificación y elaboración de materiales de enseñanza, aprendizaje y evaluación tanto de la historia como de la geografía. Por lo tanto, es posible presumir que la reflexión sobre la evaluación ha comenzado tiempo antes de desarrollar su práctica profesional y se ha extendido por un tiempo mayor a un año. En el caso de los practicantes del PCVO, el primer curso que aborda el tema de la evaluación está ubicado en el primer semestre⁵⁰ y vuelve a ser tratado en los talleres vinculados a la práctica profesional tanto en el segundo como en el tercer semestre, en los cuales se intenciona el desarrollo de los procedimientos requeridos para construir instrumentos de evaluación. Si comparamos ambos casos, el momento en que se aborda el tema de evaluación por primera vez es de por lo menos un año y medio antes de la realización de la práctica profesional para el caso de los practicantes del PCTE y de un año para los del PCVO. Luego de eso, los cursos de carácter didáctico en los cuales, entre otros contenidos, se incorpora la evaluación de la disciplina desde una perspectiva más procedimental, son cuatro

⁴⁹ Recordemos que la carrera tiene una duración de diez semestres.

⁵⁰ La carrera tiene una duración de tres semestres.

para el caso del PCTE y dos para el caso del PCVO. Por otra parte, en el primer caso estos cursos son independientes de las prácticas profesionales, a diferencia de lo que sucede en el PCVO, donde la evaluación se trabaja como uno más de los temas incluidos en los talleres de práctica. Si bien no disponemos de información suficiente acerca de la calidad de la reflexión didáctica respecto a la evaluación que se alcanza en cada plan formativo, sí es posible observar que se manifiestan diferencias, desde una perspectiva curricular, tanto por el momento como por la intensidad del tratamiento de este tema entre los dos programas estudiados y esto podría estar relacionado con la profundidad y amplitud del discurso respecto de la evaluación que manifiestan los practicantes.

Al analizar el discurso de los profesores en formación, es posible observar que prima una perspectiva de evaluación centrada en el proceso, aunque también aparece una preocupación por los resultados, que está vinculada con la orientación formativa de los centros escolares en los cuales se desempeñan. La intención de monitorear de cerca el proceso de aprendizaje se manifiesta en las diferentes estrategias evaluativas que implementan los practicantes y que pueden ser de carácter formal o informal.

En este trabajo, entenderemos las estrategias formales como aquellas que se aplican sistemáticamente mediante instrumentos estructurados a todo el grupo de estudiantes y que permiten recoger información simultáneamente de todos ellos como, por ejemplo, una prueba escrita. Por estrategias informales serán comprendidas aquellas que se aplican mediante mecanismos menos determinados, de forma aleatoria, que afectan solo a algunos estudiantes, y que permiten obtener información de carácter más general del proceso de aprendizaje que llevan los estudiantes (con foco en aquellos que participan de esta instancia evaluativa). Por ejemplo, a través de preguntas que se plantean a los estudiantes, o bien de las dificultades que ellos manifiestan, el practicante se hace una idea del aprendizaje desarrollado por sus estudiantes.

2.2.4.1. Estrategias formales

Entre las estrategias de evaluación de carácter formal se destacan dos, la primera corresponde a la aplicación y revisión de guías de aprendizaje, que es más propia de una perspectiva de evaluación de proceso, y la segunda que se relaciona con la aplicación de pruebas escritas al finalizar el trabajo de una unidad.

Respecto de las guías y trabajos, es necesario indicar que éstos corresponden a una estrategia de apropiación que el practicante decide convertir en un instrumento formal de evaluación al recoger y revisar las respuestas de los estudiantes. Para los practicantes es importante revisar el trabajo en las guías porque les permite monitorear el aprendizaje de cada estudiante más de cerca, detectar dificultades o errores y poder intervenir a tiempo. También permite evaluar si se cumplen los objetivos de aprendizaje propuestos.

Las guías proponen diferentes desafíos a los estudiantes, tales como el análisis de textos, material audiovisual, gráficos o tablas, y por lo general solicitan respuestas escritas. La lectura de estas respuestas permite acceder a la comprensión que han desarrollado los estudiantes de los temas, así como a las dificultades que aún manifiestan. Muy importante también es que facilita el acceso al proceso que viven aquellos estudiantes que son más callados, no participan en clases y de los cuales es difícil recoger información. En la revisión es posible encontrarse con variedad de soluciones que aplican los estudiantes, algunos de los cuales simplemente copian las respuestas de otros compañeros, mientras otros logran tomar una postura personal o una reflexión frente a los temas, lo que expresa diferentes formas y niveles de aprendizaje. Guías y trabajos, así como los cuadernos de los estudiantes, son revisados de manera constante por parte de los practicantes y son calificados con notas acumulativas.

Por las características expuestas, la aplicación de guías de aprendizaje constituye una estrategia formal de evaluación de proceso, que posibilita la recogida de información a medida que se avanza en el trabajo del contenido, para poder realizar intervenciones pertinentes orientadas a la consecución del aprendizaje por parte de todos los estudiantes.

El segundo tipo de estrategias formales de evaluación implementadas por los practicantes corresponde a la aplicación de pruebas escritas. Las pruebas que elaboran los practicantes cuentan con diversos ítems, tales como preguntas de selección múltiple, de verdadero y falso, términos pareados, análisis de mapas o gráficos y preguntas de desarrollo. Esto manifiesta una intención de evaluar el dominio de contenidos además de habilidades de diverso tipo. Especialmente, las preguntas de desarrollo son valoradas por los profesores en formación pues exigen de los estudiantes capacidad de reflexión y redacción, algo que les cuesta mucho pues no están acostumbrados a escribir. Los practicantes valoran positivamente la aplicación de pruebas escritas pues consideran que se trata de un instrumento bastante efectivo para evaluar el dominio de contenidos, tal como se manifiesta en la siguiente cita, que expresa un enfoque de la evaluación más centrado en los resultados:

...la prueba te permite observar de manera bastante práctica si han aprendido las chiquillas o no y ahí es como el aterrizaje forzoso que uno hace en las pruebas y de eso me di cuenta también y la profesora me había dicho cuando uno hace la prueba se da cuenta realmente de los resultados de las alumnas y ahí uno ve en qué tienen falencias, en qué les va mejor, en qué les va no tan bien, qué contenidos se apropiaron mejor y de mejor manera. Todo eso te permite observar la prueba y realmente la prueba es como súper necesaria en algunos aspectos. Tal vez la prueba muchas veces mide solo contenido, a veces, pero te permite observar de manera bastante efectiva lo que está sucediendo al interior del curso. (EC3J, 0567).

La mayoría de los practicantes elaboró solamente pruebas de cierre de unidad. Además aplicaron pruebas de nivel, pero su preparación fue responsabilidad de los profesores guías, dado que se trataba de evaluaciones de contenidos semestrales que eran comunes a todos los cursos de un determinado nivel de enseñanza. En el caso de una practicante, la aplicación y revisión de guías y trabajos constituyó la única alternativa de evaluación de la que ella disponía pues la profesora guía era responsable de crear y aplicar todas las pruebas escritas ya que, dada la cantidad de cursos que tenía a su cargo, preparaba la misma prueba para todos los cursos de un nivel y las elaboraba en base a alternativas, para hacer más fácil la corrección. Esta situación revela, otra vez, el margen de acción y los límites que tienen los practicantes en relación al trabajo del profesor guía, que es quien define una porción muy importante de las

oportunidades de desempeño y aprendizaje de las cuales disponen los profesores en formación.

2.2.4.2. Estrategias informales

Las estrategias informales de evaluación por lo general son aplicadas en el desarrollo de la clase, prioritariamente durante la exposición de contenidos realizada por los practicantes, aunque también mientras éstos desarrollan actividades. Su propósito general es asegurar la comprensión e incorporación de contenidos por parte de los estudiantes.

Tal como apuntamos en el análisis de las estrategias de enseñanza, los practicantes implementan un tipo de exposición de carácter dialogante, en el cual la formulación de preguntas ocupa un lugar fundamental. Efectivamente, las preguntas permiten a los profesores en formación dinamizar la exposición de contenidos, fomentar la participación de los estudiantes y también monitorear la comprensión de las explicaciones ofrecidas.

Las preguntas que se plantean pueden ser muy variadas. Al inicio de la clase se formulan preguntas referidas a contenidos específicos revisados en clases anteriores, mientras que en el desarrollo se proponen preguntas que apelan a la comprensión de los contenidos presentados, o bien a la interpretación de una proposición planteada por el practicante, lo que exige aplicación de contenidos. Otras preguntas solicitan la opinión de los estudiantes respecto al tema que se está trabajando en clases. En el momento del cierre, si en la clase se propuso el tratamiento del contenido mediante la presentación de una analogía, se pueden formular preguntas que vuelvan a ella, de modo de evaluar la comprensión final que lograron los estudiantes del argumento expuesto. En general, se plantean preguntas cerradas para evaluar la retención de información y preguntas abiertas para evaluar la comprensión, en distintos niveles.

Durante la explicación de un contenido, los profesores en formación suelen preguntar a los estudiantes por el significado de palabras que han usado en la exposición. También es usual que formulen la pregunta “¿se entendió?” cuando sienten que no se escuchó o comprendió

algo que estaban explicando. Esta pregunta es algo engañosa porque, si bien su objetivo es asegurar la comprensión de los contenidos, difícilmente es respondida por todos los estudiantes y puede ser que ellos respondan que sí entendieron cuando en realidad no es así o lo lograron con distorsiones.

Lo usual es que las preguntas sean formuladas por el practicante a uno, varios o todos los estudiantes, pero también existe la posibilidad de que los estudiantes planteen preguntas al docente o bien se hagan preguntas entre sí.

Finalmente, los profesores en formación también plantean preguntas durante el desarrollo de actividades por parte de los estudiantes. Luego de acercarse a ellos y revisar sus avances, se formulan preguntas de comprensión y aplicación que intentan motivar que ellos mismos lleguen a las respuestas para sus inquietudes o descubran los errores que han cometido.

Efectivamente, durante el desarrollo de las actividades es muy importante el monitoreo del trabajo de los estudiantes que realiza el practicante. Cuando se trata de una actividad que ocupa toda la clase, se hace una introducción general para explicar la actividad y luego se acompaña el trabajo de los estudiantes evaluando su progreso, resolviendo las dudas que éstos presentan y corrigiendo sus errores. Como se trata de atender a un número importante de estudiantes en forma simultánea, es necesario encontrar estrategias para hacer eficiente el monitoreo. Una de ellas es detener el trabajo y hacer una aclaración general cuando sucede que una pregunta se repite mucho o aparece un error recurrente durante el desarrollo de la actividad, además de hacer un cierre común para evaluar el trabajo colectivamente. Otra estrategia consiste en concentrar la atención en aquellos estudiantes que manifiestan mayores dificultades en el desarrollo de la actividad, de modo de evitar que se queden atrás y lograr que todo el curso avance al mismo ritmo. Atender a los estudiantes que tienen mayores dificultades es muy importante para llevar adelante a todo el grupo, aunque implique el retraso de los tiempos planificados. En palabras de un practicante:

... qué pasaría si yo no atendiera a estas niñas individualmente y yo diera todo por pasado, todo por comprendido, todo por aprendido, habría una falencia muy grande y yo creo que esas niñas que siempre van a tener dudas, esas niñas que tienen dudas y que les cuesta un poco más no van

a... al final de cuentas va a ser todo el trabajo que ya hice va a ser para ellas perdido porque no van a entender nada y después ya no van a tener una base y después ya lo que comencemos a hablar después ya no se va a entender en definitiva, entonces creo que sí vale la pena. Creo que sí vale la pena atender a estas niñas porque tienen un poco más de problemas, sí, lógico, porque si no después se va a ir creando un círculo vicioso, en donde ellas van a quedar atrás, y creo que es lo que pasa siempre, y esa realidad yo también la vi como estudiante y siempre va quedando (...) entonces prefiero un poco... sacrificar un poco el seguir avanzando rápido y pasar todo muy bien y que yo tengo la falsa ilusión de que está todo comprendido y todo aprendido, pero esas niñas se van a perder ahí. (EC1J, 381).

Efectivamente, ofrecer explicaciones particulares a los estudiantes permite aclarar contenidos que en la presentación general al curso no quedaron suficientemente claras y así asegurar la comprensión de todos los estudiantes.

Los practicantes estudiados monitorean el trabajo de los estudiantes con dificultades de distintas maneras. Uno de ellos, primero atiende a quienes explícitamente solicitan su ayuda y luego se pasea por los grupos que sabe tienen mayores problemas para resolver las dudas que vayan apareciendo. Otro practicante se acerca a los estudiantes de forma similar, revisa si el ejercicio está bien hecho y luego, tratando de no dar las respuestas correctas, plantea preguntas para motivar la reflexión de los estudiantes, de modo que lleguen a las soluciones por sí mismos. Otra practicante también atiende dudas de los estudiantes y revisa sus avances fuera de clases, usualmente en los recreos.

Otra estrategia de evaluación informal consiste en poner atención e interpretar las señales mediante las cuales los estudiantes expresan su comprensión de los contenidos, sus dudas u opiniones. En muchas ocasiones, los estudiantes “*ponen cara de pregunta*” cuando no entienden algo que se está explicando. Esta cara puede corresponder al entrecejo fruncido, a la expresión “*mmm*” o directamente a un “*no entiendo*”. También pueden comenzar a mirarse entre sí. Los estudiantes pueden querer expresar que no comprenden ya sea las palabras o la idea de lo que explica el practicante, o bien que no están de acuerdo con lo que se está presentando. Puede suceder que la señal la manifieste uno solo o unos pocos, pero que refleje la realidad de más estudiantes. Hay también señales más sutiles, por ejemplo, durante el desarrollo de una actividad hay estudiantes que solo miran al profesor cuando tienen una inquietud, pero que no se atreven a llamarlo porque lo ven haciendo cosas y piensan que está

muy ocupado para atenderlos. Los profesores en formación intentan estar atentos a estas señales para poder responder a ellas. Usualmente ponen especial atención en la parte de atrás de la sala porque creen que ahí se ubican los estudiantes con mayores dificultades y aquellos que se distraen con más facilidad.

La comprensión de los contenidos por parte de los estudiantes puede manifestarse con conductas tales como terminar rápido una actividad, lo que significa que comprendieron los contenidos y lo que había que hacer, o bien con señales como el asentimiento con la cabeza o expresiones como “ahhh” o “ah, eso era”, que resultan muy gratificantes para el practicante, tal como se señala en la siguiente cita.

Y luego el tema de que, me encantó el momento de cuando entendieron la crisis económica de España porque escuche muchos ‘ah’ y escuchar ‘ah’ es lo máximo, cuando escucho mucho ‘ah’ es lo máximo, entonces siento que ahí entendieron que les quedó muy claro rápidamente. (EC2E, 0101).

2.2.4.3. Otras dimensiones de la evaluación de aprendizajes

Una dimensión importante de la evaluación de aprendizajes la constituye la elaboración de los instrumentos. Para valorar la calidad de los instrumentos de evaluación preparados, un criterio relevante es considerar cómo se ajustan las expectativas que tiene el practicante con las capacidades que manifiestan los estudiantes en un momento dado. Por ejemplo, un practicante se percató de que planteaba ejercicios muy complejos en sus evaluaciones que hacían fracasar a los estudiantes y debió hacer modificaciones en función del proceso que ellos experimentaban. Otro criterio corresponde al ajuste que deben tener los instrumentos en relación al objetivo de aprendizaje propuesto, que efectivamente permitan evaluar el aprendizaje que se espera que los estudiantes logren.

Los instrumentos de evaluación también deben ser consistentes con las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se proponen en clases. Por ejemplo, se producen discordancias

cuando se plantea una clase dialogante en la cual se valora la expresión de opiniones y no la retención de información, y luego se entrega una prueba que exige el dominio memorístico de contenidos. Esto exige que los practicantes tomen medidas en las clases para que los estudiantes incorporen más formalmente los contenidos que se discuten, ya sea motivando que tomen notas en sus cuadernos o asegurándose que desarrollen las guías de trabajo que les proponen. Este último punto expresa una característica importante del aprendizaje y que es percibida por los profesores en formación: cómo el aprendizaje de un contenido requiere de algún mecanismo de incorporación individual, tal como la escritura o la ejecución de un desempeño⁵¹, y no está garantizado solamente por la discusión oral que se desarrolla en clases.

Otro aspecto de carácter formal vinculado a la evaluación dice relación con la calificación de las actividades que se realizan. En general, en la práctica de los profesores en formación se aprecia que se suelen calificar las tareas que desarrollan los estudiantes en clases, ya sea en guías o trabajos complementarios, además de las pruebas escritas.

Todos los practicantes tuvieron oportunidad de elaborar guías de trabajo y calificarlas. Estas calificaciones tenían, eso sí, una baja ponderación pues se sumaban como notas acumulativas o bien, entre todas las obtenidas por un estudiante, se seleccionaban solo las mejores para ser puestas en el libro de clases⁵². En estas notas suele incorporarse como criterio la responsabilidad y el compromiso con el trabajo de parte de los estudiantes, asignándose puntaje por las entregas de las guías y por el trabajo en clases. La calificación del trabajo en clases actúa como medida de control para los estudiantes, que se ven obligados a trabajar para la obtención de una buena nota, aunque algunos igualmente se resisten. Por lo general, las notas obtenidas en las guías suelen ser buenas y mejores que las de las pruebas escritas, lo que da confianza y estimula a los estudiantes con el trabajo, aunque hay ocasiones en que se desilusionan o desconciertan cuando luego de obtener buenas calificaciones en las guías y trabajos sacan una mala nota en una prueba escrita.

⁵¹ La importancia del desarrollo de desempeños para alcanzar un aprendizaje auténtico es resaltada por Stone (1999) en el modelo de Enseñanza para la Comprensión.

⁵² La baja ponderación de las notas puestas por los practicantes podría deberse a una medida implementada por el profesor guía para cautelar que si éstos cometían algún error en la evaluación (que constituye un desempeño complejo y de dominio precario para un estudiante en práctica), éste no tuviera un gran efecto en la calificación final de los estudiantes. Se trataría de una forma de generar un contexto protegido, tan necesario para el aprendizaje de la enseñanza (Grossman et al., 2009).

La mayoría de los practicantes tuvo oportunidad de elaborar y calificar pruebas escritas, por lo general de carácter parcial, correspondientes a pruebas de unidades de contenido. Las pruebas más importantes, tales como las pruebas de nivel, mayoritariamente continuaron siendo responsabilidad del profesor guía. La calificación de este tipo de evaluaciones, como se señaló más arriba, fue menor que la de las guías, lo que en ocasiones complicó tanto a los practicantes como a los profesores guías, quienes debieron decidir si conservar esas notas o no, o bien introducir medidas remediales. Un practicante reportó la preocupación de su profesora guía en relación a la presión de UTP, que monitoreaba las calificaciones obtenidas por los estudiantes y revisaba las situaciones en que las notas eran muy bajas.

Tanto las guías y trabajos escritos como las pruebas fueron corregidas por los practicantes introduciendo variados comentarios escritos que permitían a los estudiantes tomar conciencia de sus logros y dificultades, lo que constituyó a estos instrumentos de evaluación en un importante insumo para el aprendizaje escolar y también en una valiosa fuente información para los profesores en formación.

Otro aspecto muy relevante de la evaluación que implementa un practicante lo constituye la forma en que se explica los resultados obtenidos por sus estudiantes, dado que es justamente el tipo de interpretación que construye la que define las posibilidades de modificación y mejora de sus propias prácticas.

En general, es posible observar que a los practicantes se les hace difícil explicar los malos resultados de los estudiantes porque los desconciertan, y suelen responsabilizar a los estudiantes –sus conductas o características– de los resultados obtenidos en las evaluaciones, más que a las estrategias de enseñanza y aprendizaje que ellos proponen o a la dinámica de la clase misma.

La razón que más peso adquiere en la interpretación de los malos resultados es la falta de estudio de los estudiantes. Los practicantes reconocen que los estudiantes pueden participar en el diálogo que se desarrolla en clases, opinando, discutiendo y respondiendo a las interrogantes que se plantean, pero luego no realizan un trabajo personal y no estudian para las pruebas, manifestando un bajo nivel de compromiso con el trabajo, lo que los hace obtener calificaciones que a penas les permiten aprobar o bien, derechamente malas. Esta situación desmotiva profundamente a un profesor en formación para quien sus estudiantes tienen una

actitud pasiva y receptiva frente al aprendizaje, lo que hace muy difícil que el proceso funcione aunque se planifique y se trabajen adecuadamente los contenidos. La siguiente cita expresa su frustración:

...no está la retroalimentación por parte de ellas, ellas no...solo reciben, por así decirlo, entonces ellas no tienen un trabajo metódico de estudio, por ejemplo, entonces ese es el problema básicamente ¿por qué? porque de hecho hace poco realizamos las pruebas de nivel y no les fue muy bien entonces yo no me podía explicar cómo no les podía ir bien si trabajamos contenidos, si le dimos una que otra, una y otra vez vuelta a lo mismo y... yo lo hablé con ellas en la sala, les dije qué es lo que ellas percibían para darme un poco el punto de vista de ellas, me dijeron: 'es que no estudiamos' entonces ahí como que se me vino la muralla encima y me sentí bastante mal porque como que uno se esfuerza en darle una nueva mirada al enseñar pero no hay una retroalimentación de las niñas. (EP1J, 194).

Según los profesores en formación entrevistados, los estudiantes manifiestan indiferencia frente al estudio y el trabajo en clases. Cuando se les pregunta, ellos declaran que les da lata estudiar o no les interesa. Estas afirmaciones refuerzan la interpretación de los practicantes de que los resultados son responsabilidad de los estudiantes, lo que no los conduce a una reflexión respecto a cómo el tipo de clase y los desafíos de aprendizaje que ellos proponen pueden incidir en las malas calificaciones. Un practicante incluso asegura que probar otras metodologías de trabajo no hubiera producido cambios en los resultados porque resulta determinante la falta de compromiso de los estudiantes.

Otra razón que emerge para explicar los resultados obtenidos en las evaluaciones es el nivel de madurez de los estudiantes. Una practicante piensa que la inmadurez de sus estudiantes es la responsable de las dificultades que ellos manifiestan con el trabajo, dado que en cursos más pequeños se requiere un trato más maternal y protector, mientras que en cursos más grandes se puede reflexionar con los estudiantes sobre las causas de los resultados y tomar medidas en conjunto. Lo interesante de este punto es que la practicante aludida no se plantea que la inmadurez de los estudiantes podría ser abordada con estrategias e instrumentos que se ajusten al nivel de desarrollo de sus estudiantes, sino que opta por responsabilizarlos a ellos de sus dificultades.

Para el caso de los buenos resultados, un practicante narra que sus estudiantes le dicen que les va bien porque se llevan bien con él. Efectivamente, él corrobora que una relación más cercana podría producir mejores resultados ya que al curso en el que él es profesor jefe efectivamente le va mejor que aquel en que solo se desempeña como profesor de la disciplina. Quizás es posible explicar esta situación considerando que una buena relación que estrecha lazos entre los implicados, fortalece el compromiso existente entre ellos, lo que podría incidir en que los estudiantes se sientan motivados a estudiar para no ‘fallarle’ a su profesor. También podría suceder que los estudiantes se concentren más y se impliquen más activamente en una clase en la cual se sienten afines al docente.

El análisis de las prácticas de enseñanza desde la perspectiva de una descripción densa permite conocer en profundidad aquello que piensan y hacen los profesores en formación y esto hace posible comprender, ‘desde adentro’, las complejas variables que influyen en el desempeño docente. En el análisis de información, llama la atención que no se observaron diferencias significativas entre los practicantes de uno y otro programa formativo, pese a que sí se encontraron distinciones entre los dispositivos de práctica diseñados.

En términos generales, la enseñanza de la historia y la geografía se funda en un discurso constructivista del aprendizaje, lo que se manifiesta especialmente en las estrategias de instrucción, apropiación y evaluación preferidas por los practicantes, sin embargo, los rasgos del tratamiento del contenido son más bien tradicionales, tal como fue explicado en el apartado correspondiente.

CAPÍTULO VI
AUTOEVALUACIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA
ENSEÑANZA DISCIPLINAR

Un ejercicio muy importante en el proceso de aprendizaje de la enseñanza disciplinar y también para el desempeño docente corresponde a la reflexión que el profesor realiza sobre su propia práctica. Este examen de la propia experiencia permite al docente tomar conciencia de sus acciones, errores y aciertos, pensar sobre ellos y, eventualmente, mejorar su propia práctica. Jackson (2001) identifica este ejercicio reflexivo como la fase postactiva de la enseñanza. Por su parte, el MBE identifica, dentro del cuarto dominio relativo a las responsabilidades profesionales, la reflexión sobre la propia práctica como uno de los criterios a considerar para valorar el desempeño docente.

En este capítulo se analiza el proceso reflexivo desarrollado por los profesores en formación en torno a su experiencia de práctica profesional, activado por la entrevista de la tercera fase del diseño metodológico aplicado en esta investigación, que recogía la autoevaluación del practicante de todo el proceso vivido, luego de haber visto los videos de sus propias clases. El foco principal del análisis está en la autoevaluación del aprendizaje de la enseñanza de la HCS desarrollado en el contexto de práctica profesional. De este modo, el capítulo está estructurado en tres apartados: una autoevaluación del propio desempeño, un análisis de las dificultades vividas en el proceso de práctica y una evaluación del aporte realizado por la FID al aprendizaje de la enseñanza de la disciplina. Estas tres dimensiones permiten dar cuenta, de una manera compleja, de cómo la experiencia de práctica profesional activa los procesos de aprendizaje docente.

Como fuente de información principal para la redacción de este capítulo, tal como se acaba de presentar, se utilizó la recogida principalmente en la tercera fase del trabajo de campo a través de una combinación de una segunda entrevista en profundidad y una entrevista focalizada, que utilizó como recurso el video de las clases observadas a cada practicante. Así, la reflexión que desarrollan los practicantes está mediada por la visión de sí mismos y su propio desempeño en la pantalla lo que la hace menos especulativa y más claramente referida a la acción.

Del mismo modo que fue explicitado para el capítulo precedente, en el análisis de los resultados no emergieron diferencias sustantivas entre los practicantes de los dos programas formativos, por lo cual los hallazgos se presentan integrando sus experiencias. Los resultados manifiestan que los profesores en formación incorporan una serie de contenidos de

aprendizaje relativos tanto a la implementación de la enseñanza disciplinar como al trabajo docente en un sentido más amplio. Estos contenidos se adquieren mediante diversos desempeños que implican la acción, el estudio y la reflexión, además de tener lugar en distintos espacios y estar influidos por variados actores.

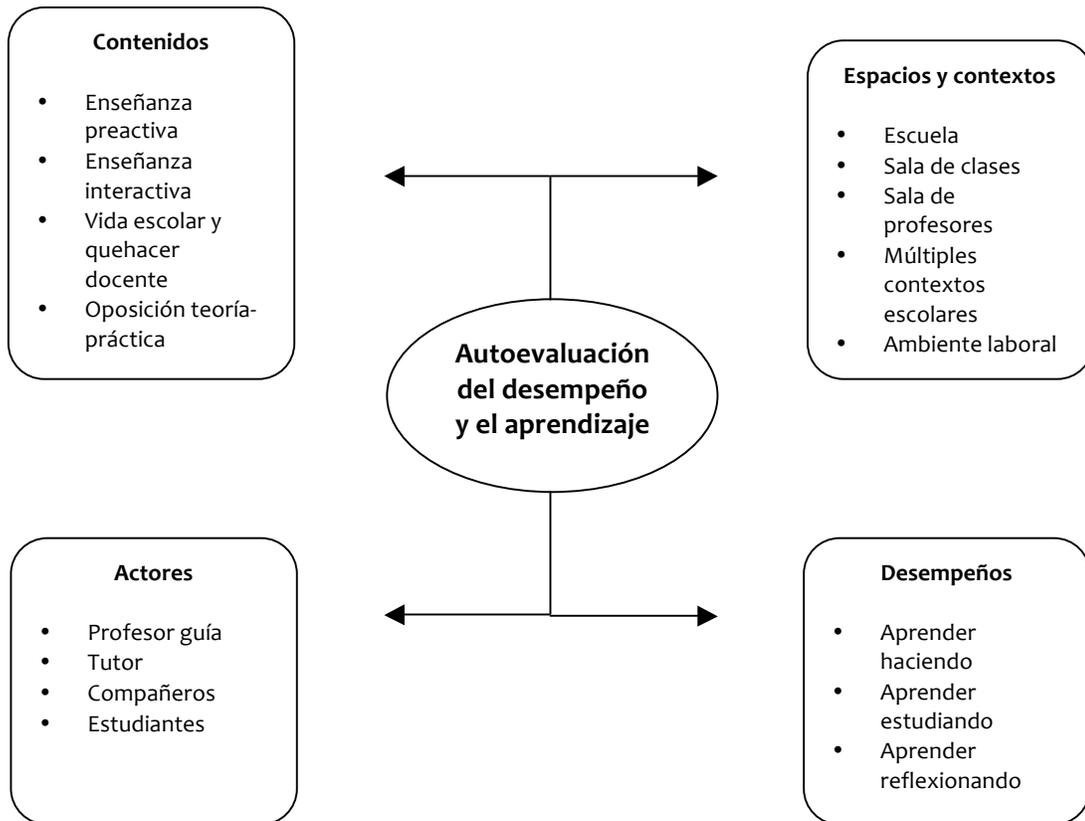
Como parte del proceso de aprendizaje, también se consideran las dificultades vividas en la práctica, pues es justamente el conflicto cognitivo el que activa la reinterpretación de la realidad y, en consecuencia, el aprendizaje. Las dificultades experimentadas motivan la búsqueda de una serie de estrategias de superación por parte de los practicantes, así como la configuración de una red de apoyo que se constituye como evidencia de que el aprendizaje de la enseñanza es social y colaborativo.

Finalmente, el examen del aporte de la formación inicial, y específicamente de las experiencias prácticas, da cuenta de la identificación de áreas débiles y otras robustas en la formación, que son bastante similares en los dos programas formativos. Por otra parte, la relación teoría-práctica emerge como el corazón del aprendizaje de la enseñanza, en tanto encarna los vínculos y distancias existentes entre los dos contextos de formación docente, la universidad y la escuela.

1. Autoevaluación del desempeño y el proceso de aprendizaje profesional

En este apartado se presentan los resultados obtenidos a partir de la autoevaluación de los practicantes de su propio desempeño, que les permitió dar cuenta del proceso de aprendizaje de la enseñanza disciplinar que desarrollaron en la experiencia de práctica profesional. Los resultados fueron organizados en cuatro temas: los contenidos del aprendizaje, los espacios y contextos en los cuales éste tuvo lugar, los actores que intervinieron en el proceso y los desempeños específicos a partir de los cuales se generaron los aprendizajes. En el esquema siguiente se ofrece una síntesis de los principales resultados.

**FIGURA N°14
 AUTOEVALUACIÓN DE DESEMPEÑO Y
 APRENDIZAJES DOCENTES**



1.1. Contenidos del aprendizaje profesional

Al finalizar su proceso de práctica profesional, los profesores en formación reconocen haber desarrollado variados aprendizajes. Así también, son capaces de identificar desempeños que realizan adecuadamente y otros que aún ejecutan de modo deficiente y que se asocian a aspectos que están pendientes de desarrollar durante su inserción profesional.

Un ámbito central al cual se refieren los practicantes para autoevaluar su desempeño y reflexionar sobre su aprendizaje corresponde a la enseñanza de la disciplina, considerando las actividades propias de las fases preactiva e interactiva, que fueron analizadas en un capítulo

precedente. Además, los profesores en formación reconocen haber aprendido diversos aspectos vinculados al quehacer docente y la realidad escolar. Los revisaremos en detalle a continuación.

1.1.1. Enseñanza de la disciplina, fase preactiva

Entre las tareas propias de la fase preactiva de la enseñanza, la planificación de clases es uno de los desempeños didácticos con los cuales se adquiere mayor familiaridad durante la práctica profesional, si bien los profesores en formación reconocen que desarrollan este aprendizaje en los cursos de la universidad más que en el contexto escolar. La necesidad de considerar múltiples variables en el momento de planificar, así como preparar una estructura de inicio, desarrollo y cierre y reflexionar en torno a las preguntas claves que responde una planificación son los logros más importantes que ellos consignan en esta área.

Una tarea complementaria a la de la planificación la constituye la preparación de materiales, que se aprende en parte en los cursos de la universidad y en parte en el centro de práctica. Además de la elaboración misma de un material, en el proceso de práctica se constata la importancia que éste puede tener para la dinámica de una clase, cómo ésta puede fracasar por la ausencia de un buen material y también cómo puede facilitar el desarrollo de diversas capacidades en los estudiantes. Además, gracias a la creación e implementación de una serie de materiales durante su intervención en aula, el profesor en formación puede percatarse de que es más importante el tipo de desafío que se plantea con un determinado recurso a los estudiantes, cómo se trabaja con ellos y cómo se aprovecha, que conseguir encontrar o elaborar el mejor material didáctico posible.

Los profesores en formación también reconocen aprendizajes en relación a la utilización de algunos materiales específicos, como los audiovisuales –que han tenido una incorporación más reciente en la escuela y que si bien son muy accesibles a través de Internet, plantean importantes desafíos a los profesores para su utilización– o bien respecto de otros más tradicionales, como el pizarrón.

1.1.2. Enseñanza de la disciplina, fase interactiva

La fase interactiva corresponde al desarrollo de la clase propiamente tal, en la cual están implicadas una serie de actividades didácticas que serán revisadas a continuación.

Las posibilidades de enseñar una disciplina están mediadas por la capacidad que tenga el docente de crear un ambiente adecuado para el aprendizaje, lo que se presenta como una tarea didáctica fundamental, requisito para realizar una clase y para lo cual comienzan a desarrollarse aprendizajes durante la práctica profesional.

En este sentido, el conocimiento de los estudiantes desde distintas perspectivas – personal, social y cognitiva–, constituye un primer logro importante para los profesores en formación. En el transcurso de la práctica los aprendices progresivamente van conociendo a sus estudiantes, tanto individual (sus personalidades y problemas particulares), como colectivamente (las dinámicas de cada curso). Así también se produce un conocimiento de las formas y dificultades de aprendizaje de los estudiantes como, por ejemplo, los inconvenientes que manifiestan para desarrollar sus ideas de forma escrita o para tomar apuntes durante el desarrollo de una clase. El percatarse de estas dificultades, sin embargo, no significa necesariamente que también hayan aprendido cómo enfrentarlas y superarlas, sino que son capaces de diagnosticarlas, lo que tiene gran valor porque constituye el punto de partida para tomar una serie de decisiones respecto de las formas más adecuadas para relacionarse con ellos, así como del diseño y la implementación de la enseñanza.

Hay practicantes que estiman haber logrado entablar una buena relación con los estudiantes, manifestando una disposición atenta, cuidadosa y acogedora hacia ellos, lo que les permitió establecer un clima de aula receptivo para sus clases. En contraste, otros profesores en formación reportan dificultades para crear este ambiente.

En el momento de implementar una clase de HCS, una tarea didáctica básica consiste en organizar la forma de abordar los contenidos disciplinares, lo que se constituye en un importante desafío para los practicantes. Algunos de ellos reconocen haber logrado organizar los contenidos en una estructura adecuada, sin embargo, al mismo tiempo los resultados muestran las dificultades que experimentaron para articular un enfoque para el tratamiento de

los contenidos que los deje satisfechos. En esta línea, lo primero es darle un sentido a los contenidos de modo que los estudiantes comprendan por qué puede ser importante aprenderlos y, luego, se trata de desarrollar una perspectiva de abordaje de la disciplina. Estas dificultades para organizar los contenidos en estructuras globales, estableciendo relaciones significativas entre los distintos temas, son más habituales en los profesores novatos que en los expertos, tal como reportan Godmondsdóttir y Shulman (2005).

Además de definir una perspectiva historiográfica o geográfica desde la cual abordar un contenido, los profesores en formación también reconocen como aprendizaje el regular la cantidad de contenidos que se puede trabajar en una clase. Sin embargo, en este aspecto critican la falta de tiempo del cual disponen, que les permite trabajar solo los elementos esenciales sin profundizar lo suficiente en los temas. Esto perjudica la comprensión de los estudiantes, que no alcanzan a entender completamente un tópico antes de encontrarse intentando comprender el siguiente.

Respecto del tratamiento del contenido, los profesores en formación aprenden a autoevaluar cómo lo están haciendo a partir de las señales que manifiestan los estudiantes. Efectivamente, cuando los estudiantes participan en la clase planteando preguntas pertinentes o realizando vínculos con el presente o la realidad cotidiana, los practicantes interpretan que están haciendo bien sus clases.

Otra de las tareas que se desempeñan en la fase interactiva de la enseñanza corresponde a la implementación de estrategias de enseñanza y aprendizaje, que está muy vinculada al abordaje de contenidos.

En relación con este tema, un principio fundamental que algunos practicantes incorporaron en su práctica profesional, y que se asocia a una perspectiva constructivista del aprendizaje, es que la actividad de los estudiantes puede convertirse en el centro de la clase, al tiempo que el docente puede asumir un rol menos protagónico.

Los profesores en formación también valoran positivamente el haber aprendido a desarrollar estrategias de enseñanza que incorporan la exposición de contenidos con apoyo de un recurso o medio didáctico pues el uso de este tipo de material despierta la curiosidad y favorece una comprensión más profunda de los contenidos. Así también, las estrategias de aprendizaje que exigen que los estudiantes realicen ejercicios por sí mismos (como la

elaboración de mapas o gráficos) y que trabajan sobre la base de sus conocimientos previos, también se consideran más efectivas para el logro de aprendizajes. En este sentido, manifiestan haber trabajado para lograr que las actividades que proponían fueran motivantes y, al mismo tiempo, sintéticas y diferentes de acuerdo al momento de la clase en que se presentaban. Así también, cómo plantear cuestionamientos a los estudiantes generando incertidumbre en la clase, de modo de propiciar una reflexión más profunda o la participación de distintos grupos y estudiantes en la clase, son también interrogantes que enfrentan los profesores en formación en su proceso de práctica y para las cuales van ensayando respuestas. Finalmente, descubrir lo importante que es la motivación de los estudiantes para la clase y cómo puede lograrse mediante, por ejemplo, el refuerzo positivo y la incorporación de diversidad de estrategias y materiales constituye otro logro que los practicantes reconocen. En términos generales, se valora positivamente el haber sido capaz de proponer un tipo de clase diferente a la cual los estudiantes están acostumbrados: “... yo siento que de alguna manera he contribuido a romper el esquema en el que ellos estaban insertos, qué es lo que ellos entendían por clase.” (EC1F, 068)

Respecto de la evaluación, un desempeño didáctico que plantea importantes dificultades no solo a los profesores noveles sino a los docentes en general, los practicantes identifican aprendizajes de distinta naturaleza, que se desarrollan tanto en el contexto universitario como en el escolar. La elaboración de instrumentos con distintos tipos de preguntas, y específicamente de aquellas de selección múltiple dirigidas a la evaluación de diferentes habilidades, corresponde a un aprendizaje complejo que los profesores en formación inician en sus cursos de didáctica o metodología y en la práctica profesional. De orden más técnico, el manejo de escalas de notas y la asignación de puntajes también son incorporados en este momento, pero en el contexto escolar. Finalmente, el monitoreo de la comprensión de los estudiantes en la clase misma mediante la formulación de preguntas o la observación directa de su trabajo al circular por la sala constituye un logro que es muy relevante para el desarrollo de una clase exitosa.

Junto con las tareas didácticas básicas revisadas hasta ahora, los profesores en formación también adquieren dominio de una serie de habilidades propias de la ejecución de la enseñanza gracias a su incorporación en un establecimiento escolar, la ejercitación del desarrollo de clases en forma autónoma y el consejo del profesor guía. Entre estas habilidades

se destacan el llegar a la sala de clases y ocupar el espacio para luego adquirir una postura y moverse por la sala, que son considerados como aprendizajes logrados por algunos practicantes.

1.1.3. La vida escolar y el quehacer docente

La sola incorporación del practicante en un liceo provoca que éste conozca una serie de aspectos de la vida escolar desde una perspectiva diferente a la que experimentó como estudiante. Primero, se conocen distintos contextos en los cuales es posible desempeñarse como docente, manifestando algunos de ellos una crudeza desconocida para los profesores en formación. Hay contextos deprivados socioeconómicamente que plantean complejos desafíos a los docentes y en los cuales ellos piensan que es difícil no ser pesimistas. Otros, en cambio, tienen propósitos formativos –como el obtener buenos resultados en pruebas estandarizadas– que el practicante no comparte. En este sentido, para algunos de los profesores en formación estudiados, conocer el contexto escolar significó el descubrimiento de aspectos negativos de la vida escolar. Además de los mencionados, algunas formas de convivencia entre los profesores y/o las autoridades, marcadas por la rivalidad, las murmuraciones, o la mezquindad y que ponen en un segundo plano la preocupación por el bienestar de los estudiantes, o algunas prácticas inadecuadas de los profesores en su trabajo cotidiano también revelan que “...la realidad escolar es dura” (EP2E, 260) y que hay cosas que hay que aceptar y aprender a convivir con ellas.

También se aprende cómo funciona un colegio por dentro, las cosas imperceptibles para alguien ajeno, los problemas y oportunidades que ofrece para el trabajo docente, la realidad de los distintos cursos, así como las diferencias existentes entre los estudiantes.

Complementariamente, la inmersión en una comunidad escolar permite que los profesores en formación aprendan a relacionarse con las distintas personas que forman parte de ella: otros profesores, autoridades, personal administrativo, paradocente y auxiliar, además, por supuesto, de los estudiantes, que constituyen su principal preocupación. Efectivamente,

para los practicantes es importante generar cercanía y un buen vínculo con los estudiantes porque esto hace posible y beneficia el desarrollo de la clase. Algunos pueden aprenderlo del modelo que les ofrece el profesor guía, mientras que otros encuentran sus propias formas basadas en generar camaradería fuera de clases o atender a las demandas particulares que los mismos estudiantes les plantean. En el caso particular de un practicante, fue un importante desafío relacionarse y trabajar con un curso completamente femenino, que le exigió ser más abierto y ofrecer un tipo de atención diferente a la que conocía de sus experiencias anteriores.

Quizás uno de los aprendizajes más significativos que los aprendices desarrollan durante su proceso de práctica profesional corresponde a conocer en profundidad la realidad del trabajo docente. A los profesores en formación les impresiona descubrir que los docentes cumplen funciones que van mucho más allá de la realización de clases y que la carga laboral es muy pesada y desgastante, y exige prácticamente dedicación exclusiva. Tal como expresa uno de ellos en la siguiente cita: “... *tienes que ser multifacético, tienes que aprender de todo y hacer de todo en un colegio, eso lo he aprendido en la marcha.*” (EC1J, 077).

Ahora bien, respecto a las labores docentes en las que los profesores en formación se ven involucrados y aprenden a desempeñar, y que van más allá de la enseñanza, se encuentran el cumplimiento de tareas administrativas como llenar el libro de clases y pasar la lista. También aprenden cómo trabajar el área de orientación y consejo de curso. En un sentido más profundo incorporan que el proceso de aprendizaje docente es permanente pues siempre se van descubriendo cosas nuevas y que en la formación de los jóvenes los contenidos disciplinares son un accesorio o un medio que permite alcanzar aprendizajes más profundos y relevantes, de naturaleza actitudinal.

1.1.4. Oposición entre teoría y práctica

A partir de los aprendizajes revisados anteriormente, es posible concluir que los profesores en formación descubren que la práctica docente y la vida en la institución escolar están pobladas de rutinas y formas de comportamiento que son importantes para el

funcionamiento ya sea de la clase, a un nivel específico, como de la institución escolar, a un nivel más general.

Las formas de saludar, imponer orden y organizar la sala, son algunos ejemplos de estos modos de hacer que son parte de la vida cotidiana en el liceo y que solo pueden ser aprendidas en este contexto. En este sentido, a los profesores en formación se les presenta una importante contradicción entre el tipo de formación que recibieron en la universidad y lo que aprenden en la escuela, tal como manifiesta uno de ellos en la siguiente cita:

O sea, hay grandes problemas creo yo como en la formación en donde eso no lo conciben no, no está en ninguna parte, o sea no te lo enseñan, no hay una propuesta tampoco de que 'te podemos ayudar por este lado', no, nada, teoría, teoría, teoría y te fuiste a los leones y eso yo he sentido últimamente en esta práctica y como que, por eso te decía el otro día también, que he aprendido mucho, mucho cosas cotidianas que no se enseñan, estuviste en una burbuja, saliste al exterior y es como todo nuevo. (EC1J, 060).

Esta tensión entre la formación ofrecida por la universidad y la que brinda el centro escolar, que aporta otro tipo de aprendizaje, está relacionada con la oposición entre teoría y práctica que también es constatada por los profesores en formación. Efectivamente, uno de los aprendizajes que los practicantes reconocen tiene que ver con cómo se manifiesta y sería posible enfrentar esta oposición entre teoría y práctica que se plantea desde la formación. Para ellos la escuela ofrece la oportunidad de practicar lo aprendido y de mostrar cómo es la realidad escolar en términos de cuáles son las demandas, posibilidades y limitaciones concretas para la enseñanza. En este sentido, consideran que hay tareas propias del desempeño docente que solo ejecutándolas es posible aprenderlas. También aprenden cómo aquellas definiciones teóricas previas, usualmente expresadas en una planificación, se ven modificadas por las situaciones emergentes que se presentan en todas las clases. Y, en contraste, cómo es difícil levantar teorías pedagógicas desde la práctica, que permitan iluminarla, dadas las importantes diferencias existentes entre los múltiples contextos escolares. Así, pareciera ser que la práctica profesional no logra sino acentuar el contraste entre el contexto universitario y el escolar como espacios de formación docente, pese a que su propósito es justamente el opuesto.

Frente a esta tensión entre universidad y escuela, entre teoría y práctica, los profesores en formación incorporan otro aprendizaje muy relevante y que tiene que ver con desarrollar una actitud flexible y ser capaces de adaptarse a las circunstancias que la dinámica escolar les impone. Por una parte, es necesario adaptarse a las particularidades y las circunstancias específicas en que se encuentran los estudiantes, si tienen alguna necesidad o problema que afecte su proceso de aprendizaje. Por otra, también se requiere adecuarse a las condiciones concretas en que se está desarrollando la clase y reaccionar de modo flexible, sin aferrarse a una teoría o la planificación previa, que pueden resultar poco pertinentes u oportunas. La adaptación también puede manifestarse cuando un practicante debe abandonar una idea personal y acoger los consejos de su profesor guía, no por obligación ni porque esté completamente de acuerdo, sino porque se percata de que lo que le indican es más adecuado dadas las características de sus estudiantes. Tal como reconoce un profesor en formación:

Me di cuenta que en el fondo lo que se acostumbra es hacer eso, tampoco yo puedo llegar a hacer una cuestión completamente volada, de un día para otro y que los estudiantes no me pesquen, no pretendo eso. Entonces me di cuenta que esos elementos que ella mencionaba eran importantes porque me permitían a mí, en el fondo, esa estructura que proponían, ese modo de hacer las cosas, me servían también a mí porque son cosas de la realidad pedagógica. (EP11, 0652).

En este mismo sentido, en la medida en que el profesor en formación logra leer de mejor manera el contexto de aula, va siendo capaz de visualizar posibles alternativas y tomar decisiones para solucionar las dificultades que se le presentan.

1.2. Espacios y contextos en los cuales tiene lugar el aprendizaje docente

Para todos los profesores en formación, la escuela es considerada como un espacio privilegiado para aprender a ser profesor, pues aporta elementos diferentes y complementarios de los que ofrece la universidad. Efectivamente, el solo hecho de incorporarse a un liceo permite aprender diversos aspectos de la docencia y conocer el

funcionamiento de un colegio por dentro, en sus diferentes ámbitos y prácticas cotidianas, así como en aquellos elementos más imperceptibles para alguien externo.

Estar en un centro escolar y dentro de ella especialmente en la sala de clases y la sala de profesores, permite aproximarse a la realidad misma, a los estudiantes tal como son, con sus diferentes características y necesidades, así como a la cotidianidad del trabajo docente. En la escuela se puede practicar lo aprendido en la universidad –realizar tareas como planificar, preparar materiales y hacer clases a estudiantes ‘de verdad’–, así como aprender a desempeñar tareas administrativas y otras de orden más práctico que no se abordan en la institución formadora –llenar el libro de clases, atender apoderados o usar escalas de notas. También se hace posible conocer algunos vicios de la dinámica escolar y la crudeza de algunas realidades, lo que puede significar la aparición de un ánimo pesimista, como se expresa en la siguiente cita: “... ‘lo que no te mata te hace más fuerte’, yo creo que claro te obliga a reflexionar sobre como enfrentar contextos más difíciles.” (EP2I, 0674).

Por otra parte, el incorporarse en distintos tipos de escuelas gracias al desarrollo de los cursos de práctica, facilita que los profesores en formación constaten la existencia de multiplicidad de contextos escolares, que les plantean demandas diferenciadas. Este punto es importante pues manifiesta que, dado que cada contexto exige una respuesta específica de los practicantes, éstos desarrollan habilidades diferentes según sean desafiados por las necesidades de uno u otro, lo que significa que cada contexto ofrece oportunidades para enseñar que son específicas y varían entre sí. Por ejemplo, un tipo de colegio más academicista exige el desarrollo de clases intelectualmente más densas, mientras otro más vulnerable requiere de estrategias de motivación más atractivas. Si bien todos los estudiantes tienen el derecho de aprender lo mismo y con el mismo nivel de calidad, no todos llegan por el mismo camino y esta diversidad provoca que, al intentar enfrentarla, los practicantes desarrollen diferentes habilidades. Así, tenemos que, aunque el programa formativo sea el mismo, el solo hecho de incorporarse en escuelas diferentes causa que los profesores en formación dispongan de oportunidades de aprendizaje de la enseñanza que difieren entre sí. Por lo tanto, buena parte del aprendizaje que desarrolla un profesor en formación en su práctica profesional estará determinada por el contexto escolar en el cual se incorpore.

Ahora bien, para integrarse en la escuela exitosamente y aprovechar las oportunidades de aprendizaje que el colegio ofrece, un requisito que los profesores en formación reconocen es que haya un buen ambiente laboral.

Yo creo que eso, que haya un buen ambiente, para que se te de una buena práctica yo creo que un buen ambiente porque si estás en un mal ambiente vas a ir chato, vas a ir enojado, vas a llegar allá y vas encontrar carachos de dos metros, vas a estar desganado, desmotivado todo eso, entonces yo creo que es esencial como primera cosa eso que haya un buen ambiente. (EP2J, 1435).

1.3. Actores involucrados en el aprendizaje docente

Si se considera que para aprender a enseñar resultan muy importantes las relaciones que un sujeto establece con otras personas ya que el aprendizaje es un proceso social (Putnam y Borko, 2000), resulta interesante analizar qué actores son los que los profesores en formación identifican como relevantes para su aprendizaje de la enseñanza.

El primer actor que todos los practicantes reconocen como un aporte para su aprendizaje de la docencia es el profesor guía que, de diferentes maneras, colabora en su formación, tal como se expresa en la siguiente cita: *“En el colegio el profesor guía, la profe Isabel pero a full (...) A full, yo creo que ahí aprendí, ahí aprendí muchas cosas con ella, muchas cosas.”* (EP2J, 0711).

El profesor guía puede convertirse en un buen modelo a seguir, especialmente por las formas de relacionarse con los estudiantes y crear un clima de aula adecuado para el aprendizaje. También ofrece comentarios, retroalimentación y consejos para mejorar el desempeño en las conversaciones que sostiene con el practicante a partir de las clases que éste realiza y él observa, además de recomendaciones sobre aspectos específicos y de orden administrativo. En algunas ocasiones muy puntuales, un profesor guía puede intervenir directamente en una clase, para aclarar algo de lo que realiza el profesor en formación, lo que

también se constituye en fuente de aprendizaje⁵³. Además, es el profesor guía quien generalmente enseña todo lo relacionado con orientación y consejo de curso, que es un área en la cual los casos estudiados reconocieron importantes vacíos. Finalmente, algunos practicantes aseguran que el solo hecho de que el profesor guía narre su experiencia les permite aprender elementos de la enseñanza.

Otro actor valorado por los profesores en formación corresponde al tutor que también ofrece retroalimentación, comentarios y consejos para mejorar el desempeño docente a partir de las observaciones de clases.

En este punto, resulta interesante destacar que para los profesores en formación el aporte que realizan tanto el profesor guía como el tutor tiene un carácter esencialmente práctico y específicamente didáctico, centrado sobre todo en reforzar las capacidades de enseñanza disciplinar. Esto contrasta con otras fuentes de aprendizaje que aportan otros elementos, que revisaremos más adelante.

Los compañeros de universidad se configuran como un tercer actor que influye poderosamente en el proceso de aprender a enseñar. Una práctica habitual, y muy valorada, la constituye compartir entre compañeros, tomarse un café y contarse las experiencias vividas por cada uno en la práctica profesional, además de narrar anécdotas y gastarse bromas: “Y con los chiquillos, con mis compañeros ahí uno se entera de muchas realidades diversas y que a veces no necesariamente concuerdan con la tuya y ahí uno también saca su aprendizaje un poco.” (EP2J, 0679). Estas instancias permiten conocer otras realidades escolares y acceder a experiencias que, aunque no son vividas directamente, posibilitan ponerse en situación y desarrollar hipótesis de cómo se actuaría si le sucedieran a uno. En este sentido, permiten proyectar cursos de acción, lo que también constituye una forma de aprendizaje que funciona por un mecanismo de anticipación, vale decir, la reflexión sobre el desempeño que propicia el aprendizaje docente tiene lugar antes de la acción.

Las conversaciones con compañeros también permiten aclarar dudas e inquietudes, darse consejos mutuamente y compartir material. Además se aprende de la autoevaluación que

⁵³ Sin embargo, para algunos practicantes la intervención del profesor guía en sus clases es interpretada como una manifestación de desconfianza en su trabajo, lo que les produce malestar e inseguridad.

realizan los practicantes de su propio desempeño, que reconocen y comentan sus fortalezas y debilidades después de sus intervenciones en aula.

Los estudiantes, principal preocupación de los profesores en formación, son también actores que aportan información relevante que gatilla el aprendizaje de la enseñanza. Tanto las preguntas y comentarios que formulan, como las expresiones faciales y verbales que manifiestan en las clases, se constituyen en valiosas señales de aprobación, inquietud o rechazo que orientan las modificaciones que deben realizar los practicantes de su desempeño. Hay ocasiones en que los estudiantes presentan problemas con un contenido, que se expresan en las interrogantes que plantean y los errores que comenten, lo que se constituye en una poderosa fuente de información y aprendizaje para el profesor en formación:

Lo aprendí a través de los conflictos que tenían los estudiantes con lo que yo hacía, cuando alguien, por ejemplo, me hacía una pregunta porque no entendía algo que estaba explicando me daba cuenta que no importaban tanto las respuestas que yo le daba ni lo que tenía que decirle frente a eso, sino como se sentía él frente a esa pregunta, por qué tenía esas dudas que a lo mejor no eran con respecto tanto al contenido sino a su capacidad para poder responder o a las interferencias que se pueden producir en esa pregunta... (EP21, 0748).

Las señales que dan los estudiantes también pueden orientar cuál es la mejor forma de relacionarse con ellos, tal como le sucedió a un profesor en formación con un estudiante con el que tenía una relación conflictiva:

... o sea, los estudiantes eso le enseñan a los profesores, y sobre todo a mí me han enseñado eso (...) Me han dado señales (...) yo creo que la primera vez que saludé a Benjamín no fue porque yo lo fui a saludar, yo creo que antes de eso él me saludó (...) Y como que me agarró la mano y bueno ahí lo saludé. Como que tomé un poco de sus señales (...) me estaba enseñando, en el fondo, que ahora no quería ser el enemigo sino que quería ser amigo (...) Y él con sus ojos me decía 'profe sea más cariñoso'. (EC21, 1235).

Además de las señales espontáneas que los estudiantes ofrecen, para los profesores en formación progresivamente se convierte en un hábito el hacerle preguntas a los estudiantes para monitorear su comprensión de una explicación o evaluar su aprendizaje de una clase a la siguiente, lo que les permite recoger información relevante para diagnosticar alguna dificultad de aprendizaje más seria, autoevaluar las estrategias que implementan y ajustar los tiempos que destinan a cada actividad en la clase, de modo que aprenden en la práctica a orientar la enseñanza de acuerdo con las características de los estudiantes que en ese momento atienden.

Excepcionalmente, la participación en esta investigación a través de la respuesta a entrevistas de profundización, clarificación y focalizada influyó de un modo particular en el aprendizaje de la enseñanza. Efectivamente, las entrevistas con la investigadora se constituyeron como un espacio de reflexión que motivó en los profesores en formación el mirarse a sí mismos y a su propia práctica, y tomar conciencia de elementos del desempeño que no habían pensado con detención. Algunos practicantes aseguraron que, más que las clases mismas, fue el proceso reflexivo posterior, gatillado por la práctica de la escritura (solicitada como parte de los portafolios de práctica por parte de cada programa) o el desarrollo de las entrevistas de investigación, lo que les motivó a incorporar un nuevo aprendizaje de la enseñanza. *“Y de verdad es clave conversar contigo después de las clases porque quedan ciertas cositas como que me dan vuelta el chip y digo ohh”*. (EP2J, 0452).

El efecto de las entrevistas en el proceso reflexivo de los practicantes es significativo en dos sentidos. Primero, desde una perspectiva metodológica, ejemplifica uno de los modos en que puede influir el propio investigador en el proceso y el producto de su estudio, lo que, desde una perspectiva cualitativa, no pretende ser excluido sino explicitado y analizado. Este modo de proceder ha sido conceptualizado como reflexividad y constituye uno de los criterios de rigor de los métodos cualitativos, tal como fue presentado en el marco metodológico. En segundo lugar, el reconocimiento de la influencia de las entrevistas también aporta información y sugiere criterios acerca del modo en que el diálogo y un tipo de interrogantes particular (derivadas específicamente de los tipos de entrevistas implementados en la fase de recolección de información) pueden promover la reflexión.

1.4. Desempeños a través de los cuales se aprende la docencia

El proceso de aprender a enseñar se desarrolla a través de distintos desempeños en los cuales se ven involucrados los profesores en formación durante el proceso de práctica profesional.

Al ser consultados sobre los desempeños que los practicantes identifican como claves para su aprendizaje de la enseñanza de la disciplina, lo primero que se manifiesta es un desconocimiento de los procesos cognitivos que están implicados en este aprendizaje. Efectivamente, es común que los profesores en formación en una primera instancia no logren explicar cómo desarrollan un determinado aprendizaje y lo identifiquen como magia, intuición o algo que sencillamente ocurre: “...yo te decía como en broma, yo te decía iluminación porque claro cuando uno no tiene conexión total, no tiene los elementos para juzgar sobre su propio proceso cognitivo piensa como que se ilumina.” (EP21, 0788). Ya sea para establecer una forma de relacionarse con los estudiantes, crear un material o inventar un ejemplo para la explicación de un contenido, los practicantes actúan por intuición y no son capaces de argumentar cómo lo desarrollan. Este punto resulta importante pues, si los profesores debieran ser expertos en aprendizaje, resulta paradójal que tengan dificultades para hacerse conscientes y ser capaces de describir y explicar sus propias formas de construir conocimiento.

Sin embargo, al profundizar en sus respuestas, es posible organizar la comprensión de aquellos desempeños a través de los cuales se han desarrollado aprendizajes de la enseñanza en tres ámbitos que revisaremos a continuación: aprender haciendo, aprender estudiando y aprender reflexionando.

Resulta interesante destacar que en esta categorización se refleja la clásica discusión acerca de la naturaleza del conocimiento docente, que lo vincula con un saber teórico, un saber práctico y/o uno teórico/práctico, supuestamente contrapuestos. Aprender haciendo corresponde a la idea de que el conocimiento pedagógico es esencialmente práctico y se domina gracias a la ejercitación. Aprender estudiando expresa la premisa de que el conocimiento es más bien teórico y que se aprehende intelectualmente. Finalmente, el aprender reflexionando manifiesta la perspectiva de que la naturaleza de este conocimiento es

teórico/práctica y que es la reflexión la que permite construir un saber mixto desde la práctica y desde la teoría, que recoge la complejidad del desempeño docente. Lo interesante es que esta categorización, levantada desde el análisis de la información, surgió de modo inductivo, lo que sirve para darle un fundamento empírico a esta forma de comprensión de los saberes docentes⁵⁴. Además, es importante destacar que en el caso de la presente investigación, se trata de desempeños que se consideran complementarios y no alternativos para el logro del aprendizaje profesional.

1.4.1. Aprender haciendo

Una explicación común de su proceso de aprendizaje de la enseñanza disciplinar que ofrecen los profesores en formación es que ‘se aprende haciendo’, como fruto de la experiencia. Hay una serie de aspectos del oficio docente tales como dialogar con los estudiantes, desarrollar los rituales que tienen lugar en una clase, moverse por la sala o realizar funciones administrativas, que se aprenden en la ejecución misma. Del mismo modo, tareas más complejas como monitorear el aprendizaje de los estudiantes, reforzar positivamente, crear un material ajustado a las necesidades de estudiantes concretos o adaptarse a las circunstancias específicas de cada situación, también se desarrollan más exitosamente en la medida en que el practicante las realiza una y otra vez a lo largo del tiempo.

Los practicantes valoran positivamente la práctica y la ejecución concreta de las tareas docentes que en ella tiene lugar porque consideran que les permite acceder a “*la realidad misma*” y así contrastar lo que han aprendido en sus estudios universitarios, que identifican de corte más teórico, tal como se expresa en la siguiente cita:

...tú llevas cuando vas a hacer clases ciertos lineamientos teóricos (...) Y pueden ser muy teóricos y pueden ser muy válidos y muy buenos y justificados por todo el mundo y avalados por

⁵⁴ Entre los autores que desarrollan esta perspectiva está el filósofo Wilfred Carr (2002).

todo el mundo, todos esos lineamientos teóricos, pero tú llegas a la clase y es totalmente diferente. Entonces yo creo que uno aprende haciendo, al menos siendo profesor porque tal vez la teoría y todo eso te ayuda, o sea, saber planificar, aprender a planificar y todo eso te ayuda caleta pero puedes tener una planificación buenísima y si no tienes estas cositas prácticas no haces nada o sea llegas con un montón de libros y fin (...) una vez que te enfrentas a la realidad misma todo cambia y eso lo sentí bastante en la práctica.” (EP2J, 0612 y 0644).

En este punto se plantea un tema crucial porque ¿qué significa aprender haciendo? ¿Cuándo la práctica efectivamente posibilita la adquisición de un aprendizaje? La perspectiva de que la práctica se impone a la teoría, que fue presentada en el marco conceptual (Carr, 2002) y podría considerarse que fundamenta la cita precedente, tiene como base la premisa de que en el aprendizaje más que una elaboración teórica es la ejercitación lo que se impone. Esta línea interpretativa del trabajo docente establece una mayor importancia del desempeño por sobre la teoría y la reflexión y es la que fundamenta la común opinión de que es la práctica la que hace al profesor y no el estudio

En contraste, si retornamos al origen y revisamos la idea fundacional de John Dewey sobre el significado profundo de “aprender haciendo”, nos encontramos con que él no planteó en absoluto la idea de que el aprendizaje se construye de forma espontánea e inconsciente a partir de la práctica. Su propuesta en realidad establecía que se aprende de la práctica cuando se reflexiona sobre ella (Dewey, 2004), idea base de la noción de la enseñanza como práctica reflexiva y del maestro como profesional reflexivo, que luego desarrollaron otros autores como Donald Schön (1992, 1998) y Keneth Zeichner (1993).

Otro significado de ‘aprender haciendo’ se asocia a la idea de que se aprende del error, otra explicación que los practicantes dan de los aprendizajes que incorporan en su práctica profesional. “Sí, pero por lejos, echando a perder se aprende, sí, a porrazos se aprende, todos esos proverbios, todos eso dichos, sí.”(EP2J, 0731) La idea de que se aprende practicando, equivocándose una y otra vez hasta que la tarea sale bien, también encierra la premisa de que el aprendizaje ocurre más como la instalación de un modo de hacer un tanto irreflexivo que como la incorporación conciente de un desempeño determinado. La idea del aprendizaje por ensayo y error deja fuera la reflexión sobre la práctica que varios autores han presentado como el fundamento del desempeño profesional de los profesores. Si bien es difícil indagar en los

procesos cognitivos que fundamentan la práctica de un docente, lo cierto es que en la incorporación de un aprendizaje la reflexión e incluso la indagación teórica cumplen un importante papel. Esto no contradice el hecho de que haya algunas prácticas que terminan por automatizarse y convertirse en parte del *habitus* de un docente experto, lo que sucede para permitir que el profesor ejecute una serie de tareas simultáneamente reservando su capacidad de pensar y actuar para aquellas más demandantes cognitivamente.

En todo caso, existe un matiz ya que cuando los profesores en formación se refieren a aprender del error afirman que valoran positivamente que el profesor guía y el tutor les muestren sus errores para poder corregirlos, lo que pone la conversación sobre el desempeño como una posibilidad de aprender del error en la práctica. Para los profesores en formación, equivocarse en el transcurso de la práctica les da la oportunidad de analizar sus dificultades y aprender de ellas. Es necesario indicar, sin embargo, que esta posibilidad existe cuando la práctica profesional se configura como un espacio protegido en el cual equivocarse está permitido y no tiene altos costos. Pero no todos los contextos escolares ofrecen estas garantías pues hay casos en que los practicantes son sancionados cuando se equivocan o bien en que no se les da oportunidad para desempeñar alguna función que se considera de cuidado, tal como guiar una reunión o una entrevista con apoderados, por el temor a que se equivoquen.

Las explicaciones que presentan los practicantes sobre el aprendizaje a partir de la experiencia y del error podrían resultar controversiales desde la lógica de la formación docente dado que reforzarían la perspectiva de que la docencia no requiere de una formación especializada y puede aprenderse sobre la marcha, mediante el entrenamiento, de una manera más bien intuitiva y como fruto de una práctica de ensayo y error más que de una práctica reflexiva. Sin embargo, los profesores en formación también reconocen otras formas de aprendizaje que involucran una aproximación intelectual y también reflexiva. Las revisaremos a continuación.

1.4.2. Aprender estudiando

Otro grupo de respuestas para la interrogante sobre los desempeños que colaboran al aprendizaje de la docencia relevan la lectura y el estudio como procesos relevantes. Efectivamente, la asistencia a las diversas asignaturas durante el curso de la carrera permite adquirir conocimientos específicos que los practicantes valoran positivamente. Los ramos de didáctica/metodología, que son los más apreciados por su aporte formativo, entregan conocimientos de la planificación, variadas estrategias de enseñanza y aprendizaje, formas de evaluación, y creación y uso de materiales, por ejemplo. Por su parte, los cursos de taller y de tutoría también fortalecen el desempeño docente en tanto abordan temas de orden práctico vinculados a la enseñanza y la profesión docente, al tiempo que motivan el desarrollo de la reflexión a través de estrategias narrativas. En tanto, las asignaturas de psicología del desarrollo o del aprendizaje incentivan la reflexión sobre las formas de relacionarse con los estudiantes.

En términos generales, la formación pedagógica y disciplinar de la que se participa en determinada institución influye en la orientación ética de la enseñanza que se quiere implementar y la naturaleza de la perspectiva disciplinar que se asume. Además, sucede comúnmente que los docentes universitarios que dictan los ramos se convierten en modelos a seguir por los practicantes, ya sea por la forma de reflexión que proponen sobre su campo disciplinar, como por las estrategias de enseñanza que implementan.

También pueden resultar significativas algunas de las lecturas que se realizan vinculadas a un curso particular. En este ámbito, los practicantes estudiados resaltan la importancia de lecturas relativas a las características de los estudiantes y las formas más adecuadas de vincularse con ellos. Así también, de aquellas relacionadas con modelos y corrientes pedagógicas o enfoques didácticos, que pueden ser inspiradoras para el propio desempeño. Estas lecturas abordan dos temas que se configuran como preocupaciones centrales para los profesores en formación en el contexto de la práctica profesional, la relación con los estudiantes y los modelos didácticos que instruyen respecto a estrategias de enseñanza y aprendizaje. El que los practicantes destaquen la importancia del estudio en relación a estos

temas cruciales implica que para ellos no bastan solo los aprendizajes que se desarrollan gracias a la ejecución concreta que tiene lugar en su práctica, sino que también valoran lo que construyen desde una aproximación intelectual. Esto respalda la idea de que el conocimiento profesional docente se alimenta de abordajes teóricos y no solo se construye a partir de la ejercitación, contradiciendo la opinión de sentido común discutida más arriba, de que al docente lo hace solo la práctica.

En otro ámbito, resulta interesante comentar una lectura sobre distintos modelos de inserción profesional docente que fue significativa para un profesor en formación ya que le permitió comprender mejor la experiencia que estaba teniendo en ese momento en su proceso de práctica:

...ahora mi situación particular de mi práctica y esto es lo que está mediado un poco con lectura, yo creo que se ajusta a uno de los modelos que leí, una clasificación en el fondo que es como de iniciación, nadar o hundirse, así se cataloga por esa lectura que tuve en mi práctica bastante buena... porque consiste básicamente en una práctica en la cual el estudiante digamos va a ser sometido en el fondo a una iniciación o a grandes desafíos pero sin mayor ayuda como arréglatelas solo, nada o húndete. (EC3I, 0149).

En este caso, muy posiblemente el profesor en formación tuvo acceso a un texto de Carlos Marcelo (2009), en el cual se comenta la metáfora de la inserción como un proceso en que se aprende a nadar directamente metiéndose en el agua sin ayuda, lo que exige que el sujeto directamente nade o se hunda⁵⁵, recogiendo la idea de que la iniciación docente está marcada por un fuerte choque con la realidad (Veenman, 1984). Acá lo interesante es que una lectura permite nombrar y así entender mejor lo que se está experimentando. En esta experiencia particular se trataba de una práctica difícil en la cual no se contaba con el apoyo de la profesora guía, quien no estaba a gusto con la tarea de acompañar un practicante, ni con el del tutor, que se encontraba de viaje. En estas circunstancias, el practicante sentía angustia por su situación, lo que se calmó en alguna medida al recordar esta lectura previa sobre las formas de insertarse laboralmente, una de las cuales calzaba con la suya, lo que le permitió percatarse de que no se trataba de una experiencia aislada.

⁵⁵ Esta metáfora fue propuesta por Vonk en 1995 (citado por Cornejo, 1999).

1.4.3. Aprender reflexionando

“... uno no se da cuenta de lo que hace hasta que lo procesa, lo escribe o lo dice” (EC1, 936). Esta afirmación de un profesor en formación refleja con claridad la importancia de la reflexión en el proceso de aprendizaje de la docencia. Recogiendo la esencia de la idea de Dewey (2004) sobre que “se aprende haciendo, cuando se reflexiona sobre lo que se hace”, la frase realza la idea de que es la reflexión sobre la práctica la que permite comprender mejor la experiencia, ir más allá de una práctica automatizada como simple ejecución inconsciente de tareas y aprovechar profundamente las experiencias prácticas para construir conocimiento profesional.

La reflexión, aquella disposición y ejercicio de meditar sobre las experiencias vividas en la práctica profesional, se caracteriza por constituirse en la estrecha relación que se establece entre teoría y práctica y convertirse en la base del aprendizaje profesional. Como veremos, así es experimentada por los practicantes estudiados.

Efectivamente, según la interpretación de los profesores en formación, la reflexión sobre la práctica permite observar y entender aspectos de la experiencia, hacerse consciente de los errores y evaluar las decisiones tomadas en el curso de la acción. En este sentido, se constituye en la base del proceso de aprendizaje profesional ya que propicia una comprensión más profunda del ejercicio de la docencia y, eventualmente, también podría provocar el mejoramiento del desempeño.

Para los profesores en formación, la reflexión está orientada por el objetivo de asegurar el aprendizaje escolar y, en este sentido, el análisis del cumplimiento de las planificaciones y de los resultados de aprendizaje obtenidos por los estudiantes, así como la observación directa de la respuesta de los estudiantes en clases a las actividades planteadas se constituyen en importantes recursos para su desarrollo, tal como se manifiesta en la siguiente cita:

Y yo trabajaba mucho con las notas, comparaba las notas de los alumnos. ¿Por qué este alumno, tuvo tal nota, por qué tan baja nota en esta prueba y en la otra le fue mejor? ¿Qué pasó? Quizá

no fue capaz de identificar un conocimiento y pasar a la interpretación, entonces yo digo: ¿cómo lo hago? ¿Qué hago yo para que ese alumno pueda dar ese salto? (EP2F, 062).

¿Pero cómo funciona, más específicamente, el proceso reflexivo? A partir del análisis de lo expresado por uno de los casos de estudio, es posible identificar una secuencia en el proceso reflexivo que, aunque se trata de un caso particular, podría servir para ilustrar la naturaleza de este proceso. Éste se inicia con la vivencia de una situación particular que llama la atención o de alguna manera le presenta un conflicto cognitivo al practicante. En el transcurso de la situación se recoge información mediante la observación directa y el registro mental de la mayor cantidad de detalles. Si no se logra recogerlos directamente en el momento mismo, se hace un esfuerzo por recordar el máximo posible después. Esta información se ordena o categoriza mentalmente para luego intentar una comprensión profunda a través del establecimiento de relaciones con la teoría. Efectivamente, en un segundo momento se busca alguna idea o referente teórico que ayude a comprender mejor la situación, ya sea recordando alguna información previa de la cual se disponga y sea significativa para hacer inteligible la situación, o bien se busca información relevante acudiendo a alguna lectura o la consulta a alguien más experto. Así, se elabora una primera interpretación de la situación vivida, que ha sido construida tanto desde la práctica vivida como desde la teoría consultada, que luego puede ser complementada (contrastada y ampliada) con más información que el practicante puede volver a recoger en la práctica. De este modo, progresivamente se va construyendo un análisis que puede ir enriqueciéndose a medida que se cuenta con nueva información recogida de las clases o nuevas perspectivas teóricas.

Para los practicantes, el momento de pensar acerca de las situaciones vividas, intentando establecer relaciones entre ésta y otras situaciones o con referentes teóricos pertinentes, constituye una práctica muy relevante para el proceso reflexivo. Por ejemplo:

...pero también muchas reflexiones personales (...) esa cosa después de salir de la sala y pensando en la micro, el camino a la micro fue súper importante porque ahí como que me iba analizando muchas cosas, veía mis sensaciones, cómo me había sentido después de estar ahí (...) ese tránsito para mí era como muy evidenciador porque tenía... era el momento más

fresco, es lo que me había pasado en el colegio y de ahí llegaba a mi casa y de ahí con el mundo... pero creo que ese tránsito colegio-micro era clave, era como el primer diagnóstico. (EP2E, 148).

Sin embargo, en ocasiones es difícil llevar a cabo un proceso reflexivo por sí mismo, sin ningún apoyo. En estos casos, la práctica reflexiva se sirve de algunos soportes como la escritura. Efectivamente, para todos los casos las tareas de escritura que fueron encomendadas como parte de las actividades formativas desarrolladas en la práctica profesional, fueron significativas para desarrollar la reflexión. Ya fueran parte del portafolio o de un diario reflexivo, la narración de las experiencias vividas en la práctica se constituyó en una importante estrategia para motivar la toma de conciencia y, con ella, el aprendizaje profesional. Tal como le sucede a un profesor en formación en el momento de trabajar en su portafolio:

Entonces ahí uno decía ya ¿qué hecho en esta clase? ¿qué hice? ¿qué hice bien? ¿qué hice mal? ¿en qué estoy bien? ¿en qué estoy mal? ¿qué debo corregir? ¿cómo llego mejor a las chiquillas? Todo. Entonces llegaba un momento en donde tenías que hacerlo así por cumplir, pero cuando cumplías también te quedaba, te ponías a reflexionar claramente. Entonces ahí a uno le daban una pauta, entonces esta pauta... ya! diario reflexión número uno de la observación al interior de la clase, entonces ahí uno se ponía 'ah' decía 'ah esto sí, esto no, esto sí, por qué esto'... entonces iba poco a poco reflexionando sobre lo que uno hacía en el colegio más que nada entonces cuando uno tenía que entregar esos avances, esos informes claramente ahí uno decía 'ah ya aquí va, por este lado'. (EP2J, 0790).

Finalmente, también es posible que la práctica de la reflexión tenga lugar fruto de una conversación con otro actor significativo. Ya sea con compañeros de universidad que también realizan la práctica, con el profesor guía o el tutor, o con la investigadora durante las entrevistas, es en la conversación con otro la instancia en la cual el practicante puede observar las situaciones ocurridas desde otro ángulo, tomar conciencia, reflexionar y aprender a enseñar.

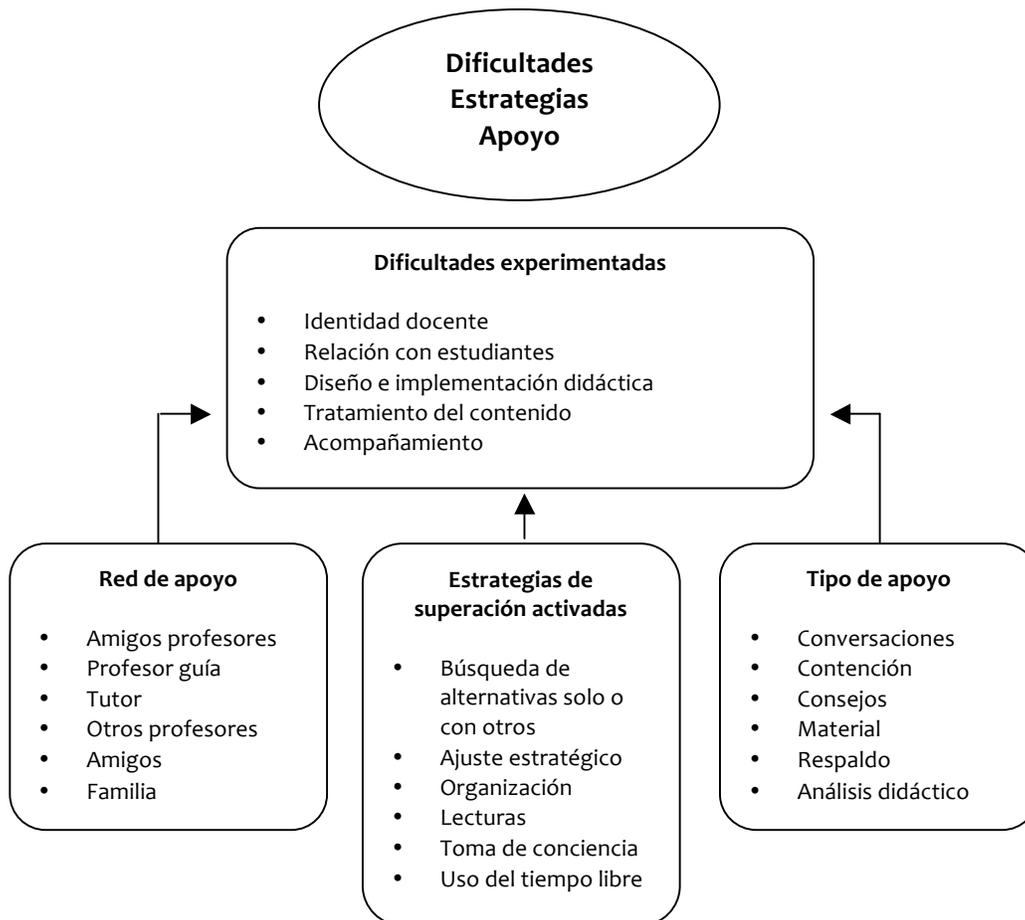
El estudio de la autoevaluación de su propio desempeño y la toma de conciencia de los aprendizajes desarrollados, por parte de los practicantes, permite identificar los principales contenidos del aprendizaje así como los desempeños específicos a partir de los cuales los

profesores en formación construyen conocimiento. Complementariamente, es posible observar la influencia de variables externas, como los espacios y contextos y los actores, que impactan en la incorporación de aprendizajes de la enseñanza disciplinar.

2. Análisis de las dificultades experimentadas en el proceso de práctica profesional, estrategias y recursos para enfrentarlas

Durante la práctica profesional, los profesores en formación viven una serie de dificultades en relación a su incorporación al centro escolar y su desempeño como docentes, que son características de los procesos de iniciación a la docencia y que tienen sintonías con aquellas que viven los profesores principiantes que se incorporan al mundo laboral. A continuación revisaremos dichas dificultades para luego analizar las estrategias de superación activadas, la red de apoyo con la que cuentan y el tipo de apoyo recibido. Este análisis permite comprender desde otro ángulo los procesos de aprendizaje de la enseñanza disciplinar que vivencian los profesores en formación. En la siguiente figura se presentan los hallazgos fundamentales en este ámbito.

FIGURA N°15
DIFICULTADES EXPERIMENTADAS, ESTRATEGIAS Y
RECURSOS PARA ENFRENTARLAS



2.1. Dificultades experimentadas en el proceso de práctica profesional

2.1.1. Desarrollo de una identidad docente

Un desafío importante que se enfrenta en los cursos de práctica lo constituye el asumirse como docente y empezar a actuar como tal. ¿Cómo presentarse en la escuela? ¿Con

qué actitud enfrentar a un curso? ¿Qué significa ser profesor? Éstas son algunas de las interrogantes que se plantean los profesores en formación al iniciar su práctica profesional y que se relacionan con el proceso de construcción de una identidad profesional.

Para algunos practicantes, incorporarse a un establecimiento escolar y habitar cómodamente ese espacio se hace particularmente difícil si se trata del mismo colegio en el cual estudiaron, tal como manifiesta una profesora en formación:

... creo que el desafío principal de la pre-práctica fue eso, acostumbrarme a decir yo soy profe, o sea, entrar a la sala de profesores para mí fue casi traumático, de hecho cuando quise ir al baño fui al baño de las estudiantes porque el baño de los profesores era una casa sagrada (...) y a varios de los compañeros les pasó, muchos volvieron al colegio donde estudiaron y tenían la misma sensación. (EP1E, 318).

Convertirse en profesor también significa asumir ciertas formalidades y actitudes que no son naturales para los practicantes, pero que les permiten transitar desde el mundo estudiantil al que aún pertenecen, hacia el mundo adulto y laboral en el que están empezando a desempeñarse. En este sentido, la vestimenta y el aspecto externo juegan un rol muy importante:

... es como la imagen que uno tiene que cambiar y eso, yo en un principio decía no si, no sé, hay que ser tal cual como uno es y (...) el colegio, o sea, como en general el mundo laboral te pide ciertas formalidades, entonces tienes que vestir de cierta forma, tienes que estar con el pelo corto y un poco jugar a ser alguien que en realidad a veces no eres. Entonces yo siempre digo a veces me pongo el disfraz para ir a hacer clases y eso se ha cumplido. Yo siempre dije yo voy a entrar a este mundo como práctico y va a pasar eso y ha pasado acá (...) porque es como jugar a entrar a un mundo totalmente diferente a lo que se vive cuando eres estudiante. (EP1J, 683 y 687).

Las dificultades para reconocerse como un adulto primero y como un docente, después, se hacen particularmente evidentes en el esfuerzo de los practicantes por asumir un

rol de autoridad y ejercerlo frente a los estudiantes. Efectivamente, en todos los casos estudiados se observó la molestia sentida por los practicantes por ocupar esta posición de autoridad y ejercer control sobre los estudiantes dado que no les acomodaba tomar este tipo de actitudes y se sentían presionados a hacerlo por una demanda de la misma institución para actuar en esa línea, aunque no fuera propio de su estilo:

A mí no, no me gusta, en el fondo, asumir el rol como de autoridad, no, no va conmigo. Entonces, en el fondo, el colegio lo que quieren desde la profesora, la inspectora y todos, es que uno como que asuma eso y cuando lo hace es casi como 'bien ahora es uno de los nuestros'. Es una sensación extraña que tengo con eso, que ellos desean que uno rete a los alumnos porque cuando ven eso es como 'bien ahora sí es profesor', entonces eso me complica bastante. (EP11, 0479).

En contraste con la situación reseñada, en la cual la demanda por ejercer autoridad es reforzada desde afuera, la dificultad para reconocer su jerarquía puede verse complementada por la falta de reconocimiento que los mismos estudiantes, o incluso el profesor guía, pueden manifestar hacia el profesor en formación, que se expresa básicamente como indiferencia hacia las indicaciones realizadas por él, lo que genera sensación de inseguridad y confusión.

Vinculado con este punto, está la reflexión que desarrollan algunos practicantes acerca de cuál es la actitud más adecuada para enfrentar un curso, especialmente cuando han tenido conflictos con los estudiantes. Efectivamente, una de las dificultades que más preocupa a los profesores en formación, y que revisaremos en un apartado posterior, corresponde a cómo relacionarse con los estudiantes, imponer disciplina y crear un ambiente adecuado para el aprendizaje.

Complementariamente, el desarrollo de una identidad docente está relacionada también con los márgenes de autonomía que tienen los profesores en formación para tomar decisiones respecto de su propio desempeño. Estos márgenes dependen generalmente, más que de la negociación inicial que hace la universidad con cada colegio, de la relación que establezca el practicante con el profesor guía. Tal como vimos anteriormente, es el trato informal que se hace con el profesor guía el que define los límites de acción.

Otra dificultad vinculada con el desarrollo incipiente de una identidad docente está asociada con la percepción que van construyendo algunos practicantes de sí mismos durante el proceso de práctica profesional. Hay profesores en formación para los que es muy fuerte la sensación de incapacidad para enfrentar los desafíos que el desempeño docente impone, lo que les produce gran frustración, tal como expresa uno de los casos estudiados:

El tema de que siento que no he podido hacerme cargo efectivamente del curso un poco también por incapacidad quizás o porque el curso es desordenado y también por el factor de esta profesora demasiado presente (...) creo que sí, que todavía no doy el ancho para un contexto así, con tanto estudiante, con un poco el tema del control y todo eso, creo que igual podría dar más... no sé, cómo que siempre salgo un poco como insatisfecho. (EP11, 0768 y EC21, 1340).

Al profundizar en esta percepción de incapacidad, el mismo practicante de la cita precedente reconoce no poder activar y usar en la acción docente misma los conocimientos que sabe que posee y que aprendió en su formación inicial, pero que se quedan en un nivel teórico. La siguiente cita es elocuente respecto de cómo el conocimiento teórico sobre los estudiantes no permite resolver cómo relacionarse con ellos y crear un clima de aula adecuado:

...claro yo puedo saber que en esa edad corresponden a tal clasificación... según Piaget, Kohlberg y veinte tipos más, en términos cognitivos o morales y muchas cosas que solo en la universidad se aprenden, pero todavía no sé relacionarme efectivamente, concretamente con ellos. (EC11, 300).

Otros profesores en formación se quejan de su falta de experiencia para anticipar los problemas que pueden emerger en una clase, y que pueden estar relacionados con el establecimiento de un clima adecuado, las dificultades de comprensión que manifiestan los estudiantes, la pertinencia de un ejemplo o una estrategia, entre otros. Lo que emerge en esta dificultad es un reclamo velado contra la formación inicial porque, aunque resulta bastante

evidente que estudiantes que están desarrollando su práctica profesional difícilmente podrían disponer de experiencia acumulada, pareciera ser que sí tienen expectativas de que podrían estar mejor preparados para estas situaciones y que esto depende de la formación que reciben en la universidad. Lo que esta percepción de los profesores en formación manifiesta es que aquello que la falta de experiencia no puede solucionar, una buena formación sí podría anticipar, y esto es muy relevante.

La configuración de una identidad docente, que ha aparecido ya a propósito de otros resultados (como la vinculación disciplinar), es un tema muy relevante en el contexto de la práctica profesional, que requiere más investigación en las líneas que se han abierto en este trabajo.

2.1.2. La relación con los estudiantes

Uno de los desafíos más importantes que cotidianamente enfrentan los profesores y que es particularmente difícil para aquellos que se inician en la docencia se refiere a la relación con los estudiantes y la generación de un clima de aula adecuado. Los estudiantes tienen distintos comportamientos que exigen adaptabilidad y respuesta de parte de los practicantes, un desafío que es necesario abordar exitosamente para poder realizar sus intervenciones en aula.

Probablemente la primera dificultad que manifiestan los profesores en formación en su relación con los estudiantes proviene de la edad y la etapa vital en la que éstos se encuentran. Los estudiantes son niños o adolescentes que se comportan según los rasgos distintivos de estas etapas del desarrollo y, si bien los practicantes pueden conocer de qué se trata esto en términos teóricos, igualmente no saben cómo tratarlos. Profesores noveles de HCS que esperan hacer clases en Educación Media y tratar con jóvenes, se descolocan cuando se enfrentan con comportamientos más infantiles y demandas que asocian con Educación Básica y para las cuales no se sienten preparados:

...aunque algunos son como más grandes, más agrandados, pero en general son todos unos niños, entonces la relación que tengo con ellos es como no saber un poco como reaccionar con un curso de niños, tengo que hacer muchas cosas de tío. (EP11, 0684).

Escolares que son inquietos, se aburren o se distraen, pelean o se molestan, no obedecen o le faltan el respeto al docente, plantean el desafío de cómo ir más allá de la imposición del orden para llegar a motivarlos y proponerles actividades que realmente los involucren. Cuando se presentan situaciones de desorden, los practicantes sienten una gran frustración porque no solo se quedan sin recursos para manejarlas sino que además sienten que es su desempeño deficiente lo que las provoca como, por ejemplo, el haber implementado estrategias inadecuadas para imponer disciplina. Efectivamente, la bulla permanente en la sala de clases, la intervención del profesor guía llamando la atención de un estudiante o descubrirse amenazando a los estudiantes con castigos, se reconocen como síntomas de debilidades en el propio desempeño y de incapacidad para manejar un curso numeroso y desordenado, lo que les genera una sensación de fracaso, tal como se expresa en la siguiente reflexión:

Siento que lo estoy haciendo mal, que por algo pasan esas cosas, que de repente no es muy atractivo lo que estoy haciendo y simplemente digo ya la próxima voy a hacer otra cosa distinta, pero siempre eso distinto también como que funciona un poco igual... siento un poco cansancio (...) como pucha! cuándo se va a acabar esto. Una mezcla un poco de todas esas cosas, a veces como desazón por qué ellos tienen que ser así, eso como en lo interno... incluso así como ay! qué daría por escapar y no estar acá. (EC11, 358).

Las dificultades para crear un ambiente disciplinado podrían relacionarse con cierta inseguridad que sienten los profesores en formación en sus inicios en la docencia, lo cual se manifiesta en el desarrollo de la clase. Así mismo, reconocen falta de firmeza o excesiva condescendencia con los estudiantes, lo que además de ocasionar problemas de disciplina no permite generar responsabilidad en los estudiantes.

Otros comportamientos que confunden al practicante y le frustran son la indiferencia y la falta de interés por aprender de parte de los estudiantes. Expresadas como

irresponsabilidad, falta de compromiso, flojera y poca disposición a trabajar, generan desazón, impotencia y enojo en los profesores en formación porque “...es muy complicado tratar de enseñarle a alguien que no quiere aprender.” (EP1I, 0085) Hay estudiantes que no estudian, no se interesan ni participan y son irresponsables con las tareas solicitadas, pese a los esfuerzos realizados por el practicante:

Entonces claro se pueden hacer muchas cosas, se puede hacer una gran clase quizás, se puede planificar muy bien pero si no hay ayuda de las chiquillas, si no hay compromiso de las chiquillas no se puede hacer nada al final o sea los resultados van a ser malos igual. (EC3J, 0327).

Finalmente, en casos en que los escolares tienen problemas personales o familiares, o bien cuando surgen diferencias entre ellos, el profesor en formación debe intervenir desde una perspectiva más humana, como un acompañante más cercano, lo que a veces provoca desgaste y dificultades para no involucrarse demasiado.

2.1.3. El diseño y la implementación de una propuesta didáctica

En relación al desempeño docente, una de las dificultades más apremiantes para los practicantes tiene que ver con la enseñanza misma, esto es, cómo diseñar e implementar en aula una propuesta didáctica disciplinar.

Más específicamente, al enfrentarse a la preparación y la realización de clases, los practicantes manifiestan diferentes preocupaciones. Una de ellas tiene que ver con encontrar o generar estrategias de enseñanza y aprendizaje que resulten atractivas y desafiantes para los estudiantes. Partiendo del reconocimiento de que una clase desafiante y motivante permite también controlar mejor la disciplina, los practicantes invierten un buen tiempo en pensar, buscar y diseñar estrategias para sus clases. Uno de los requisitos que tienen que cumplir las estrategias tiene que ver con equilibrar un tratamiento profundo y sistemático del contenido

con el atractivo que deberían ofrecer para los estudiantes, tal como se expresa en el siguiente caso:

... cuando uno está en el rol del profesor es distinto, es distinto porque yo estoy frente a personas que quizá no han tenido ningún acercamiento al tema que voy a tratar (...) claro porque no todo se puede reducir a lo entretenido, pero tampoco se puede reducir a lo erudito, entonces ahí hay como dos polos súper opuestos. Entonces tratar de equilibrar eso y generar una clase en que yo pueda tratar un tema otorgando contenido y forma a la clase, pero que eso tenga relación con una estrategia que les ayude a los niños a entender la materia. Llegar a ellos. (EP1F, 415).

Sin embargo, hay ocasiones en que los practicantes sienten frustración al proponer un tipo de estrategias novedosas ya que si los estudiantes no están comprometidos éstas fracasan, o bien aún no sienten que dominan con propiedad un abanico de alternativas. En esta línea, en su futuro desempeño laboral les gustaría aprender a manejar estrategias que utilicen variados recursos y que motiven la participación de los estudiantes, de modo que ellos se conviertan en mediadores.

Otro de los problemas vinculado al diseño de estrategias tiene que ver con graduar el nivel de dificultad de las actividades de evaluación que se proponen a los estudiantes, pues los practicantes reconocen realizar un diseño errático que ofrece unas actividades muy fáciles y luego otras muy difíciles, o viceversa, sin encontrar la medida justa, que se adecúe al momento del proceso de aprendizaje en que se encuentran los estudiantes.

Las estrategias diseñadas se concretan en la preparación de materiales para las clases, lo que también reviste una serie de complejidades, pues se requiere de diversos recursos a disposición de los estudiantes. Fotocopiadora, biblioteca, computadores, data, wifi, pizarras interactivas, texto escolar, mapas o salas especiales son necesarios para que el aprendiz tenga posibilidades de ofrecer un abanico más amplio de actividades. Cuando el colegio no cuenta con estos recursos, el profesor novel debe solventarlos por sí mismo (por ejemplo, conseguirse y llevar un data a la escuela o pagar las fotocopias), generar estrategias más creativas y económicas o volcarse a las más tradicionales. Varios practicantes aseguran que pensar y

diseñar las estrategias y elaborar los recursos requeridos por éstas es una de las tareas más difíciles involucradas en la práctica. Con una actitud detallista, intentan dar con la actividad y el recurso perfectos, lo que implica mucho tiempo y esfuerzo.

En la implementación de una propuesta didáctica, los profesores en formación se encuentran con otra dificultad relativa a cómo abordar los problemas que presentan los estudiantes frente al aprendizaje. Uno de los primeros problemas se presenta cuando los practicantes explican un contenido y los estudiantes no comprenden porque no conocen el vocabulario que utiliza el docente. Los escolares no manejan palabras que éste considera básicas, lo que dificulta la comprensión de las explicaciones o las preguntas de las pruebas, por ejemplo. Frente a esto, los practicantes manifiestan su asombro, constatando la distancia que tienen con los estudiantes, pero también reconocen que es su responsabilidad estar atentos a las necesidades de los estudiantes y ofrecer las aclaraciones que sean requeridas.

Superada la barrera del vocabulario, hay ocasiones en que la comprensión de una explicación toma más tiempo del calculado, frente a lo cual los practicantes generalmente optan por detenerse cuanto sea necesario para que todos los estudiantes lleguen a comprender. Sin embargo, asociada a esta dificultad se encuentra otra relativa a cómo gestionar los diferentes ritmos de aprendizaje que se hacen presentes en una sala de clases porque no es usual que todos los estudiantes lleguen simultáneamente a la comprensión de un contenido o a finalizar una actividad. ¿Cómo lograr trabajar bien con el grupo curso y al mismo tiempo con cada estudiante? Los aprendices abordan este desafío ofreciendo más apoyo a aquellos estudiantes que presentan mayores problemas.

Otra barrera se presenta cuando los estudiantes manifiestan dificultades específicas en el dominio de determinados conocimientos y procedimientos requeridos en el proceso de aprendizaje. Estudiantes que no saben tomar apuntes, redactar respuestas de desarrollo u opiniones personales, elaborar o usar conceptos, analizar o investigar un tema, que no disponen de conocimientos que se supone ya aprendieron o bien tienen conocimientos previos distorsionados, plantean un difícil desafío a la enseñanza que implementa el practicante. También puede suceder que por acostumbramiento a un tipo de estrategias de enseñanza más tradicionales, los estudiantes tengan problemas y se resistan frente a las nuevas estrategias que intenta incorporar el practicante.

Esa noción de que un hecho ocurre en determinada fecha... empieza y termina, esa noción tienen ellos de que un hecho empieza y termina y tiene una fecha, un lugar, un personaje y lo que ocurrió, pero no hay... no hay una visión de proceso en términos históricos, entonces eso para mí ha sido todo un desafío tratar de generar eso en ellos, de que ellos sean capaces de conceptualizar (...) claro ellos dan ideas, ideas, ideas, yo trabajo también sobre sus nociones previas, pero después les cuesta conceptualizar lo que hemos visto. (EC1F, 086).

En relación a la ejecución misma de la clase, los practicantes estudiados reportan algunos conflictos tales como el abuso de la exposición frontal de contenidos, que justifican debido a la presión por la falta de tiempo. Consideran que este tipo de práctica no favorece un aprendizaje profundo pues, por una parte, incentiva la copia, el traspaso y la reproducción de información y, por otra, impide que los estudiantes aprehendan los contenidos porque no se abre un espacio suficiente para que planteen sus preguntas y comentarios.

Vinculado a la forma de transmitir el contenido, se encuentra otro problema reportado por los profesores en formación: el uso del pizarrón. Este material está siempre disponible en toda sala de clases pero a los practicantes les resulta difícil de organizar y completar durante la realización de la clase. Efectivamente, los profesores en formación consideran que su uso del pizarrón es desordenado y disperso pues anotan cosas sueltas y sin estructura, lo que podría confundir a un estudiante distraído.

Respecto a otros aspectos más técnicos del desempeño en aula, expresarse oralmente constituye otro desafío con el cual se familiarizan los profesores en formación durante la práctica profesional, aunque no logran dominarlo plenamente. Efectivamente, ser capaces de mantener un hilo conductor durante una exposición, evitar el uso de muletillas, utilizar un tono de voz y lenguaje adecuados, escogiendo las palabras más precisas en una explicación, son aspectos del desempeño docente que en general los practicantes reconocen no manejar aún con propiedad.

Otro desempeño que, aunque en apariencia sencillo, es complejo de dominar corresponde al manejo de los tiempos en la clase. Efectivamente, los practicantes reconocen, más que logros, dificultades para dominar esta habilidad. Un primer aspecto tiene relación con el tiempo que pierden al inicio de la clase, pues se demoran en la instalación de los equipos y en generar un ambiente adecuado para iniciar la clase. Además, les suele suceder que les

sorprende el final de la sesión sin alcanzar a proponer el cierre o hacerlo tomando minutos del recreo, lo que consideran un error. Para la clase propiamente tal, los profesores en formación constatan que tienen problemas para planificar una cantidad de contenidos adecuada para el tiempo disponible, pues generalmente programan más contenidos de los que se pueden abordar en una clase, dadas las preguntas y comentarios que plantean los estudiantes.

...siempre llegaba con una planificación así muy bien hecha y todo pero me alcanzaba para un tercio, la planificación completa entonces había veces en que estaba dos o tres semanas con la misma planificación (...) No avanzaba muy rápido (...) darme ciertos tiempos para las chiquillas, no ser una máquina que habla y habla sino que atender sus dudas también y atender también lo que ellas pueden aportar. (EP2J, 0743).

2.1.4. El tratamiento del contenido

En relación al tratamiento del contenido, hay dificultades que se plantean a los practicantes y que están relacionadas con algunas limitaciones que ellos mismos observan en su desempeño. Otras, en cambio, se presentan como demandas externas que presionan a los profesores en formación para que orienten su trabajo de los contenidos en un sentido que no se condice con aquello que ellos piensan debiesen realizar.

Respecto de los inconvenientes que los practicantes asocian con limitaciones de su propio desempeño encontramos, primero, problemas relativos al dominio de los contenidos que se deben trabajar en clases. Efectivamente, ellos reconocen que hay algunos temas que desconocen y que deben estudiar, lo que les toma bastante tiempo. En su perspectiva, les parece que su formación inicial fue débil pues hay temas en los que no fueron preparados. Esto sucede más críticamente para el área de geografía, en la que sienten mayor inseguridad respecto de su formación universitaria, aunque también describen que en el área de historia recibieron una formación muy detallada en algunos temas, dejando de lado otros tópicos.

En la misma línea, los practicantes reconocen, y se lamentan, de favorecer una perspectiva tradicional de la disciplina, que se centra en los aspectos políticos y económicos de

la historia, frente a lo cual proyectan que más adelante les gustaría desarrollar otros enfoques que dinamicen el tratamiento del contenido, como la historia oral o una perspectiva que incorpore elementos de cultura popular que son siempre atractivos para los estudiantes, del mismo modo que desarrollar vínculos permanentes con el presente. Para el caso de la geografía les parece interesante trabajar a futuro el tema medioambiental, de gran vigencia en la actualidad.

Otra dificultad que tienen los practicantes y que impacta en el tratamiento del contenido se refiere al manejo del tiempo. Los profesores en formación se retrasan en el trabajo de un contenido porque les toma mucho tiempo el ritual de inicio de la clase, o la instalación de equipos, pero también porque no logran imponer orden en la sala. Además reconocen que les cuesta ajustar la planificación y anticipar situaciones que se presentarán en la clase, tal como se expresa en la siguiente cita:

... las clases del principio, por ejemplo, que yo tenía planificado mucho para una clase y llegaba a un tercio, a veces a la mitad de la clase o al final me faltaba mucho, mucho tiempo. Entonces eso también he ido aprendiendo un poco ir calculando las clases, porque había clases en que yo hacía, que yo planificaba mucha actividad, mucho contenido, pero no me daba el tiempo. (EC1J, 173).

Finalmente, también se les hace difícil conducir un grupo diverso, donde se manifiestan diferentes ritmos de aprendizaje. Hay estudiantes que se demoran más en entender una explicación o una instrucción para una actividad y eso ocasiona retraso en el trabajo de la clase en su conjunto.

En otro sentido, a los profesores en formación se les presenta una dificultad a partir de una demanda que la misma escuela plantea en relación a la forma en que deben trabajarse los contenidos. Pareciera que los tiempos de la escuela son más cortos y pasan más rápido, lo que obliga a presentar los contenidos de un modo superficial sin posibilidades de profundizar en aspectos que para los profesores en formación son importantes. Más concretamente, esta demanda es expresada por el profesor guía o una autoridad académica, ya sea a través de una indicación verbal o la entrega de planificaciones ya preparadas que definen cuánto contenido

debe ser trabajado en cada clase. La presión se orienta a presentar una gran cantidad de temas en una clase, de modo superficial y simplificado, lo que va asociado a la promoción de mecanismos de acumulación y memorización de información. En la siguiente cita se manifiesta la presión experimentada por una practicante en la preparación de una evaluación:

Yo iba a llegar hasta totalitarismo e iba a considerar la prueba, pero me pidieron que también incluyera segunda guerra mundial, entonces me parece muy poco... poco el tiempo como para poder profundizar, entonces traté de decir lo esencial, en qué consistió cada proceso, aun así hubiese profundizado mucho más en algunos aspectos. (...) El tiempo... claro el tiempo me jugó bastante en contra. Yo no tenía planificado hacer la prueba hasta segunda guerra para nada, incluso pienso que es mucho una prueba desde primera guerra hasta segunda guerra mundial. Claro, pienso que de alguna manera los contenidos de primera guerra y totalitarismo, sociedad entre guerra creo que está bien redondito, pero guerra civil española y segunda guerra mundial que eso me quedó un poco cojo pero por una cuestión de tiempo, de hecho el power point que tengo sobre segunda guerra mundial también trata lo esencial de cada proceso. (EC1F, 035).

A los practicantes se les hace difícil incorporar perspectivas novedosas para tratar el contenido o desarrollar otro tipo de estrategias más allá de la exposición frontal porque éstas requieren más tiempo del disponible. Esta situación ocasiona malestar y frustración en los practicantes que, por una parte, se sienten obligados a abandonar sus propios objetivos pedagógicos y, por otra, perciben una gran distancia entre lo que aprendieron en su formación inicial y el tipo de conocimiento que demanda la escuela. Tal como expresa una practicante:

Al principio yo creo que sentí que esto no servía para nada. Fue una distancia tremenda, una cosa abismante de todo esto, bueno es como todas estas cosas las aprendí en un año y las tengo que pasar en una clase... tres siglos en una clase y era como ¿no será mucho?... una falta de respeto tremenda a la disciplina, a mis profes, a mi escuela, a mí y lo encontraba atroz, horrible. Y entonces decía bueno nada de esto me sirve porque es muchísima información. (EC2E, 0807).

La otra dificultad que tienen los profesores en formación respecto del tratamiento del contenido se plantea a partir de una demanda escolar y extraescolar que impone la focalización en la obtención de buenos resultados en pruebas estandarizadas. En un contexto social en el cual la evaluación estandarizada de los aprendizajes se ha convertido en un mecanismo de jerarquización de las escuelas, la obtención de buenos resultados académicos se ha instalado como una necesidad muy importante para las instituciones escolares⁵⁶, lo que se traduce en una presión hacia los profesores –y por ende hacia los practicantes– para que desarrollen un trabajo que se oriente al mejoramiento del rendimiento académico.

La aplicación de pruebas como el SIMCE, la PSU, las pruebas comunales (que se aplican en un mismo nivel en varios liceos de una comuna) y las denominadas pruebas de nivel (que se emplean en todos los cursos de un nivel al interior de un colegio) tiene importantes consecuencias para las formas en que se trabajan los contenidos y el tipo de estrategias de enseñanza y aprendizaje que se implementan en las clases de los practicantes, en particular, y de todos los profesores, en general. Estas pruebas definen qué contenidos son los que deben ser trabajados y las formas en que deben ser aprendidos. Como consecuencia, los profesores orientan sus prácticas al dominio de los contenidos evaluados en estas pruebas y a la implementación de estrategias que favorezcan el traspaso y la fijación de la información.

Según reportan los practicantes entrevistados, la aplicación de estas pruebas ha tenido como consecuencia la homogenización de las prácticas docentes. Efectivamente, de modo prácticamente inconsciente, los profesores se regulan entre sí, orientándose todos juntos a realizar un trabajo que asegure la obtención de buenos resultados. Y los practicantes tratan de respetar y adaptarse a aquello que su profesor guía y los otros profesores hacen en los otros cursos. Tal como expresa una practicante de un modo elocuente:

Me siento prisionera de lo que pasan todos los otros profesores. Todo lo que los otros profesores trabajan lo tengo que trabajar yo, por ejemplo hay cosas irrelevantes como que para economía tenía que pasar almojarifazgo. Le decía a la Cata, hablábamos con la Cata de eso y le

⁵⁶ En el último tiempo, se ha planteado una discusión en torno a la validez de este tipo de pruebas y la utilización de sus resultados. En este contexto, han surgido iniciativas como “Alto al SIMCE” (<http://www.alto-al-simce.org/>) que han planteado la discusión respecto a la aplicación de esta prueba, el uso de sus resultados, su impacto en las prácticas docentes y el aprendizaje de los estudiantes.

decía qué importa eso... me indignó poner un power con esos conceptos porque para mí no tiene ningún sentido. (EC2E, 0494).

Más concretamente, esto ha significado que se seleccionen aquellos contenidos que entran en las pruebas, dejándose fuera temas menos convencionales, y que se trabajen más contenidos por clase. En relación a las estrategias, se favorecen aquellas de exposición de información (porque se piensa que el contenido se puede traspasar así de modo más rápido) por sobre el trabajo de los estudiantes en clase, que requiere más tiempo. También se introducen técnicas de repaso de contenido. Además, tiene consecuencias en las formas de evaluación porque los practicantes tienen limitaciones para introducir sus propios instrumentos de evaluación y aquellos que elaboran deben incluir el tipo de preguntas que estas pruebas favorecen, como aquellas de selección múltiple.

Según la opinión de los profesores en formación, las pruebas se transforman en un dispositivo de evaluación del trabajo realizado por ellos mismos y por los profesores, lo que genera un ambiente de mucha presión. Además, una focalización excesiva en la obtención de resultados también ocasiona que se dejen fuera otros aspectos relevantes de la formación, como el desarrollo humano, además de que se impone una lógica de competencia entre profesores, cursos y escuelas, como se manifiesta en la siguiente cita:

Entonces ahí necesitan que pasen mucha materia y que lo repase y lo repase para que en la prueba comunal les vaya así o así... e ir mejorando con respecto a otros colegios, al Liceo E o al Liceo C que son los mejores que tiene la comuna, entonces hay como, hay un choque en el fondo de lo que nosotros queremos hacer con un colegio tan enfocado en la pruebas comunales, SIMCE y todo eso. (EP11, 0537).

Efectivamente, los practicantes reportan en forma unánime su malestar con esta lógica de trabajo que se ha impuesto en la escuela y que impide desarrollar prácticas más adaptadas a la diversidad de los cursos, así como la incorporación de perspectivas más amplias para el tratamiento del contenido.

Muy relacionado con la imposición de una lógica de enseñanza centrada en la obtención de resultados, aparece la presencia del texto escolar como dispositivo curricular que impone también límites en cuanto a la cantidad, estructura y discurso en que se presentan los contenidos. En muchos colegios el texto escolar se usa como base para la elaboración de las planificaciones escolares y también como un recurso central para el desarrollo de las clases. Sucede así que las posibilidades de plantear actividades por parte del practicante están dadas por límites que impone el libro de texto: “... entonces yo siento que todo lo que puedo hacer está en el libro y que eso es y no es otra cosa.” (EC2E, 0538)

2.1.5. El acompañamiento ofrecido por el profesor guía o el tutor

El acompañamiento del proceso de práctica, que constituye un elemento central para el éxito de este proceso formativo, también puede traer problemas a los practicantes. Los conflictos que aparecen tanto con el tutor como con el profesor guía generalmente se originan en las diferencias existentes entre los enfoques pedagógicos y didácticos que tiene cada actor.

Respecto del acompañamiento ofrecido por el profesor guía, pueden aparecer dificultades debidas a los diferentes enfoques pedagógicos y didácticos que a veces tienen el profesor en formación y el profesor guía. Este último puede criticar las propuestas del practicante sin considerar el lugar en el cual éste está posicionado o su enfoque didáctico, convirtiéndose el comentario en una perspectiva ajena que no dialoga con lo que el practicante está intentando realizar. También puede solicitarle o imponer cambios en las estrategias o los materiales. En los casos en que existen estas discordancias, el apoyo que ofrece el profesor guía es menos valorado porque este docente no se constituye en un modelo del que el practicante desee aprender o seguir.

Otro tipo de dificultad se presenta cuando el profesor guía no tiene disposición para recibir al practicante. En este estudio, uno de los profesores en formación reportó haber tenido una mala experiencia con su profesora guía, a quien no le gustaba la universidad de la cual él

provenía y que además entabló con él una relación distante, marcada por su escasa voluntad para colaborarle y dedicar tiempo a atenderlo:

No ella es súper lejana, es súper lejana en términos afectivos... me acuerdo mucho cuando nos juntamos ese día y me hizo todas las críticas lo primero que me dijo fue que ella estaba ocupando tiempo precioso, digamos tiempo que era de ella y que no, no correspondía tiempo del colegio, ni para atenderme a mí en esto, entonces cero disposición. (EP1I, 0632).

También puede suceder que el profesor guía intervenga excesivamente en las clases del practicante, controlando la conducta de los estudiantes, lo que hace que el profesor en formación pierda autoridad frente al curso. Un profesor guía demasiado presente en la sala de clases impide que el practicante asuma su rol docente en plenitud, tal como se aprecia en la siguiente cita: “Esta profesora está muy presente todavía y como está muy presente como un rol de autoridad lo que pasa es que mi es como bueno ‘él no vale’, eso siento yo.” (EP1I, 0720).

En el caso del acompañamiento ofrecido por el tutor, también puede suceder que sus sugerencias no resulten pertinentes para el profesor en formación si corresponden a un enfoque didáctico distinto del que éste sigue, lo que puede ocasionar que el practicante introduzca cambios que no comparte, tal como se manifiesta en el siguiente caso:

...mostraba las consecuencias negativas de la conquista de América y yo quería intencionar el aprendizaje por ese lado y quebrar un poco esta imagen de que llegaron los españoles y somos felices que es como lo tradicional, entonces yo quería abrir un poco el margen y la profesora me dijo: ‘no esto no tiene que ser así porque tú prácticamente estas ideologizando a los niños con esta forma de enseñarle’. Yo no veo que sea así, les estoy mostrando la otra parte no más, la de los vencidos, de los derrotados y tuve que cambiar eso. (EP1J, 508).

También aparecen dificultades cuando el tutor no está disponible para atender los requerimientos del practicante porque está de viaje o muy ocupado con sus responsabilidades académicas. En estos casos, los profesores en formación optaron por buscar otras alternativas

de apoyo porque no quisieron molestar al tutor, lo que constituye una decisión delicada pues los practicantes dejan de disponer de un apoyo especializado que resulta fundamental para el proceso de aprendizaje docente que están desarrollando. Efectivamente, otras investigaciones en el campo de las prácticas han reportado que existen dificultades en el acompañamiento que ofrecen los supervisores de la universidad, siendo este poco sistemático, insuficiente o no tan pertinente si se dan desacuerdos epistemológicos entre ambos actores (Solís et al., 2011; Montecinos, Barrios y Tapia, 2011; Gaete, 2003). Se trata de una deficiencia formativa muy importante porque en una instancia tan relevante como la práctica, en la cual se pone en juego toda la formación previa, es necesario contar con un apoyo especializado, sobre todo considerando que las instituciones formadoras no tienen posibilidades de regular el apoyo que se ofrece al profesor en formación en la institución escolar, y que depende del profesor guía.

2.2. Estrategias de superación activadas

Los profesores en formación implementan diversas estrategias para enfrentar las dificultades que se les presentan en el desarrollo de su práctica profesional.

Frente a las dificultades de enseñanza, el practicante puede buscar alternativas de solución solo. Éstas pueden consistir en buscar ofertas de capacitación en aquel ámbito que se considera deficitario, o bien alternativas metodológicas mediante la consulta bibliográfica y la navegación por Internet. También se crean estrategias a partir de la reflexión que surge luego de conversaciones con otros compañeros o profesores. Otra opción de estrategia de superación consiste en pedir ayuda a otro docente, sea éste un compañero o amigo profesor, el profesor guía o el tutor, aunque también se puede intentar crear instancias de encuentro y colaboración con otros docentes, que permitan compartir experiencias y aprender unos de otros. Cuando el practicante siente inseguridad respecto del clima de aula, la implementación de alguna estrategia o el abordaje de un contenido y reconoce no disponer de los recursos para afrontarlo, acude a otro profesor que puede aportarle ya sea una perspectiva diferente sobre el

problema o un consejo específico, tal como se expresa en el siguiente caso, en que un practicante decide pedir ayuda a su tutor:

...en este momento, por ejemplo esta clase que pasó, mi conclusión fue como ‘necesito a Marcelo’, de hecho voy a escribirle porque me di cuenta que (...) se habían agudizado algunos de los problemas que había observado en mi práctica (...) Ahora definitivamente lo voy a molestar (...) porque lo necesito. En otros momentos no lo necesité tanto, pero ahora sí. (EC11, 172).

También se da el caso que frente a algún conflicto particular, el practicante decida buscar alternativas de solución con los estudiantes. Por ejemplo, si se plantea un conflicto con un curso, el practicante plantea su discusión en clases y conversa con los estudiantes para generar acuerdos compartidos.

Hay ocasiones en que las dificultades surgen del desencuentro entre los enfoques didácticos del profesor en formación y del profesor guía, o bien del choque de la orientación pedagógica del centro escolar con la del practicante. Frente a consejos del profesor guía que el practicante considera poco adecuados, o bien frente a la presión institucional por trabajar los contenidos de un modo particular, el practicante opta por un ajuste estratégico. Esto quiere decir que transa en algunos elementos, aceptando algunas condicionantes, pero sin renunciar por completo a sus propias convicciones e introduciendo su propia perspectiva en el trabajo que realiza.

Complementariamente, en su trabajo diario, un profesor en formación puede implementar una serie de estrategias de superación, tales como organizar su tiempo y las actividades que debe realizar de modo de reducir la presión que impone el trabajo escolar y el trabajo académico que debe realizar. También se organiza para planificar las clases con tiempo y así disminuir la ansiedad que éstas provocan, definiendo las estrategias que implementará y la forma de abordar los contenidos: “Entonces disminuye mi angustia adelantarme a las clases de la siguiente semana.” (EP1E, 108). Además, estudia y realiza lecturas para sentirse más preparado y fortalecer su formación, o bien crea y utiliza recursos que le permiten apoyar sus presentaciones en clases. Adicionalmente, la reflexión personal y la toma de conciencia de los

propios errores y limitaciones permiten encontrar alternativas de solución para las dificultades que se enfrentan en la práctica. Por último, para sobrellevar la presión que implica este proceso formativo, los profesores en formación también buscan momentos para desconectarse y relajarse en la práctica de sus hobbies o disfrutando su tiempo libre. Si bien se corre el riesgo de que la desconexión sea exagerada y luego cueste más retomar el trabajo, tomar cierta distancia también les permite recuperar energías, tal como narra una practicante: *“Entonces después de la reunión tenemos clases de tango y eso para mí significa relajo, una desconexión completa que a veces voy solo porque sé que me va a servir para poder hacer clases al otro día.”* (EP1E, 170).

2.3. Red y tipo de apoyo recibido

La práctica profesional constituye un proceso formativo muy demandante y estresante para los practicantes, que necesitan contar con una red de actores que les ofrezcan apoyo de diverso tipo.

Para todos los profesores en formación estudiados, el apoyo que les ofrecen otros amigos profesores resulta fundamental para sobrellevar las dificultades de la práctica. Éstos pueden ser compañeros de universidad que también están realizando la práctica, con quienes se comparten experiencias, y también otros amigos ya egresados de la misma o de otra universidad, que se encuentran trabajando y aportan una perspectiva que incorpora una mayor experiencia. También puede ser un amigo de la universidad que aún no ha comenzado la práctica y que ofrece un apoyo de contención.

El apoyo que se activa entre compañeros de práctica, usualmente se ofrece en un encuentro en vivo en el cual se comparten y comentan las experiencias vividas. En estas conversaciones se ofrece contención, donde lo fundamental es compartir experiencias y consejos, desahogarse y darse apoyo mutuo en momentos de dificultad, activándose como sentimientos dominantes la empatía y la solidaridad. Pero también se desarrollan reflexiones pedagógicas valiosas pues se contrastan los diferentes contextos de práctica y se comparan las experiencias que cada uno ha tenido, reconociendo las debilidades y reflexionando acerca de

diferentes alternativas de actuación, ya que las experiencias de otros permiten que el practicante se ponga en situación y aprenda a encontrar soluciones. Además, se ofrecen consejos unos a otros, que pueden referirse a ideas para hacer clases, cómo generar un clima de aula adecuado o cómo evaluar, y también se facilitan materiales que puede ser útil para preparar las clases, como cuadernos y lecturas. Su valor se expresa claramente en la siguiente cita:

...precisamente las reuniones con mis compañeros. Después de la universidad nos íbamos a tomar un café después de las clases y conversábamos mucho, mira, este niño contestó tal cosa o cómo reviso esta prueba, entonces siempre lo que nos pasaba, lo que nos sucedía en la práctica profesional siempre lo comentábamos y tratábamos de ayudarnos, por ejemplo, mira: yo tengo tal problema, no sé cómo evaluar este trabajo porque como son preguntas abiertas. No sé con qué criterio lo puedo evaluar. Entonces ahí salían sugerencias y entre nosotros nos apoyábamos. (EP2F, 056).

Cuando se busca el apoyo de un amigo que tiene más experiencia pedagógica también se desarrollan conversaciones en las que es importante la acogida y el cobijo que recibe el practicante de un actor que comparte con él su propia experiencia y lo que ha aprendido, y que lo calma frente a dificultades que pueden considerarse menos graves de lo que son para el profesor en formación. Este amigo también puede ofrecer consejos sobre diversos aspectos del desempeño docente, que serán más pertinentes para el practicante si existe una coincidencia entre las posturas pedagógicas de ambos, tal como se manifiesta en el siguiente extracto:

...lo he conversado con Juan... sí porque es como mi... como que en él confío más porque aparte él es capaz de situarse desde el mismo punto de vista político o si se quiere más ético que yo, por eso lo converso con él, porque para él también como a mí también la cuestión de ser profesor tiene que ver mucho también con el trabajo que se hace con los sujetos y el contexto entonces por eso yo encuentro que es como más como mi... referente. (EP1I, 403).

Otro actor que ofrece un apoyo esencial al profesor en formación es el profesor guía. Efectivamente, el profesor guía, que se encuentra día a día en el colegio y conoce de cerca la realidad escolar en la cual está inmerso el practicante, se convierte en un actor clave para el desarrollo y el éxito de la práctica profesional.

El profesor guía puede ofrecer un apoyo de diversa naturaleza: facilita que el practicante desarrolle su práctica en uno o dos de sus cursos, le asigna diversas tareas pedagógicas, le colabora en el desempeño de tareas administrativas, aporta el conocimiento profundo de la institución escolar y particularmente del curso asignado al practicante, le sugiere y presta materiales, le ofrece comentarios de las planificaciones y materiales elaborados y de las clases realizadas, así como consejos para mejorar sus deficiencias, y le brinda contención y respaldo. Esta colaboración es muy valorada por los practicantes en relación al apoyo que ofrece el tutor, a quien perciben como más lejano.

Ahora bien, para que el apoyo del profesor guía sea efectivo, deben cumplirse dos condiciones: el establecimiento de una relación cercana con el practicante, que le permita a éste sentirse acogido y respetado, y la existencia de una coincidencia básica entre los criterios pedagógicos y didácticos de ambos, de modo que los consejos ofrecidos por el profesor guía tengan sentido para el practicante. Resulta particularmente valorada la presencia permanente y la disponibilidad para resolver las dudas o dificultades que emerjan, lo que sucede generalmente a propósito de una retroalimentación que hace el profesor guía del desempeño del profesor en formación.

Efectivamente, los profesores guías ofrecen consejos respecto de una amplia variedad de temas, tales como consejos prácticos relativos a la gestión de la clase, lo que incluye el dominio de aspectos formales (anotar la fecha y el objetivo de la clase, llenar el libro de clases, por ejemplo) y también otros relativos al desarrollo de la clase misma y que reflejan la sabiduría práctica del profesor guía, como desplazarse por la sala cubriendo todo el espacio, hacer refuerzo positivo públicamente a los estudiantes que trabajan bien y obtienen buenos resultados, y fomentar la participación de algún estudiante particular. Los consejos también pueden estar referidos al manejo de la conducta del curso, como crear y hacer respetar normas de conducta y hacer cumplir los plazos acordados, o bien tener un carácter más didáctico

disciplinar, como compartir ideas para preparar una clase, mejorar un material de enseñanza o aprendizaje, construir un instrumento de evaluación o preparar un consejo de curso.

En otro sentido, el profesor guía también ofrece apoyo al practicante a través del respaldo que le brinda en diversas circunstancias. Primero, al reconocerlo como un docente y tratarlo como tal, luego presentándolo y legitimando su actuar frente a los estudiantes. También dándole seguridad incluso cuando los resultados de los estudiantes no son buenos y reconociendo los aspectos positivos de su desempeño. Un respaldo más concreto es ofrecido cuando el profesor guía colabora con el practicante en sus clases con alguna tarea específica, controlando la disciplina del curso (aunque solo sea por su sola presencia), preparando un material o interviniendo directamente en una situación emergente. Aunque también puede no intervenir y así fortalecer la autonomía y el poder del profesor en formación. Efectivamente, en los casos estudiados puede apreciarse que los practicantes valoran que el profesor guía tenga una presencia permanente pero, al mismo tiempo, que progresivamente les de libertad para desempeñarse sin su intervención activa. En este sentido es importante la confianza que va ganando el practicante para asumir más responsabilidades y tomar decisiones, lo que lo empodera y le permite desarrollar más autonomía. En la siguiente cita, un profesor en formación sintetiza lo valioso que puede resultar el aporte de un profesor guía:

...ella ha sido como un pilar súper importante en el sentido del apoyo que yo he tenido en la práctica, o sea ella da plena libertad para hacer lo que siento... estar siempre ahí o sea dando consejos, ayudando, trabajando en conjunto conmigo, súper bien (...) Y decir 'tienes los derechos y los deberes como un profesor, como cualquier otro' y facilitar su curso para que yo los tome y con plena atribución y el apoyo que ha mostrado ella frente a las alumnas con respecto a mí (...) básicamente que ella está de acuerdo en como hago las clases, está de acuerdo en mi postura frente a ella... siempre ha estado ahí, eso es muy importante. (EP1J, 213 y 340).

Ahora bien, es de notar que, del mismo modo como el profesor guía puede constituirse en un valioso aporte para el aprendizaje del practicante, también puede convertirse en una verdadera pesadilla. Hay ocasiones en que los docentes no quieren recibir practicantes y el establecimiento escolar se los impone. En estos casos, ya sea cuando el profesor guía no tiene

tiempo ni disposición o no se relaciona bien con el practicante, el proceso de práctica se ve profundamente afectado en términos de las oportunidades que se ofrecen al aprendiz para desarrollar distintas actividades, los tiempos de intervención que se autorizan, así como la ayuda con que cuentan cuando se le presentan dificultades. Entre los casos estudiados, un practicante fue asignado a una profesora guía a quien no le gustaba el enfoque formativo de su universidad y que además no quería ofrecerle tiempo para atenderlo, produciendo que la experiencia práctica se hiciera muy difícil y desagradable, tal como se ha presentado en varios apartados precedentes.

El tutor de la universidad también es un actor que ofrece un apoyo importante al profesor en formación. Como generalmente sucede que el tutor es o fue también el didacta o metodólogo, el apoyo que ofrece al practicante es prioritariamente profesional y metodológico, centrado en el desempeño docente. El análisis didáctico de las clases y la discusión acerca de cómo plantearlas constituye el tema principal sobre el que trabajan tutor y practicante, partiendo siempre de su planificación de clases y los materiales elaborados, o bien de una observación de clases realizada por el tutor. Este tipo de apoyo –que se ofrece al profesor en formación mediante la realización de tutorías, es decir reuniones en la universidad cuya frecuencia puede ser semanal o quincenal aunque en última instancia depende de las necesidades del practicante– son mejor aprovechadas cuando se organizan en torno al trabajo y el desempeño del practicante, o bien cuando éste solicita respuestas más específicas en relación a un tema. Entonces, el tutor ofrece consejos y sugerencias metodológicas más precisas, relativas, por ejemplo, a cómo abordar un contenido, cómo vincularlo con la experiencia de los estudiantes, cómo introducir o desarrollar una actividad o usar un material, cómo administrar los tiempos en la clase o de qué manera ampliar la participación de los estudiantes. Estos consejos metodológicos se complementan con la recomendación de lecturas didácticas específicas. Así, las conversaciones con el tutor son valoradas positivamente, tal como se manifiesta en la siguiente cita:

A mí lo que me sirve muchísimo es la tutoría. La didáctica donde con el profesor Gonzalo vemos como está diseñada la clase. Qué es lo que puedo hacer. Qué es lo que no puedo hacer. Entonces

a mí me gusta mucho ese espacio. Pienso poder potenciar ese espacio de apoyo pedagógico, eso me permite tener más herramientas para poder trabajar mejor. (EP1F, 312).

Sin embargo, se trata de un apoyo que tiene limitaciones dadas por el desconocimiento que tiene el tutor de la cotidianidad del aula en la cual se desempeña el practicante, tal como expresa otro profesor en formación: “...yo creo que Marcelo hizo lo que podía y siento que no me aconsejó cosas muy profundas porque en el fondo él también, cómo podría él suponer cómo eran los estudiantes, cómo era la profesora.” (EP1I, 0898).

En otro ámbito, el tutor, tal como el profesor guía, ofrece un tipo de apoyo correspondiente a contención emocional y respaldo. Con el tutor es posible compartir las dificultades y recibir acogida y comprensión. Tiene mucho sentido para el practicante que el tutor cuente su propia experiencia y aporte una perspectiva diferente, de modo que sea posible pensar desde otro lugar y valorar su desempeño considerando otras variables. En este sentido, para el profesor en formación es importante la evaluación que hace el tutor de su desempeño, reconociendo aspectos que para él no son perceptibles, así como el progreso manifestado en relación a su punto de partida, tal como se observa en este extracto de entrevista:

... me sirvió harto, se dio cuenta de hartas cosas que yo no me había dado cuenta, valoró cosas que yo no valoraba, entonces... yo en un momento estaba como bien achacado y me dijo ‘oye pero es muy interesante lo que hiciste’ (...) y volví a valorar lo que estaba haciendo. (EP1I, 0974).

Un aspecto importante de la relación con el tutor, es la demanda del practicante de que le brinde tiempo para la retroalimentación de su trabajo. En dos de los casos estudiados, los tutores tuvieron inconvenientes para estar completamente disponibles para el practicante, dado que tenían otras responsabilidades académicas circunstanciales. En estos casos, aunque los practicantes resintieron la ausencia, prefirieron no molestar al tutor y buscaron apoyo en otros actores. Esta situación confirma lo encontrado por otros investigadores nacionales (Solís

et al., 2011; Montecinos, Barrios y Tapia, 2011; Gaete, 2003) que han llamado la atención acerca de la debilidad del apoyo ofrecido por los supervisores en esta importante instancia formativa y que constituye un punto crítico del eje de formación práctica.

Otros actores que también pueden ofrecer apoyo al profesor en formación, aunque en los casos estudiados se presenta con una menor frecuencia, corresponden a otros profesores, ya sea del colegio o de la universidad, con quienes se puede conversar de distintos aspectos de la práctica y recibir consejos. Los profesores de la universidad pueden recoger las experiencias de los practicantes y motivar un análisis reflexivo en sus respectivos cursos. Además, tanto estos profesores como los del colegio colaboran al practicante facilitándole diversos materiales para el desarrollo de las clases.

Finalmente, el apoyo que brindan los amigos personales y la familia al practicante, y que consiste principalmente en contención emocional aunque también en compartir aspectos de la vida cotidiana, resulta esencial, tal como aparece en forma elocuente en la siguiente cita: “... mi mamá jajaja fundamental porque me alimentaba, me lavaba la ropa, me planchaba las malditas blusas y me soportaba... si yo andaba más pesada que no se qué... muy pesada.” (EP2E, 130).

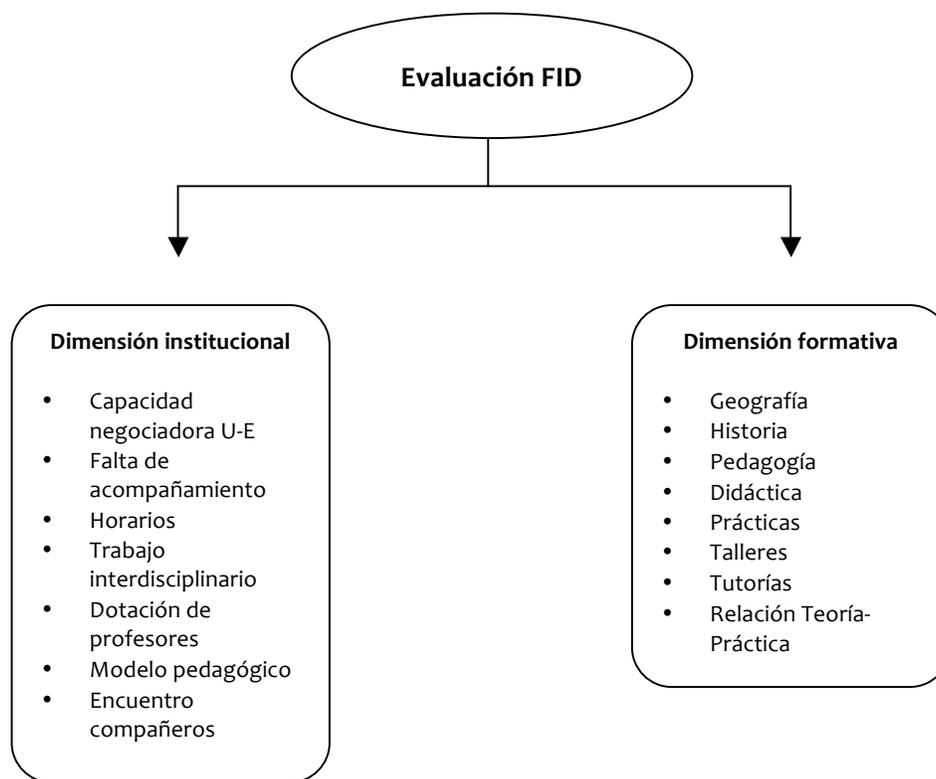
El análisis de las dificultades experimentadas en el proceso de práctica permite profundizar en las posibilidades existentes para aprender a enseñar una disciplina pues en muchas ocasiones son los obstáculos los que activan los procesos de aprendizaje. Ahora bien, esto sucede si los sujetos son capaces de abordar las dificultades y, ya sea solo o con la mediación de otra persona, enfrentarlas. En este sentido, es interesante identificar las estrategias de superación de las dificultades que activan, así como la red y el tipo de apoyo que tienen a su disposición.

3. Evaluación de la formación inicial docente

Parte de la reflexión que realizan los practicantes en su última etapa formativa se refiere a la evaluación de la formación inicial en la que participaron, desde la perspectiva de cómo ésta aportó, o no aportó, a su aprendizaje de la enseñanza. Para presentar los resultados

en este ámbito, se organizará el texto en dos dimensiones –institucional y formativa– para las cuales los practicantes reconocen fortalezas y debilidades. La síntesis que se presenta en la figura siguiente muestra el aporte de la formación inicial no solo en un nivel formativo, considerando cada una de las áreas curriculares, sino también en un nivel institucional.

**FIGURA N°16
EVALUACIÓN DE LA FID**



3.1. Dimensión institucional

Como marco institucional se reconoce a los recursos, la organización y las características de la institución que pueden favorecer u obstaculizar el aprendizaje de la

enseñanza por parte de los practicantes. Llama la atención que ciertos aspectos que son reconocidos como debilidades son al mismo tiempo valorados como fortalezas u oportunidades. Esto podría deberse a que cuando determinados aspectos son importantes para la formación de los practicantes, éstos los destacan tanto cuando no se presentan adecuadamente, como cuando lo hacen exitosamente.

Un primer aspecto, crucial para el desarrollo de las prácticas profesionales y que se reconoce como debilidad, es la capacidad negociadora de la universidad con los colegios. Se considera que la institución formadora está en una posición de debilidad frente a los colegios para negociar las condiciones en las cuales se desarrollan las prácticas, dada su necesidad de ubicar practicantes y la dificultad de encontrar colegios disponibles. Además, los practicantes sienten que falta acompañamiento de parte de la institución para insertarse en los colegios.

Otro aspecto relevante para el desarrollo de las prácticas se relaciona con la organización de los horarios para los cursos y las prácticas, que se realizan en forma paralela. Esta situación es importante para los programas de formación consecutiva, que en sus mallas disponen el desarrollo en conjunto de las prácticas y los últimos cursos. Para el caso de los programas de carácter concurrente, en general la práctica profesional final se realiza prácticamente sin otros cursos. En este sentido, se considera positivo cuando los cursos se ubican en la tarde y la práctica en la mañana, de modo de facilitar el traslado de los practicantes.

Otro elemento que se manifiesta simultáneamente como problema y oportunidad para el caso específico de la UDIS, que ofrece un plan de formación consecutivo, emerge dado que la malla curricular propone varios ramos que reúnen a todos los practicantes. Este trabajo interdisciplinario conlleva la dificultad de que sea complicado profundizar en los contenidos que se trabajan, dada la disparidad que se presenta entre los estudiantes en cuanto a su experiencia de estudio y familiaridad con los temas. Sin embargo, al mismo tiempo, este aspecto se considera una oportunidad ya que el encuentro de variadas disciplinas permite intercambiar opiniones y ampliar la mirada.

Por otra parte, algunos practicantes consideran que existe un problema en la dotación de profesores en el sentido de que hay ocasiones en que hay pocos profesores dedicados a una línea determinada, lo que impide conocer distintas perspectivas teóricas. O bien, aunque se

cuenta con tutores que se considera de calidad y con buena disposición, éstos no tienen el tiempo suficiente para atender a los practicantes. Tal como se ha resaltado previamente, este punto es relevante ya que los tutores se constituyen como un importante apoyo en el proceso de práctica profesional, especialmente en la discusión de herramientas concretas para el diseño y la realización de las clases.

En todo caso, en general los profesores en formación valoran positivamente a los formadores, reconociendo a algunos como “maestros”, que se constituyeron en un modelo pedagógico a seguir, tanto por los contenidos trabajados como por la forma de enseñar. Particularmente, son los didactas los más valorados pues los practicantes afirman que es con ellos con quienes se aprende lo más importante de las tareas pedagógicas. Resulta interesante destacar cómo el modelaje se constituye en una importante forma de aprendizaje de la enseñanza, que actúa sin que la persona tenga clara conciencia de ello. Esto se relaciona también con el impacto que provocan y la huella que dejan algunos docentes, lo que indica cuánto depende de la persona y el carisma de un profesor lo que aprenden sus estudiantes. Esto de alguna manera merma las posibilidades de que un programa tenga pleno control y manejo de lo que sucede en el desarrollo de los cursos pues mucho depende de cómo cada docente se apropia del programa de una asignatura e imparte sus clases.

Finalmente, la formación universitaria propicia el encuentro entre compañeros de estudio, lo que les permite compartir experiencias y ejemplos, ponerse en situación, comparar decisiones, conocer contextos distintos y, en un plano más emocional, desahogarse. Este punto refuerza el análisis presentado previamente en que se reconoce a los compañeros de práctica y de estudio como un importante apoyo en el proceso de aprendizaje de la enseñanza.

3.2. Dimensión formativa

En esta dimensión es más marcada la doble presentación de los diversos aspectos de la formación tanto en su versión negativa como positiva. Efectivamente, la importancia de las

asignaturas es tal que logra identificarse con mayor detalle tanto lo que resulta bien y propicia el aprendizaje de la enseñanza, como aquello que no lo hace.

Respecto de la formación disciplinar, específicamente en el área de geografía, la preparación en los contenidos se considera más precaria debido, por ejemplo, a la falta de actualización de los formadores, y también a la llegada tardía de docentes que se han especializado y actualizado en una disciplina que se ha renovado recientemente, comenzando a ser enseñada desde una perspectiva más crítica y centrada en lo humano⁵⁷. Esta falencia conduce a que los estudiantes inviertan un tiempo valioso en el estudio de los contenidos para la preparación de las clases, tal como se refleja en la cita siguiente. Complementariamente, se desconocen perspectivas didácticas para el tratamiento de la geografía en el aula.

... entonces eso me hacía perder mucho tiempo, ponerme nerviosa con geografía sobre todo por el vacío académico que tenía en geografía, en mi formación, entonces para mí yo tuve que aprender todo de nuevo, de mares, de costa, todo de nuevo, de clima... horas estudiando, horas volviendo al Manual de Geografía de Chile. Mucho tiempo perdí... no es perdido no, no debería ser porque se supone que uno ya lo aprendió en la universidad, ya invertiste ese tiempo en la universidad. (EP1E, 387).

En el caso de la formación en historia se reconoce una mayor consistencia. Para el caso de la formación consecutiva, los practicantes consideran que la obtención de una licenciatura previa garantiza un dominio sólido de los contenidos, así como de las metodologías de investigación en el área. En el caso de la formación concurrente, los practicantes valoran la formación disciplinar reconociéndola como sólida y rigurosa, en contraste con la pedagógica, que consideran más débil. Por otra parte, también se valora positivamente que la formación histórica incluya el tratamiento de nuevas perspectivas tales como el género, que luego pueden ser útiles para la preparación de las clases, así como teoría de la historia, que permite situar las diferentes corrientes y perspectivas de investigación en esta área.

⁵⁷ En distintas universidades, desde el año 2005 aproximadamente, comenzó a renovarse el tratamiento de la geografía mediante la incorporación de nuevas perspectivas epistemológicas y temáticas, tanto en las Facultades de Geografía como en las de Educación.

Respecto de la formación pedagógica, llama la atención que para todos los casos, aunque por motivos distintos, ésta es considerada débil. Primero, se la interpreta como muy teórica y alejada de la realidad y, al mismo tiempo, poco compleja y rigurosa. Falta exigencia y desarrollar una perspectiva más metodológica.

Por otra parte, en los dos programas estudiados, los ramos pedagógicos propician el encuentro de estudiantes de distintas disciplinas⁵⁸, lo que es considerado negativo debido a que no es posible profundizar en los temas desde la perspectiva específica de cada disciplina. Esto conduce a que estos cursos tengan un carácter superficial. En contraste, los sujetos estudiados valoran positivamente la forma de trabajar en las didácticas/metodologías, en las cuales efectivamente se abordan las tareas vinculadas a la enseñanza disciplinar. Muchas veces es en estos cursos en los cuales se aprende efectivamente cómo trabajar los temas abordados en los cursos pedagógicos, como evaluación y currículo, por ejemplo.

Para el caso de la formación didáctica, en el reconocimiento de sus debilidades se manifiestan, con matices, algunas diferencias entre las dos universidades. En el PCVO/UDIS se considera deficitaria la preparación en la planificación, el diseño de actividades y la elaboración de materiales, así como el conocimiento de distintas perspectivas para realizar estas tareas. En la interpretación de los actores estudiados, esto se debe a que los formadores descuidan estos aspectos para ofrecer mayor autonomía en el aprendizaje, además de considerar que otras dimensiones de la formación son más importantes y que igualmente estas tareas serán aprendidas en el ejercicio docente. Lo expresa la siguiente cita:

Hay como un descuido en la carrera con respecto a eso. (...) Como dejarlo un poco en el aire en algunos profesores. Algunos profesores han sido interpelados por eso y es un conflicto un poco. Se han hecho los locos y otros de hecho dicen bueno aquí nosotros les enseñamos las cosas importantes (...) y hay cosas que digamos ustedes pueden aprender solos, que ustedes pueden manejar... van a aprender igual, eso dicen. (EC31, 0883).

⁵⁸ Esto sucede en las dos universidades estudiadas. En el PCTE, los estudiantes se encuentran en sus primeros ramos, que dependen de una Escuela de Educación. En el caso del PCVO, en los primeros cursos, incluida la didáctica general, convergen estudiantes de las distintas disciplinas.

En la base de esta perspectiva formativa que minusvalora las tareas más concretas, podría encontrarse la orientación del programa, que en el caso del PCVO/UDIS, tal como hemos revisado en los capítulos precedentes, está más volcada hacia la reflexión y la investigación que hacia el desempeño docente.

En el caso del PCTE, aunque no con la misma intensidad que para el PCVO, también se considera una debilidad el conocimiento de variedad de perspectivas, experiencias y ejemplos para el diseño de estrategias y la elaboración de materiales de enseñanza y aprendizaje, lo que provoca que estas actividades se conviertan en un importante desafío tanto para los practicantes como para los profesores principiantes: *“Yo decía, nosotros no tenemos ninguna actividad que estimule nuestra creatividad. Nadie nos enseñó cómo pensar actividades entretenidas, motivantes, sintéticas. No hay ese ramo, no existe, nunca nadie te lo dijo. Entonces es como eso lo aprendes haciendo”*. (EP2E, 076). Tampoco se prepara para el tránsito desde una teoría estudiada en la universidad hacia la práctica concreta, cómo una teoría se materializa en distintas alternativas prácticas.

Lo interesante de los ejemplos presentados es que en ambos casos el espacio que se considera propicio para aprender estas tareas es la escuela y la experiencia práctica, no la formación universitaria. Pero, ¿por qué unas actividades tan importantes para el desempeño docente no requerirían de una formación universitaria sistemática y quedarían asignadas a la práctica, llena de incertidumbre? Quizás el hecho de que los formadores, en su mayoría, han abandonado la escuela y se encuentran lejos de ella, ha implicado que no tengan conocimientos actualizados en ese ámbito ni experiencias concretas que compartir.

Por otra parte, en el caso específico del PCTE se identifica como un problema el manejo de perspectivas epistemológicas para el tratamiento del contenido. Si bien éstas se trabajan en la formación disciplinar, en las metodologías no se desarrolla una aplicación concreta para las intervenciones didácticas. Esta situación es más crítica para el área de geografía que para historia. Efectivamente, en la formación metodológica en historia se logra visualizar cómo abordar el currículum desde distintas perspectivas historiográficas.

Respecto a las fortalezas identificadas en relación a la formación didáctica, pese a las limitaciones que los practicantes reportan, los casos analizados destacan que son justamente los cursos de metodología/didáctica los que permiten conocer cómo trabaja un profesor y los

acercan a la práctica de una forma más efectiva. En estos cursos se aprenden los modos de desarrollar un modelo de clase, clarificar los objetivos de aprendizaje, planificar, manejar el currículum, contextualizar el contenido, construir instrumentos de evaluación y diseñar actividades. En el PCTE se realizan además clases simuladas lo que, aunque se trata de un ejercicio con limitaciones, sirve para acercarse a la realidad. Este tipo de ejercicio constituye un ejemplo de descomposición de la práctica (Grossman et al., 2009) y permite aproximarse al desempeño autónomo de una forma más gradual.

La formación práctica es considerada una experiencia propicia para aprender a enseñar. Sin embargo, en la voz de los practicantes puede observarse que hay aspectos de su desarrollo que promueven este aprendizaje y otros que lo dificultan. Respecto de las prácticas, por una parte, los profesores en formación consideran que falta acceder a diversidad de contextos escolares y que no se ofrece una adecuada preparación para enfrentar dichos contextos. Por otra parte, se estima que las prácticas iniciales, que consisten básicamente en el desarrollo de ejercicios de observación etnográfica, no son útiles ni aportan para el aprendizaje de la enseñanza. Finalmente, tal como se ha destacado en otros apartados, los aprendices también consignan que hace falta un mayor acompañamiento de los tutores, que no disponen de suficiente tiempo para ayudarles.

En todo caso, los sujetos estudiados reconocen que la práctica permite familiarizarse y ejercitar las tareas propias del desempeño docente. Además, posibilitan el conocimiento de la realidad escolar, la vida cotidiana del aula y las características de los estudiantes. Enfrentarse con la realidad provoca que “todo cambie”, lo que no deja de resultar paradójico pues no hay que olvidar que los practicantes, antes de entrar a estudiar pedagogía, pasaron doce años en el sistema escolar. ¿Por qué entonces valoran el “conocer la realidad”? El cambio de perspectiva de estudiante escolar a profesor pareciera resultar decisivo para la forma de comprender y aproximarse a la escuela.

Otros cursos que están muy vinculados a las prácticas son los denominados talleres, que funcionan de forma diferente para cada universidad. Los del PCTE/UPED se cursan de forma paralela a las metodologías y están volcados a desarrollar diversas tareas del desempeño docente, como preparación de materiales de aprendizaje y evaluación y, aunque no se realizan clases, a través de la experiencia del docente se conocen características de una sala de clases.

Estas características son valoradas positivamente por los practicantes. En el caso del PCVO/UDIS, los talleres se desarrollan en forma paralela a la práctica y se constituyen como espacios de reflexión sobre las experiencias vividas en dicha instancia. Aunque la discusión que en ellos se realiza se valora positivamente, un practicante considera que estos talleres carecen de un foco definido de discusión. Además, los ejercicios que se realizan no siempre pueden ser aplicados directamente en el aula.

Las tutorías son, finalmente, los últimos cursos vinculados a la formación práctica que los profesores en formación evalúan. Mayoritariamente, las tutorías son evaluadas positivamente. Este espacio permite a los practicantes consultar sus dudas respecto a cómo explicar un contenido o plantear una clase, además de recibir comentarios sobre los materiales de enseñanza, aprendizaje y evaluación preparados. Se trabajan aspectos disciplinares y pedagógicos, y con mayor fuerza los metodológicos. Además de ofrecer contención y algunos materiales y lecturas, el tutor hace retroalimentaciones de las clases observadas, lo que permite reflexionar y analizar el propio desempeño y, eventualmente, mejorarlo. Resulta tan importante la retroalimentación, que los practicantes se quejan cuando ésta no ofrece suficientes aspectos para trabajar, tal como se expresa en la siguiente cita:

Es que sabes lo que pasa es que por ejemplo que con la Sonia, con la profesora 'ah, está todo bien, perfecto' y la profe guía a veces me dice 'perfecto' y me dice 'pero tienes que arreglar ciertas cositas', pero por favor dígame que más tengo que arreglar porque de verdad necesito aprender todo lo que debo arreglar en la práctica, que es donde puedo cometer errores, donde se puede hacer y yo creo que eso te ayuda caleta en la formación docente, del error se aprende y estoy convencido de eso. (EC1, J858).

Respecto de la relación entre teoría y práctica, que está en el corazón de la formación de un docente, tal como ya fue revisado en apartados precedentes, los practicantes destacan la distancia que perciben entre la formación que les ofrece la universidad y la realidad que confrontan en la escuela. En este sentido critican la formación universitaria por presentarse muy teórica y abstracta y no muy efectiva para anticipar las experiencias que se viven en la institución escolar.

En la formación inicial se enseña a planificar, pero no se consideran otras facetas del ejercicio docente. También se realizan algunas actividades como las simulaciones de clase, pero dado que se ejecutan en un contexto artificial siguen siendo considerados por los practicantes como teóricas. Esta diferencia entre los dos contextos de formación se expresa claramente en la siguiente cita: *“Entonces te enseñan ciertas cosas prácticas sí, es cierto, pero sigue siendo teoría (...) cuando llegas al colegio esa ambientación⁵⁹ vale nada porque es caer a un precipicio, me refiero a la diferencia que hay entre ambas realidades”* (EP2J, 1137). Por su parte, los colegios no ofrecen oportunidades para vincular teoría y práctica porque en ellos, muy escasamente, se habla de teoría pedagógica dado que están volcados al desempeño.

Sin embargo, los practicantes consideran que hay algunos ramos que ofrecen oportunidades de reflexionar y relacionar los aprendizajes teóricos con los prácticos. Los cursos de metodología o didáctica específica, los talleres y las tutorías aparecen como los espacios en que convergen teoría y práctica. Es interesante destacar que son estos cursos los que explícitamente trabajan anclados en las experiencias prácticas y, sin embargo, no representan una porción muy importante en las mallas curriculares, tal como es evidenciado por la investigación de Vergara y Cofré (2014). En contraste, los cursos disciplinares y pedagógicos, que sí corresponden a la mayor porción de la malla, no tienen esta orientación, lo que resulta contradictorio con el propósito de formar docentes capaces de desempeñarse adecuadamente en situaciones concretas. Este problema de orientación de los cursos no vinculados a las experiencias prácticas fue parte del diagnóstico elaborado por la OCDE en el año 2005 y se trata de una dificultad de la formación docente en distintas latitudes.

Para la comprensión de los procesos de aprendizaje de la enseñanza disciplinar es importante incorporar la evaluación que hacen los propios actores de la formación profesional de la cual participaron, en relación con la experiencia de práctica que han vivido y las demandas que ésta les ha impuesto. Este análisis permite observar cómo jerarquizan los conocimientos requeridos para su desempeño profesional y también qué forma de abordarlos y las estrategias utilizadas fueron más adecuadas para su incorporación y luego puesta en acto en la práctica.

⁵⁹ Se refiere a la ambientación creada en los ejercicios de simulaciones de clases.

CAPÍTULO VII
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En esta investigación se estudiaron dos programas de formación docente para profesores de Enseñanza Media en HCS, uno de carácter concurrente (PCTE), perteneciente a una universidad pedagógica (UPED) y otro consecutivo (PCVO), vinculado a una universidad de carácter disciplinar (UDIS). El objetivo fue estudiar la práctica profesional como dispositivo de formación docente diseñado e implementado, así como práctica de la enseñanza de la disciplina, con el fin de comprender el aprendizaje de la enseñanza disciplinar que desarrollan profesores en formación de HCS.

En este capítulo se presentan y discuten, con la bibliografía revisada, las principales conclusiones que se obtuvieron a partir del análisis de los resultados. Éstas están estructuradas en relación a los objetivos específicos del estudio: la descripción del dispositivo de práctica profesional en su dimensión de diseño como de implementación; el análisis de la enseñanza de la HCS implementada por los profesores en formación, desde una perspectiva didáctica; y la autoevaluación realizada por los practicantes sobre el proceso de aprendizaje de la enseñanza disciplinar desarrollado en la práctica profesional. Para finalizar con la identificación de los aportes específicos que este estudio hace en este campo de conocimiento.

1. Los dispositivos de práctica profesional

El primero objetivo específico propuesto en este estudio fue describir el dispositivo de práctica profesional en tanto marco regulador de esta experiencia, desde la perspectiva de su diseño como de su implementación. Con este fin, se realizó una comparación de los dos dispositivos de práctica en estudio. En el análisis de la información, además de las distinciones y similitudes encontradas entre ambos programas, se revelaron importantes desafíos comunes, que tienen que ver con la relación entre la universidad y la institución escolar como contextos de FID, y la compleja relación entre teoría y práctica.

1.1. Análisis comparativo de los dos programas formativos

Hoy en día, la formación de profesores de Enseñanza Media en nuestro país está organizada por la oferta de dos tipos de programas, consecutivo y concurrente, que se distinguen por el momento en que se desarrolla la formación pedagógica: a continuación o al mismo tiempo que la disciplinar. Más allá de esta distinción originaria, ¿qué diferencias y semejanzas existen entre los dos programas formativos, en general, y entre las prácticas profesionales diseñadas e implementadas por cada uno de ellos, en particular?

El análisis de la información recopilada mostró que existen diferencias respecto de las características generales de los programas, relativas a su duración y el perfil de ingreso de los estudiantes que acceden a él. Específicamente en relación a las prácticas profesionales, se reconoce que los dos programas han configurado un marco institucional que encuadra, norma y hace posible el desarrollo de las actividades prácticas. Ahora bien, al profundizar en el análisis de los dispositivos de práctica se detectaron diferencias en cuanto a las condiciones básicas de su desarrollo, la distribución de las prácticas en la propuesta curricular y la comprensión e intensidad de esta actividad formativa.

Justamente, sobre la comprensión de la naturaleza de esta actividad y su orientación formativa se aprecia una diferencia entre los programas, observándose que en el PCTE la práctica se orienta más a fortalecer el desempeño profesional, en contraste con lo que sucede en el PCVO que refuerza más la capacidad de reflexión sobre la práctica. Estos énfasis diversos se expresan en el carácter de los cursos que acompañan la práctica (los talleres y las tutorías) y también en el tipo de investigación requerida para la obtención del grado de Licenciado en Educación. Además, reaparece, curricularmente, en el orden y la posición de las prácticas, así como en la ubicación que los cursos de didáctica o metodología tienen en relación a la práctica final (son previos en el PCTE y simultáneos en el PCVO). Efectivamente, si bien en los dos programas las prácticas están íntimamente relacionadas con los cursos de didáctica, existen diferencias entre ambos en relación al momento en que se determina que la formación didáctica debe estar terminada, lo que manifiesta diferentes concepciones acerca de si este tipo de conocimiento es un requisito para el desempeño docente o puede ser construido

durante el proceso de práctica. Finalmente, la diversidad de énfasis también se expresa en la intensidad de la práctica de acuerdo con las horas de dedicación y duración en el semestre, siendo ésta más intensa en el PCTE.

En términos formativos, se encontraron distinciones en la preparación disciplinar y pedagógica, así como en la comprensión e intensidad de la formación didáctica disciplinar de cada programa. En ambas propuestas curriculares existe un predominio del conocimiento didáctico como base para el desarrollo de las prácticas, lo que se evidencia en la presencia de didactas como los especialistas que asumen la responsabilidad de dictar los cursos de didáctica y también de guiar las prácticas mismas. Además, los aprendizajes desarrollados en los cursos de didáctica se consideran fundamentales para el trabajo que se realiza en la práctica, y así son valorados por los profesores en formación. Sin embargo, se encontraron diferencias en cuanto a la comprensión del saber didáctico, la presencia e intensidad curricular de los cursos asociados a este ámbito, así como el momento en que la formación didáctica debe estar terminada: antes o durante el desarrollo de las prácticas: el PCTE propone una formación didáctica específica más amplia e intensa y que debe estar finalizada antes de las dos prácticas finales, lo que es consistente con una orientación formativa hacia el desempeño. En el PCVO, en cambio, la formación didáctica incluye un curso de formación didáctica general, no se hacen especificaciones por disciplina y los últimos cursos se desarrollan en forma paralela a las prácticas, siendo esto consistente con una orientación hacia la reflexión pedagógica.

Por otra parte, también se encontraron distinciones entre los dos programas de formación relativas a la formación disciplinar, que están relacionadas con las propuestas curriculares. Efectivamente, el que la formación disciplinar se realice dentro del programa (formación concurrente) o previamente y fuera de él (formación consecutiva) tiene implicancias en los conocimientos de la historia, la geografía y las otras ciencias sociales que dominan los profesores en formación.

El análisis de resultados permitió identificar similitudes en cuanto al nivel de profundidad de las respuestas de los estudiantes de los dos programas en relación a su manejo de contenidos y perspectivas de enseñanza de la historia. Si bien no disponen de un conocimiento acabado y sistemático de los enfoques epistemológicos o las categorías de pensamiento histórico, sí manifiestan un dominio general e intuiciones certeras. En contraste,

se detectó una menor frecuencia de las alusiones a la geografía y, en los casos en que sí se referían a ella, lo hacían con un lenguaje más básico y desestructurado, tanto para referirse a la disciplina geográfica como a las perspectivas didácticas existentes para su enseñanza. Ahora bien, aunque esta debilidad es común a los estudiantes de ambos programas, los estudiantes del PCTE manifestaron un mayor manejo que los del PCVO, que apenas hicieron alusiones a este tema.

Complementariamente, se descubrió una debilidad común en el manejo de otras ciencias sociales, como la ciencia política o la sociología, útiles para la reflexión sobre la formación ciudadana, lo que se vincula con la precariedad de la formación en estas áreas, no solo en este programa sino en el conjunto de programas de FID (Mardones, Cox, Farías y García, 2014).

En el caso de la formación pedagógica, fue posible detectar diferencias entre los practicantes de los dos programas en cuanto a la profundidad de su discurso relativo a la evaluación, siendo éste más profundo en los estudiantes del PCTE que en los del PCVO, lo que podría estar vinculado con la posición del curso de evaluación en la malla curricular (se aborda antes en el PCTE que en el PCVO) y la posibilidad de desarrollar este tema en otras asignaturas, que es mayor en el caso del PCTE. Esta diferencia impactaría en las posibilidades de los estudiantes de incorporar progresivamente un lenguaje especializado en un ámbito muy complejo del desempeño docente, como es la evaluación.

Una interrogante fundamental para este estudio se refería a si las diferencias entre los programas formativos y el diseño de los correspondientes dispositivos de práctica, que han sido detallados, impactaban en el desarrollo mismo de esta experiencia formativa. El análisis de resultados mostró que, pese a que las distinciones entre las propuestas eran múltiples e importantes, en el momento de la incorporación al contexto escolar y asumir las responsabilidades docentes, no se encontraron diferencias sustantivas entre las experiencias de los profesores en formación. Los practicantes enfrentaron desafíos similares y sus prácticas de enseñanza también tuvieron mucho en común. Estos resultados, bastante sorprendentes, podrían explicarse, tal como evidencian otras investigaciones, si se considera la intensidad de esta experiencia inicial, que es descrita en la literatura como un choque con la realidad

(Veenman, 1984), y el peso del contexto escolar, que moderarían la influencia de la formación inicial en las primeras experiencias de inserción en el aula.

Por otra parte, el análisis de los dispositivos reveló también importantes desafíos comunes para los programas y que se refieren a la institucionalidad de la formación práctica, que depende de la relación entre marcos institucionales distintos. Efectivamente, un aspecto central en la formación inicial de profesores, así como en otras profesiones, corresponde a la articulación que debiese existir entre la institución formadora y los contextos de desempeño laboral. En este ámbito, se confirma la existencia de una profunda disyunción entre la universidad y la institución escolar como contextos de formación, tal como ha sido reportado por investigaciones previas. Esta situación se corrobora y profundiza frente a la constatación de la distancia entre teoría y práctica que los practicantes declaran y que dificulta su desempeño.

1.2. (Des)articulación institucional entre la universidad y la institución escolar como contextos de FID

La formación inicial de un profesor de Enseñanza Media es diseñada e implementada en una institución formadora, para el caso de esta investigación, dos universidades. Sin embargo, también tiene lugar en otro contexto institucional, la escuela, que ofrece la posibilidad de desarrollar las prácticas profesionales, experiencias fundamentales para afianzar y culminar el proceso formativo. ¿Cómo se articulan la universidad y la institución escolar como contextos de formación docente?

El análisis de la información confirmó, tal como lo ha demostrado investigación precedente (Labra, 2011; Montecinos et al. 2010; Nocetti et al., 2005; OEI, 2010), la existencia de una importante, y preocupante, disyunción entre los dos contextos formativos que asumen la responsabilidad de formar profesores. Esta situación se concreta para los dos programas formativos que, pese a contar con un dispositivo de prácticas claramente diseñado, congruente con sus propósitos y con una institucionalidad que posibilita su implementación, en el

momento en que este dispositivo se ‘encarna’ en la experiencia de personas concretas, esto es cuando los practicantes se incorporan en el contexto escolar, se revelan situaciones inesperadas que modifican lo que fue diseñado e impactan en el desarrollo de las prácticas profesionales.

Así, se constata un déficit en la institucionalidad de la relación entre la universidad y la institución escolar, que conduce a que predominen criterios de actuación de carácter contingente. Efectivamente, en el momento en que el programa formativo establece un vínculo con un establecimiento escolar para conseguir cupos para sus estudiantes en práctica, emerge una primera tensión que resulta determinante para el desarrollo de esta experiencia y los aprendizajes de la enseñanza que los futuros profesores tendrán oportunidad de desarrollar. Y es que la relación que establecen universidad y escuela en torno a la implementación de las prácticas no es equilibrada.

Dado que, de acuerdo al modo en que está institucionalmente establecido el sistema de formación docente, no existe un vínculo formal entre la universidad y los centros escolares para diseñar e implementar en conjunto las prácticas profesionales, reconociéndose ambas como espacios formativos, cada una funciona por separado, a partir de sus propias concepciones de lo que deben constituir estas experiencias y realizándolas del modo que mejor le parece. Así, se confrontan dos racionalidades diferentes que chocan en la definición de esta experiencia formativa.

Los establecimientos escolares, por lo general, no obtienen una retribución formal por acoger practicantes y, más delicado aún, los profesores guías que asumen la responsabilidad de guiar una práctica tampoco reciben una retribución económica por hacerlo ni se realiza algún ajuste de su horario para que disponga del tiempo necesario para atender las necesidades del practicante. Así, la posibilidad de desarrollar una práctica queda sometida a la buena voluntad del establecimiento escolar y del profesor guía⁶⁰, lo que le otorga gran fragilidad a la institucionalidad que requiere la práctica profesional. Consecuentemente, la universidad se encuentra en una situación de dependencia de los establecimientos escolares, que pueden recibir o no a sus practicantes, y ve reducidos sus márgenes de negociación para que las

⁶⁰Hay ocasiones en que, aunque el profesor guía no quiera recibir a un practicante, debe hacerlo por determinación de la autoridad escolar. Esto conduce, evidentemente, a que su disposición para guiar esta experiencia formativa sea negativa.

prácticas se desarrollen de acuerdo a los lineamientos que el programa ha establecido. Esta situación es relevante para comprender por qué, como lo manifiesta otro hallazgo de esta investigación, no se encontraron diferencias significativas entre los dos programas en estudio en el nivel de implementación de las prácticas profesionales. Pese a que los diseños de práctica eran disímiles, estas diferencias no se proyectaron con claridad a las experiencias prácticas (la enseñanza implementada, las dificultades experimentadas y los aprendizajes reportados) dado que pareciera haber influido más el contexto escolar en las características específicas de las experiencias prácticas. Investigación precedente ha demostrado además que la influencia del contexto escolar es más marcada en los profesores noveles que en los experimentados. Riggs y Sandlin (2007) reportan que los principiantes son más vulnerables al contexto situacional de la escuela, considerando factores organizativos tales como la gestión de la conducta de los estudiantes y las acciones de la administración.

Así, se observó que la universidad tiene pocas posibilidades reales de definir las condiciones particulares en las que se realiza una práctica, tales como el perfil del profesor guía, el curso asignado al practicante para la implementación de la enseñanza y las tareas de colaboración y desempeño encomendadas. En estas decisiones se impone el criterio de cada establecimiento escolar, e incluso de cada profesor guía, lo que además produce que los profesores en formación, aunque pertenezcan a un mismo programa formativo, participen en disímiles experiencias de práctica y, por tanto, dispongan de diferentes posibilidades para aprender a enseñar, situación compleja dado que la práctica profesional corresponde a la actividad curricular cúlmine del proceso formativo. Las tensiones existentes en la relación universidad-escuela son percibidas por los practicantes estudiados, que manifiestan preocupación y molestia por esta situación, pese a lo cual deben resignarse.

Una de las dimensiones más críticas que reportan los practicantes respecto de la tensión entre la universidad y la institución escolar se refiere a la discordancia o la ausencia de un modelo de práctica claramente establecido por cada institución. Efectivamente, por una parte, los establecimientos escolares, que no tienen asignado explícitamente ni asumido un rol en la formación docente, generalmente carecen de un modelo que permita enmarcar las actividades prácticas. Por otra parte, pese a que cada programa les otorga una importancia fundamental, éstos tampoco disponen de un documento formal en que se comuniquen

claramente orientaciones a los colegios acerca de lo que se espera que suceda en las actividades prácticas, más allá de ciertos requisitos generales. Por ejemplo, no se hace una petición sobre el tipo de curso en el que sería más conveniente intervenir o el tipo de actividades de colaboración que se recomienda que los profesores en formación desarrollen, siendo estos dos aspectos clave para el éxito de una práctica. De este modo, la negociación final se realiza solo mediante un acuerdo verbal entre las partes.

Lo que esta situación devela es que en ninguna de las dos instituciones pareciera existir explícitamente un modelo teórico que fundamente la forma de concebir e implementar las prácticas profesionales. Tal como está diseñado el sistema de formación docente, no es dable esperar que la institución escolar lo tenga, pero en el caso de la universidad sí resulta pertinente suponer que este modelo exista. El análisis de información en esta investigación ha revelado que los programas formativos sí tienen diseñado un dispositivo de práctica que define las actividades a desarrollar por los practicantes. Sin embargo, estas definiciones no aparecen asociadas a una concepción clara de los aprendizajes que se espera lograr ni de las condiciones bajo las cuales éstos deben realizarse. Esta ausencia de una conceptualización sustantiva de las prácticas y los aprendizajes asociados de parte de la universidad es suplida fácticamente por las definiciones contingentes que se realizan en cada liceo. De este modo, los practicantes son ‘arrojados’ a la realidad escolar sin que exista plena claridad ni control de la experiencia que van a desarrollar.

En consecuencia, las definiciones básicas de lo que una práctica implica en términos de los roles que practicante y profesor guía deben cumplir, las actividades que cada uno debe desarrollar y el tipo de curso en el cual el practicante se integrará, quedan supeditadas, prácticamente, a lo que las autoridades escolares del momento piensen y decidan. De este modo, puede suceder que las orientaciones básicas entregadas por la universidad entren en conflicto con las indicadas por el establecimiento escolar, lo que conduce a que el profesor en formación esté sometido a un doble discurso, o bien que se imponga uno de ellos, lo que sucede generalmente a favor de este último, por los motivos reseñados previamente. Así también, pueden darse importantes desacuerdos epistemológicos entre los miembros de la triada formativa, lo que tiene secuelas en el aprendizaje profesional, tal como han mostrado Gaete (2003) y Pardo (2012).

Tanto en el caso en que los modelos de práctica son discordantes como aquel en que no existe uno definido, usualmente es el profesor guía el actor que adquiere el poder para definir las condiciones concretas en que se desarrolla la práctica profesional. Efectivamente, los casos estudiados consignan que fue la negociación específica realizada con su profesor guía la que determinó el rol que el profesor en formación asumió, las tareas que pudo desarrollar y el curso en el cual intervino, el nivel de autonomía con que contó e incluso la cantidad de horas que duró su intervención en aula. Efectivamente, la relación establecida entre estos dos actores –fuera ésta buena o mala– fue determinante para los aprendizajes de la enseñanza disciplinar que los practicantes pudieron desarrollar pues el profesor guía acompaña cotidianamente al practicante y monitorea de facto este proceso formativo.

Esta situación resulta delicada pues en aquella actividad que se considera propicia para desarrollar y afianzar los aprendizajes de la enseñanza que el programa se ha propuesto desarrollar, finalmente y dadas las condiciones que la realidad impone, un actor que no ha sido parte de este proyecto formativo hasta ese momento y que no necesariamente comparte las orientaciones del programa, termina teniendo un impacto definitorio en su consecución. Los resultados muestran que aquellos casos en que el practicante trabajó con un profesor guía que se comprometió con él, le ofreció apoyo y tiempo, y compartió su saber, su valoración de la experiencia práctica y de los aprendizajes desarrollados fue positiva, frente a la evaluación negativa de un profesor en formación que realizó su práctica con un profesor guía que no tenía voluntad de realizar este acompañamiento.

Esta conclusión destaca que las instituciones formadoras tienen algunas limitaciones efectivas para dirigir el proceso de práctica en todas sus dimensiones y, en consecuencia, asegurar que todos sus estudiantes dispongan de las mismas oportunidades para aprender a enseñar una disciplina.

Esta distancia entre la universidad y la institución escolar como contextos de formación docente no se manifiesta solo en las diferencias entre las lógicas, las formas de organización, los propósitos y las prácticas existentes entre estas dos instituciones, sino también en la oposición que emerge entre las concepciones de teoría y práctica, de modo que se genera un verdadero abismo –“el precipicio” de la cita que abre esta tesis– que deben atravesar los profesores en formación.

Es común la creencia en que la universidad entregaría conocimientos teóricos, mientras que en la escuela se construiría un saber práctico. Pese a que la formación docente realiza serios intentos por vincular teoría y práctica –relación que está en el corazón del conocimiento profesional docente– éstas son interpretadas por los practicantes como polos opuestos.

Efectivamente, una crítica reiterada de los profesores en formación se enfoca en las dificultades que tienen para utilizar los conocimientos universitarios en el contexto escolar y en cómo este último les demanda aprender otros totalmente nuevos... ¿para qué desarrollar una aproximación teórica si en la realidad escolar es necesario desarrollar conocimientos prácticos? Esta visión ignora que en la universidad se desarrollan estrategias para aproximarse a la práctica y ensayar desempeños docentes (Grossman, 2009), y que en la escuela, aunque no formalmente, los profesores crean un conocimiento que es fruto no de una práctica automatizada sino de una reflexión teórico-práctica.

Así, se plantea una profunda tensión a propósito de la forma en que son abordados los conocimientos docentes, no solo disciplinares sino también pedagógicos y didácticos, en la institución formadora y la naturaleza de los que son requeridos en el contexto escolar. La manifestación de las diferentes lógicas que operan en estos dos contextos ofrece un importante desafío a la preparación de profesores. ¿Qué tipo de conocimiento profesional docente debe ofrecerse en las universidades para que éste sea realmente útil en contextos de desempeño?

La distancia universidad-escuela a la que nos referimos ya ha sido reportada por estudios como el de la OECD (2005) y el Informe Comisión FID (2005) y también ha intentado ser abordada desde las instituciones formadoras a través de medidas como el adelantamiento de las prácticas profesionales y el intento de establecer vínculos formales y permanentes con los centros de práctica. Sin embargo, todavía queda mucho por hacer para coordinar las lógicas de funcionamiento de instituciones tan diversas y aproximarlas como interlocutores válidos el uno para el otro, con el fin de que ambas colaboren entre sí en los esfuerzos por preparar profesionalmente a los futuros docentes.

2. La enseñanza de la HCS: objeto y experiencia de aprendizaje profesional

El segundo objetivo específico que se planteó esta investigación fue analizar, desde una perspectiva didáctica, la enseñanza de la HCS implementada por los profesores en formación, en tanto propósito de aprendizaje fundamental de la formación práctica. Con este fin, se realizó un trabajo de campo intensivo que permitió elaborar una descripción densa (Geertz, 2005) de las prácticas de enseñanza de la HCS diseñadas e implementadas por los profesores en formación, de modo de aportar en un área del conocimiento para la cual no se ha realizado suficiente investigación. Es por esto que, en el capítulo de resultados correspondiente, se ofrece un análisis detallado del modo en que los practicantes afrontan las diferentes tareas de enseñanza.

Tal como se explicó anteriormente, si bien a partir del análisis del dispositivo de práctica realizado para los programas consecutivo y concurrente –que había arrojado importantes diferencias entre ambos– era esperable encontrar distinciones entre las experiencias prácticas de los profesores en formación, solo emergieron pocas diferencias, resultando los procesos de práctica en su conjunto y la implementación de la enseñanza disciplinar en particular, bastante similares. En términos generales, los resultados reportan que los profesores en formación asumen en forma autónoma cada una de las tareas propias de la enseñanza, tales como la planificación, la preparación de materiales, el diseño y la implementación de estrategias de enseñanza y aprendizaje, además de la evaluación. Para cada una de ellas desarrollan diferentes procedimientos que, no exentos de dificultades, les permiten afrontar, con mayor o menor éxito, los desafíos que éstas les plantean.

Más específicamente, resulta interesante profundizar en la perspectiva de aprendizaje que fundamenta sus opciones didácticas, el tratamiento del contenido que desarrollan en sus clases y la naturaleza de las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación que implementan, ya que se encontraron algunas incongruencias que son importantes a la hora de caracterizar el proceso de aprendizaje de la enseñanza disciplinar que los practicantes desarrollan.

2.1. Constructivismo pedagógico: concepción de aprendizaje y estrategias asociadas

A partir del análisis de la información recogida, es posible concluir que a la base de las reflexiones sobre la enseñanza disciplinar de los practicantes observados, subyace una concepción del aprendizaje que podría ser calificada, en términos generales, como constructivista. Esta perspectiva se manifiesta en la intención de poner al estudiante como protagonista del proceso de aprendizaje, mediante la formulación de objetivos que consideran las dimensiones declarativa, procedimental y actitudinal del contenido. Así también, en la implementación de estrategias de enseñanza que abren espacios para la participación de los estudiantes y de estrategias de aprendizaje que los involucran en la realización de desempeños concretos, se expresa este posicionamiento.

Del mismo modo, la comprensión de la evaluación como un proceso que acoge el error como parte del aprendizaje, que se implementa a través de distintas actividades durante el tratamiento del contenido y además se expresa en un permanente monitoreo, se relaciona con el constructivismo⁶¹.

Ahora bien, tanto respecto de las estrategias de enseñanza y aprendizaje como de las actividades de evaluación, el análisis reporta la presencia de una tensión que emerge entre los propósitos de los profesores en formación y los límites que impone la realidad escolar. Por una parte, para los practicantes resulta paradójico encontrar resistencias de parte de los estudiantes frente a las estrategias que proponen. Dada la rutina a la cual están acostumbrados, los estudiantes se descolocan e incomodan frente a prácticas que les resultan poco habituales y demandan que el practicante vuelva a otras más tradicionales, como el dictado de contenidos, lo que entra en contradicción con la perspectiva constructivista que tiene el profesor en formación.

⁶¹En todo caso, en este punto, es importante recordar que se encontraron diferencias entre los practicantes de los dos programas respecto a la profundidad del manejo de un discurso sobre la evaluación. Efectivamente, en los profesores en formación del PCTE/UPED se observó un mayor dominio del lenguaje propio de la evaluación así como opiniones más definidas y fundamentadas que en los del PCVO/UDIS. Esta diferencia seguramente está relacionada con el momento en que se desarrolla la formación en evaluación (previa en el PCTE), así como con su intensidad (en el PCTE hay más cursos que se hacen cargo de este tema que en el PCVO).

Por otra parte, esta misma contradicción reaparece en relación al profesor guía: el interés de los practicantes por implementar distintas estrategias de evaluación formal e informal, en las que se den varias oportunidades a los estudiantes para manifestar lo aprendido, choca con la necesidad de las autoridades escolares, representadas por el profesor guía, de desarrollar un tipo de evaluación más ligada a la estandarización y que se concreta, por ejemplo, en la aplicación de pruebas de nivel.

Así, resulta que el posicionamiento constructivista declarado por los practicantes y que se manifiesta principalmente en las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación implementadas, entra en contradicción con las necesidades y prácticas usuales de los actores escolares, estudiantes y profesores guías.

2.2. Tradicionalismo disciplinar y ambigüedad didáctica

Desde la perspectiva de la didáctica específica a partir de la cual se ha realizado el análisis de las prácticas de enseñanza en este estudio, un elemento muy importante a considerar corresponde al tratamiento del contenido desarrollado por los practicantes en sus clases.

En este aspecto, un hallazgo interesante de destacar es la diferencia que se manifiesta en la profundidad y amplitud del discurso sobre la enseñanza de la historia, la geografía y las ciencias sociales. El análisis arroja que los practicantes, en su conjunto, manifiestan un mayor dominio tanto del contenido específico como de las corrientes epistemológicas y las perspectivas de enseñanza de la historia que de la geografía. Además, se constató que, respecto de la geografía y su enseñanza, los practicantes del PCTE tienen un mayor manejo que los del PCVO, lo que podría relacionarse con la formación diferenciada que tienen los estudiantes de cada programa: dado que los postulantes a un PCVO disponen de una Licenciatura en Historia, es posible que su preparación sea más débil en geografía y ciencias sociales, lo que no debiera ocurrir en un PCTE que debe preparar a los futuros profesores en todas las áreas incluidas en el currículum escolar.

Por otra parte, respecto de las ciencias sociales, se observó que éstas están totalmente ausentes en las reflexiones de los profesores en formación. Si bien este resultado podría relacionarse con que ninguno de los practicantes trabajó contenidos correspondientes a la formación ciudadana directamente, de acuerdo a las propuestas didácticas más recientes, sí es posible trabajar la perspectiva ciudadana a propósito de contenidos históricos o geográficos. Más bien, la carencia de un lenguaje y perspectivas propias de las ciencias sociales podría explicarse por la ausencia de una preparación específica en estas disciplinas en la FID, tal como se ha comentado en otras partes de este documento.

Más específicamente, en relación a la enseñanza de la historia, se aprecia que ésta está fundamentada en distintas corrientes historiográficas de corte más tradicional, tales como el estructuralismo, la Escuela de Annales y algunos elementos del positivismo. Aunque estos enfoques no aparecen formalmente nominados en su discurso, los practicantes sí se refieren a su perspectiva como “tradicional”, y es posible detectar rasgos de ellas en las prácticas que describen y que fueron observadas. Ahora bien, para este dominio de conocimiento, los profesores en formación de los dos programas no manifestaron diferencias sustantivas, a pesar de que era posible esperarlas dado que un grupo de ellos disponía de una licenciatura en el área.

Al profundizar en el manejo específico de perspectivas didácticas para la enseñanza de la historia, el análisis de la información reveló que los profesores en formación incorporan algunas categorías que permitirían desarrollar competencias de pensamiento histórico, específicamente de conciencia histórico-temporal, representación histórica e interpretación⁶²(Santisteban, 2010) que corresponden, justamente, a las más tradicionales⁶³. Aquellas categorías más complejas y asociadas a estas mismas competencias, así como a la de imaginación histórica, que incluye el trabajo de la empatía y la contextualización histórica, no aparecen incorporadas en las prácticas de los aprendices. Dado que en la enseñanza disciplinar se hacen presentes solo algunas categorías orientadas al desarrollo de pensamiento histórico y que estas no forman parte de un marco estructurado que se constituya en base de la

⁶² Esta última se hace presente en las estrategias de aprendizaje propuestas a los estudiantes, que incluyen el análisis de distintos tipos de fuentes.

⁶³ Estas categorías están presentes en el marco curricular y, específicamente corresponden a las duraciones y los vínculos pasado-presente, en el caso de la conciencia histórico-temporal, y el modelo de causas, desarrollo y consecuencias, para el caso de la representación histórica.

enseñanza, es posible concluir que la formación en didáctica específica no incorpora esta perspectiva didáctica y que, en cambio, se desarrolla de acuerdo a criterios más tradicionales.

Respecto del conocimiento geográfico y de las perspectivas de enseñanza de la geografía, se encontraron diferencias en el nivel de manejo de éstas por parte de los practicantes de los dos programas en estudio. Efectivamente, los practicantes del PCTE, aunque lo reconocen como precario, manifiestan un mayor conocimiento de esta área que los del PCVO. Tal como se explicó en el apartado precedente, esta situación podría estar relacionada con el tipo de formación disciplinar en otras disciplinas sociales, no históricas, de la que dispone cada programa.

Por otra parte, al analizar las perspectivas de enseñanza de la geografía, se observó un dominio precario de aquellas categorías que permiten desarrollar un pensamiento espacial que permita avanzar de una comprensión naturalista y descriptiva de la geografía. Si bien existen intuiciones acertadas que están orientadas a vincular los contenidos con la experiencia de los sujetos, éstas no se articulan como parte de una intervención de enseñanza estructurada. Es importante destacar que también en este ámbito, los practicantes del PCTE manifestaron un mayor dominio que los del PCVO, lo que podría explicarse dado que el PCTE ofrece específicamente cursos de metodología en geografía, a diferencia del PCVO que tiene programadas dos didácticas específicas pero sin diferenciarlas por disciplina.

Al relacionar la perspectiva de aprendizaje con la forma de tratar el contenido que desarrollan los profesores en formación, una conclusión importante de destacar es que se manifiesta una contradicción entre el constructivismo pedagógico que fundamenta las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación utilizadas, y la forma de tratar el contenido (fundado en perspectivas epistemológicas y didácticas del contenido y su enseñanza) de carácter más tradicional. Es importante que en el enfoque didáctico disciplinar exista cierta coincidencia entre la forma de concebir el contenido y los criterios para su enseñanza, en relación a las estrategias concretas que se implementan en la sala de clases para que los estudiantes aprendan. Ciertamente, los esfuerzos por desarrollar formas de enseñar que pongan al estudiante como protagonista resultarán poco fructíferos si la perspectiva didáctica no está orientada a instalar una aproximación al contenido que permita desarrollar el pensamiento disciplinar más que la acumulación de información, tendencia más propia de los

enfoques epistemológicos y didácticos más tradicionales que, desde las disciplinas han sido progresivamente abandonados. Se plantea así un desafío para las instituciones formadoras de actualizar tanto la formación epistemológica como la didáctica, así como de ofrecer orientaciones para articular y llevar estos conocimientos a la práctica.

3. El aprendizaje de la enseñanza disciplinar: Valoración de las posibilidades de aprender a enseñar una disciplina que ofrece la práctica profesional

El tercer objetivo específico que se propuso abordar esta tesis fue examinar el proceso autoevaluativo que realizan los profesores en formación acerca del aprendizaje de la enseñanza de la HCS desarrollado en la práctica profesional.

El análisis del proceso de aprendizaje de la enseñanza disciplinar desarrollado en la práctica profesional se realizó en torno a tres dimensiones: la autoevaluación del desempeño y del proceso de aprendizaje profesional; el análisis de las dificultades experimentadas en el proceso de práctica y las estrategias y recursos para enfrentarlas; y la evaluación de la formación inicial en la que participaron los practicantes. Luego de revisar cada una de ellas en detalle en el capítulo correspondiente, en este apartado se ofrecerá una interpretación conclusiva a partir de nuevos ejes, correspondientes a los desafíos enfrentados en la práctica y los apoyos disponibles para enfrentarlos, así como a la valoración de aquellos aspectos que facilitan o dificultan el aprendizaje docente en los contextos universitario y escolar. Pero antes de presentar cada uno de ellos, se describirán algunas características generales del aprendizaje de la enseñanza disciplinar que fueron recogidas a partir de la interpretación de la información.

3.1. Caracterización del aprendizaje de la enseñanza disciplinar

El análisis de la información recopilada permite concluir, en diálogo con la literatura pertinente, que el aprendizaje docente tiene carácter situado, es social y se desarrolla mediante diferentes desempeños, entre los cuales la reflexión adquiere un papel fundamental.

La cognición, como proceso general, tiene carácter situado, dado que los contextos en los cuales se desarrolla influyen poderosamente en las características específicas que ésta adquiere (Castorina & Carretero, 2012; Putnam & Borko, 2000). Así, para el aprendizaje de los profesores en formación, la institución escolar en general, y la sala de clases y la sala de profesores en particular, se constituyen en contextos donde además de las condiciones materiales (que también son relevantes), los significados que éstas portan definen las formas en que los practicantes comienzan a generar una identidad docente y construyen un saber profesional.

Por otra parte, los datos reportan que la interacción social con varios actores vinculados a los practicantes, se convierte en una importante fuente de aprendizaje, coincidiendo con el carácter social del aprendizaje docente que se destaca en la literatura especializada (Putnam y Borko, 2000). Entre estos actores, el profesor guía y los compañeros de universidad se reconocen como los que mayor amplitud y cantidad de posibilidades de aprender ofrecen. Pero también el tutor de la universidad y los estudiantes escolares aportan al proceso de aprendizaje. Estos mismos sujetos constituyen la red de apoyo que activa el practicante cuando enfrenta dificultades. Resulta interesante destacar el papel que cumplen los compañeros universitarios y los estudiantes escolares pues se trata de actores poco abordados por la investigación aún (Hirmas, 2014).

Respecto de los desempeños que activan el desarrollo del aprendizaje de la enseñanza, los profesores en formación distinguen tres específicos: la acción, el estudio y la reflexión, lo que coincide con una antigua discusión teórica acerca de la forma de construir el aprendizaje docente y la naturaleza del saber profesional: ¿se aprende de la práctica, de la teoría o de la reflexión teórico-práctica? (Carr, 2002; Orland Barak & Yinon, 2006; Tardif, 2004). Aunque aparentemente contrapuestos, los profesores en formación dan cuenta de la activación del

aprendizaje a partir, tanto de la experiencia práctica misma, como del estudio teórico y la reflexión que relaciona práctica con teoría.

Finalmente, en cuanto a los contenidos del aprendizaje de la enseñanza que los practicantes refieren haber desarrollado en el proceso de práctica, una serie de ellos corresponden a las múltiples tareas propias de la enseñanza de una disciplina. Pero el aprendizaje también se amplía a elementos de la realidad escolar y el quehacer docente, que se constituyen en un importante descubrimiento cuando el profesor en formación se incorpora al centro escolar. Además, intentan desarrollar estrategias para sortear las dificultades que les impone la distancia entre teoría y práctica que observan existe al intentar utilizar los conocimientos aprendidos en la universidad en el contexto escolar, tal como fue discutido anteriormente.

3.2. Desafíos que se enfrentan en la práctica profesional, estrategias y apoyos activados para enfrentarlos

Los practicantes enfrentan complejos desafíos en el desarrollo de su práctica profesional, que se cristalizan a partir de las dificultades que reportan y la autoevaluación de su desempeño. Estos desafíos se convierten en oportunidades de aprendizaje de la enseñanza en tanto les motivan a activar múltiples estrategias para enfrentarlos.

El desarrollo de una identidad docente en un contexto que, aunque conocido por su biografía personal, no resulta familiar al verse impelido a cumplir otro rol, impone presiones a un joven que está transitando entre el mundo universitario y el laboral. Incorporar ciertos comportamientos formales, asumir una posición de autoridad, desarrollar autonomía profesional pese a sentir una profunda inseguridad, se convierten en algunos contenidos de aprendizaje que van configurando paulatinamente una identidad profesional. El desarrollo de una identidad docente en el contexto de las prácticas es un interesante proceso para el cual se ofrecen algunos hallazgos en este estudio, pero que requiere mayor desarrollo en investigación futura.

El establecimiento de relaciones con actores significativos de la comunidad escolar, como son los estudiantes y el profesor guía, que pueden facilitar el desarrollo de una práctica profesional exitosa, constituye no solo un contenido de aprendizaje sino también un requisito para que esta experiencia sea llevadera y potencialmente significativa. Comprender, acoger y negociar con estudiantes adolescentes que manifiestan comportamientos que pueden convertirse en disruptivos para el practicante, que intenta generar un clima de aula que favorezca el aprendizaje, corresponde a una de las dificultades más apremiantes para los profesores principiantes. Por otra parte, relacionarse en forma fluida con el profesor guía, que no siempre tiene la mejor disposición o las competencias para acompañar al practicante, también es fundamental para que esta relación se convierta en una oportunidad y no en un obstáculo para el aprendizaje.

Diseñar e implementar una propuesta didáctica exitosa corresponde a otro de los complejos desafíos que enfrentan los profesores en formación en su práctica. En el Capítulo IV se describieron amplia y detalladamente cada una de las tareas que esto implica. Ahora bien, en el momento de realizar una autoevaluación sobre su desempeño y un examen de los aprendizajes logrados y no logrados, los practicantes destacan la gestión del aprendizaje en un aula diversa, la generación de estrategias y materiales de enseñanza, aprendizaje y evaluación, y el tratamiento del contenido disciplinar como los ámbitos más desafiantes.

Una dificultad que resulta muy compleja y que, aunque obvia es bastante sorprendente, se deriva del acompañamiento que ofrecen tutor y profesor guía durante el proceso de práctica. Ya sea por falta de disposición a ofrecer este acompañamiento, por parte del profesor guía, o por la falta de tiempo para atender al practicante, en el caso del tutor, el apoyo que requiere el aprendiz de profesor puede verse amenazado. Por otra parte, si los enfoques didácticos del practicante y el profesor guía o el tutor no son congruentes, también se presentan problemas para el desarrollo de una práctica exitosa, tal como ya han adelantado Gaete (2003) y Pardo (2012).

Ahora bien, para sortear las dificultades, los practicantes activan distintas estrategias de superación, así como una red de apoyo que les ofrece diferentes tipos de ayuda, lo que se convierte en posibilidades de aprender la docencia.

Pedir ayuda a distintos actores, así como buscar alternativas con las personas involucradas corresponden a estrategias desarrolladas por el practicante, además de la realización de un ajuste estratégico frente a las demandas de quienes tienen el poder de la calificación de la práctica, tutor y profesor guía. Complementariamente, el profesor en formación puede desarrollar distintas actividades de trabajo personal que fortalezcan su desempeño.

Para superar los obstáculos, el practicante cuenta con una red de apoyo compuesta por amigos profesores, docentes de la universidad, amigos personales y su familia. Además, si efectivamente realizan un buen acompañamiento –lo que ocurrió en la mayoría de los casos estudiados–, tanto el profesor guía como el tutor pueden convertirse en un importante apoyo.

El tipo de apoyo que ofrece esta red es muy variado: contención emocional y respaldo, conversaciones, consejos, sugerencias didácticas, explicaciones y ejemplos, material didáctico, entre otros. Así, el contar con una red de apoyo que ofrece diversidad de ayudas se configura como una gran posibilidad de enfrentar los desafíos que la práctica profesional impone y, de este modo, aprender a enseñar HCS.

3.3. Valoración de la institución escolar como contexto de aprendizaje de la enseñanza disciplinar

La institución escolar ofrece, en primera instancia, la oportunidad fundamental de incorporarse a un contexto escolar y así “conocer la realidad”. Una vez que el practicante ingresa al centro de práctica, es necesario que se le ofrezca la mayor cantidad de posibilidades de conocer el trabajo docente y desempeñar la diversidad de tareas que los profesores cumplen cotidianamente. Así, el éxito de la práctica profesional como oportunidad para construir conocimientos respecto de la enseñanza disciplinar está vinculado a distintas dimensiones de esta experiencia.

Una vez que el profesor en formación ingresa a un establecimiento escolar para realizar su práctica, esta experiencia se particulariza dependiendo de las características específicas de

la escuela y los actores involucrados. La diversidad de contextos escolares impacta en la forma en que se desarrollan las prácticas y las oportunidades de las que disponen los profesores en formación para aprender a enseñar. Así también, tal como evidencian Lam y Yan (2011), la diversidad de contextos influye en la motivación y satisfacción con la enseñanza que manifiestan profesores principiantes. Efectivamente, contextos más o menos vulnerables, orientados a una formación académica o técnico-profesional, con un proyecto educativo más o menos definido, imponen desafíos diferentes a los practicantes, que demandan estrategias de trabajo también diferentes.

Aún más particular resulta la experiencia de práctica de acuerdo con las características concretas que asume la incorporación del profesor en formación en la institución escolar. Un hallazgo inesperado emerge al observar cómo las condiciones materiales de la escuela (espacio físico e infraestructura) influyen en las posibilidades que tienen los practicantes de permanecer en la escuela, habitar el lugar, desarrollar sus actividades y, por ende, comenzar a sentirse parte de él. Asimismo, la forma en que es presentado y recibido por el cuerpo de profesores y el rol que se le asigna son determinantes para que el practicante se sienta acogido en este espacio que, aunque largamente conocido, resulta totalmente nuevo cuando se ingresa ya no como estudiante sino como futuro profesor. Detalles aparentemente menores como si es autorizado para ingresar a la sala de profesores o si puede, y dónde, tomarse un café, resultan significativos para asumir una cuota de poder y comenzar a desarrollar una identidad como un profesor más.

Específicamente relacionada con el desempeño docente, la asignación de tareas de colaboración puede constituirse en una oportunidad de ampliar la experiencia del practicante –si se le envía a reemplazar a algún profesor en otro curso o se le solicita revisar cuadernos o evaluaciones– o en una pérdida de tiempo valioso para realizar otras tareas académicas –si se le encargan tareas administrativas menores que no se relacionan directamente con su profesión.

Además de las tareas de colaboración, las intervenciones en aula corresponden, probablemente, a la oportunidad más significativa para aprender a enseñar una disciplina. Recibir la asignación de un curso y disponer de una cantidad de horas de intervención que permita probar diferentes estrategias y corregir los errores, además de cubrir una gama

importante de contenidos disciplinares, resulta fundamental para que el profesor en formación pueda “poner en acto” (Kennedy, 1999, citado por Hammerness et al., 2005) los saberes adquiridos en su formación.

Las posibilidades de aprender a enseñar mencionadas hasta aquí, por lo general, no se generan gracias a la negociación inicial establecida entre la universidad y la escuela porque, tal como fue desarrollado en el Capítulo III, las condiciones específicas en que se desarrolla una práctica profesional dependen, principalmente, del acuerdo que establecen practicante y profesor guía.

Efectivamente, el profesor guía que acompaña al profesor en formación en el contexto escolar se convierte en un actor que tiene el poder de abrir o cerrar posibilidades de aprendizaje. Este profesor, que tiene experiencia docente y conocimiento del contexto escolar, puede poner a disposición del practicante su saber. Tal como emerge del análisis de los resultados, cuando el profesor guía tiene buena disposición y asume un rol formador, su aporte para el aprendizaje de la enseñanza resulta determinante. La amplitud de aspectos en que éste puede activar aprendizajes es muy significativa pues asigna, instruye y apoya el desarrollo de múltiples tareas vinculadas al desempeño en aula y la colaboración fuera de ella; aporta el conocimiento del curso y el contexto escolar; retroalimenta el desempeño del practicante; facilita material; y ofrece contención y respaldo.

Sin embargo, tal como sucede en el caso del apoyo ofrecido por el tutor, para que la relación entre practicante y profesor guía pueda efectivamente convertirse en fértil para el aprendizaje, un requisito es que exista congruencia de enfoques didácticos entre ellos de modo que la retroalimentación que ofrece el profesor guía resulte pertinente, significativa y útil para el practicante. Este hallazgo se complementa con lo encontrado por Gaete (2003) y Pardo (2012), en relación a la necesidad de que exista un acuerdo epistemológico, por ejemplo relativo a la evaluación y la concepción de reflexión, entre los actores de la triada formativa.

En consecuencia, es posible observar la importancia que tiene el contexto escolar para favorecer el aprendizaje de la enseñanza disciplinar y la necesidad de avanzar en el establecimiento de una articulación sólida e institucionalizada de éste con el contexto universitario, de modo de ofrecer una formación docente robusta.

3.4. Valoración de la institución formadora como contexto de aprendizaje de la enseñanza disciplinar

Desde la institución universitaria y el programa formativo, un problema que lamentablemente cierra más que abre oportunidades de aprendizaje, lo constituyen las dificultades para establecer un vínculo entre la universidad y la escuela que facilite la incorporación del practicante y establezca con claridad las características que debe tener su práctica profesional, tal como fue presentado en un apartado previo. Efectivamente, la capacidad negociadora de la universidad se ve limitada dado que la institución escolar tiene el poder de acceder o denegar el acceso a un practicante, en un contexto en el cual no se reconoce a ambas instituciones como espacios formativos aunque, de hecho, lo son. En la misma línea, la falta de un acompañamiento de parte de la universidad en el proceso de inserción en la escuela, también hace difícil el enmarcamiento básico que requiere la práctica como actividad formativa.

La formación académica que ofrece cada programa también puede abrir o cerrar oportunidades de aprendizaje dependiendo de la calidad de los ramos que se ofrecen. Así, en la opinión de los practicantes entrevistados, hay líneas formativas que presentan importantes deficiencias que impactan en los recursos de los cuales ellos disponen para afrontar los desafíos de la enseñanza disciplinar en la práctica, mientras otras les otorgan los conocimientos necesarios.

En términos generales, la formación histórica es valorada positivamente, pues los profesores en formación consideran que logran dominar contenidos específicos (aunque con un detalle que no es requerido en la escuela), así como las normas básicas de la metodología de investigación en el área y el conocimiento de perspectivas epistemológicas más recientes. En contraste, se considera que la formación geográfica es precaria, lo que se traduce en que los practicantes deben estudiar y aprender, prácticamente por primera vez, los contenidos geográficos que deben enseñar, además de que no disponen de perspectivas epistemológicas ni enfoques de enseñanza de esta disciplina.

Resulta bastante llamativo que, con una gran coincidencia, los practicantes pertenecientes a los dos programas formativos evalúen negativamente la formación pedagógica, que debiese constituir un componente fundamental de los saberes de un profesor. Esta preparación es caracterizada como “débil”, “muy teórica” y “poco rigurosa”. Así, los profesores en formación de ambos programas reconocen un escaso aporte de esta línea para los desempeños que son exigidos en su práctica. En compensación, relatan que son los cursos de la línea didáctica los que sí otorgan estrategias para aprender a enseñar y los que en muchas ocasiones refuerzan contenidos de ramos de la línea pedagógica.

Efectivamente, aunque muy críticos de lo que se podría mejorar, y que seguramente proviene de la necesidad de ampliar sus aprendizajes, la formación didáctica es valorada positivamente, lo que se devela en el análisis de los resultados presentado en los distintos capítulos de esta investigación. Una buena preparación metodológica para la enseñanza de la disciplina constituye un recurso esencial para profesores en formación que se encuentran en un momento crítico de su trayectoria profesional, en el cual requieren contar con herramientas que les permitan sentirse seguros para enfrentar una sala de clases llena de incertidumbres.

Los cursos de didáctica o metodología –denominación que depende del programa formativo–, ofrecen el conocimiento de enfoques de enseñanza disciplinar, de la planificación y de algunas estrategias de enseñanza y aprendizaje, además de insumos para la construcción de instrumentos de evaluación. Es decir, son los cursos que ofrecen apoyo para cumplir las tareas básicas propias de la enseñanza. Por lo mismo, pese a que ese aporte se reconoce, al mismo tiempo se constata que podría ser más amplio, variado y profundo. Esta demanda podría deberse a que estos cursos resultan insuficientes para las demandas de aprendizaje de los profesores en formación y a que los cursos pedagógicos no complementan adecuadamente estos saberes.

Los cursos de la línea de prácticas son, como era previsible, valorados positivamente, en tanto permiten aproximarse a la realidad escolar y ejercitar las tareas propias del desempeño docente, lo que los convierte en una propicia oportunidad de aprendizaje. Sin embargo, las primeras prácticas, centradas en la observación, no se consideran tan útiles como las que ofrecen posibilidades de intervenir en aula. Así también, se hace notar la necesidad de que las experiencias reciban un acompañamiento más cercano de parte de los tutores de la

universidad, que les permita contar con un mayor apoyo para el desarrollo de esta actividad. Tal como hemos destacado en apartados previos, la debilidad del acompañamiento ofrecido por la universidad es un punto crítico de la formación práctica, que ha sido destacado también por otros investigadores y que exige un serio abordaje institucional.

Los cursos de tutoría y talleres, vinculados a la práctica profesional, se consideran instancias valiosas para desarrollar aprendizajes ligados al desempeño docente y la reflexión sobre la práctica que potencian esta experiencia. En este ámbito, el apoyo que ofrece el tutor resulta esencial para los docentes en formación, pues se constituye en una posibilidad para realizar un análisis didáctico de los materiales elaborados y las clases realizadas. El tutor ofrece un apoyo de carácter metodológico y técnico, además de contención emocional, que es muy valorado y requerido por los practicantes. Sin embargo, para que este apoyo sea efectivo, se necesita que exista un acuerdo básico entre los enfoques pedagógico y didáctico del tutor y el practicante, de modo que sea posible entablar una conversación que tenga verdadero sentido para este último.

Pese a la importancia de las actividades prácticas y de los cursos de didáctica disciplinar para el desarrollo del conocimiento didáctico específico, que podría ser considerado el corazón del saber profesional docente, las actividades curriculares que corresponden a estas líneas ocupan una porción reducida de las mallas curriculares. Esta situación, identificada para los dos programas en estudio, está presente también en la mayoría de las carreras de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales, así como de las de Pedagogía en Matemáticas y Ciencias, según un estudio reciente realizado en Chile (Vergara & Cofré, 2014), lo que resulta paradójico dadas las demandas concretas de la realidad escolar y el lugar central que ellas ocupan para propiciar el aprendizaje de la enseñanza.

Tal como se ha presentado en estas conclusiones, esta investigación ha permitido levantar información novedosa en un campo de conocimiento que ha comenzando a desarrollarse de forma promisorio en los últimos años (Hirmas, 2014). Específicamente, esta tesis aporta conocimiento sobre las formas en que se llevan a cabo las actividades prácticas y los aprendizajes asociados desde una perspectiva cualitativa, rescatando las experiencias y el punto de vista de los actores protagonistas de este proceso. Del mismo modo, se ha desarrollado una aproximación específicamente didáctica a la enseñanza disciplinar

implementada por los practicantes, lo que permite comprender la práctica profesional desde la óptica de aquello que constituye el objetivo, pero también la experiencia misma de aprendizaje profesional: la enseñanza disciplinar. Asimismo, el presente estudio abre interrogantes y caminos de investigación futura cuyo desarrollo permitirá fortalecer una dimensión –la práctica como dispositivo formativo– que está en el corazón de la FID.

PROYECCIONES

La investigación que se ha presentado ofrece resultados que podrían ser considerados en el desarrollo de futuras investigaciones. A continuación se sugieren algunas proyecciones de este estudio en relación a los hallazgos más relevantes.

Aunque no constituye una novedad pues algunos aspectos ya habían sido constatados por otros estudios, un resultado que requeriría de una mayor profundización destaca la importancia que los contextos escolares tienen en las características específicas que adquieren las prácticas profesionales y su impacto en la implementación del diseño proyectado por las instituciones formadoras. Efectivamente, contextos escolares diversos ofrecen oportunidades de aprendizaje de la enseñanza diferenciadas al demandar desempeños de los practicantes también disímiles. Se plantea así la necesidad de indagar en el modo en que se podrían anticipar las demandas contextuales y así preparar mejor a los futuros profesores para enfrentar la diversidad de contextos.

Un segundo hallazgo relevante corresponde a la centralidad que adquiere el profesor guía para el éxito o el fracaso de una práctica profesional, lo que manifiesta la fragilidad del dispositivo al depender de un actor que institucionalmente no forma parte de los formadores y que quizás no está disponible o no sabe cómo asumir esta responsabilidad. En este sentido, sería provechoso desarrollar estudios que permitan identificar las características que tienen los profesores guías que ofrecen más y mejores oportunidades para aprender a enseñar así como los rasgos de los establecimientos escolares en los que están insertos. Esto permitiría que las instituciones formadoras tomen decisiones informadas en el momento de buscar y establecer vínculos con centros de práctica.

Las demandas de desempeño profesional que imponen las prácticas han visibilizado la trascendencia de las asignaturas de didáctica específica para la preparación de los futuros profesores en la realización de las tareas de enseñanza. Aunque se encontraron algunas diferencias entre las características de la enseñanza disciplinar impartida por los practicantes de los dos programas en estudio, lo cierto es que en su conjunto éstos se enfrentaron a dificultades didácticas similares, lo que manifiesta que la formación didáctica, aunque distinta

entre los programas, no tuvo un efecto diferenciado en las prácticas. En este trabajo no fue posible dilucidar si un tipo de orientación formativa particular (hacia el desempeño o la reflexión sobre la práctica) y la realización de los cursos de didáctica específica antes o durante el desarrollo de las prácticas garantizaba una mejor preparación de los futuros docentes. Aunque a primera vista podría parecer evidente que una formación didáctica orientada al desempeño y que se cumple en forma completa antes de la práctica profesional podría anticipar el desarrollo de una enseñanza disciplinar de mejor calidad, la realización de cursos de didáctica con énfasis en la reflexión y paralelos a la práctica no pareciera ser deficiente. Por lo tanto, sería provechoso investigar acerca de las relaciones existentes entre las didácticas específicas y las prácticas profesionales, con énfasis en su orientación y disposición curricular, de modo de generar currículos de formación más coherentes.

También en relación a la enseñanza disciplinar, este estudio encontró que entre los tipos de conocimiento que están a la base del desempeño docente de los practicantes se manifiestan incoherencias. Así, se constató que éstos articulan nociones y creencias con base en un constructivismo pedagógico y un tradicionalismo disciplinar, asociado a una ambigüedad didáctica. Esta situación puede resultar crítica para la implementación de una enseñanza de la disciplina de calidad, por lo que se hace necesario indagar en los contenidos que se ofrecen en la formación inicial en estos tres ámbitos de conocimiento así como en los espacios que se ofrecen para establecer articulaciones entre ellos, de modo que los futuros profesores puedan hacerse conscientes de las posiciones que asumen y de las coherencias e incoherencias que pueden existir entre ellas.

Por otra parte, considerando que el aprendizaje docente es un proceso muy complejo que exige la articulación entre conocimientos teóricos y prácticos, este estudio evidenció que hay ocasiones en que los profesores en formación, pese a disponer de unos conocimientos teóricos útiles para el desempeño, no son capaces de activarlos en el contexto específico de la enseñanza. En esta línea, sería conveniente investigar acerca de cómo se pueden desarrollar experiencias en la formación que faciliten la articulación entre teoría y práctica. Esto es, buscar formas de representación, descomposición y aproximación a la práctica (Grossman et al., 2009) que efectivamente preparen para el contexto de desempeño laboral y modelen la forma en que es necesario y útil vincular teoría y práctica a través de la reflexión. Se trataría de buscar

formas de anticipar las demandas de la práctica de modo de facilitar el proceso de inserción profesional.

Finalmente, una dimensión de desarrollo profesional muy importante la constituye la identidad profesional, que se configura progresivamente desde la formación inicial y que en la práctica profesional se ve tensionada, al insertarse los profesores en formación en el contexto laboral. Cómo se desarrolla este proceso, qué dimensiones del aprendizaje están relacionadas y de qué manera influyen dispositivos reflexivos como la escritura o el diálogo con otros actores como el tutor, el profesor guía y los propios compañeros, son temas interesantes para la investigación futura.

BIBLIOGRAFÍA

- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica (México)*, 26 (73), 249-264.
- Almeyda, L., Valledor, L. & Bravo, L. (2013). Aprendizaje y enseñanza del tiempo histórico: aproximaciones desde la investigación, el pensamiento del profesor y el currículum. En Muñoz, I. & Osandón, L. (Eds.) *La didáctica de la historia y la formación de ciudadanos en el mundo actual*. Santiago, Chile: Centro de Investigaciones Barros Arana.
- Aróstegui, J. (2001). *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona, España: Crítica.
- Ávalos, B. (2006). El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua. En Tenti, E. (Comp.) *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp.209 – 237). Lugar: Siglo XXI.
- Ávalos, B. (2004). *La formación docente inicial en Chile*. Recuperado el 29 de marzo de 2007, de <http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/formacion%20docente/resumenes/Informe%20-%20UP%20-%20Chile%20-%20S%C3%ADntesis.pdf>
- Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile: Historia de un Proyecto*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Ávalos, B., Carlson, B. & Aylwin, P. (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?* Informe de Proyecto Fondecyt Regular (año 2002) N°1020218. Documento no publicado.
- Ball, D. y Forzani, F. (2009). The work of Teaching and the Challenge for Teacher Education. *Journal of Teacher Education* 60 (5), 497-511
- Barone, L. (Dir.) (2007). *Escuela para maestros. Enciclopedia de pedagogía práctica*. Buenos Aires, Argentina: Círculo Latino Austral.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2).
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid, España: Taurus.
- Brandsford, J., Darling-Hammond, L. y LePage, P. (2005). Introduction. En Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (Ed.), *Preparing Teacher for a Changing world. What teachers should learn and be able to do* (pp. 1-39). San Francisco, Estados Unidos: Jossey-Bass.
- Burke, P. (1993). *Formas de hacer historia*. Madrid, España: Alianza.

Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación*. España: Morata.

Castorina, J. & Carretero, M. (Comp.) (2012) *Desarrollo cognitivo y educación I: los inicios del conocimiento*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Centro de estudios de Políticas y Prácticas en Educación, CEPPE. (2013). *La Formación Inicial Docente: Estado, Avances y Desafíos en Chile*. Informe Final Servicio de Asesoría sobre FID. Santiago de Chile: Autor.

Chevallard, I. (2005). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado* (3a ed.). Buenos Aires, Argentina: Aique.

Cisternas, T. (2011). La investigación sobre formación docente en Chile. Territorios explorados e inexplorados. *Calidad en la educación*, n.35, 131-164.

Cochran-Smith, M., Zeichner, K. & Fries, K. (2006). Estudio sobre la formación del profesorado en los Estados Unidos: descripción del informe del comité de la American Educational Research Association (AERA) [versión electrónica]. *Revista Educación*, 340, 87-116.

Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado. (2007). *Criterios de Evaluación para la Acreditación de Carreras de Educación*. Santiago, Chile.

Comisión sobre Formación Inicial Docente (2005). *Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente*. Documento no oficial del Ministerio de Educación. Serie Bicentenario.

Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación. (2006). *Informe Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación*.

Contreras, I., Rittershaussen, S., Montecinos, C., Solís, M., Núñez, C. & Walker, H. (2010). La escuela como espacio para aprender a enseñar: visiones desde los programas de formación de profesores de educación media [versión electrónica]. *Estudios Pedagógicos*. XXXVI (1), 85-105.

Cornejo, J. (1999). Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, 51-100.

Cox, C., Meckes, L. y Bascopé, M. (2010). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. *Pensamiento Educativo*, 46-47, 205-245.

Darling-Hammond, L. (2005). Educating the New Educator: Teacher Education and the Future of Democracy [versión electrónica]. *The New Educator*, 1, 1-18.

Dewey, J. (2004). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación* (6a ed.). Madrid, España: Morata.

Del Río, M., Lagos, C. y Walker, H. (2011). El efecto de las experiencias de práctica en el desarrollo del sentido de autoeficacia en la formación inicial de educadoras de párvulos. *Estudios Pedagógicos*, vol.37, n.1, 149-166.

Díaz, F. y Rojas, G. (2006). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista* (2a ed). México: McGraw-Hill.

Faingold, N. (2005). Del practicante al experto: cómo construir las habilidades profesionales. En Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, P. (Coord.) *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (197 – 221). México: Fondo de Cultura Económica.

Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching [versión electrónica]. *Teachers College Record*, 103 (6), 1013-1055.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.

Gaete, M. (2003). *Evaluación de las prácticas profesionales: El desafío de evaluar procesos*. Ponencia presentada en Congreso Internacional de la Función Docente, Temuco, Chile.

Galaz, A. y Fuentealba, R. 2008. La reflexión como recurso para la mejora de las prácticas docentes en servicio: el caso de las Redes Pedagógicas Locales. En Cornejo, J. y Fuentealba, R. (Eds.) *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente ¿qué las hace eficaces?* (pp. 141-168). Santiago de Chile: Ediciones UCSH.

Garrido, M. (2005), El espacio por aprender, el mismo que enseñar: las urgencias de la educación geográfica. *Cadernos CEDES*, 25 (66), 137-163.

Geertz, C. (2005). *La interpretación de las culturas*. España: Gedisa. NÚMERO EDICIÓN

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación Cualitativa*. Madrid, España: Morata.

Gómez, M. (2005). La transposición didáctica: historia de un concepto. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1, 83-115.

Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E. y Williamson, P. (2009). Teaching Practice: A Cross-Professional Perspective. *Teachers College Record*, 111 (9), 2055-2100.

Grossman, P., Wilson, S. y Shulman, L. (2005). Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2).

Gudmundsdóttir, S. y Shulman, L. (2005). Conocimiento didáctico en Ciencias Sociales. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2).

Haas, V. (2012). *Una aproximación a las características personales del buen mentor desde las concepciones de los propios estudiantes de práctica final de Educación Básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*. Ponencia presentada en III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, Santiago de Chile.

Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J. con Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M. & Zeichner, K. (2005). How teachers learn and develop. En Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (Ed.), *Preparing Teacher for a Changing world. What teachers should learn and be able to do* (pp. 358-389). San Francisco, Estados Unidos: Jossey-Bass.

Hirmas, C. (2014). Tensiones y desafíos para pensar el cambio en la formación práctica de futuros profesores. *Estudios Pedagógicos*, XL (1), 127-143.

Ibáñez, C. (2007). Un análisis crítico del modelo de triángulo pedagógico. Una propuesta alternativa. *Revista mexicana de investigación educativa*, 12 (32), 435-456.

Iriarte, F., Nuñez, R. y Suárez, R. (2008). Concepciones de los maestros sobre la creatividad y su enseñanza. *Psicología desde el Caribe*. Universidad del Norte, 22, 84-109.

Jackson, P. (2001). *La vida en las aulas* (6ta ed). Madrid, España: Morata.

Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Paidós: Barcelona, España.

Labra, P. (2011). *Construcción de conocimiento profesional docente: el caso de la formación en la práctica* (Tesis doctoral inédita). Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile.

Labra, P., Montenegro, G., Iturra, C. y Fuentealba, R. (2005). La investigación-acción como herramienta para lograr coherencia de acción en el proceso de práctica profesional durante la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, vol.31, n.2, 137-143.

Litwin, E. (2006). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En Camilloni, A., Davini, C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M. & Barco, S. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Argentina: Paidós, pp.91-115.

Lam, B. H., & Yan, H. F. (2011). Beginning teachers' job satisfaction: the impact of school-based factors. *Teacher Development*, 15(3), 333-348.

Leavy, P. (Ed.) (2014). *The Oxford Handbook of Qualitative Research*. United States: Oxford University Press.

Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. London: University of Chicago Press.

Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios [versión electrónica]. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (1).

Mardones, R., Cox, C., Farías, A. y García, C. (2014). Currículos comparados, percepciones docentes y formación de profesores para la formación ciudadana: tendencias y proposiciones de mejoramiento. En *Propuestas para Chile. Concurso Políticas Públicas*. Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica.

Ministerio de Educación. (2012). *Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Educación Media*. Chile: Autor.

Ministerio de Educación. (2003). *Marco para la Buena enseñanza*. Chile: Autor.

Ministerio de Educación. (2001). *Estándares de desempeño para la Formación Inicial de Docentes*. Chile: Autor.

Molina, P. (2008). Práctica docente progresiva en la formación inicial desde un enfoque reflexivo crítico. En Cornejo, J. y Fuentealba, R. (Eds.), *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?* (pp. 13-27). Santiago de Chile: Ediciones UCSH.

Montecinos, C., Barrios, C. y Tapia, M. (2011). Relación entre estilos de supervisión durante la práctica profesional y las creencias de autoeficacia de los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica. *Perspectiva Educativa*, vol.50, n.2, 96-122.

Montecinos, C. y Walker, H. (2010). La colaboración entre los centros de práctica y las carreras de pedagogía. *Docencia*, 42, 65-73.

Montecinos, C., Walker, H., Solís, M., Núñez, C., Contreras, I. & Rittershausen, S. (2010). Lineamientos para el diseño del currículo del área de formación de carreras de pedagogía. En Martinic, S. & Elacqua, G. (Ed.) *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo* (233-255). Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile o Andros Impresores.

Montenegro, H. y Fuentealba, R. (2012). *Prácticas de enseñanza para la formación de futuros profesores: Propuesta de un modelo para su estudio*. Ponencia presentada en III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, Santiago de Chile.

Moraes, A. (2006). *Geografía. Pequeña historia crítica*. Buenos Aires, Argentina: GEOUNTREF-EDUNTREF.

Moreno, I. (2004). La utilización de medios y recursos didácticos en el aula. Recuperado el 8/10/15 de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/doe/profe/isidro/merecur.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo. (2004) Revisión de políticas nacionales de educación. Chile: OECD y Ministerio de Educación de Chile.

Nocetti de la Barra, A., Mendoza, M., Contreras, G., Sanhueza, K. y Herrera, S. (2005). *Caracterización de las prácticas iniciales de las carreras de pedagogía en universidades chilenas* (Informe de investigación FONIDE inédito). Universidad San Sebastián, Concepción, Chile.

Organización de Estados Iberoamericanos. (2010). *Percepciones en torno al rol y las competencias del profesor guía por parte de actores educativos involucrados en la experiencia de práctica profesional docente en la región metropolitana*. Santiago de Chile: OEI.

Orland-Barak, L. (2008). El impacto de las experiencias prácticas en los profesores principiantes: mentorazgo para formular preguntas diferentes. En Marcelo, C. (Coord.), *El profesorado principiante. Inserción a la docencia* (pp.155-176). Barcelona: Octaedro.

Orland-Barak, L. & Yinon, H. (2006). When theory meets practice: What student teachers learn from guided reflection on their own classroom discourse. [versión electrónica]. *Teaching and teacher education*, pp.1 y 2.

Panel de Expertos para una Educación de Calidad. (2010). *Propuestas para fortalecer la profesión docente en el sistema escolar chileno*.

Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, P. (2005). Introducción. Cómo formar maestros profesionales: tres grupos de preguntas. En Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, P. (Coord.) *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (11 – 32). México: Fondo de Cultura Económica.

Pardo, A. (2012). *Desarrollo de la capacidad reflexiva docente en las experiencias laborales: el caso de la carrera de pedagogía en inglés*. Ponencia presentada en III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, Santiago de Chile.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, España: GRAÓ.

Perrenoud, P. (2005). El trabajo sobre el *habitus* en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y tomas de conciencia. En Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, P. (Coord.) *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (265 – 308). México: Fondo de Cultura Económica.

Perrenoud, P., Altet, M., Charlier, E. & Paquay, L. (2005). Conclusión. Fecundas incertidumbres o cómo formar maestros antes de tener todas las respuestas. En Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, P. (Coord.) *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (355 – 377). México: Fondo de Cultura Económica.

Pillet, F. (2008). *Espacio y ciencia del territorio. Proceso y relación global-local*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.

Putnam, R. & Borko, H. (2000). El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición. En Biddle, B., Good, T. & Goodson, I. *La enseñanza y los profesores* (Vol 1, pp.219-309). Barcelona, España: Paidós.

Riggs, I., & Sandlin, R. (2007). Workplace Contexts of New Teachers: An American Tradition of "Paying One's Dues". En T. Townsend., & R. Bates (Eds.), *Handbook of Teacher Education* (pp. 317-330). Netherlands: Springer.

Robson, C. (2002). *Real World Research* (2da ed). Oxford, Inglaterra: Blackwell Publishing.

Romero, M. y Maturana, D. (2012). La supervisión de prácticas pedagógicas. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol.4, n.9, 653-667.

Rüsen, J. (1992). El desarrollo de competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. *Propuesta Educativa*, 7. FLACSO: Buenos Aires, Argentina.

Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. España: Mc Graw Hill.

Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, 14, 34-56.

Santisteban, A. y Pagès, J. (2006). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cadernos CEDES*, 30, 82, 281-309.

Schön, D. (1998). *El Profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Shulman, L. & Shulman, J. (2007). How and what teachers learn: a shifting perspective [versión electrónica]. *Journal of Curriculum Studies*. 36 (2), 257-271.

Shulman, L.S. (2001). Conocimiento y Enseñanza. [versión electrónica]. *Revista Estudios Públicos*, 83, 163-196.

Solís, M., Núñez, C., Contreras, I., Rittershaussen, S., Montecinos, C. y Walker, H. (2011). Condiciones de la formación práctica de los futuros profesores. *Estudios Pedagógicos*, XXXVII (1), 127-147.

Stake, R. (2013). Estudios de casos cualitativos. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (Coords.) *Manual de Investigación Cualitativa*. Vol.III. (pp.154-197). España: Gedisa.

- Steiman, J. (2007). *¿Qué debatimos hoy en la didáctica? Las prácticas de enseñanza en la educación superior*. Argentina: USAM; Jorge Baudino Ediciones, pp.13-44.
- Stone, M. (Comp.) (1999). *La enseñanza para la Comprensión*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, España: Nancea.
- Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.
- Trèpat, C. (2009). *Procedimientos en la historia. Un punto de vista didáctico*. Graó: Barcelona, España.
- Trèpat, C. (1998). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Graó: Barcelona, España.
- Vaillant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. PREAL, Documento de Trabajo N° 31. Recuperado el 14/06/2007 de <http://www.oei.es/docentes/articulos/>
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers [versión electrónica]. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178.
- Vergara, C. & Cofré, H. (2014). Conocimiento Pedagógico del Contenido: ¿el paradigma perdido en la formación inicial y continua de profesores en Chile? *Estudios Pedagógicos*, XL (1), 323-338.
- Vermersch, P. (2013, 6 de octubre). Comment est né l'entretien d'explicitation. Youtube. Podcast recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=ISQKNR7IJgl>
- Vonk, J.H. (1983). Problems of the Beginning Teacher [versión electrónica]. *European Journal of Teacher Education*, 6 (2), 133-150.
- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-49.

LISTADO DE ACRÓNIMOS

| | |
|------|---|
| HCS | Historia y Ciencias Sociales |
| FID | Formación Inicial Docente |
| MBE | Marco para la Buena Enseñanza |
| EOEM | Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Educación Media |
| CPC | Conocimiento Pedagógico del Contenido |
| CDC | Conocimiento Didáctico del Contenido |
| UDIS | Universidad Disciplinar |
| UPED | Universidad Pedagógica |
| PCVO | Programa de formación Consecutivo |
| PCTE | Plan de formación Concurrente |

LISTADO DE ANEXOS

(Disponibles en CD adjunto)

ANEXO I GUIÓN ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD I

ANEXO II GUIÓN ENTREVISTAS DE EXPLICITACIÓN

ANEXO III GUIÓN ENTREVISTA FOCALIZADA Y PROFUNDIDAD II

ANEXO IV PROTOCOLO OBSERVACIÓN DE CLASES

ANEXO V EJEMPLO DE CODIFICACIÓN ABIERTA

ANEXO VI EJEMPLO ENTREVISTA CODIFICADA

ANEXO VII LISTADO DE CÓDIGOS POR FAMILIA

ANEXO VIII DENSIDAD DE CÓDIGOS

ANEXO IX ESTRUCTURA BÁSICA DE ANÁLISIS

ANEXO X EJEMPLO FICHA DE SÍNTESIS

ANEXO XI EJEMPLO MEMOS DE ANÁLISIS

ANEXOS