

UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

FACULTAD DE EDUCACIÓN

EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA



**PERCEPCIÓN DE PROFESORES NOVELES DE LA
CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA SOBRE EL
DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO, EL SABER
PEDAGÓGICO Y EL ROL DOCENTE COMO INVESTIGADOR**

SEMINARIO PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN

Prof. Guía: Mg. Daniela Campos Saavedra
Docente Co-guía: Mg. Marcela Suckel Gajardo

Tesista: Mariela Muñoz Alarcón

Concepción, 2015

Agradecimientos

Dedicaré este trabajo a mis padres, Gabriela y Sergio, que se han esforzado con su trabajo por darme educación para que a sus ojos tenga un sustento seguro con que ganarme la vida, lo cual resultó en más ya que a través de sus charlas, disponibilidad, sensibilidad con el mundo, confianza en mis logros y decisiones, han sido parte de la construcción de esta conciencia crítica, reflexiva, terca pero con ánimo de aprender de todos y de todo. También a mis hermanos, Gabriela y Eduardo, por su cariño y controversias. A Cristian quien a través de sus críticas, ideas, problematización de mis confusiones siempre me logró incentivar para despertar de las ilusiones y con pie sobre el suelo continuar esta travesía.

No pueden quedar al margen Helen y Yoselin, compañera en el proceso arduo de comprender la educación, el enseñar, el como seríamos partícipes de este sistema muchas veces desesperanzador, con quienes formule muchas de las ideas transformadoras y con quienes espero encontrarme nuevamente en el campo profesional.

Por ultimo a mis profesoras guías Daniela Campos y Marcela Suckel por su tiempo, paciencia y buena disposición para ayudar a direccionar y desenmarañar las situaciones problemáticas de la tesis, como también por los conocimientos profesionales y actitudes personales que demostraron ante mí, de las cuales aunque no lo crean algo aprendí.

Sólo queda agradecer a Gokú por brindar su ki que iluminó mi sendero estudiantil.

Gracias, todo será retribuido

Mariela Muñoz Alarcón

Resumen

Este estudio es un acercamiento a las percepciones de los profesores noveles participantes del seminario “Intercambio de experiencias docentes para el desarrollo del conocimiento pedagógico” acerca de su formación en el modelo teórico práctico de la Carrera de Educación Básica de la Universidad de Concepción específicamente sobre el desarrollo del pensamiento crítico, el saber pedagógico y el rol docente como investigador en la acción que se pretende efectuar en los futuros profesores a través del programa de las asignatura del eje teórico práctico. Pero además es de interés indagar sobre las percepciones de los profesores noveles acerca de los procedimientos de trabajo pedagógicos desarrollados y utilizados en dichas asignaturas, como también conocer sus opiniones acerca de aspectos positivos y mejorables detectados en sus años como estudiantes.

Desde esta perspectiva la investigación está centrada en una metodología mixta con preponderancia cualitativa que utiliza elementos cuantitativos en la recogida y análisis de los datos, por lo que se elaboró un cuestionario estructurado en una escala de actitud tipo Likert, una parte de categorización temática y por último preguntas abiertas, es decir el cuestionario posee un carácter mixto. Por medio del instrumento y análisis de dos datos recopilados se encontraron diversos hallazgos correspondientes a la percepción de los profesores noveles sobre su formación inicial en las asignaturas del eje teórico práctica, los cuales se basan en dar respuesta y sustento a los objetivos específicos planteados, como también una respuesta a la problemática planteada.

Palabras claves: Profesor novel, pensamiento crítico, saber pedagógico, rol docente como investigador, formación inicial y carrera de Educación básica.

Tabla de contenidos

Introducción.....	1
Capítulo 1: Problema, preguntas y objetivos de investigación.....	4
1. Planteamiento del problema	
2. Objetivos de la investigación.....	9
2.1. Objetivo General	
2.2. Objetivos Específicos	
Capítulo 2: Marco teórico.....	10
1. Teorías del curriculum	
1.1. ¿Qué es el curriculum?	
1.2. Los tipos de Teorías del curriculum.....	13
1.2.1. Teoría del curriculum técnico.....	15
1.2.2. Teoría de curriculum práctico.....	18
1.2.3. Teoría del curriculum crítico.....	20
2. La relación entre teoría y práctica, saber pedagógico y prácticas progresivas en la comprensión del aprender a enseñar.....	25
2.1 La relación conflictiva entre teoría y práctica.....	26
2.2 Formación práctica del futuro profesor.....	29
2.2.1. Practicas progresivas.....	34
2.3. Saber pedagógico.....	35
2.4. Aprender a enseñar.....	37
3. Rol del docente como investigador en la acción.....	41
3.1. Concepto de Investigación-acción	
3.2. Tipos y modelos de investigación-acción.....	45
3.3. Investigación-acción del Profesor.....	51
4. Desarrollo del pensamiento crítico y pensamiento reflexivo en el docente en formación.....	55
4.1. ¿Qué es el pensamiento?	

4.2. El pensamiento crítico.....	57
4.3. El pensamiento reflexivo.....	61
4.2.1. El profesional práctico reflexivo de Schön.....	64
4.2.2. El profesor reflexivo según Van Manen.....	67
5. Modelos de formación práctica	70
5.1. Formación inicial Docente en Chile	
5.2. Experiencias laborales de la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado.....	77
5.3. Modelo de Formación Teórica-Práctica de la Carrera de Educación Básica de la Universidad de Concepción.....	81
5.3.1. Fundamentación Teórica.....	85
5.3.1.1. Concepto de aprender a enseñar	
5.3.1.2. Rol del docente como investigador.....	86
5.3.1.3. Trabajo Colaborativo.....	87
5.3.2. Investigaciones sobre el modelo de formación teórica práctica.....	88
5.3.3. Metodología del eje teórico práctico.....	90
Capítulo 3: Metodología de la investigación.....	100
1. Metodología, enfoques y diseño de la investigación	
1.1. Metodología y enfoques	
1.2. Diseño.....	101
2. Descripción de los participantes del estudio.....	103
3. Procedimiento general de aproximación al campo y recolección de la información.....	106
3.1. Fase preparatoria.....	107
3.1. Fase de trabajo de campo.....	110
3.2. Fase analítica.....	111
3.3. Fase informativa	
4. Técnicas de recopilación de la información.....	112
4.1. El cuestionario	
4.1.1. El escalamiento Likert	113

4.1.2. Categoría temática	
4.1.3. Preguntas abiertas.....	114
5. Método para el análisis de los resultados.....	115
5.1. Definiciones de las variables conceptuales y operacionales.....	116
5.1.1. Profesor novel	
5.1.2. Eje teórico práctico.....	117
5.1.3. Pensamiento crítico reflexivo	
5.1.4. Saber pedagógico.....	118
5.1.5. Rol docente como investigador	
5.2. Escala para medir las actitudes tipo Likert.....	119
5.3. Categorías temáticas.....	124
5.4. Preguntas abiertas.....	125
Capítulo 4: Análisis de resultados.....	128
1. Análisis cuantitativo.....	129
1.1. Escala de Likert	
1.1.1. Pensamiento crítico reflexivo	
1.1.2. Saber pedagógico.....	138
1.1.3. Rol docente como investigador.....	145
1.2. Categorías temáticas.....	151
1.2.1. Pensamiento crítico reflexivo	
1.2.2. Saber pedagógico.....	154
1.2.3. Rol docente como investigador.....	157
2. Análisis cualitativo.....	160
2.1. Pregunta abierta 1	
2.1.1. Asignaturas anuales y tutorías del eje teórico práctico	
2.1.2. Al dialogar con los compañeros.....	162
2.1.3. Con las supervisiones.....	163
2.1.4. Durante la práctica	
2.2. Pregunta abierta 2.....	164
2.2.1. Mejoras en las asignaturas del eje teórico práctico	

2.2.2. Mejoras en las prácticas progresivas.....	166
2.2.3. Mejoras en la investigación acción	
2.2.4. Mejoras en la relación teoría práctica.....	167
2.3. Pregunta abierta 3.....	168
2.3.1. Desarrollo de habilidades de pensamiento superior.....	169
2.3.2. Acompañamiento en la práctica progresiva.....	170
2.3.3. Cohesión entre teoría y práctica.....	172
 Capítulo 5: Análisis y discusión.....	 175
 Capítulo 6: Reflexiones finales, limitación y proyección del estudio.....	 187
 Referencias Bibliográficas.....	 193
 Anexo.....	 199
	
Índice de tablas	
Tabla 1: Síntesis estructura de programa de asignaturas educación general básica, eje teórico práctico.....	93
Tabla 2: Caracterización de los participantes.....	105
Tabla 3: Temas e ítems de la escala de Likert.....	119
Tabla 4: Escala de actitud de 5 categorías.....	122
Tabla 5: Escala de actitud.....	123
Tabla 6: Escala puntaje máximo y mínimo por participante, temáticas Pensamiento crítico reflexivo y Saber pedagógico.....	123
Tabla 7: Escala puntaje máximo y mínimo por participante, temática Rol docente como investigador.....	124
Tabla 8: Ejemplo de tabulación de datos coincidencia categoría temática 1.....	124
Tabla 9: Ejemplo de tabulación de datos coincidencia categoría temática 2.....	125
Tabla 10: Ejemplo de tabulación de datos coincidencia temática-afirmación.....	125
Tabla 11: Codificación de primera pregunta abierta.....	126

Tabla 12: Codificación de segunda pregunta abierta.....	126
Tabla 13: Codificación de tercera pregunta abierta.....	127

Índice de gráficos

Gráfico 1: Respuestas de profesores noveles al cuestionario.....	128
Gráfico 2: Actitud de los profesores noveles frente a cada afirmación sobre el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo.....	130
Gráfico 3: Actitud hacia el logro del tema pensamiento crítico reflexivo.....	137
Gráfico 4: Actitud de los profesores noveles frente a cada afirmación sobre el desarrollo del saber pedagógico.....	138
Gráfico 5: Actitud hacia el logro del tema saber pedagógico.....	144
Gráfico 6: Actitud de los profesores noveles frente a casa afirmación sobre el rol docente como investigador.....	146
Gráfico 7: Actitud hacia el logro del tema rol docente como investigador.....	150
Gráfico 8: Coincidencia realizada por profesores noveles entre afirmaciones y el tema pensamiento crítico reflexivo.....	152
Gráfico 9: Relación afirmación-temática realizada por los profesores noveles en la categoría pensamiento crítico reflexivo.....	152
Gráfico 10: Coincidencia realizada por profesores noveles entre afirmaciones y el tema saber pedagógico.....	154
Gráfico 11: Relación afirmación-temática realizada por los profesores noveles en la categoría saber pedagógico.....	155
Gráfico 12: Coincidencia realizada por profesores noveles entre afirmaciones y el tema rol docente como investigador.....	157
Gráfico 13: Relación afirmación-temática realizada por los profesores noveles en la categoría rol docente como investigador.....	158

Índice de figuras

Figura 1: Modelo de Investigaron-acción de Lewin.....	46
Figura 2: Ciclo de investigación-acción de Elliott.....	48

Figura 3: Modelo de Investigación-acción de Deakin.....	50
Figura 4: Ciclo de Investigación-acción según Whitehead.....	51
Figura 5: Itinerario formativo de ELAB.....	79
Figura 6: Itinerario formativo de ELAB.....	80
Figura 7: Formación práctica propuesta Educación Básica.....	99
Figura 8: Diseño anidados concurrentes de modelo dominante.....	102
Figura 9: Proceso de investigación cualitativa.....	106
Figura 10: Fases y etapas de la investigación cualitativa.....	107



Introducción

La presente investigación se centra en la educación inicial docente bajo las asignaturas del modelo de formación teórico práctico de la Carrera de Educación Básica de la Universidad de Concepción, comprendiendo esta la primera etapa del proceso continuo de capacitación en el que los estudiantes adecuan y adquieren conocimientos, habilidades y actitudes que les faciliten continuar aprendiendo desde un proyecto que plantea la unión entre teoría y práctica, es decir, el futuro profesor se educa tanto en la universidad como en la escuela, su campo profesional. Para conocer los alcances de este modelo se solicitó la participación de profesores noveles de la carrera mencionada, procedentes de diferentes especialidades y años de egreso, para que dieran a conocer sus percepciones acerca de las experiencias de aprendizaje vivenciadas.

Este estudio es de interés debido a que se pretende conocer cuan efectivo es, desde la percepción de los profesores egresados de la carrera, el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo, saber docente y rol docente como investigador en la formación que se ofrece a través de las asignaturas del eje teórico práctico, temas que son base referentes del propósito que guía el modelo de formación. Así se podría discernir si el modelo de formación estudiado cumple con ciertos principios que se espera hoy en día en la educación inicial de los futuros profesores.

El estudio es de carácter mixto, es decir posee aspectos principalmente cualitativos y elementos cuantitativos, organizados en base a cuatro preguntas que guían la investigación: 1) ¿Cuáles son las percepciones de los profesores noveles egresados de Educación Básica de la Universidad de Concepción con respecto a su formación inicial en el Modelo de formación teórico práctico?, 2) ¿Cómo valoran los profesores noveles su formación inicial en las asignaturas del eje teórico práctico?, 3) ¿Cómo perciben los participantes la incidencia de las asignaturas del eje teórico práctico en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico reflexivo, saber pedagógico y rol docente como investigador?, 4) ¿Qué fortalezas y debilidades

perciben los profesores noveles sobre su formación inicial en el eje teórico práctico? Se consideró para ello un diseño anidado en el cual el método principal es cualitativo con incrustaciones cuantitativas desde la etapa de recolección y análisis de los datos, debido a la necesidad de aplicar un cuestionario. El cuestionario fue construido por la investigadora y validado por expertos, tiene carácter mixto por lo que está formado de tres etapas, la primera de estas corresponde a una escala de actitud tipo Likert que pretende recopilar las impresiones de los profesores noveles a ciertas afirmaciones organizadas en tres temas principales: pensamiento crítico reflexivo, saber pedagógico y rol docente como investigado, las cuales reflejan momentos durante la formación al recoger elementos del programa de estudio del eje teórico práctico; la segunda parte corresponde a categorías temáticas, que tiene por finalidad conocer el nivel de comprensión alcanzada por los profesores noveles acerca de los medios utilizados para desarrollar las temáticas mencionadas en las asignaturas anuales, tutorías y prácticas pedagógicas expuestas en el programa del eje teórico práctico; y por último tres preguntas abiertas que tienen por objetivo dar espacio a las opiniones y reconocimiento de experiencias propias por parte de los participantes. El estudio obtuvo información relevante sobre las opiniones, aspiraciones, recomendaciones que manifiestan los profesores noveles egresados de la carrera, lo cual permite establecer características favorables, mejorables, positivas y por profundizar sobre el programa de estudio, por lo que la investigación puede ser acogida como un primer acercamiento al problema.

La investigación se estructura en base a los siguientes capítulos, considerando en primera instancia la introducción. En el primer capítulo se plantea el problema a que apunta la investigación, en el cual se basan las preguntas y objetivos tanto generales como específicos. El segundo capítulo contiene el desarrollo del marco teórico que orienta y da sentido a la información recogida a través del estudio, además aporta carácter objetivo a las ideas de la investigadora. En el tercer capítulo se fija la naturaleza de la investigación utilizada en la recopilación de información relevante, compuesta por la metodología, enfoque, diseño, descripción de los participantes del estudio, el procedimiento de acercamiento al campo y recolección

de información, y la descripción de la técnica de recolección de información y el método de análisis de los resultados. En el cuarto capítulo se presentan los resultados de la investigación, es decir, las actitudes manifestadas por los profesores noveles, sus opiniones y aspiraciones con respecto al programa de estudio. En el quinto capítulo se dan a conocer las reflexiones finales en base a los objetivos específicos del estudio y ciertas proyecciones que se realizan a raíz de los participantes.

En último lugar se encuentra la referencia bibliográfica utilizada para justificar y dar sustento a la investigación, y los anexos que contiene la documentación utilizada en el estudio.



Capítulo 1

Problema, preguntas y objetivos de investigación

1. Planteamiento del problema

Desde hace tiempo la manera en que son formados los profesores en las instituciones de educación superior ha sido cuestionada. En este contexto se ha criticado la formación inicial docente debido a su excesiva teorización, provocando una brecha entre el currículum y los reales requerimientos del sistema escolar. Las instituciones de educación superior destinadas a la formación de docentes han conservado una tendencia a la racionalidad técnica “donde las disciplinas consideradas como de fundamentación teórica preceden el contacto con la práctica y la aplicación del conocimiento científico” (Faúndez, 2011, p. 98). Entender el proceso de formación de esta manera trae como principal consecuencia una desvinculación entre la teoría y la práctica, pues desde esta perspectiva se supone que las habilidades y destrezas necesarias para el ejercicio profesional surgen de la aplicación mecánica de los conocimientos adquiridos (Queluz, 2001, en Faúndez, 2011). Además, este desentendimiento del contexto retrasa excesivamente a los últimos años de formación el primer acercamiento de los estudiantes al aula y al rol de profesor, lo cual conlleva muchas dificultades para su posterior integración, adaptación y mantención en el sistema educativo.

Ya en 1994 el Programa de fortalecimiento de la Formación inicial docente, comenzó a romper con el esquema separador entre teoría y práctica, y hasta la fecha con la política nacional docente se pretende que la formación de profesores se centre en “fomentar el desarrollo de **modelos formativos vinculados con contextos escolares** para que los estudiantes aprendan de la experiencia de los profesores en ejercicio” (gobierno de Chile, sección de formación inicial de profesores parr. 3), y así adquieran experiencias contextualizadas con el propósito de mejorar la calidad de los aprendizajes de los niños y jóvenes escolarizados. A partir de estas iniciativas se ha

propuesto un modelo de inserción temprana de futuros profesores a la realidad escolar, a través de las prácticas progresivas, en las que se vincularía teoría y práctica a partir de la “triada formativa”: estudiante en práctica, profesor supervisor desde la universidad y profesor guía desde la escuela (Hirmas y Cortés, 2014).

No obstante, aún queda mucho camino por recorrer. Los estudios realizados a las nuevas propuestas de formación son escasos y aquellos que han pesquisado resultados muestran que existe una deficiente comprensión de este acercamiento principalmente desde la escuela y las universidades quienes no han logrado sistematizar, a través de sus propósitos y metodología, la enseñanza teórica con las prácticas realizadas por los futuros profesores quedando a la deriva los aprendizajes significativos que estos pudiesen lograr con la experiencia en el campo, centrando sus esfuerzos principalmente al desarrollo de herramientas que les permitan sobrellevar las exigencias de las instituciones (Hirmas y Cortés, 2014).

La deficiencia en la formación inicial se evidencia en dos ámbitos. El primer ámbito dice relación con el área teórica de los programas de estudio, en específico en torno a los conocimientos pedagógicos, disciplinares y habilidades de comunicación escritas que los estudiantes egresados del área pedagógica han demostrado en los últimos resultados de la prueba INICIA 2012. El segundo ámbito es explicitado en la publicación del primer seminario sobre formación práctica docente 2014, en el cual se examinan las insuficiencias en la implementación de las prácticas de los futuros profesores en distintas realidades escolares.

Con respecto a los resultados de la prueba INICIA 2012¹ y teniendo en consideración las críticas al instrumento, los errores en su aplicación y escasa convocatoria, puntos que serán tratados en el marco teórico, se debe señalar que no fueron del todo alentadores ya que la mayor parte de los egresados obtuvo la calificación de insuficiente en el área de conocimientos disciplinares (60%) y

¹ La convocatoria alcanzó el 14% de los estudiantes egresados en ese año (1.443 estudiantes en relación a los 10.351 estudiantes titulados el año anterior en las 58 instituciones invitadas a la evaluación (MINEDUC, 2012).

conocimientos pedagógicos (34%) (Ruffinelli, 2013), sólo un 10 % de los evaluados se ubicó en la categoría de sobresaliente. En estas cifras se evidencia la profunda carencia en conocimientos pedagógicos y disciplinarios de un porcentaje importante de nuevos docentes, lo cual invita a pensar en la formación inicial que los estudiantes están recibiendo, en el grado de responsabilidad que las facultades de educación deben asumir ante los resultados, considerando esta herramienta de evaluación como un diagnóstico a los programas de estudio que ofrecen, y por otro lado también hay que indagar y reflexionar acerca de las perspectivas ideológicas con que las políticas educativas están intentando resolver este punto ya que se han centrado netamente en la competitividad como gran principio educativo (Salazar, 2006).

En cuanto al segundo ámbito, en el primer seminario sobre formación práctica docente Hirmas y Cortés (2014) exponen un resumen del estado del arte sobre práctica inicial docente, en el que se exhiben diversos aspectos surgidos de varias investigaciones que grafican el mal estado de las prácticas, a continuación se sintetizan alguna de ellas:

- De acuerdo a las instituciones formadoras de docentes, se reconoce que estas a pesar de incluir prácticas en las mallas curriculares, mantienen el acento puesto en la formación teórica de los futuros profesores, conocimientos que deben ser puestos en acción de forma intuitiva en las situación de práctica, por lo que los conocimientos teóricos anteceden al trabajo en el centro educativo provocando la disolución entre teoría y práctica, punto que es subrayado por la casi nula existencia de instancias y procesos para desarrollar de manera sistemática habilidades reflexivas para activar el diálogo entre estos dos paradigmas. A esto se adjunta la desvinculación entre el área de pedagogía y las áreas de especialidad, respecto a qué y cómo enseñar.

Además se destaca que en los programas de formación práctica no consideran las expectativas, creencias y saberes previos de los futuros docentes

acerca de la enseñanza y el aprendizaje, perdiendo la posibilidad de ponerlos como objeto de reflexión.

- En cuanto al trabajo en conjunto de la universidad con la escuela queda mucho camino por recorrer debido a que se percibe desarticulado. En primer lugar no se articulan el programa de práctica, la malla curricular de la carrera y las demandas que se plantean en la escuela. En segundo lugar, de acuerdo al saber de la docencia, se constatan desacuerdos epistemológicos entre los actores de la triada formativa. En tercer lugar no todos los practicantes logran construir conocimiento profesional docente práctico, al no recibir un apoyo sistemático y constante tanto desde la universidad como desde la escuela.
- Con respecto al rol de la escuela en el proceso de prácticas, se evidencia un bajo reconocimiento de la práctica como experiencia formativa, por lo cual hay ausencia de mecanismos institucionales de selección de profesores guías adecuados al propósito formativo de futuros docentes. Lo que conlleva a que el profesor guía no tenga suficiente claridad respecto del rol de apoyo que le corresponde cumplir, evidenciando los propios estudiantes que este actúa como un “antimodelo”, produciendo en ellos un conflicto identitario con la profesión docente, pudiendo llegar la relación entre estos a oscilar entre dos extremos que generan tensión en los futuros docentes: una relación sobredelegadora o una relación sobreestructurante.

En síntesis, se corrobora que existe una grave brecha entre lo que los futuros profesores aprenden en la universidad y lo que el sistema educativo espera de ellos, como también lo que ellos esperan de su formación y lo que creen que es ser profesor y por último entre la teoría especializada y la práctica que realizan en las escuelas, es mucho trabajo de adaptación y transformación que requiere una real comprensión de los distintos elementos que convergen en una nueva forma de ver y pensar la educación, un tanto más emancipada.

En consideración que el plan de estudio de la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Concepción posee un eje de formación que está compuesto por asignaturas anuales que vinculan la teoría y la práctica como elemento fundamental del proceso de formación inicial, propiciando espacios para que el profesor en formación se inserte en diferentes realidades socio educativas y desarrolle su capacidad de análisis y reflexión pedagógica que le permitan construir saber pedagógico, asumir grados crecientes de autonomía y construir progresivamente su rol docente, la presente investigación pretende indagar las percepciones de profesores noveles egresados de Educación Básica con respecto a la formación inicial que reciben en las asignaturas del eje teórico práctico. En este contexto, las preguntas que guían esta investigación son: *¿Cuáles son las percepciones de los profesores noveles de Educación Básica de la Universidad de Concepción con respecto a su formación inicial en las asignaturas del eje teórico práctico? ¿Cómo perciben los participantes la incidencia de las asignaturas del eje teórico práctico en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico reflexivo, saber pedagógico y rol docente como investigador? ¿Qué fortalezas y debilidades perciben, los profesores noveles, en su formación inicial en el eje teórico práctico?*

2. Objetivos de la investigación

2.1. Objetivo General

- Indagar en las percepciones de profesores noveles de Educación Básica de la Universidad de Concepción, respecto a la formación inicial que reciben en las asignaturas del eje teórico práctico.

2.2. Objetivos Específicos

- Describir y valorar las percepciones de los profesores noveles de Educación Básica de la Universidad de Concepción con respecto al desarrollo del pensamiento crítico, el saber pedagógico y el rol docente en las asignaturas del eje teórico práctico.
- Describir y valorar las percepciones de los participantes acerca de los aprendizajes obtenidos a través de los procedimientos de trabajo pedagógicos ofrecidos en el eje teórico práctico.
- Describir y valorar las opiniones de los profesores noveles con respecto a las fortalezas y debilidades que identifican en las asignaturas del eje teórico práctico.

Capítulo 2

Marco teórico

1. Teorías del curriculum

Para comenzar a desarrollar el tema sobre la formación inicial docente y su elemento renovador, las denominadas prácticas progresivas, es de importancia comprender en primera instancia los giros que han dado a lo largo de la historia las teorías sobre el curriculum debido a que estas son la base ideológica, práctica, organizativa, selectiva, etc., de los elementos que han constituido la propuesta educativa preponderante en los distintos sistemas sociales, que llevan a pensar de forma determinada la educación y a realizar la práctica con actitudes y finalidades en la misma lógica. Ante lo anterior los futuros profesores no quedan exentos de la dinámica curricular, ya que en los centros de formación superior se les prepara en base a un curriculum que se sustenta en teorías y prácticas pensadas de ante mano por un grupo de especialistas que determinan lo que los estudiantes deben aprender. Podrían ayudar a los futuros docentes a desarrollar su independencia profesional, la que les permitirá tomar decisiones sobre su práctica, facilitando la articulación de sus acciones pedagógicas de forma que atiendan a sus responsabilidades como un actor social, o también podrían educar a un profesor desprofesionalizado dependiente de las instrucciones, que sea capaz de reproducir prácticas estipuladas como excelentes por los agentes externos al campo.

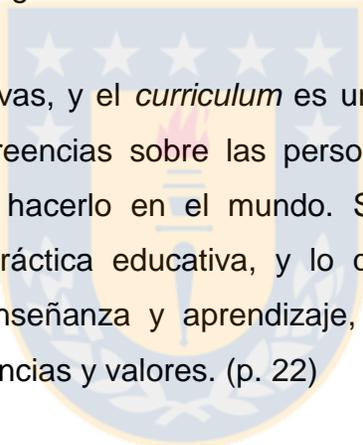
Para lo cual es importante comenzar a despejar ciertas ideas para comprender qué es el curriculum, un concepto o un elemento cultural.

1.1. ¿Qué es el curriculum?

El curriculum en educación según Grundy (1998), Kemmis (2008) y Sacristán (2013) expresan de que el curriculum no es un simple concepto que se

pueda definir como el concepto casa, ya que no es una cosa estática que se mantenga inalterable en el transcurso de la historia, que no se vea alterada por los cambios sociales, por los sucesos que han determinado los distintos significados de humanidad, sino que se construye a partir de los significados y utilidad que la sociedad, que en su dinámica, le atribuye a la educación.

Así Grundy (1998) plantea que para hablar de curriculum, no se debe recurrir a los textos formales, sino que hay que descubrir su significado desde las prácticas de las personas que se encuentran inmersas en la educación, por lo cual es importante conocer los distintos contextos en los que se inserta un curriculum en particular, ya que de por sí, sólo se estaría hablando de cuestiones técnicas que carecen de interpretación y significado:



Las prácticas educativas, y el *curriculum* es un conjunto de ellas, no existen a parte de ciertas creencias sobre las personas y sobre la forma en que interactúan y deben hacerlo en el mundo. Si trascendemos los aspectos superficiales de la práctica educativa, y lo que suponen las prácticas de organización y de enseñanza y aprendizaje, hallamos, no leyes naturales universales, sino creencias y valores. (p. 22)

Kemmis (2008), plantea que las intenciones de querer definir curriculum no carecen de importancia, pero lamentablemente cada intento refleja las percepciones de un autor concreto, en un tiempo determinado, con los usos e ideas sobre el curriculum que están en boga y que dan muchas cosas por supuestas. Esta autor, especifica que:

En primer lugar, podemos aceptar que *el curriculum no puede ser entendido sin referirse a una metateoría-teoría* sobre la que se levanta cualquier teoría del curriculum (incluyendo especialmente la cuestión de la relación entre la teoría y la práctica curriculares) (...) En segundo lugar, podemos concluir que *el curriculum es una construcción histórica y social, que debe ser estudiada y*

comprendida como tal. (...) estas conclusiones nos permiten emitir una tercera: que los teóricos del curriculum que fracasan al efectuar estas conexiones con la metateoría y con la historia nos llevan inevitablemente hacia el error: el de ver el curriculum exclusivamente en el entorno y en la visión del mundo del presente. (p. 44)

Es decir, hablar de curriculum es considerar, por una parte, un universo de cuestiones que van desde el conocimiento y comprensión de la naturaleza de las teorías que han configurado el curriculum a lo largo de la historia, por ejemplo la teoría fundada en la razón técnica y otra en la razón práctica, para construir una teoría del curriculum alternativa que contenga una perspectiva general de las mismas, que no la encasille ni en una ni en otra, sino que sea la comprensión de lo que se ha hecho durante el desarrollo histórico del curriculum. Por otro parte, no se puede hablar de curriculum si negamos su dinamismo social e histórico, que dan cuenta del constante cambio en que se encuentra, dependiendo de las circunstancias históricas, de las estructuras económicas, políticas y los intereses humanos, si se les da la espalda se cometería el error de querer comprender el curriculum a partir de sí mismo, olvidando que esta se construye a partir de procesos precedentes.

Sacristán (2013) por su parte, expresa que el curriculum se debe entender como praxis, ya que estaría construido a partir de una serie de acciones que provienen de diferentes contextos socioculturales, como es la práctica de los profesores que lo utilizan en la sala de clases para planificar y construir el material didáctico, es decir tiene el poder para decidir a partir de qué y cómo construirlo, por ejemplo:

Supone la concreción de los fines sociales y culturales, de socialización que se le asigna a la educación escolarizada o de ayuda al desarrollo de estímulos y escenario del mismo, el reflejo de un modelo educativo determinado, por lo

que necesariamente tiene que ser un tema controvertido e ideologizado. (p. 15)

Por lo que el curriculum es dinámico, ya que se construye a partir de las necesidades basadas en la idea de humanidad que la sociedad presenta para transmitir, de forma organizada, los conocimientos y destrezas culturales que son significativas para formar a las futuras generaciones. De acuerdo a su importancia en la reproducción social es que, es necesario ser crítico y reflexivo a la hora de estudiarlo, ya que durante la historia las personas que han poseído el poder para tomar decisiones sobre él, han manipulado su construcción y práctica para beneficiarse y así mantener a la sociedad bajo control, ya que los docentes han sido desligados de la responsabilidad de tomar decisiones educativas, dejándosela a “expertos” que contribuyen desde fuera del campo educativo sin conocer su real funcionamiento.

En resumen, las percepciones que los autores citados exponen preservan una perspectiva humanista sobre el curriculum que defiende la práctica sobre la idea técnica, destacan la filosofía moral y valórica que lo constituye, desde una praxis social y cultural inherente a los cambios históricos y su construcción a partir de una raíz dialógica, que requiere la reflexión y crítica sobre la ideología y la utilidad que a este documento se le a designado como base concreta para pensar la educación.

1.2. Los tipos de Teorías del curriculum

Es interesante para la presente investigación revisar los giros teóricos del curriculum, ya para concebir una idea del actual significado que se le atribuye a la educación, cómo es entendida y utilizada por la sociedad para organizar el sistema educativo en general, ya sea en educación básica como en la educación superior. Estas perspectivas teóricas sobre el curriculum nos ayudarán a entender los propósitos que se enfrascan en los futuros docente, lo que se espera de ellos en cuanto a su labor como educadores de las futuras generaciones.

Para comenzar es preciso dar a conocer la exposición que realiza Kemmis en su obra (2008, p. 37-44), sobre la perspectiva histórica que Lundgren desarrolla sobre la creación del curriculum como el texto encargado de resolver el “problema de la representación”. Este inconveniente se presenta cuando la sociedad debe lograr un punto de organización que le permita asegurar la llegada de los conocimientos necesarios a las futuras generaciones, por lo que se institucionalizan los procesos educativos en identidades especializadas separándose de los procesos generales de la vida en sociedad generando el problema ya mencionado. El “problema de la representación” se materializa cuando los procesos de producción (de los requisitos para la vida en sociedad a partir de los conocimientos) se separa de los de reproducción (que son necesarios para la reproducción de los conocimientos de generación en generación como también de la reproducción de los conocimientos, destreza y condiciones para lograr la producción), “o sea, el problema de cómo representar los procesos de producción de manera que puedan ser reproducidos” (Lundgren, 1983, citado por Kemmis, 2008, p. 38), ya que al sacar los conocimientos y destrezas, que serán aprendidos por los estudiantes, del contexto real de producción se provoca una abstracción de los mismos (descontextualización), dando paso al problema de cómo disponer esos conocimientos y destrezas para ser aprendidos (recontextualización), por lo que según la perspectiva de Lundgren (citado por Kemmis, 2008, p. 40), el Curriculum es creado con la finalidad de resolver este problema sobre teoría y práctica.

Al estudiar, Lundgren, las distintas perspectivas sobre el curriculum durante la historia de la educación, realizó una homogenización de los elementos que se presentan y desenvuelven a través de este. Es así que, los “códigos del curriculum” que se desarrollan desde el “código clásico” en los tiempos de los griegos y romanos, pasando por el “código realista” durante el Renacimiento, el “código moral” que aparece hacia finales del siglo XVIII y principio del siglo XIX, el “código racional” que amplía la perspectiva del anterior, hasta el actual “código oculto”, denotan distintos puntos de vista sobre los propósitos, la naturaleza y la conducta de la educación,

pero en los que se detecta una homogenización en cuanto a los principios que incluye el curriculum:

- Una *selección* de contenidos y de objetivos para la reproducción social; es decir, una selección de los conocimientos y destrezas que han de ser transmitidos mediante la educación.
- Una *organización* del conocimiento y de las destrezas.
- Una indicación de los *métodos* relativos a los contenidos que deben ser enseñados; su orden y control.

(Kemmis, 2008, p. 40)

Esto nos da una idea, sobre los niveles de influencia que tuvieron y tiene las distintas formas de pensar el curriculum a través de las tres teorías más utilizadas, la teoría del curriculum técnico, el curriculum práctico y el curriculum emancipador. Estos tres tipos de “paradigmas” se van solapando a medida que una corriente de pensamiento toma mayor preponderancia, según los cambios en la comprensión del rol de la educación y los ideales del ser humano en pos del bien común. Por lo cual, el que se describa cada una por separado, no significa que se encuentren terminadas y no se influncien.

1.2.1. Teoría del curriculum técnico

A finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX la historia de la educación toma una dirección que hasta hoy en día ha definido, en sectores más conservadores, la forma de entender y construir el curriculum como también el rol de los docentes. Con la industrialización se arraiga la educación de masas, esta comenzó a ser considerada como una herramienta del Estado a merced de sus pupósitos, entre los que se encuentran consolidar una educación elemental pública para todos, con el fin de producir fuerza de trabajo más cualificada y lograr la

reproducción de la sociedad en los valores, formas de vida y trabajo, es decir, una educación que reproduzca los valores totalitarios y liberales de la sociedad, basada en la economía y la división de la fuerza de trabajo.

Acompañando la objetivación de la educación, en otras palabras la utilización de la teoría curricular para organizar los intereses políticos del Estado, la reforma educacional se sustenta en las ciencias basadas en la perspectiva empírico-analista en boga, para optimizar su implementación a través de su método. Al combinar los ideales políticos y la metodología empírico-analista, se desarrollo la teoría de un curriculum basado y sometido a la teoría y metodología técnica, perdiendo la identidad práctica de la dinámica educativa y la participación en el diseño de los reales participantes, como son el profesor y los estudiantes, dejando la decisión sobre su estructura y contenido a los especialistas que generalmente no se encontraban ejerciendo desde el contexto educativo ya que pertenecían a áreas como la psicología conductista, sociología, economía, etc. Estas áreas de conocimiento en esa época, lograron su reconocimiento al alcanzar el estatuto de ciencias de la naturaleza y a partir de generalidades aplicadas a su área intentaban dar sentido y resolver los problemas de la educación, que a su vez recurría a estos para implementar el curriculum lo más certeramente posible.

Para comprender a cabalidad la situación de la teoría curricular técnica hay que conocer en que consiste la ciencia empírico-analista. Esta se caracteriza por presentar la finalidad o el deseo de controlar el ambiente para poder corroborar las hipótesis que el investigador se plantea en pos de encontrar explicación a un fenómeno a través de la experimentación, estas hipótesis tienen capacidad predictiva ya que al ser verificadas permiten anticipar como será esta en contextos similares a partir de la experiencia actual, lo cual por deducción, admite que esta hipótesis se transforme en regularidades o normas para cualquier contexto que lo implique.

En base a esta lógica se crea un curriculum técnico, que es eficiente debido a que los directores y/o profesores no tienen la necesidad ni la facultad de criticar y

adaptar el curriculum a su realidad escolar, sólo aplicarlo, ya que este está formulado en base a múltiples teorías aplicadas que avalan los conocimientos que se deben enseñar y la metodología utilizada para lograr su aprendizaje. Estos últimos han sido fragmentados en objetivos, que son enunciados o principios teóricos ya comprobados en su efectividad que determinan la práctica del profesor al encerrar un conjunto de posibles alternativas que se sabe producen los resultados requeridos. En general los diseños de las experiencias de aprendizaje están determinados y dependen de la habilidad de los creadores del curriculum contratados por aquellos que poseen el poder o el dinero para hacerlo.

Así los problemas de la educación quedan relegados a los especialistas, ya que “el producto de un proceso de aprendizaje diseñado de este modo se juzgará de acuerdo con la fidelidad con que la puesta en práctica del diseño curricular cumpla los objetivos, produciendo por tanto, el resultado deseado” (Grundy, 1998, p. 50).

Por lo que en el contexto de un curriculum técnico, los profesores quedan relegados a la ejecución del curriculum, que explicita todo lo necesario para el aprendizaje, por lo que estos sólo debían gestionar la clase, es decir, controlar mejor a los estudiantes. Los estudiantes, son considerados objetos que carecen en la práctica de poder para determinar sus objetivos de aprendizaje, convirtiéndose en un reactor, ya que se les invisibiliza y se les niega la posibilidad de hacer una comprensión del mundo. La enseñanza es lineal, no cumple procesos, destinada a la reproducción del curriculum, de los objetivos y los contenidos disciplinares. Por lo que el aprendizaje es visto como un producto solamente. En cuanto a los conocimientos por aprender, no se pueden cuestionar ya que son considerados como un conjunto de reglas y procedimientos o verdades incuestionables independientes del ser humano. El profesorado en formación, sumergido en esta realidad, se educa en métodos mediante los que llevar a cabo la acción docente, aprender ciertas destrezas parciales que se pudieran practicar, pero ocasionalmente ocurre que estas quedan obsoletas al ser eliminadas o pasadas por alto por el planificador del curriculum.

Como se puede reconocer, esta idea de educación basada en la técnica, tiende a excluir las cuestiones fundamentales de la educación y del curriculum, como explicita Lundgren (Kemmis, p. 52) a través del curriculum oculto:

- Se oscurecen los principios educativos que guían la práctica del curriculum desde los mismos educadores, dejando su desarrollo al trabajo científico de los teóricos fuera de la escuela.
- Oscurece además la relación fundamental entre las nociones del bien de la humanidad y el bien de la sociedad base de la antigua teoría curricular.
- Se oscurece quien toma las decisiones y las bases políticas, es decir, los grupos interesados en el control sobre la educación.

1.2.2. Teoría de curriculum práctico

Como respuesta a la tendencia técnica del curriculum que avala el cómo se debe hacer, se vuelve a levantar el pensamiento filosófico que defiende el qué se debe hacerse, basado en un juicio moral responsable y sabio.

Schwab en 1969 en su artículo *The practical: a language for curriculum*, citado por Kemmis (2008) para describir el quiebre y choque entre teoría y práctica, menciona que en esa época el campo del curriculum se encontraba moribundo al fijarse en una visión teórica proponiendo la concepción práctica como ruta para solucionar este conflicto. Se critica el hecho de que el curriculum técnico no se hace cargo de los problemas prácticos, al no representar la diversidad de propósitos de la educación, provocando un distanciamiento de los reales participantes. El curriculum técnico según Schwab (como se citó en Kemmis, 2008):

- Excluye cuestiones educativas practicas

- Excluye la discusión sobre la historia y sobre política (reemplazados por sencillas teóricas sobre la sociedad)
- Se ha utilizado la teoría para definir los procesos de desarrollo y de aprendizaje como si no existiese una discusión fundamental sobre ellos
- Se han empleado para definir el conocimiento preciso para vivir en el mundo moderno, lo cual también es discutible

Debido a lo mencionado anteriormente, es necesario que los profesores vuelvan a basar su práctica en su juicio, que va mas allá de las teorías, pues “los problemas debían ser resueltos por los mismos educadores desde su educación haciendo un cuidadoso juicio” (Kemmis, 2008, p. 24), postura que destaca la responsabilidad que el docente tiene que demostrar ante sus estudiantes y la sociedad al discutir el curriculum.

La práctica se da a entender en Kemmis (2008) y Grundy (1998) desde la perspectiva de Aristóteles quien “consideraba el razonamiento práctico sobre el técnico, ya que este último implica solamente la conformidad de la acción con las reglas; la primera requiere el juicio prudente” (Kemmis, 2008, p. 64), este juicio es efectuado por los sujetos encargados de realizar la acción, en base a la interpretación que realizan de la situación en particular. El juicio práctico está compuesto del conocimiento personal del actor, el juicio en base a la situación y contexto problemático, y de la prueba que determina la acción adecuada en una situación concreta, la combinación de estos tres elementos llevan a la persona a tomar una disposición hacia las acciones pudiendo así optar y deliberar acerca de los medios mas adecuados para conseguir un fin, el cual no es el único e irrepitible, sino que es la mejor entre demás acciones, todo depende de la situación y del objetivo último de la acción práctica, el bien de la humanidad (Grundy, 1998), es así que los resultados de la acción no se pueden saber de antemano sino que siempre se corren riesgos y a partir de la reflexión de la acción esta se evalúa.

Bajo esta perspectiva el curriculum es considerado un texto que no determina el accionar del docente, sino es este último quien tiene la obligación de criticar, interpretar y seleccionar aquello que le permita acercar de mejor manera el conocimiento al estudiante, por lo que el curriculum “pertenece al ámbito de las interacciones humanas y (...) está relacionado con la interacción entre profesor y alumnos” (Grundy, 1998, p. 100), es decir, los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje dejan de ser objetos. El profesor posee la responsabilidad moral de poner en juego su sabiduría profesional para adaptar el curriculum a la realidad educativa de la escuela y de sus estudiantes, para que estos logren construir sus propios significados y el docente a su vez examine y perfeccione su práctica de manera sistemática. Por lo que la finalidad del trabajo docente se encuentra en el aprendizaje del estudiante y la enseñanza es el proceso que le permite formular actividades desafiantes que promuevan la actividad del estudiantado. Al igual, los contenidos curriculares deben estimular la interpretación y el ejercicio del juicio de los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que no debe sólo atender a puntos de vista cognitivos.

1.2.3. Teoría del curriculum crítico

La teoría crítica tuvo su florecimiento con la Escuela de Frankfurt. Entre los años 1923 a 1950 un grupo de científicos sociales se interesó en analizar el impacto de la ciencia positivista en el pensamiento del siglo XX, reconociendo a esta como una ideología que se logró establecer como el único medio para conseguir el conocimiento cierto, poniendo límites al pensamiento. En esta agrupación, utilizando la dialéctica estudiaron los pensamientos de la ciencia de su momento, además los modos de pensamiento a los que esta ciencia se había opuesto y comenzaron a definir las limitaciones de lo que podía pensarse a través de la ciencia contemporánea, abrieron así un amplio campo de conocimiento en el que todos los tipos de pensamientos podían ser comprendidos en conjunto (Kemmis, 2008). Este tipo de análisis crítico de la ciencia llevó a los especialistas en educación a considerar que si la ciencia de la época tenía connotación ideológica y la educación

era ciencia, entonces esta también ha funcionado como ideología, que pretende encerrar a las personas en ideas falsas sobre el mundo natural y social, como ha sucedido con la concepción meritocrática de los logros de los estudiantes en las escuelas. Desde esta noción es que la ciencia crítica de la educación se propuso el objetivo de cambiar la educación, hacia una más adecuada para poner en práctica los valores educativos.

En el párrafo anteriormente expuesto se pueden detectar los tres cimientos que caracterizan a la teoría crítica del curriculum: el razonamiento dialéctico, los intereses emancipadores y la crítica ideológica.

El razonamiento dialéctico, se explica como un análisis en profundidad que facilita la comprensión de un problema al confrontar dos posturas opuestas, mejor llamada la unidad de los opuestos, principio central de la dialéctica, en la cual “el pensador trata de superar las dos posturas opuestas, y de comprender como se relacionan entre sí (Kemmis, 2008, p. 83), es decir, se estudian las contradicciones. Por ejemplo, en el estudio de la teoría y la práctica, que atañe a nuestro tema, se tratan de “entender las relaciones dinámicas, interactivas, mutuamente constitutivas entre teoría y práctica” (Kemmis et al.) más que considerar que una determina a la otra, ya que una influye sobre la otra pero a demás se contradicen, al no resultar coherente cierta teoría en una práctica concreta o al no resultar coherente la práctica con respecto a la teoría que se maneja en ese momento en específico. Como puede ocurrir en la comprensión de la relación entre escolaridad y estado, en que la escuela en sus aspiraciones y práctica se contradice con las del estado o se pueden encontrar acorde a las aspiraciones y prácticas del estado, ambas contradicciones darán lugar a comprensiones distintas de la realidad educativa, una mas sometida a las ideas del estado y otras más reaccionaria. En palabras de Kemmis (2008)

El razonamiento dialéctico empleado por la teoría crítica de la educación trata de iluminar los procesos sociales y educativos, *primero*, mostrando cómo los simples dualismos limitan nuestra comprensión; *segundo*, mostrando cómo las

oposiciones planteadas en estos dualismos nos llevan a la contradicción; *tercero*, mostrando cómo estas ideas y posturas dualistamente opuestas interactúan, y *cuarto*, mostrando cómo los procesos dinámicos de interacciones sobre las ideas o posturas opuestas constituyen los patrones y las consecuencias de la acción e interacción que observamos en los escenarios sociales y educativos que esperamos comprender y mejorar. (p. 85)

Los intereses emancipadores nacieron desde la ciencia social crítica de Hebermas (Kemmis, 2008) quien distingue tres formas en que los intereses humanos guían la búsqueda del saber: uno técnico (que pretende la regulación y el control de la acción social) y otro práctico (intenta interpretar el mundo para la gente), ambos luego de haber sido analizados dialécticamente resultan en una nueva postura, el interés emancipador que trata del “interés por la autonomía y la libertad racionales, que emancipen a las personas de las ideas falsas, de las formas de comunicación distorsionadas y de las formas coercitivas de relaciones sociales que constriñen la acción humana y social” (Kemmis, 2008, p. 87), esto sería posible a través del método de la ideología-crítica o crítica-ideología, con la intención de que las personas se den cuenta de que sus ideas y acciones han sido manipuladas por ideologías que se reproduce rápidamente a través de la escuela y sistemas de comunicación, esas ideas que vuelven a la cultura susceptible de cambios en algo que parece natural, imposible de cambiar, por lo cual se necesita de la reflexión y autorreflexión de las ideas y acciones que se efectúan ya que “la ideología opera a través de las prácticas que constituyen nuestras relaciones vividas, así como a través de las ideas que informan nuestras acciones” (Grundy, 1998, p. 156). Esto último indica que la crítica no es un ejercicio solamente teórico, si no que se encuentra implicado como razón para actuar de forma autónoma en la transformación o reconstrucción social, mejor llamado praxis.

La praxis es un concepto fundamental para el interés emancipado, ya que hace referencia a las experiencias obtenidas al poner en práctica la teoría y

reflexionar acerca de sus resultados, Grundy (1998) define a partir de la obra de Paulo Freire cinco características de esta que vincula de manera específica al tema curricular. Por lo que la praxis:

- Tiene como elementos constitutivos la acción y la reflexión, que en el acto de conocer se mueven dialécticamente de la acción a la reflexión y de la reflexión sobre la acción a una nueva acción.

De esta forma el curriculum crítico se constituye “mediante un proceso activo en el que la planificación, la acción y la evaluación estarán relacionados recíprocamente e integradas en el proceso” (Grundy, 1998, p. 160).

- Se desarrolla en lo real, no en el mudo imaginario o hipotético, por lo que el plan de estudio debe representar las situaciones que reflejan las aspiraciones de las personas, presentar problemáticas de sus experiencias, que los desafíen en encontrar respuestas a partir de la acción.

Por lo que en el curriculum crítico en su construcción no puede separarse de la implementación, se debe “construir en situaciones de aprendizaje reales (...) con estudiantes de verdad, no imaginarios (Grundy et al., p. 161).

- Tiene lugar en el mundo de las interacciones sociales o culturales, lo que implica actuar con otras personas que compartan intereses, no sobre ellas o como individuo.

En el curriculum crítico el aprendizaje es considerado como un acto social, basado en las “relaciones dialógicas entre profesor y alumno, en vez de cómo relación autoritaria” (Grundy et al.) por lo que no puede basarse solamente en aprender cosas, sino que también en las impresiones que cada uno formula de cada conocimiento.

- Se desarrolla en el mundo de lo construido, ya que cada persona “sale al mundo, lo objetiva y, haciéndolo, puede comprenderlo y trasformarlo mediante su trabajo” (Freire, citado en Grundy 1998).

Se aplica en el curriculum crítico, al reconocer que el saber es una construcción social. Los estudiantes son participantes activos en la construcción de su conocimiento, por lo que “deben comprometerse en la reflexión crítica sobre sus conocimientos, para poder distinguir entre el saber que pertenece al mundo “natural” y el que corresponde al mundo “cultural” (Grundy et al.)

- Supone un proceso de construcción de significado que reconoce a este como construcción social.

Por lo que en el curriculum crítico, se considera que la construcción de los significados no se realiza individualmente de forma unidireccional, sino que todos los participantes en el acto contribuyen en su construcción, tanto docentes como estudiantes.

A partir de lo anterior se puede concluir que el aspecto más importante del curriculum crítico es promover en sus participantes una conciencia crítica, que implique trasformar concepciones y alcanzar la autonomía de sus participantes para cambiar en profundidad el statu quo de la escolarización parcelada.

En síntesis podríamos expresar que no nos faltan experiencias para comprender los tres tipos de teoría curricular, en el contexto nacional aun se observan y vivencias situaciones que rememoran el curriculum técnico, sólo hay que observar la uniformidad de las salas de clases y las relaciones sociales que en ellas se ejercen, las consecuencias del SIMCE y la baja calidad de las condiciones laborales de los docente en Chile, pero por otro lado se siente en el aire como la sociedad está necesitando que la cuestión en educación cambie, ya que también

existen profesionales que han despertado la curiosidad en la juventud sobre la realidad social, política y económica del país ampliando la comprensión hacia la exigencia de una educación de calidad, pública y gratuita para todos. Por último podemos anticipar que el modelo de formación teórica-práctica que en este estudio se está indagando representa la perspectiva crítica del curriculum debido al compromiso social que adopta en la formación de docente más allá de técnicas y procedimiento de enseñanza para llevar a cabo su labor, ya que los involucra desde el comienzo en la realidad educativa con propósito de conocerla, aprender de ella y vincularse responsablemente en su construcción, método que más adelante será detalladamente explicado.

2. La relación entre teoría y práctica, saber pedagógico y prácticas progresivas en la comprensión del aprender a enseñar

En este apartado se explican y vinculan cuatro conceptos que son de importancia en la comprensión de la actual formación inicial de profesores basada en prácticas progresivas. Por una parte se explicita la separación y mal comprensión de la relación entre teoría y práctica que se ha evidenciado en la historia de la educación debido a la confianza desmesurada sobre la racionalidad técnica y que ha llevado a los profesionales de la educación a abandonar su responsabilidad de investigar y reflexionar sobre su práctica para desarrollar competencias pedagógicas acorde a los contextos escolares reales. La vuelta a la complicidad entre la teoría que se aprende en la universidad y la práctica que se experimenta en la escuela se puede conseguir a través de las prácticas pedagógicas de los futuros profesores, quienes tendrán la posibilidad de actuar en el terreno laboral de forma paulatina, conociéndolo pero además practicando lo que han aprendido en la institución y lo que ellos piensan que es ser profesor, vinculado a la capacidad de reflexión acerca de las nuevas experiencias para obtener de este modo un aprendizaje significativo, dando paso al saber pedagógico, que a nuestro parecer es la columna vertebral del conocimiento docente, extraído de su experiencia laboral. La comprensión de los tres conceptos anteriores en la construcción teórica de un modelo de formación inicial

docente permite a la investigadora relacionarlos con el concepto de aprender a enseñar que vincula la necesidad de priorizar la inclusión temprana de los estudiantes al aula para que reconozcan en sus experiencias el significado de lo que están percibiendo en la universidad y en la escuela.

A continuación se describen y asocian cada uno de estos elementos indispensables para el desarrollo íntegro de un profesor.

2.1. La relación conflictiva entre teoría y práctica

El problema de la relación entre teoría y práctica se debe a la separación epistemológica de la concepción del saber docente en una corriente teórica (identificada como conocimientos, ciencia o investigación) y otra práctica (relacionada con la praxis, acción y enseñanza) lo que ha llevado a la diferenciación y distanciamiento entre el conocimiento formal sobre educación y las actividades que los profesores desarrollan en las instituciones (Álvarez y Hevia, 2013), ubicándose como polos opuestos y jerarquizados siempre en desmedro de la práctica docente que a ojos cerrados se deja guiar por los conocimientos de expertos para entender la enseñanza, pero mermando la comprensión de la compleja tarea de enseñar, herencia del enfoque científico-tecnológico basado en los planteamientos positivistas de finales del siglo XIX y comienzos del XX.

Queda claro que no se ha ocasionado solamente una separación entre conceptos, sino que en concreto ha producido problemas en la forma de ver, pensar y construir una realidad educativa caracterizada por su rol en la reproducción social. Un ejemplo es el distanciamiento que describe Álvarez (2012) entre la universidad y la escuela, en que la primera se encuentra en una posición preferente ante la segunda, esperando que los profesores basen su práctica en las ideas construidas por los expertos, “desde este punto de vista la naturaleza del trabajo de los profesores podría entenderse como una tarea de aplicación de unos planteamientos teóricos procedentes de la pedagogía, la sociología, la psicología(...)y en general, las denominadas ciencias de la educación” (p. 4), eximiendo a los docentes de la

responsabilidad de mejorar las condiciones educativa a través de la reflexión sobre su práctica y crítica al curriculum. Este contexto de desprofesionalización ha ocasionado que los profesores se distancien de la teoría educativa, por dos razones específicas según Schön (como se citó en Álvarez y San Fabián, 2013), estos no encuentran en la teoría “conocimiento útil” que les ayude a solucionar problemas inherentes a su práctica contextualizada y además este tipo de conocimiento les genera un “sentimiento de pérdida de competencia o control de su trabajo” (p. 26) al creerse interrogados por los examinadores. Este rechazo y sumisión hacia la teoría ha llevado a los docentes a la “alienación del profesorado”, concepto creado desde la pedagogía crítica para

(...) denunciar que el profesorado, pese a ser el agente social más importante encargado de la gestión del conocimiento y del saber, no siempre es el agente social que muestra más competencia en la comprensión de los asuntos educativos, dado que otras instancias le han desposeído de esta fundamental competencia. (Álvarez y San Fabián, 2013, p. 26)

Por lo que se llega a comprender por que es tan importante lograr la unión dialéctica entre teoría y práctica, ya que los docentes están ejerciendo la enseñanza sin dominar los fundamentos teóricos indispensables para interpretar su contexto laboral y social, lo que genera un pensamiento pobre sobre temas educativos volviéndolos proclives a ser acríticos del sistema educativo y verse absorbidos en el simple funcionalismo. Como plantea Imbernón, si la alienación no se enfrenta provoca

[...] enajenamiento profesional, una aprofesionalización, una incomprensión de los fenómenos sociales y educativos, que a su vez implican una despreocupación e inhibición de los procesos de cambio, de comprensión e interpretación de su trabajo hasta llegar a un autismo pedagógico que hace que el docente se aísle de la realidad que le rodea. (Álvarez y San Fabián, 2013, p. 26)

Es decir, la alienación del profesor se abre paso entre los docentes para inhibir el desarrollo y manejo de habilidades básicas de reflexión e investigación indispensables para formular su propio cambio de pensamiento, actitud, acción o condiciones de trabajo, rehuendo del conocimiento y del trabajo con otros docentes. Pero como plantea Álvarez (2012) los docentes en distintos momentos de su vida profesional, de forma consciente o inconsciente, han sentido la inquietud de relacionar lo que saben, lo que hacen, lo que dicen, lo que piensan, por lo que solución existe a esta problemática.

Según José María Rozada Martínez (como se citó en Álvarez, 2012) una posible salida al conflicto es relacionar teoría y práctica de forma dialéctica a través del trabajo compartido entre investigadores y profesores, es decir, cortar la relación lineal y jerárquica para abordar las necesidades educativas desde ambas partes. En esta idea ambos polos se interrogan para dar cabida a una teoría pedagógica aterrizada a los problemas reales de la escuela, que abandona la especialización y abarca la compleja actividad de enseñar, ya que es necesario manejar varias disciplinas para formular algunos principios generales que ayuden al profesor, quien a su vez es el principal colaborador desde su práctica, poniendo a disposición sus capacidades de reflexión acerca de los contextos y su práctica, como la crítica sobre todo de los marcos regulatorios para trasfórmalos si hace falta, problematizando su realidad y buscando en la ilustración la orientación a posibles explicaciones, interpretaciones y soluciones.

Para sellar la relación dialéctica entre teoría y práctica es necesario un puente que los una, Álvarez y San Fabián (2013) proponen tres aspectos a considerar:

- El pensamiento del profesor y las teorías implícitas.
- El profesional reflexivo y la formulación de principios de procedimiento.
- La investigación-acción y la teoría vivenciada.

Al considerar que apremia instaurar esta relación en la conciencia de los docentes, es que Álvarez y Hevia (2013) plantean que se deben realizar cambios importantes en la formación inicial de los docentes para que los tres puntos mencionados anteriormente sean integrados, considerando que esta etapa de formación es la primera fase en que el docente accede a la teoría educativa y a la práctica en aula, instancias que permiten operaciones mentales que pueden llevar a establecer mecanismos de relación entre ambas. Especialmente el “Practicum” (que) representa un espacio curricular apto para integrar los conocimientos y competencias adquiridos por los estudiantes, constituyéndose como un puente imprescindible entre la teoría y la práctica profesional” (Álvarez y Hevia, 2013, p. 340)

2.2. Formación práctica del futuro profesor

La formación práctica inserta en la formación inicial docente responde a la necesidad de superar los límites que impone la racionalidad técnica, la cual por un lado no entrega insumos que ayuden a los docentes a explicar y solucionar las dificultades que diariamente surgen en el aula, por otro lado genera una dependencia de los profesores a repetir procedimientos descontextualizados a la realidad educativa en que trabajaran y de los estudiantes a quienes educan, demostrando la pérdida de la identidad profesional al no reflexionar y adaptar o cambiar las circunstancias de enseñanza para que los estudiantes obtengan un mejor aprendizaje. En esta lógica algunas instituciones de educación superior formadoras de profesores priorizan la formación tórica disciplinar, didáctica y metodológica en desmedro de la práctica en contextos reales, lo que ocasiona en los profesores noveles el desajuste entre lo que aprendieron en la universidad y lo que deben realizar en su puesto laboral, es decir un quiebre entre teoría y práctica.

En la actualidad se considera la inserción de los futuros profesores a la realidad educativa relevante para que comiencen a construir el saber pedagógico, el

cual depende de los conocimientos teóricos adquiridos en la formación inicial como de las habilidades de pensamiento crítica y reflexiva que solamente se pueden desarrollar al poner en práctica los conocimientos teóricos, tres aspectos relevantes para el aprendizaje y desarrollo de la profesión a lo largo de la vida. Marcelo (2001) menciona que la formación práctica es uno de los elementos más importantes en el curriculum porque

(...) permite a los profesores en formación tomar contacto con situaciones reales de enseñanza; es una situación de aprendizaje mediante la experiencia; suponen un alto grado de implicación emocional; producen crecimiento; las metas se determinan internamente en lugar de externamente como es habitual (McIntyre, Byrd y Foxx, 1996). Durante ellas se espera que los alumnos apliquen sus conocimientos teóricos en las prácticas de enseñanza. (p. 579)

Es relevante para el desarrollo profesional del estudiante experimentar con la realidad escolar, debido a que no existe otra forma o medio para que estos aprendan una profesión que se construye con base en la reflexión en y sobre la práctica, un espacio que les permite poner en acción sus conocimientos y actitudes para generar instancias de enseñanza que desde el ámbito racional y emocional genera aprendizaje en estos. Hirmas y Cortes (2014) mencionan que la formación práctica

(...) es un espacio para la reflexión pedagógico y didáctica; para la revisión de creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje; para reconocer la influencia de los modelos heredados y aplicados en el ejercicio docente, en contraste con los modelos teóricos o “proposicionales” (Labra, 2011); así como para la elaboración del saber de la práctica (Fuentealba & Galaz, 2008; Labra, 2011; Latorre, 2006). (p. 8)

Pues aprender a ser profesor va más allá de los aprendizajes teóricos que la formación inicial haya proporcionado, al ser reconocido el saber docente como

conocimientos contextualizados, sociales y distribuidos, por lo que a través de la formación práctica los futuros docentes tienen la posibilidad de transferir los conocimientos básicos adquiridos en la universidad a la sala de clases.

Por otra parte la formación práctica es concebida como el vínculo entre la formación universitaria y la realidad laboral del profesor, por lo que el estudiante tiene la posibilidad de aprender tanto aspectos teórico que competen al saber docente por parte del profesor universitario que media con las experiencias que el futuro profesor lleva desde su práctica y también puede aprender del docente guía que tiene la responsabilidad de acompañar, mostrar sus experiencias laborales, como también incluirlo en la realidad material y de las interacciones en la escuela, conformando la llamada “triada formativa” (Correa, 2011; Hirmas y Cortés, 2014), así el futuro docente adquiere conocimientos que le permiten integrar saberes de diversas fuentes e ir construyendo su perfil como tal.

Debido a la importancia de las relaciones entre profesor supervisor, estudiante en practica y docente guía se requiere fortalecer la triada formativa, base para obtener una práctica exitosa y significativa. Esto exige por parte de la institución de educación superior reconocer y comprometerse con la escuela, al comprender esta el escenario en que el practicante tiene la posibilidad de poner en juego sus competencias profesionales desarrolladas. Debido a esto es necesario concretizar la relación entre el profesor universitario y el profesor en la escuela ambos encargados del estudiante en práctica, como también definir bien las funciones de cada uno considerando que el primero debería supervisa la práctica pero además responsabilizarse de otorgar espacios de reflexión a los estudiantes, mientras que el segundo le debe procurar experiencias significativas, ambos con la finalidad de que el proceso de experimentación del practicante incida en la trasformación de sus creencias y expectativas iniciales de forma que favorezcan su crecimiento como profesional. Por el motivo anterior se requiere que el profesor supervisor, el lazo entre universidad y escuela fije los objetivos, propósitos y el programa de prácticas pedagógicas junto al profesor guía, al igual que las tareas destinadas al practicante,

las que deben fundamentarse en la reflexión dialógica, la retroalimentación y el apoyo para resolver problemas de la práctica (Contreras, Rittershausen, Montecinos, Solís, Núñez, Walker, 2010; Correa, 2011; Hirmas y Cortés, 2014).

A partir de la conexión entre universidad y escuela que se cree necesaria coordinar para un aprendizaje más significativo del futuro profesor es que se plantea, según Álvarez y Hevia (2013), que la formación práctica o “practicum” es un momento propicio para favorecer la relación entre teoría y práctica, ya que el conocimiento teórico al estudiantes le es útil para abordar y resolver problemas surgidos durante la práctica, como también para orientar y apoyar los esfuerzos de mejorarlos, a su vez la práctica le facilita la comprensión de conceptos pedagógicos al presenciar referentes concretos que los ilustran, lo anterior da paso a la necesidad de cuestionar la utilidad y alcances del saber teórico para la enseñanza. Pero su alcance y profundidad dependerá de si el estudiante “hace suya la práctica”, es decir, si se implica, reflexiona sobre sus experiencias e integra los conocimientos nuevos en la estructura previa de conocimientos y habilidades (Hevia, 2009)” (et al., p. 342), tornando fundamental la incidencia de la institución universitaria en la transferencia de teoría y de herramientas que posibiliten en el estudiante la reflexión sobre las vivencias en la práctica, como también es importante contar con docentes competentes que hayan vivenciado la realidad escolar y que sean coherentes con las formas de enseñar y lo que enseñan, ya que para los estudiantes es necesario enfrentar situaciones reales de trabajo.

En concreto, según un estudio realizado por Contreras et al. (2010) a 11 carreras de educación media en Chile, existen diversas formas de comprender la formación práctica:

- Práctica como ejercicio, en la universidad, de una propuesta de trabajo derivada de referentes teóricos sin asistir al centro.

- Práctica como proceso de recolección de información a utilizar en las actividades curriculares en la universidad. Actividades que consideran el centro de práctica como fuente de datos, los que a través de su procesamiento en la universidad permitirán conocer la realidad.
- Práctica como proceso de recolección de información a ser utilizada en el diseño y ejecución de intervenciones acotadas en el centro. Actividades que consideran al centro de práctica como fuente de información necesaria para la planificación y puesta en acción de actividades de enseñanza-aprendizaje.
- Práctica como intervención acotada para desarrollar habilidades de enseñanza específicas de la disciplina. Actividades que consideran al centro de práctica como el espacio para experimentar desempeños docentes, los que analizados en la universidad posibilitarán la adquisición y desarrollo de competencias asociadas a las tareas del profesor.
- Práctica como diseño y conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje de un grupo curso. Actividades que consideran al centro como el espacio para experimentar la tarea docente en su complejidad y con un nivel mayor de autonomía, que posibilitará el asumir en plenitud el rol docente y la adquisición de las habilidades y destrezas para la autoevaluación de su desempeño.

Estas se encuentran definidas según el nivel de intervención de los estudiantes en la realidad educativa y el tipo de actividades que realizan en esa oportunidad. Pero si se considera que todas aquellas actividades descritas se pueden desarrollar en un tipo de formación práctica, estaríamos describiendo a la modalidad de prácticas progresivas.

2.2.1. Practicas progresivas

La modalidad de practicas progresivas dicen relación con la inserción temprana y progresiva de los futuros profesores en el sistema escolar, como manifiesta Solís, Núñez, Contreras, Rittershaussen, Montecinos y Walker (2011), según la visión de Vaillant y Marcelo, las experiencias prácticas para considerarse de calidad deben cumplir tres principios, entre los que se encuentra 1) la interacción con el contexto real, 2) la reflexión en cuanto análisis de lo que se hace, y 3) la continuidad “entendida como continuum experiencial, ordenación creciente en complejidad y riesgo y acomodación a las características del sujeto que aprende” (p. 129), es decir, las experiencias que surgen de la práctica van progresando según la maduración que el estudiante alcanza en los distintos momentos de su formación, con la intención de que comprenda a cabalidad su responsabilidad y se concientice de la labor que conlleva el rol del docente.

En este contexto, las prácticas progresivas abarcan desde el inicio de la formación docente hasta su término, las horas de trabajo en este tema depende del programa de formación de cada institución, pero se pueden determinar tres momentos:

- Práctica inicial, se describe como un proceso de recolección de información a utilizar en actividades curriculares en la universidad. Por lo que la actividad principal que realiza el practicante en la escuela es observar la institución, enfatizando en sus actores, sus interacciones y los procesos de aula. Esta información luego es discutida, analizada y se reflexiona acerca de soluciones a situaciones observadas.
- Prácticas intermedias, se centra en procesos de recolección de información a ser utilizada en el diseño y ejecución de intervenciones acotadas en la institución. En este contexto las tareas a desarrollar por el practicante en la escuela son la observación de procesos en el aula, la ayudantía al docente en

aula y la intervención acotada que implica diseñar, conducir y evaluar actividades de enseñanza-aprendizaje. Por lo que en la universidad se realizan actividades de planificación de las intervenciones, discusiones acerca del marco teórico y la reflexión de situaciones observadas.

- Prácticas finales, es el momento en que el estudiante debe movilizar todos los conocimientos adquiridos anteriormente, con la finalidad de intervenir y conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta práctica está formada por la pre-práctica, que consisten en intervenciones acotadas para desarrollar habilidades de enseñanza específicas de la disciplina, y por la práctica profesional en la que se realiza el diseño, conducción y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de un grupo curso en toda su complejidad y con autonomía. En cuanto a las actividades realizadas en la universidad, estas se centran en el análisis del desempeño y en reflexiones colectivas.

(Contreras et al., 2010)

A través de este proceso se espera que los futuros docentes ejerciten y desarrollen, desde el inicio de su formación, las competencias profesionales que les permitan constituirse en un educador reflexivo, crítico e investigador de su quehacer.

2.3. Saber pedagógico

Al referirnos al concepto de saber pedagógico, hablamos de uno de los elementos constitutivos del saber docente, el cual se entiende como un “saber plural, formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes provenientes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales” (Tardif, 2009, p. 29). Ahora el saber pedagógico abarca el lado reflexivo del aprendizaje profesional, definido según la perspectiva de Tardif (como se citó en Barrera, 2009) como “doctrinas o concepciones provenientes de reflexiones sobre la práctica educativa, en el sentido amplio del término, reflexiones racionales y normativas que conducen a sistemas más o menos coherentes de representación y de orientación de la actividad

educativa”, es decir, el saber pedagógico radica en la capacidad de reflexión sistemática del docente con respecto a su práctica profesional, punto de interacción de experiencias personales y colectivas en el ambiente escolar desde el cual se formulan las distintas representaciones que le permiten ubicar, organizar y reformular la información en acciones propias y controladas. A diferencia de otros saberes docente que han tomado mayor protagonismo, como son los saberes disciplinarios y los curriculares en la reproducción tecnicista de los saberes culturales, “se puede señalar que la construcción de saber pedagógico es la que marca la ruta del desarrollo profesional docente y la que les otorga a los profesores identidad y favorece sus procesos de autonomía y protagonismo” (Barrera, 2009, p. 46).

En la determinación de los elementos que compone el saber pedagógico, existe mucha ambigüedad entre los especialistas, pero desmenuzando la definición anterior y la desarrollada por Pardo y Gorichon en la que manifiestan que “el saber pedagógico es aquella construcción de conocimientos que se genera en la reflexión de los saberes prácticos que se gestan en los espacios educativos con clara intencionalidad de facilitar los logros que se ha propuesto esa comunidad educativa” (Hirmas y Cortés, 2014, p. 82), se pueden distinguir como elementos constituyentes de esta: la idiosincrasia de la labor docente en el sistema escolarizado que trasciende el contexto histórico cultural, la práctica docente en contextos escolares y el proceso de reflexión individual y colectivo que permiten la movilidad y transformación de las experiencias en acciones renovadoras. Tal como especifica Prieto (1994) el saber pedagógico está asociado a una

(...) compleja red de temas referidos a la educación, la didáctica, la instrucción englobada en el gran tema de la enseñanza y el aprendizaje. Constituye un gran conjunto de conocimientos con estatuto teórico y práctico que conforman un saber institucionalizado configurado por la práctica de la enseñanza y la adecuación de la educación a una sociedad en cambio. (como se cito en Hirmas y Cortés, 2014)

En síntesis, se puede decir que todo saber pedagógico:

- Es un saber complejo por cuanto involucra a seres humanos diversos, en interrelaciones diversas. Se compone de saberes diversos.
- Es un saber que se construye por diversos actores de la comunidad educativa.
- Es un saber que dice relación con conocimientos necesarios para lograr las metas educativas: formar al estudiante en forma integral y lograr su inserción crítica en la sociedad que se desea contribuir a desarrollar (Sacristán, 1999).
- Son saberes que se relacionan con al aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a ser y vivir con otros (Delors, 1996).
- Son saberes que se construyen en la reflexión de las prácticas educativas, contrastándola con la teoría existente para refutarla o confirmarla. Esto hace por lo tanto, a los talleres de reflexión, que acompañan a las experiencias laborales, tener un sentido pedagógico.

(Pardo y Gorichon, citado en Hirmas y Cortés, 2014, p. 82)

Considerando la importancia de la construcción del saber pedagógico, como un componente indispensable del saber docente, es que los especialistas han defendido la idea que los futuros profesores deben cumplir con un proceso de inserción temprana en la realidad educativa, a través de las prácticas pedagógicas, ya que este proceso facilita la construcción de representaciones sobre el rol docente que permite desarrollar de forma autónoma y personalizada la profesión.

2.4. Aprender a enseñar

Aprender a enseñar, junto a otros conceptos como aprender a aprender, representa ideas y percepciones sobre el educar que demuestran la adaptación a las

transformaciones sociales, económicas, políticas, culturales que la humanidad a vivenciado en el último siglo. Los requisitos de la sociedad han avanzado desde una percepción técnica de la educación a una más práctica y reflexiva, que permita una mejor adaptación de las personas a los desafíos de la sociedad del conocimiento.

Este concepto, se centra principalmente en las capacidades que los profesores deben desarrollar a lo largo de su vida profesional, ligado a la necesidad de concretizar y garantizar el derecho de aprender de los estudiantes. Por lo que su principal preocupación debería estar en adquirir experiencias que les permitan conocer los métodos óptimos para enseñar a un grupo de estudiantes en específico, ya que “de la misma manera que los estudiantes, los profesores deben prepararse para trabajar en un ambiente cambiante e impredecible, en donde el conocimiento se construye desde diferentes fuentes y perspectivas” (Marcelo, 2001, p. 550), es decir, el principal impulsor del desarrollo profesional del docente se encuentra en la idea de crear ambientes de aprendizaje complejos en los que los estudiantes se impliquen para construir su propio conocimiento, lo que amerita conocer en profundidad los contenidos, a los aprendices y su contexto sociocultural, el contexto escolar y la comunidad, como los métodos y didáctica más adecuada para solucionar las necesidades de los escolares.

Marcelo (2001) explica que el aprender a enseñar es un proceso que abarca toda la vida profesional. Destaca que el momento más intenso para aprender a enseñar es durante el primer año de inserción laboral, pasando de estudiante a profesores periodo en que adquieren conocimientos profesionales y personales. Por otra parte, durante la formación inicial es relevante el alcance y profundidad a la hora de desarrollar este concepto para transformar las creencias que los estudiantes traen consigo acerca del rol a cumplir, ya que afectarían de manera directa la interpretación que realizan de sus experiencias sobre su formación, ya sea en su forma de aprender y en los proceso de cambio que ya como profesores quieran realizar.

En consideración a lo anterior, algunas instituciones que imparten formación inicial de profesores han promovido la inserción temprana en la realidad escolar, a través de la práctica pedagógica. Esto permite por una parte que los estudiantes recién egresados cuenten con una especie de simulación del trabajo profesional para que no choquen con la realidad laboral, y además para que los que se encuentran en plena formación comiencen a adquirir experiencias que les permitan reflexionar acerca de los conocimientos teóricos que han adquirido en la institución al contrastarlos con la práctica en aula y sobre su identidad como docente, por que “el proceso de aprender a enseñar requiere comenzar con la inserción en un centro educativo, ya que hay que “hacer” docencia para “saber” sobre docencia (Contreras et al., 2010, p.86).

Para Faúndez (2011) aprender a enseñar es comenzar a generar el conocimiento práctico y personal que caracteriza a los profesores, el cual

(...) se adquiere en el contacto con la práctica y que tiene que ver con un aprendizaje experiencial y activo (...) implica relacionarse con tareas de enseñar, con el acto de enseñar y con la toma de conciencia de cómo se está enseñando, para lo cual se requiere que el aprendizaje sea práctico (p. 98)

es decir, aprender a enseñar se vincula con el aprendizaje significativo que los estudiantes pueden formular, ya que estos a partir de sus creencias, expectativas y la formación inicial, se enfrentan a diversas experiencias laborales, en las que pueden adquirir competencias y habilidades del rol docente, como además conocer sobre la cultura escolar en sus normas, valores y conductas lo que les facilita construir un significado para así ser mas conciente y responsables de su futuro labor social.

Por lo que aprender a enseñar es más que aprender teoría en la universidad, ya que abarca poner en acción esos conocimientos al experimentar con la labor real

del profesor, poniendo al servicio de los estudiantes y las escuelas sus capacidades y habilidades, como plantea Faúndez (2011) “interesa no sólo el saber pedagógico sino también el saber hacer así como el saber porqué: que justifique la práctica. Este conocimiento ayudará a determinar qué y cómo enseñar. Se trata de promover procesos de aprendizaje cada vez más autónomos” (p, 100), que inviten a la reflexión y crítica de las reales responsabilidades y el trabajo del profesor para con los estudiantes.

Esto lleva a destacar que para que se logre una práctica de aprendizaje satisfactoria en el contexto del aprender a enseñar tanto la institución de educación superior, como la escuela y el profesor guía debe asumir responsabilidades que faciliten y ayuden al futuro docente en la obtención de aprendizajes enriquecedores y significativos. Por este motivo Solís et al. (2011) mencionan que hay tres factores de la práctica en el proceso de aprender a enseñar:

- Las oportunidades de aprendizaje, que contempla el currículo de la línea de práctica progresiva y su conexión con otros componentes curriculares (por ejemplo, las metas de aprendizaje, los desempeños esperados, el tipo de supervisión, entre otros).
- Las características de los centros escolares en los cuales se desarrollan las experiencias prácticas que ha diseñado el currículo (por ejemplo, el rol que asumen profesores de los centros, las oportunidades que ofrece al estudiante en práctica para implementar innovaciones, el tipo de procesos de aula que modela el profesor del centro, entre otros).
- El desarrollo de competencias y disposiciones para la indagación y reflexión asociadas al proceso de aprender a enseñar.

(p. 128)

En síntesis cuando hablamos de formación inicial docente basada en prácticas pedagógicas es necesario comprender que no se trata de simplemente enviar a los estudiantes a las escuelas para que aprendan a ser profesores, esta modalidad implica que desde la universidad se construya un programa de estudio que permita vivenciar la relación entre la teoría estudiada y las prácticas experimentadas, proporcionando espacios para que se reflexione de forma individual o colaborativa acerca de las experiencias, con la intención de que interioricen conceptos, desarrollen habilidades cognitivas y se autoconozcan para así permitirles aprender a enseñar. Los cuatro conceptos son fundamentales para que el profesor en formación adquiera amor por la labor y la necesidad de continuar aprendiendo, de instruirse y atreverse a experimentar con situaciones nuevas que le impliquen ampliar su percepción de su labor, ser conscientes de este espectro teórico es de vital importancia para entender cómo funciona y se hila lógicamente la realidad educativa, la formación profesional y el futuro trabajo lo cual es fundamental para continúen aprendiendo.

3. Rol del docente como investigador en la acción

En este punto se da a conocer lo que se entiende por el método de investigación acción y cómo este se vincula con el ejercicio de la labor docente, comprendiendo desde la perspectiva práctica reflexiva de su labor la necesidad de contar con un proceso de indagación que avale y guíe su experimentación en distintos contextos educativos con la intención de mejorar el aprendizaje en sus estudiantes, y además comprendido como el proceso que facilita el análisis y reflexión de la acción docente permitiendo solucionar el distanciamiento entre teoría y práctica.

3.1. Concepto de Investigación-acción

El concepto de Investigación-acción es otorgado al médico, biólogo, psicólogo y filósofo alemán Kurt Lewin (Elliott, 1991; McKernan, 1999; Latorre, 2010), a partir

de sus trabajos realizados en el movimiento de la Dinámica de grupo del periodo de reconstrucción de posguerra, quien afirmó “que la ciencia debía tener esta función de ayuda social” y afirmó que “la investigación que no produce más que un libro no será suficiente”, destacando la importancia de generar un método o modelo que ayudara a la mejora de la práctica, pero además aportara al cambio social.

La acción de formular conocimiento a partir del estudio del entorno sociocultural en que se incide cotidianamente permite solucionar problemas contingentes sobre la práctica, como menciona McKernan (1999, p. 24) “el propósito de la investigación-acción (...) es resolver los problemas diarios inmediatos y acuciantes de los profesionales en ejercicio”, ya que aumentar la efectividad de la labor ejercida implica la comprensión de las situaciones contingentes que desafían el actual estado de la acción, es una forma de autoevaluación de la práctica en el que se pone en juicio la validez de la misma.

Según Elliott (1991, p. 70) “la investigación-acción perfecciona la práctica mediante el desarrollo de las capacidades de discriminación y de juicio del profesional en situaciones concretas, complejas y humanas”, es decir es el estudio reflexivo del profesional sobre su práctica para indagar en posibles soluciones a problemas concretos de su accionar cotidiano, desarrollando habilidades como son el pensamiento crítico, la capacidad de evaluar situaciones y tomar decisiones.

Antonio Latorre (2010, p. 24) plantea en su libro las siguientes definiciones emanadas de diversos autores:

Para Kemmins la investigación-acción es:

(...) una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado o dirección por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas;

c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo)

Lomax, define la investigación-acción como “una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora”, ya que se realizan en el mismo contexto, durante la misma práctica, sin la intención de desligarse de esta sino que a la par para lograr vislumbrar las mejoras ocasionadas.

Para Bartolomé, “es un proceso reflexivo que vincula dinámicamente la investigación, la acción y la formación, realizada por profesionales de las ciencias sociales, acerca de su propia práctica. Se lleva a cabo en equipos, con o sin ayuda de un facilitador externo al grupo”, se realiza una práctica reflexiva, porque se analiza la realidad problematizada utilizando un proceso de estudio, de indagación, que al contribuir en la comprensión de las situaciones o relaciones entre los participantes se obtienen conocimientos que aportan a la formación continúa del profesional, quien juega con la teoría conocida o descubierta durante la acción y su práctica diaria. Además, se destaca la participación en equipo, lo cual beneficia el análisis y la reflexión, al poder comunicar los puntos de vista entre personas que pueden retroalimentar.

Para MaKernan (1999, p. 25) la investigación-acción es:

(...) el proceso de reflexión por el cual un área-problema determinada, donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal, el profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio-en primer lugar para definir con claridad el problema; en segundo lugar, para especificar un plan de acción-que incluya el examen de hipótesis por la aplicación de la acción al problema. Luego se emprende una evaluación para comprobar y establecer la efectividad de la acción tomada. Por último, los participantes reflexionan, explican los procesos y comunican estos resultados a la comunidad de investigadores de la acción.

La investigación-acción es un estudio científico autorreflexivo de los profesionales para mejorar la práctica.

La investigación-acción se enmarca en un proceso que se resume en diversos pasos, que en ciclo en espiral, van desde la práctica a la reflexión sobre esta, luego sobre la reflexión de los hallazgos en la práctica, se evalúa el proceso y los resultados se vuelven a poner en tela de juicio, ya que como menciona Elliott (1991, p. 88)

(...) su objetivo consiste en proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas y la validez de las teorías e hipótesis que genera no depende tanto de pruebas “científicas” de verdad, sino de su utilización para ayudar a la persona a actuar de forma más inteligente y acertada.

Con la investigación-acción no se puede pretender encontrar la verdadera solución a los problemas, sino que la comprensión en profundidad de estas situaciones a partir de las propias experiencias.

La investigación-acción presenta las siguientes características según Kemmis y McTaggart (1998):

- Es participativa. Las personas trabajan con la intención de mejorar sus propias prácticas. La investigación sigue una espiral introspectiva: un espiral de ciclo de planificación, acción, observación y reflexión.
- Es colaborativa, se realiza en grupo por las personas implicadas.
- Crea comunidades autocríticas de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación.

- Es un proceso sistemático de aprendizaje, orientado a la praxis (acción críticamente informada y comprometida).
- Induce a teorizar sobre la práctica.
- Somete a prueba las prácticas, las ideas y suposiciones.
- Implica registrar, recopilar, analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre; exige llevar un diario personal en el que se registran nuestras reflexiones.
- Es un proceso político porque implica cambios que afectan a las personas.
- Realiza análisis crítico de las situaciones.
- Procede progresivamente a cambios más amplios.
- Empieza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, avanza hacia problemas de más envergadura; la inician pequeños grupos de colaboradores, expandiéndose gradualmente a un número mayor de personas.

(Latorre, 2010, p. 25)

3.2. Tipos y modelos de investigación-acción

Se pueden diferenciar tres formas de ver la investigación-acción, desde un punto de vista técnico-científico, práctico-deliberativo y crítico-emancipador.

- La investigación-acción técnica-científica, está dada por la participación de profesores en programas de trabajo organizados por expertos ajenos al contexto escolar que determinan los propósitos y la metodología a seguir. A

partir de esta idea se configura el primer modelo gráfico de la investigación-acción diseñada por Lewin en 1947 y que funciona como base para los que posteriormente se configurarán.

En este modelo se caracteriza la investigación-acción “como una serie de decisiones en espiral, tomadas sobre la base de ciclos repetidos de análisis, reconocimiento, reconceptualización del problema, planificación, puesta en práctica de la acción social y evaluación en cuanto a la efectividad de la acción” (McKernan, 1999, p. 37), lo importante es que de acuerdo a los hallazgos identificados en el proceso se pueden ir introduciendo cambios, para observar su reacción y se congela cuando se logra un nivel alto de satisfacción en cuanto a la efectividad de las soluciones o respuestas.

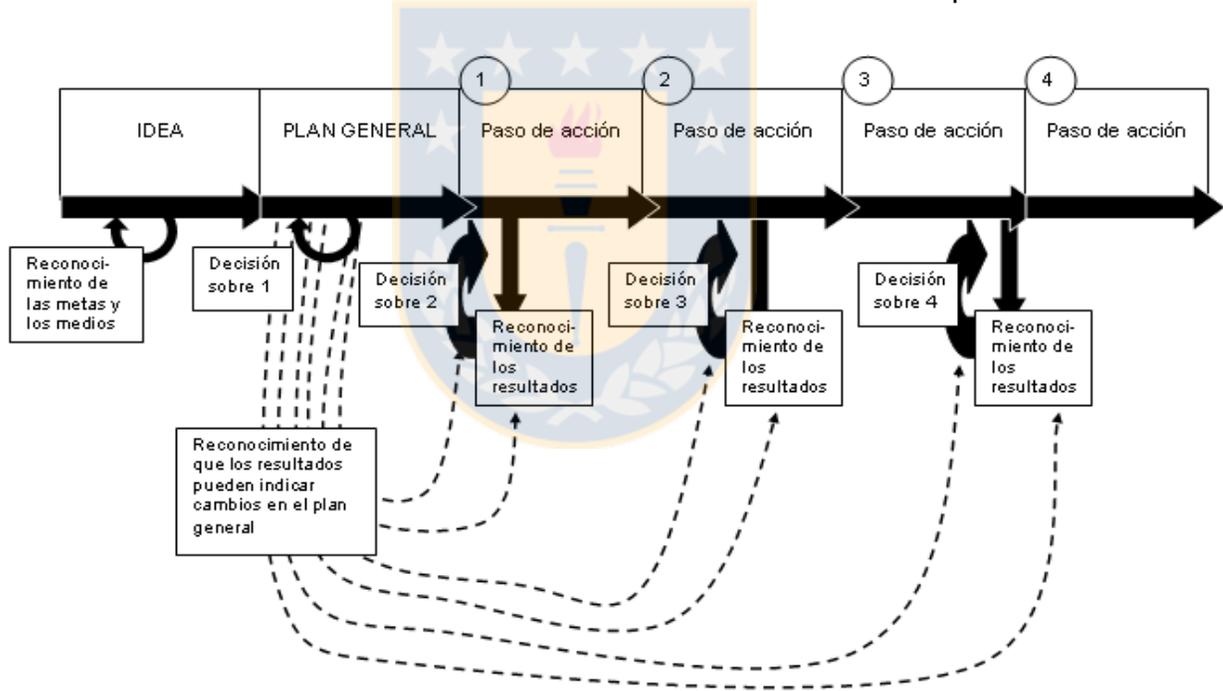


Figura 1: Modelo de Investigación-acción de Lewin: planificación, identificación de hechos y ejecución (McKernan, 1999, p.37).

Este modelo comienza con la planificación detonada por una idea extraída desde la acción, es decir un problema que requiere solución; a esto le continúa la identificación de los hechos o reconocimiento detenido de la

situación para determinar un plan global que explicita las posibles soluciones; se ejecuta el plan de acción y se evalúa el primer paso de acción para poder planificar el paso siguiente, modificando el plan global; así el investigador se introduce en un proceso en espiral, decidiendo si continua con un segundo paso de acción y posiblemente otros que incluirán cada uno los pasos de planificación, identificación de hechos, evaluación y toma de decisiones.

- La investigación-acción práctica-deliberativa, es el proyecto de indagación que es llevado a cabo directamente por el profesor de forma activa y autónoma, aunque puede solicitar la ayuda y apoyo de investigadores externos o colegas. Implica la transformación de la conciencia de los implicados, ya que logran la comprensión de la práctica al intentar resolver los problemas inmediatos. Se pone en juego la perspectiva moral del investigador sobre las situaciones conflictivas y además se relaciona la investigación más con los procesos antes que con los productos finales de la investigación, como menciona McKernan, “la investigación-acción, como una teoría de la práctica, intenta influir en el modo en que las personas se comprometen y viven su vida, en su modo de sentir y pensar” (1999, p.41)

A través de este tipo de investigación-acción se afianza la idea de considerar el curriculum como un mapa en el cual “el profesor selecciona los “contenidos de conocimiento” como respuesta a la búsqueda de significado de los alumnos” como declara Elliott, quien junto a Reid, Skelibeck, Stenhouse, entre otros, consideran el curriculum como un asunto práctico.

Se debe destacar la idea, además, de que la práctica y la investigación se deben volver una, junto a la flexión de la misma, ya que “la investigación-acción integra enseñanza y desarrollo del profesor, desarrollo del curriculum y evaluación, investigación y reflexión filosófica en una concepción unificada de práctica reflexiva” (Elliott, 1991, p.73), es decir, la investigación-acción es un

medio para conseguir autonomía al constantemente analizar y reflexionar sobre la práctica para construirse como profesional.

Jonh Elliott, modificó la espiral del modelo de investigación-acción diseñado por Lewin. El modelo, según la explicación de Elliott en su libro “El cambio educativo desde la Investigación-Acción”, comienza con la identificación de una idea general, que es lo mismo que la situación que se desea cambiar o mejorar, luego se realiza un reconocimiento de esta, es decir, se describen y explican los hechos concretos de la situación que contribuye a la comprensión de la idea general y la formulación y comprobación de hipótesis, que serán las estrategias alternativas para mejorar o cambiar la situación.

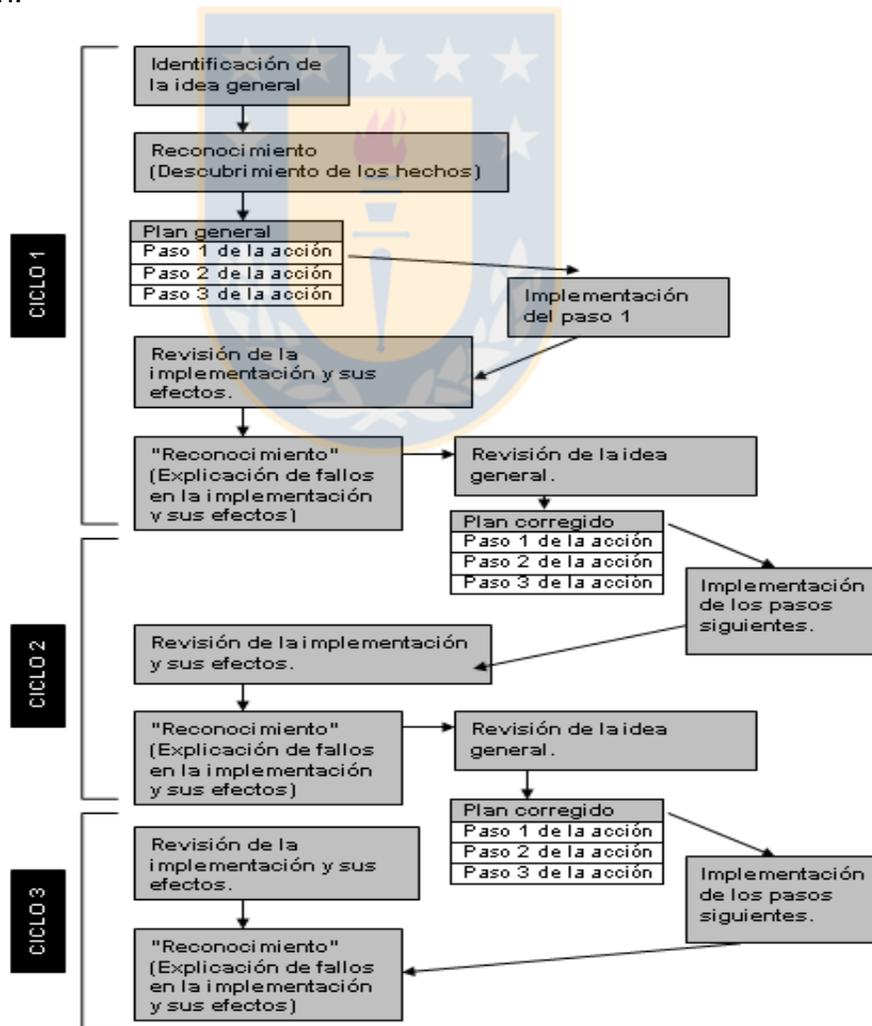


Figura 2: Ciclo de investigación-acción de Elliott, 1993. (Latorre, 2010, p. 37)

Lo anterior da paso a la estructuración del plan general, que sería el plan de acción, que implica una serie de pasos entre los que se encuentran: a) enunciado revisado de la idea general; b) enunciado de los factores que se pretenden cambiar o modificar y las acciones que se emprenderán; c) enunciado de las negociaciones realizadas, d) enunciado de los recursos que se necesitan para la acción, e) enunciado del marco ético que regirá el acceso y comunicación de la información. El proceso continúa con la implementación del primer paso de acción, su evaluación y revisión del plan general para proseguir con los siguientes pasos.

- La investigación-acción crítica-emancipadora, basada en las ideas de la teoría crítica, se caracteriza por buscar la emancipación del profesor, intentando vincular su acción con el ámbito social y el contexto en que se desenvuelve, ampliándolo al mismo tiempo a otros ámbitos sociales. “Está íntimamente comprometida con la transformación de la organización y práctica educativa, pero también con la organización y práctica social, incluyendo su crítica y reflexión” (Latorre, 2010, p. 31), es decir, es un proceso que implica el desarrollo profesional del individuo, de cambio y un compromiso ético con la sociedad, ya que se espera conocer mejoras que ayuden a toda la comunidad educativa, inclusive se menciona que “es un proceso que da poder político a los participantes” (McKernan, 1999, p. 47), ya que se vincula la práctica del docente, la interacción con sus colegas, el contexto escolar y su relación con el sistema social, es decir, los profesionales son transformadores de la realidad social y cultural.

Este tipo de investigación-acción, según McKernan, se escapa de aquella que se fundamenta en el logro de metas y en la metodología de trabajo de campo, más bien se basa en proporcionar a los profesionales de “destrezas discursivas, analíticas y conceptuales, de manera que puedan liberarse del control del positivismo y de la teoría interpretativa” (p. 45).

Entre sus representantes, se destacan Carr y Kemmis, quienes formularon el modelo de Deakin, llamado así por el trabajo significativo realizado en la Universidad que lleva ese nombre. Este modelo se concibe como una serie de “espirales reflexivas”, que al igual que Elliott, Carr y Kemmis se basan en el modelo de Lewin. Mckernan (1999, p. 47) explica que en este “se desarrolla un plan general, la acción, la observación de la acción y la reflexión sobre la acción (...) y se pasa luego a un plan nuevo y revisado con acción, observación y más reflexión”, es decir, una constante autorreflexión sobre la acción, dispuesta para solucionar o cambiar la situación problemática.

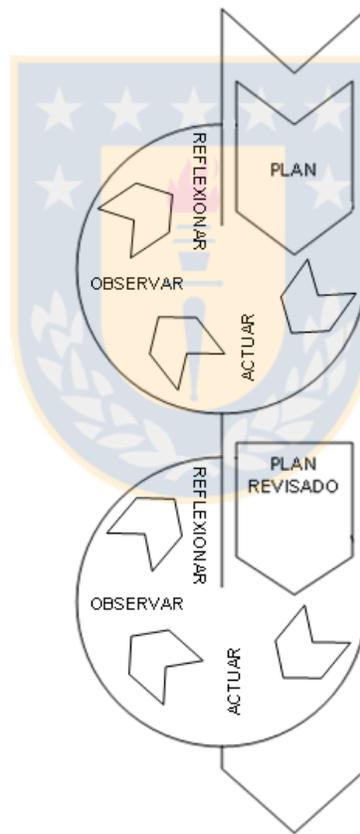


Figura 3: Modelo de Investigación-acción de Deakin (McKernan, 1999, p. 46)

En Latorre (2010), se expone un cuarto modelo que crítica los expuestos, de Elliott, Carr y Kemmis, al considerar su academicismo y alejamiento de la realidad educativa y se propone uno que “permite mejorar la

relación teorías educativas y autodesarrollo profesional” (p. 38), este modelo lleva el nombre de Modelo de Whitehead, por su creador.

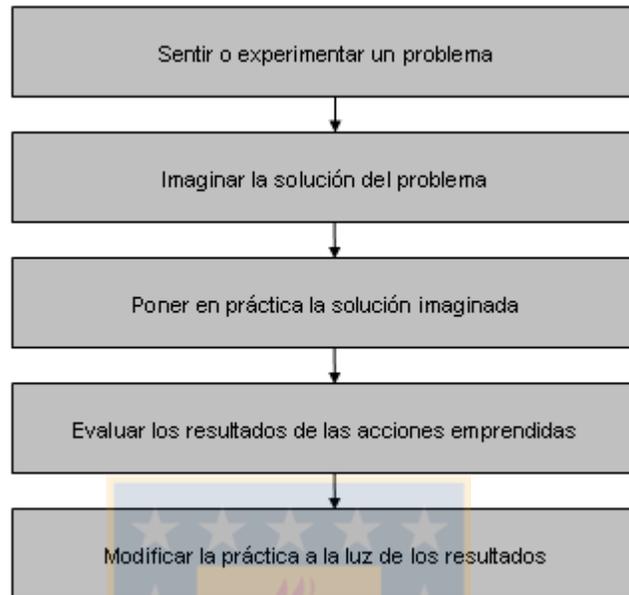


Figura 4: Ciclo de Investigación-acción según Whitehead (Latorre, 2010, p. 38)

3.3. Investigación-acción del Profesor

La investigación-acción es introducida por Lawrence Stenhouse en el ámbito educacional al ser reconocida como una metodología que permite y facilita el estudio de la enseñanza para su transformación. Su principal propósito es el estudio de los alumnos fuera y dentro de la sala de clases junto a los problemas o dificultades en su aprendizaje, con la intención de implementar mejoras en la práctica docente que faciliten potenciar su aprendizaje. Con este punto se desencadena otro propósito que dice relación con la intención del docente por mejorar su práctica, al reflexionar de forma sistemática sobre las problemáticas que observa cotidianamente, con la intención de alcanzar mayor comprensión del fenómeno y de sus participantes. Llegando a conseguir un tercer propósito, que los docentes logren cultivar su pensamiento y percepción de la realidad educativa al presentar la necesidad de iluminar su práctica de la información teórica que le adhiere entendimiento a

elementos que comúnmente pasan desapercibidos (Álvarez y San Fabián, 2013). Tal como mencionan Labra, Montenegro, Iturra y Fuentealba (2005)

La investigación-acción (Carr y Kemmis 1988) se presenta como una estrategia interesante para estudiar la realidad educativa, mejorar la comprensión y, por ende, mejorar la práctica. Si un profesor explora su propia práctica, reflexiona sobre ella, identifica situaciones problemáticas, implementa estrategias de acción y las evalúa está produciendo mejoras en ella, así como en su formación como docente. (p. 140)

De esta forma el profesor legitima su profesión, se responsabiliza por el aprendizaje del estudiante a tal punto que es capaz de transformar o adaptar su práctica, los ambientes de aprendizaje y las normas o políticas educativas con tal de hacer más provechosas sus experiencias en la escuela. Además retoma su puesto como actor social, al inmiscuirse en el estudio de diferentes disciplinas que le permitan mayor comprensión de la sociedad, la cultura, política, psicología de los individuos y masas, entre otras, para dar cabida a la reflexión y crítica de su rol en la sociedad.

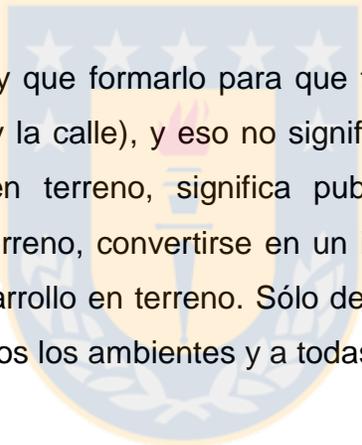
La investigación-acción ayuda al docente a dar coherencia a su práctica y a su discurso con su acción, ya que a través de la reflexión logra reconocer las teorías implícitas acerca de la educación que dan lugar a su actuar en el aula. El docente que pone en juego esta metodología se vuelve objeto de su propio estudio, demostrando ciertos rasgos, como menciona Campos (2003):

- Utilizan su saber para ayudar a los estudiantes, no como fuente de poder para realizar la labor docente.
- Analiza constantemente su proyecto de vida personal y profesional con tal de aprender de si mismo y orientar el aprendizaje de estudiantes de la misma forma.
- Construye una práctica docente congruente con su posición ante el mundo.

- Elabora el discurso educativo todos los días, al observar e indagar la realidad y destierra el discurso vago y superficial.
- Abre nuevos caminos y posibilidades al atreverse a los riesgos, incertidumbres, ilusiones y desilusiones, aciertos y desajustes para mejorar la práctica.
- Entrega sus vivencias, conocimientos para que los estudiantes investiguen la realidad con ahínco y profundidad.
- Construye teorías respetando el vientre cultural de dónde proviene.
- Construye valores en su continuo indagar en los escenarios educativos y sociales donde se desenvuelve.
- Apuesta a la efectividad hacia sus alumnos, los conoce, los ama, saca lo mejor de ellos.
- Lucha contra la rutina, el aburrimiento, el adormecimiento y pone la chispa de vida al aprendizaje.
- Comparte con la comunidad educativa sus construcciones científicas y sus vivencias.
- Forma conciencia crítica para el análisis de poéticas, ideologías, paradigmas, enfoques, presentes o tácitos en el discurso y en la práctica.
- Forma con otros docentes investigadores grupos de pensamiento.

- Ama y construye el mundo de la vida y destierra aquello del sistema que lo cosifica.

Por esta razón es sumamente importante que desde la formación inicial los futuros profesores cursen por un programa de estudio que contemple la investigación acción como un medio para unir práctica y teoría, lo que significa explotar el contexto escolar donde los estudiantes van a realizar sus prácticas progresivas, para que detecten problemas, los investiguen desde distintas fuentes, estudien sus posibles soluciones y pongan en acción planes que permitan mejorar las circunstancias o su propia práctica, de esta forma comienzan a concientizar su responsabilidad social como profesor y entender la enseñanza como un acto transformados. Como menciona Salazar (2006)



Al nuevo profesor hay que formarlo para que trabaje en los dos ámbitos (un enlace entre el aula y la calle), y eso no significa sólo tratar materia en aula, significa investigar en terreno, significa publicar, conmover el desarrollo cultural y social en terreno, convertirse en un intelectual en el terreno, en un agente social de desarrollo en terreno. Sólo de esa manera los profesores se podrían adaptar a todos los ambientes y a todas las culturas, y ser eficiente en todas. (p. 68)

Es decir, los futuros profesores son aprendices activos que construyen su propia comprensión (Montero, como se citó en Labra, 2005) a partir de la relaciones con los actores y participantes del proceso de prácticas, en los momentos de diálogo y reflexión compartida en que se cruzan experiencias y se comparten los conocimientos.

En definitiva comprender la investigación acción como un procedimiento pedagógico para apoderarse de la práctica, como también aprender a enseñar y enseñar a aprender es indispensable para hablar del razonamiento crítico y emancipador de la labor docente, que permite tomar la conducción del pensamiento y las acciones por el bien de los estudiantes.

4. Desarrollo del pensamiento crítico y pensamiento reflexivo en el docente en formación

En este apartado se pretende aclarar dos conceptos que han tenido gran relevancia en la educación del presente siglo, formar el pensamiento crítico en los estudiantes para promover la práctica de habilidades y actitudes que contribuyan a la construcción mejorada y refinada del pensamiento reflexivo. Destaca en la literatura sobre formación de profesores la importancia que se le atribuye a la formación inicial y continua de docentes basadas en la reflexión sobre su práctica, reconociendo que a través de este ejercicio intelectual el docente lograría reivindicar su posición como actor social, como un profesional capacitado para encargarse, a raíz de la aplicación de sus conocimientos y la construcción de los mismos desde su campo, de la mejorar de la educación para sus estudiantes y en sucesivo de la sociedad.

4.1. ¿Qué es el pensamiento?

Como primera aproximación podríamos decir que pensamiento es toda idea que se nos viene a la mente sobre cualquier cosa, de forma automática, generalmente a medio desarrollar, pero para Jonh Dewey (1989) el pensamiento útil implica mayor profundidad y conciencia del proceso ya que es un instrumento destinado a resolver problemas.

Concepciones como tipos de pensamiento hay varias que se diferencian dependido de la fuente teórica en que se base su descripción, pero en general en palabras de Dewey (1989) es la *“operación en la que los hechos presentes sugieren otro hechos (o verdades) de tal modo que induzca a la creencia en lo que se sugiere sobre la base de la relación real entre las cosas mismas, relación entre lo que sugiere y lo sugerido”* (p. 28), es decir pensar nos permite comprender la realidad a partir de las circunstancias percibidas del contexto dando significado a los hechos desde la relación objetiva y lógica de ideas que se encadenan, desde nuestros conocimientos, experiencias, propósitos y habilidades cognitivas.

El pensamiento es el producto de la necesidad de comprender y generar conocimiento sobre todo lo que nos circunda para poder vivir, por lo cual cuando algo (cosa, hecho) nos incomoda generando algún grado de incertidumbre recurrimos a nuestros conocimientos relacionados al suceso y a la indagación sobre otras cuestiones que nos faciliten su comprensión para así poder aceptarla,

Decir que el pensar ocurre con referencia a situaciones que todavía están ocurriendo y son incompletas, es decir que el pensar ocurre cuando las cosas son inciertas, dudosas o problemáticas (...) El objeto de pensar es ayudar a alcanzar una conclusión, proyectar una terminación posible sobre la base de lo que ya está dado. Otros hechos sobre el pensar acompañan a este rasgo. Puesto que la situación en que ocurre el pensamiento es dudosa, el pensar es un proceso de indagación, de observar las cosas, de investigación. (Dewey, 1998, p. 131)

Pensar implica una experiencia no sólo cognitiva sino que también física que involucre la percepción desde los sentidos, es decir pensar desde la acción, promoviendo la necesidad de cuestionar e indagar sobre las cosas que nos desacomodan, por lo cual uno se plantea un propósito, un objetivo y formula preguntas sobre el asunto dando respuesta desde la propia perspectiva para comenzar a orientar la búsqueda de información que guíe hacia la construcción de conceptos y la interpretación del hecho, formulando conclusiones o soluciones que conlleven consecuencias, que se deben considerar a la hora de reaccionar con base en las conclusiones para no caer en la demagogia del pensamiento.

A partir de lo anterior se puede decir que existen diferentes formas de pensar, algunas eficaces y otras menos, pero para aquellos que han profundizado en lo importante que es que las personas desarrollen esta capacidad humana para crear conocimiento útil que les permita encontrar posibles respuestas o dar significado a los acontecimientos del diario vivir, como Josefina Beas (2011) basada en las ideas

de Baron existiría un pensamiento de buena calidad que compromete el ser crítico, creativo y metacognitivo para que esta “operación” logre sus propósitos.

- Es crítico al ser capaz de procesar y reelaborar la información que recibe de modo de disponer de una base de sustentación de sus propias creencias.
- Es creativo porque es generador de ideas alternativas, soluciones nuevas y originales.
- Es metacognitivo porque significa estar capacitado para reflexionar sobre sí mismo, para percibir sus propios procesos de pensamiento como objeto de examen.

(Beas, 1994, p. 15)

Por lo que pensar de forma productiva y con calidad requiere de ensayo, de práctica, se requiere de una enseñanza explícita.

4.2. El pensamiento crítico

Como se expresó anteriormente para concebir un pensamiento de buena calidad hay que desarrollar habilidades y actitudes que dan cuerpo a distintas formas de abarcar la realidad, una de estas es el pensamiento crítico. Este tipo de pensamiento es relevante para la toma de decisiones informadas, decisiones que con el tiempo al resaltar sus meritos y disminuir sus fallas en comparación con otras opiniones nos llevan a actuar en base a ellas, es decir, llega a dominar a las otras opiniones en nuestra mente de tal manera que podemos mantener nuestra decisión en acción durante un periodo de tiempo, en lugar de volver a reevaluar o reconsiderarlas constantemente, como lo explica Facione (2007) a través de las estructuras de dominio, por lo cual es el tipo de pensamiento que puede promover la manipulación mediática o la libertad de las personas.

Son varias las definiciones que se pueden hallar sobre pensamiento crítico, en Bruning, Schraw, Norby y Ronning (2005) se consideran tres:

Ennis expresa que el pensamiento crítico es “pensamiento reflexivo centrado en la decisión de qué creer o qué hacer” (p. 212), es decir, es el tipo de pensamiento que nos ayuda a entender mejor la naturaleza del problema para centrarnos en lo que nos gustaría o necesitamos entender mejor para tomar decisiones en base al análisis y evaluación de la información disponible.

Mientras que Perkins expresa simplemente que “es un pensamiento mejorado” (p. 212) ya que su puesta en funcionamiento perfecciona la calidad en la obtención, interpretación, evaluación y selección de información para tomar decisiones.

Por otro lado Nickerson expresa que el pensamiento crítico nos ayuda a “distinguir entre el pensamiento que va a la planificación de metas frente al de la aclaración de metas” (p. 212), porque este tipo de pensamiento no se utiliza para planificar la solución de un problema sino que se centra en la aclaración que enfatiza el proceso que uno utiliza para llegar a esa decisión.

Todas estas definiciones concuerdan en que el pensamiento crítico es el medio para tomar decisiones informadas, racionales y no forzadas sobre qué creer o qué hacer, lo que implica la puesta en acción de destrezas cognitivas y actitudinales que nos faciliten el estudio de la información que pretende representar al mundo y opiniones que suelen aceptarse como verdaderas, las cuales deben ser enseñanzas y practicadas constantemente.

Por una parte se encuentran las destrezas cognitivas o habilidades mentales (Bruning et al., 2005):

- El conocimiento, es fundamental para pensar críticamente porque es la base que nos permite “juzgar la credibilidad” de la nueva información o el punto de

vista de otras personas o grupos permitiéndonos adoptar una posición razonable y justificada sobre un tema, pero además nos ayuda a examinar nuestras metas y objetivos al direccionar nuestra percepción de las cosas. A través del conocimiento evitamos el prejuicio y las ideas infundadas.

- La inferencia, se refiere a la conexión lógica de dos o más unidades de conocimiento lo cual nos permite formular consecuencias, conclusiones o hipótesis sobre alguna cuestión, facilitando la consideración de información relevante y nos permite entender nuestra situación desde un nivel más profundo y significativo.
- La evaluación, es el procedimiento que realizamos para exceder a la credibilidad de las declaraciones de una persona o de información, accediendo a la fortaleza lógica de sus argumentos. La evaluación hace referencia a otras habilidades secundarias:
 - Analizar la información para identificar y seleccionar la más relevante.
 - Enjuiciar la información y su fuente, lo cual facilita evaluar la credibilidad de esta y así eliminar lo irrelevante.
 - Sopesar la información, es decir examinar y comparar toda aquella que se encuentre a nuestra disposición escogiendo la más confiable, adecuada y organizada.
 - Hacer juicio de valor sobre la información que afecta a nuestra toma decisiones, es decir poner en juego las reacciones, ética moral o emociones que nos produce la información para forma parte de nuestra disposición.
- La metacognición, es como evaluamos, monitoreamos nuestro pensamiento para analizar si nuestras decisiones son las adecuadas, lo cual nos permite controlar si la información utilizada en nuestra opinión es adecuada y si nuestras conclusiones son razonables.

Por otra parte se encuentran las disposiciones afectivas que favorecen al pensamiento crítico (Facione, 2007), la forma en que las personas enfrentan los problemas y las dudas, como aborda la vida y como la vive en general. Los individuos con una disposición favorable hacia este tipo de pensamiento presentan:

- Curiosidad en relación con una amplia gama de temas.
- Preocupación de llegar a estar y a mantenerse bien informado.
- Vigilante de las oportunidades para usar el pensamiento crítico.
- Confianza en los procesos de investigación argumentada.
- Autoconfianza en las propias habilidades para razonar.
- Apertura mental respecto de visiones divergentes del mundo.
- Flexibilidad para considerar alternativas y opiniones.
- Comprensión de las opiniones de las otras personas.
- Un razonamiento imparcial para valorizar el razonamiento.
- Honestidad para enfrentar los propios prejuicios, inclinaciones, estereotipos o tendencias egocéntricas.
- Prudencia para suspender, formular o alterar juicios.
- Deseo de reconsiderar y revisar las posturas allí donde la reflexión honesta sugiere que se garantiza un cambio.

De acuerdo a lo anterior no cabe duda que promover el desarrollo del pensamiento crítico es fundamental para la formación de personas capaces de cuestionar, de investigar sobre temas que les llamen la atención, ser responsables de sus decisiones y activas en la transformación de aquello que consideran negativo o poco provechoso para la sociedad, capaces de ir más allá de las imágenes, información y poder que pretende manipular los puntos de vista que determinan nuestra capacidad de decidir y pensar el mundo, es el tipo de pensamiento que facilita aclarar las ideas y dejar de lado el fanatismo, los prejuicios, permitiéndoles ser más autónomos, es decir que aprendan a pensar por si mismos.

Por lo cual es inconcebible pensar en una educación en que no se promueva a los estudiantes a pensar por si mismos, a cuestionar el origen de los fenómenos y las ideas, ni a dudar de la veracidad de los contenidos y mucho meno de los maestros, no incentivar al dialogo que permite la construcción de buenos argumentos para validar las ideas y la capacidad comunicativa de trasmitirlas de forma clara, lo cual como consecuencia determina la formación de personas destinadas a reproducir la conciencia de masas, matar el interés por generar ideas, por aprender.

4.3. El pensamiento reflexivo

Para Dewey (1989) la mejor forma de pensamiento es el pensamiento reflexivo, el cual explica como una con-secuencia de ideas dirigidas hacia un fin común, lo que quiere decir que al percibir una situación, hecho o cosa que nos lleva a querer explicarlo o conocer más de él comenzamos a producir ideas (creencias) sobre la cuestión de forma que cada una de ellas determina la siguiente como su resultado, mientras que cada resultado, a su vez, apuntan y remiten a las que le precedieron con la intención de lograr un propósito. Este ir y venir de ideas es reflexivo porque se sustentan en su encadenamiento lógico y ordenado el cual depende de la voluntad de control sobre estas y de la finalidad o propósito que se pretende, además se deben fundamentar a partir de la investigación sobre la evidencia que percibimos o presenciamos de la situación, ya que si basamos nuestro

pensamiento en sólo creencias nunca podríamos conocer la veracidad de las cosas e ir más allá en su justificación por lo que el mundo se mantendría reducido e incompleto y vagaríamos como seres que dependen de sus instintos y del cometer errores. Por lo que para Dewey (1989) “lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (p. 25), es decir es el pensamiento que invita a profundizar en las creencias como fundamento de la autentica posibilidad de explicar o dar a conocer algo en base a la evidencia empírica y razonada, que da respuestas al cuestionarnos de su veracidad para justificar su aceptación.

Por lo anterior se puede considerar que el pensamiento reflexivo es un proceso indispensable en el aprendizaje debido a que acompaña a la acción. Al experimentar con situaciones, ideas, sentimientos, entre otras cuestiones no solamente actuamos y vemos que sucede sino que ensayamos conscientes de que la acción que realicemos traerá consecuencias positivas o negativas sobre nosotros, por lo cual a través del pensamiento reflexivo logramos aprender al suponer un descubrimiento en la conexión de ideas que emanan de la cuestión problemática, permitiéndonos un cambio en las preconcepciones sobre los sucesos. De esta forma Dewey (1995) manifiesta que pensar es “el esfuerzo intencional para descubrir conexiones específicas entre algo que nosotros hacemos y las consecuencias que resultan, de modo que ambas cosas lleguen a ser continuas” (p. 129) por lo cual es más que ensayo y error ya que por medio del pensamiento reflexivo se pretende identificar cuales son los antecedentes necesarios para producir ciertos efectos y así tener la información necesaria para decidir que cambios realizar.

Este autor propone tres fases del pensamiento reflexivo para indicar los elementos que son necesarios para su realización y los momentos en que se dan lugar:

- La primera fase se detona por un estado de duda que se identifica como problemática ya que asombra y vuelve incierta la creencia actual, por lo que la acción rutinaria se rompe al aparecer algo nuevo que requiere de atención de la observación para reconocer que elementos están faltando o están de sobre para que experiencia adquiera el carácter deseado.
- La segunda fase es el acto de búsqueda, caracterizado por la investigación sobre información que permita esclarecer la duda y que generalmente se obtiene en fuentes externas al hecho o acción problemática (observación, lecturas, comunicación o la memoria), lo cual permite una visión más amplia de la cuestión mostrando las relaciones entre unos y otros hechos. Esto permite tener más control sobre las posibles soluciones o los medios que se necesitan para resolverla.
- Una tercera fase es la estabilidad de las creencias, que se da luego de estudiar y pensar la información recopilada, con lo cual se construyen suposiciones, explicaciones y anticipaciones de soluciones hipotéticas, las cuales se ponen a prueba incursionando en lo nuevo y así comprobar si ocasionan los resultados deseados, si necesitan mejoras o se deben refutar rotundamente, lo cual de una u otra forma permite una mayor comprensión del fenómeno.

Para Barrera (2009) las fases del pensamiento reflexivo expuestas por Dewey se resumen en un paso prerreflexivo que comienza con la inquietud para continuar con la búsqueda y terminar con la fase postreflexión que correspondería a la puesta en práctica de las hipótesis y la estabilidad de las creencias cerrándose el círculo pragmático, pero luego explicita que fue Donald Schön quien las tomará y ampliará su comprensión y aplicación netamente al campo práctico de los profesionales que se encontraba en crisis debido a la racionalidad técnica de la época, lo cual fue un empuje en la defensa de la labor docente como una actividad profesional.

4.2.1. El profesional práctico reflexivo de Schön

Donald Schön basado en la postura deweyana del pensamiento reflexivo expandió este concepto con dos etapas desprendidas desde la fase postreflexiva la cual apuntan a que la reflexión no es sólo un ejercicio realizado alejado del detonante del problema sino que se realiza en paralelo a la acción a partir del saber tácito del profesional. Las fases o componentes que explicitan como el profesional se transforma en un práctico reflexivo son tres:

- Conocimiento en la acción

El primer componente se refiere al “saber hacer” que se aplica a la actividad que estamos haciendo, el llamado conocimiento tácito persona, aquel que se ve reflejado en la práctica al acompañar su ejecución, Domingo (s.f.) lo define como el “componente inteligente o mental encargado de la orientación de toda actividad humana” (p. 2). Este tipo de conocimiento se compone desde dos vertientes, una es el saber preposicional que se adquiere del estudio de la teoría en la universidad y el segundo es el saber en la acción que se obtiene de la práctica profesional que se caracteriza por ser tácito, espontáneo y dinámico, es decir que el conocimiento en la acción es fruto de las experiencias y reflexiones pasadas que de forma semiautomática y preconciente reside en la acción.

- Reflexión en y durante la acción

Este componente, como su nombre lo dice, se demuestra en paralelo a la experiencia y se activa en el momento en que los resultados de la acción sorprenden al no ser los esperados, por lo que el profesional aplica el saber intuitivo implícito en la acción para solucionarlo. Al ser el “pensamiento producido por el individuo sobre lo que hace según actúa” (Domingo, s.f., p. 2) se ve marcado por la inmediatez del momento, las variables que surgen

afectando la situación y de los matices de la misma por lo cual exige que la persona experimente en el mismo momento para reorganizar lo que se está haciendo. Lo anterior indica que esta reflexión no se aleja de la situación, no se posterga, como menciona Cassis (2010.) es “una conversación reflexiva entre la situación problemática, la estructura de su conocimiento tácito, que ahora se hace más consciente, y los resultados de las acciones que está llevando a cabo” (p. 22) ya que se pone en juego el conocimiento en la acción y las ideas emanadas de la situación inesperada para lograr revisar las estrategias que estamos llevando a cabo y modificar la comprensión de la situación.

El resultado de esta experiencia intelectual es único, debido a sus características in situ las cuales son difíciles de replicar, a diferencia de lo que se da con el razonamiento técnico.

- Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción

El último componente representa a los momentos de reflexión que se llevan a cabo después de haber realizado la acción, por lo que abre la posibilidad de modificar las acciones futuras. Los conocimientos adquiridos en la situación problemática dan la información necesaria para evaluar, analizar y reconstruir la acción realizada con la intención mejorar las decisiones sobre esta. Cassis (2010) expresa que esta fase es la “meta-reflexión en torno al conocimiento de la acción y la reflexión en la acción” (p. 22), ya que va más allá de la reconstrucción del proceso de práctica, se analizan los objetivos, los procedimientos, la definición del problema, las decisiones tomadas, las teorías implícitas aplicadas, la comprensión y los modos de representar la realidad que se llevó a cabo durante la acción.

Otro punto importante que se otorga a esta fase es que para lograr una mejor recapitulación y comprensión de la experiencia que de forma colectiva se analicen:

- Las características de la situación problemática considerada
- Los procedimientos que han entrado en juego en el diagnóstico y definición del problema.
- La determinación de metas, la elección de medios y la propia intervención que ponen en acción las decisiones tomadas.
- Los esquemas de pensamiento, las teorías implícitas, creencias y formas de representar la realidad vivida por el profesional práctico.

(Domingo, s.f., p. 5)

En síntesis Schön propuso una nueva forma de ver la práctica del profesional, la cual se advierte instrumentalizada por la racionalidad técnica, reconociendo que las situaciones problemáticas que enfrentan frecuentemente no aparecen totalmente definidas ni delimitadas ya que dependen completamente del contexto real en que suceden, de los actores sociales que se vinculan y de la capacidad reflexiva del profesional para sortearlas. En primera instancia depende del profesional detectar la irregularidad en su práctica, definir el problema y comprenderlo para luego actuar acorde a este, considerando que la problemática es única, compleja, cambiante, incierta y ambigua, es impensable abordarla desde las normas o reglas que proponen el paradigma técnico, por lo que desde esta perspectiva

(...) se defiende que la actividad del docente tiene lugar en situaciones sociales de gran complejidad y ambigüedad, que no pueden resolverse por la mera aplicación de conocimientos científicos, ya que el mundo de la enseñanza es demasiado fluido y reflexivo para permitir tal sistematización” (Cassis, 2010, p. 20)

Así lo da a entender Van Manen en las cuatro formas de pensamiento reflexivo del docente, algunas de las cuales integran las fases de Schön, indispensables para que el profesional logre la comprensión pedagógica de las necesidades y problemáticas que dificulten el aprendizaje de sus estudiantes y dar respuestas coherentes a estas en los distintos aspectos que involucra el ser profesor.

4.2.2. El profesor reflexivo según Van Manen

Max Van Manen (1998) manifiesta que “Reflexionar es pensar. Pero la reflexión en el terreno educativo conlleva una connotación de deliberación, de hacer elecciones, de tomar decisiones sobre las diferentes alternativas de actuación” (p. 111), aunque indica que es muy difícil reflexionar en la marcha de la enseñanza supone que esta se realiza de igual forma pero de manera inconciente, al igual que conciente fuera de la situación problemática, pero de cualquier forma para este autor reflexionar es contemplar las situaciones para poder considerar sus significados y la importancia que posee como experiencia. De esta forma desarrolló la explicación de cuatro formas en que los profesores suelen reflexionar en su práctica o fuera de ella:

- La reflexión antes de la acción o anticipativa

Se refiere al tipo de pensamiento reflexivo que permite al docente decidir sobre las acciones a llevar a cabo con los estudiantes, anticipándose a estas. Existirían dos tipos que se complementan. Por una parte se define la reflexión antes de tratar las situaciones pedagógicas, que se refiere al momento en que el docente debe serenarse y decidir como va a tratar desde el punto de vista pedagógico la situación problemática. Por otra parte existe una reflexión más sistemática dada por la planificación de clases, es decir como se trabajarán los contenidos, a través de que actividades, imaginándose como los estudiantes podrían responder a esta y como él, el docente, actuará en la situación pedagógica con la intención de comprometerse con el aprendizaje de los estudiantes, hay que considerar que esta planificación no

es determinante de las acciones si no que sus componentes son elecciones y compromisos que durante la actuación se va actualizando según la situación.

- La reflexión durante la acción o activa o interactiva

Se refiere a la reflexión que se realiza de forma implícita durante la acción, en los momentos pedagógicos, la toma de decisiones guiada por principios teóricos y prácticos pero además por lo aprendido con la experiencia, con una sensibilidad intuitiva, dinámica y no racional. Se caracteriza este tipo de reflexión en que no se centra en resolver un problema sino que en análisis del significado pedagógico o la importancia de ciertas experiencias, ya que según Van Manen (1998) los problemas que enfrenta el docente son cuestiones de significado, es decir “tengo que preguntarme cuál es el significado de esta dificultad para el niño, cuál es la significación pedagógica de ésta para mí como profesor. Las preguntas de significado no se pueden “resolver” y eliminar enseguida y para siempre” (p. 120), son parte de un proceso por lo cual hay que aprender a manejarlas desde su comprensión para que no continúen dificultando la situación.

- La acción solícita en las situaciones pedagógicas

Esta forma de reflexión docente se da en el instante de la enseñanza que solicita al profesor actuar o reaccionar instantáneamente comprendiendo que la vida en el aula es contingente, Van Manen (1998) lo caracteriza diciendo que “no es algo común ni una forma de resolución de problemas, tampoco es totalmente intelectual ni corporal, tampoco es pura reflexión en un sentido deliberativo ni algo completamente espontáneo o arbitrario” (p. 122) es más bien una especie de reacción personal y diligente a una situación particular, es decir una “acción solícita” que se caracterizan por ser conciente y atenta a lo que hacen sin alejarse reflexivamente de la situación, por lo que

depende de la experiencia y el tacto del profesor y de que los estudiantes logren captar lo que el docente quiere realizar en ese momento.

De esta experiencia resulta un conflicto interesante y rico para el autoconocimiento profesional que invita a atreverse a solucionar los conflictos en el momento de forma inteligente, renunciando a la posibilidad de ignorar la dificultad y querer reflexionar sobre ella más tarde si no que intentar a partir de los conocimientos disponibles una forma o medio de solución.

- La reflexión sobre la acción

El último tipo de reflexión docente se da después de que las situaciones han pasado, es una reflexión sobre los recuerdos que se caracteriza por tener la oportunidad de efectuarla mediante la conversación con otras personas, lo cual nos permite distanciarnos del sujeto de reflexión lo que facilita dar sentido e importancia a estas experiencias. Esta etapa es la que toma a las tres anteriores para condensarlas, realizando un análisis con mayor profundidad y así darles sentido, lo cual permite tener una perspectiva sobre los significados de las experiencias con los estudiantes. El resultado de este ejercicio es mayor experticia sobre la profesión ya que proporciona una nueva y más profunda comprensión.

En síntesis se podría decir que gran parte de la labor docente se desarrolla por la capacidad de pensamiento crítica y reflexiva que este logra expresar en y sobre su práctica, ya que como se mencionó anteriormente, el docente constantemente tiene que lidiar con situaciones que dificultan su trabajo, principalmente el aprendizaje de sus estudiantes cuestiones que son circunstanciales y contextuales, por lo que difícilmente se encontrará la solución en un libro o en el simple ignorar, por lo cual se requiere que el profesional tome decisiones sobre sus acciones como posibles soluciones a esas dificultades con la intención de profundizar cada vez más en su naturaleza y encontrar las formas de hacerla más

manejable y menos insidiosas. Es vital que el docente sea crítico y reflexivo de su labor, sus repercusiones y de la realidad educativa contextual y nacional, para mantener viva la curiosidad sobre el aprender a enseñar, construya su conocimiento pedagógico y lo distribuya a sus compañeros.

5. Modelos de formación práctica

En el siguiente apartado se pretende contextualizar el modelo de formación teórico-práctico de la carrera de Educación Básica de la Universidad de Concepción partiendo con la descripción de la formación inicial de docentes en el país haciendo referencias a las políticas públicas en temas de educación, a la percepción de los especialistas a cerca de los cambios paradigmáticos del sentido de enseñanza y aprendizaje entre otras cuestiones, para continuar con la descripción del modelo de la Universidad Alberto Hurtado que integra la modalidad de prácticas pedagógicas y su correspondiente integración curricular para mejorar la formación de sus estudiantes.

5.1. Formación inicial Docente en Chile

Desde el termino de la dictadura militar, periodo en el que se provocó el desprestigio y baja en la calidad en la formación inicial y carrera docente, que las autoridades de gobierno pusieron atención en el mejoramiento del rol docente para que se adecuara a los cambios propuestos en la reforma educativa en 1990, al considerar que este es el principal protagonista en lograr mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes y así aminorar la brecha social. Uno de los proyectos destacados en 1997 fue el Programa Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente, que consintió en un fondo concursable para alentar a las universidades que imparten carreras de pedagogía, a investigar y proponer programas de estudio innovadores que fortalecieran la formación inicial docente, por lo que se les solicitó que incluyeran una reorganización curricular que mejorara la cohesión e integración de las actividades en torno a núcleos o temas para alejarse de los cursos

tradicionales, como es el ejemplo de el reordenamiento curricular fundado en el Aprendizaje Basado en Problemas citado por Ávalos (2004, p. 13), como también mejorar el vínculo entre las instituciones universitarias y las escolares con la aplicación pedagógica, es decir, la presencia de un proceso de práctica docente desde el primer semestre hasta quinto año con énfasis en la indagación, entendiéndose la práctica como:

(...) eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente, de la teoría y de la práctica. Su objetivo es permitir la aproximación gradual de los estudiantes al trabajo profesional, y al mismo tiempo facilitarles la construcción e internalización del rol docente. En forma más precisa, su finalidad es facilitar el proceso por el cual los futuros profesores construyen conocimiento pedagógico, desarrollan en forma personal teoría y práctica de la enseñanza y el aprendizaje y, sobre todo, aprenden a enseñar. Se postula que del modo cómo se organicen las experiencias de práctica dependerá el grado en que cada futuro profesor o profesora precise su rol profesional en el contexto de la comunidad, escuela y aula, aprenda a diagnosticar los problemas propios de esa situación y a buscar y poner a prueba soluciones. Mediante las estrategias que se usen para favorecer este aprendizaje, el futuro profesor, al momento de su egreso, debería dar muestras de un desempeño docente que se aproxime en mayor o menor grado a los estándares descritos para la formación docente inicial.

(Ávalos, 2002, p. 109, citado por Ávalos, 2004, p. 14)

Por qué es tan importante esta iniciativa, citada por varios autores (Ávalos, 2004, 2011; Labra et al., 2005; Contreras 2010) para describir el proceso de mejora y fortalecimiento de la Formación Docente en Chile, como también de la formación continua. Por un lado, fue el comienzo de los fondos concursables (como MECESUP, Convenios de Desempeño) que permiten el financiamiento de diferentes iniciativas de innovación curricular que cumplan con los requisitos dispuestos por el Ministerio de Educación, formuladas por instituciones de educación superior que permiten

modernizar las carreras de pedagogía. Por otro lado, se dio paso a la unión de 17 universidades del país en la puesta en marcha de la integración de las llamadas prácticas progresivas a los programas de estudio, lo que implica la inserción temprana de los futuros docentes a la realidad educativa que les ofrece la oportunidad de conocer y adquirir experiencias que les permiten ser conscientes de la labor del profesor, ir progresivamente problematizando las ideas previas que posee sobre enseñar y otras acciones realizadas por el docente, potenciando su aprendizaje, sumado a la posibilidad de aplicar lo que le enseñan en la universidad e ir construyendo su identidad profesional. Como menciona Labra et al. (2005)

En el ámbito de la formación inicial de docentes resulta importante la necesidad de cambiar el modelo de formación técnico por uno que permita a los profesionales de la educación generar desde la práctica, conocimiento y soluciones a problemas complejos, sin olvidar el compromiso social que les compete. Todo lo anterior tiene como punto de partida el dar la posibilidad, a los futuros profesores y a aquellos que están actualmente ejerciendo su profesión, de cuestionar sus propias creencias y prácticas profesionales. Como plantea Marcelo (1999: 32): “Es necesario adoptar una perspectiva que destaque la importancia de la indagación y el desarrollo del conocimiento a partir del trabajo y reflexión de los propios profesores”

Hoy en día, en el contexto de asegurar una educación de calidad para los estudiantes del país, se continúa enfatizando en la necesidad de insertar a los futuros profesores en la realidad educativa desde el primer año en la universidad, por lo que en 2015 es formulada, por el Ministerio de Educación, una nueva Política Nacional Docente, que solicita a las instituciones de educación superior “desarrollen investigación orientada a las necesidades del medio escolar y combinen la formación académica con el aprendizaje en la escuela, así como experiencias educativas que incorporen las orientaciones curriculares actualizadas” (Ministerio de Educación, 2015, s.p.), con lo cual se explicita la intención de avanzar hacia una formación de profesores más contextualizada a las necesidades de la realidad escolar y

circunscrita a lo que el currículum nacional requiere y manifiesta que es necesario ser enseñando y aprendido en la escuela, por lo que la inserción temprana de los futuros profesores es visto como un medio para lograra aumentar la calidad de la enseñanza y las instituciones de educación superior para logara aquello deben acercarse a la comunidad y aunar investigaciones entre centros formadores para conocer sobre los resultados de los programas innovadores que se han estado gestionando.

Esta Nueva Política Nacional en Educación, señala el siguiente objetivo general (MINEDUC, 2015, s.p.)

Fortalecer la formación en pedagogía con altos estándares de calidad que garanticen desempeños adecuados (actualizados, contextualizados e investigados) con experiencias formativas en la realidad educacional y particularmente, se refiere a la inserción de los estudiantes en la realidad escolar en el siguiente objetivo específico:

2. Fomentar el desarrollo de modelos formativos vinculados con contextos escolares, relacionando la experiencia de los profesores en ejercicio con la formación de profesores.

A través de convenios con la Universidades y sus carreras de pedagogía, se buscará:

- Actualizar los programas de estudios de las carreras de pedagogía e implementar efectivamente dentro del aula estos cambios para formar profesores de calidad (Actualización curricular).
- Consolidar vínculos con comunidades escolares de distintos contextos (Vinculación).

- Mejorar sustantivamente la titulación oportuna y realizar seguimiento a los egresados de las carreras de pedagogía (Titulados).
- Fortalecer la investigación educativa y la vinculación internacional de la formación inicial docente (Investigación pedagógica).

Es decir, desde el Ministerio de Educación se solicita a las instituciones de educación superior, que imparten carreras de pedagogía, centren sus futuros proyectos curriculares hacia la relación de su enseñanza con el contexto educativo, que se vinculen a las necesidades sociales y culturales de los establecimientos escolares del país, así como de los requerimientos ministeriales, por lo cual se debe fortalecer la inserción temprana de los estudiantes a la realidad educativa, focalizar la enseñanza hacia el cumplimiento de ciertos estándares orientadores por parte de los estudiantes, que realicen seguimientos de aquellos titulados oportunamente y realicen investigaciones educativas que den cuenta de la formación inicial docente.

Es importante destacar en este punto los estándares orientadores para egresados de pedagogía, en los que se explicita lo que todo profesor de saber y saber hacer. Los estándares se vinculan con los qué, observable en el desempeño, y los cuánto, que se podría medir a través de una prueba estandarizada como INICIA. En este se formula un listado de medidas base de conocimientos, habilidades profesionales y el compromiso moral que caracteriza al profesor competente según los miramientos ministeriales, con la intención de que el futuro profesor posean una referencia de lo que se espera de ellos al finalizar sus estudios y lo que han logrado aprender y desarrollar en ese período, además se espera con estos estándares identificar debilidades y fortalezas de las formación inicial concebida en las instituciones. Los estándares han sido organizados en dos grandes categorías (MINEDUC, 2012, p. 12):

- Estándares Pedagógicos

Corresponden a áreas de competencia necesarias para el adecuado desarrollo del proceso de enseñanza, independientemente de la disciplina que se enseñe: conocimiento del currículo, diseño de procesos de aprendizaje y evaluación para el aprendizaje.

Se incluye en ellos, la dimensión moral de su profesión: que los futuros profesores y profesoras estén comprometidos con su profesión, con su propio aprendizaje y con el aprendizaje y formación de sus estudiantes. Asimismo, se describen aquí las habilidades y disposiciones que deben mostrar para revisar su propia práctica y aprender en forma continua. Asimismo, los futuros profesores deben estar preparados para gestionar clases, interactuar con los estudiantes y promover un ambiente adecuado para el aprendizaje. Finalmente, se señalan aspectos de la cultura escolar que el futuro docente debe conocer, así como estrategias para la formación personal y social de sus estudiantes.

- Estándares Disciplinarios para la enseñanza

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

Los estándares orientadores para egresados de pedagogía se exponen como un modelo de lo que se quiere lograr con la formación inicial según el actual gobierno, sin querer cuartar la libertad de cada institución de educación superior en la formulación de sus programas de estudio, lo cual se considera parte de un doble discurso ya que esos puntos que explicitan lo que el egresado debería saber y saber hacer para ser considerado como un docente competente, son la columna vertebral de la Prueba INICIA, instrumento creado para evaluar a los egresados en pedagogía desde el 2008 de forma voluntaria, pero con la intención de que vuelva vinculante. La prueba INICIA mide el nivel de conocimientos pedagógicos y disciplinares referidos a la especialidad y nivel educativo en que se ejercerá, este instrumento unido a los estándares orientadores son considerados como un medio más de control y presión que de ayuda para regular la calidad de la formación inicial docente, como señala Ávalos (2014, p. 25), estas formas de regulación inclinan la balanza hacia la desprofesionalización del docente y desinstitucionalización de su formación ya que

(...) se allana el camino para prescindir de formación docente amplia e institucionalizada y para adoptar modelos de mínima formación. O, desde otra perspectiva, al no contar con instrumentos adecuados para evaluar la capacidad docente de quienes han sido formados en instituciones especializadas, sugerir que bastaría para ejercer que la formación consecutiva de licenciados en alguna disciplina se realice en establecimientos escolares declarados como sedes de formación como ocurre en Inglaterra (Furlong, 2013), o que simplemente se avale el ejercicio mediante una prueba al estilo INICIA, como lo permite la actual Ley General de Educación (2009)

Por lo que es preocupante e inminente conocer cuales son las actuales propuestas de formación inicial de docentes y los logros que se han conseguidos con los ya implementados, ya que por otro lado, es un punto importante considerar que hoy en día las instituciones que imparten carreras de pedagogía han aumentado sus matriculas por demanda sociales de movilidad, consecuencia de ello es que no existe mayor selectividad en los estudiantes que la Prueba PSU, habiendo instituciones

privadas de educación superior que aceptan a estudiantes con puntaje bajo los 500 puntos, que es lo mínimo aceptado por Universidades pertenecientes al CRUCH (Cox, Meckes y Bascope, 2010; Ávalos, 2014), lo cual se refleja en estudiantes con habilidades mínimas exigidas que incluso pueden haber escogido estudiar pedagogía por que no ponen barreras a su posibilidad de tener un título profesional, que marca una diferencia de aquellos que se mantienen como egresado de cuarto medio, ya que significa mayor reconocimiento social y la oportunidad de surgir socialmente por la diferencia en sus remuneraciones. Por lo que se demanda a las instituciones formadores de profesores el desarrollo de programas de estudio que permitan a estos acomodarse a las exigencias del sistema real de educación y que apuesten por formar educadores que sean capaces de cumplir más allá de los requerimientos solicitados por las políticas nacionales en educación.

5.2. Experiencias laborales de la Facultad de Educación de a Universidad Alberto Hurtado

Unas de las instituciones de educación superior que se ha embarcado en el compromiso de mejorar la formación inicial docente de acuerdo a lo solicitado por el MINEDUC y sus convicciones es la Universidad Alberto Hurtado (UAH). Desde hace varios años que se encuentran esta instituciones en camino de perfeccionar su proyecto de formación práctica llamado “Experiencias laborales” en las Facultades de Educación y de Filosofía y Humanidades, dentro de un modelo dual de formación.

En esta experiencia se comprende la práctica pedagógica como el eje articulador de todas las actividades curriculares de la formación que tiene como función acercar a los estudiantes al trabajo profesional de forma gradual y facilitar la construcción e interiorización del rol docente (Gorichon y Pardo, 2011, s.p.). El modelo de formación se fundamenta por una parte en diagnósticos realizados por especialistas acerca de su propuesta y en resultados de investigaciones internas, por otra parte en teóricos como Schön con su teoría de los procesos de reflexión sobre la práctica, Freinet y el aprendizaje a partir de experiencia reales y en Perrenoud con su

propuesta de formación de profesores y por último sobre el sistema de formación dual, es decir formación en la universidad y en la escuela (Aramayo, Pardo y Gorichon, 2013, p. 4), esto con la intención de explicitar una educación conectada a la realidad educativa concreta, que ofrece un referente experiencial que permite a los estudiantes aprender las diversas teorías educacionales y pedagógicas en relación directa a lo que ellas quienes mostrar y por último desarrollar la capacidad reflexiva de los futuros profesionales.

El modelo propuesto responde a la necesidad de formar profesores que desarrollen una cultura general que les facilite continuar instruyéndose y les permita ser actores críticos y propositivos en la sociedad. Además que para cuando ingresen al campo laboral dominen los conocimientos vinculados a su especialización disciplinar y didáctica. Por último que desarrollen la construcción de un saber pedagógico e identidad profesional que se funde en el desarrollo de capacidades para la docencia y en la vinculación permanente con el sistema escolar. En general tiene la intención de formar pedagogos con sentido.

La metodología del modelo Experiencia Laboral (ELAB) se basa en la alternancia entre el trabajo académico en la universidad y el trabajo real en la escuela, este proceso comienza en el tercer año de formación hasta el quinto año. Esta experiencia se caracteriza por ser una actividad curricular obligatoria e individual en la que el estudiante asiste dos días a la semana a un centro de práctica ya sea municipal, particular subvencionado, particular o de otro tipo de dependencia. La idea principal es considerar la ida a la escuela como la oportunidad para construir su práctica a partir de las experiencias que en ellas surjan (Gorichon y Pardo, 2011, s.p.).

Específicamente desde la universidad se acompaña a los estudiantes a partir de asignaturas que les ofrecen talleres de reflexión; talleres de diseño, didáctica y metodología; y talleres de práctica profesional. Mientras que el ELAB se desarrolla de forma progresiva en tres fases como se muestra en la figura 5:



Figura 5: Itinerario formativo de ELAB, Aramayo, Pardo y Gorichon, 2013, p. 12

En la fase 1 en la universidad se realizan talleres de reflexión en el que se trabaja el tema de clima y cultura e interacción socio profesional y en la escuela el estudiante practicante asume el rol de profesor asistente que de forma participativa ayuda en los diversos espacios educativos. En la fase 2 se trabaja en talleres reflexivos con temáticas relacionadas con situaciones educativas en la escuela y en aula específicamente, y el estudiante en su práctica asume un rol de co-profesor es decir diseña e implementa actividades educativas apoyando el trabajo del docente guía. En la fase 3 en la universidad se desarrollan talleres reflexivos dirigidos hacia la práctica pedagógica en el aula, ya el estudiante asume el rol de profesor por lo que planifica, implementa y evalúa una unidad didáctica.

A lo anterior se debe asociar las actividades de acompañamiento de la práctica realizadas por docentes especializados para esta labor y que pertenecen a la misma institución, actividades que se explicitan en la figura 6 que a continuación se presenta. Como también se presentan las formas en como los estudiantes dan a conocer sus experiencias a los profesores encargados de las prácticas en las instituciones de formación.

Etapas de Proceso		Instancias para acompañar
1	Inicial	<ul style="list-style-type: none"> • Talleres de habilidades sociales • Entrevista inicial diagnóstico • Reuniones grupales: por carrera
2	Inserción y experiencia en el centro educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Reuniones individuales /grupales • Observaciones de clases y retroalimentación (*cuando corresponda) • Reunión con el profesor guía
3	Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de estudiante a centro educativo, tutor y profesor guía. • Evaluación del profesor guía a estudiante. • Autoevaluación alumno • Evaluación del tutor/informe final a estudiante • Informe Final del alumno

B
I
T
Á
C
O
R
A
/
P
O
R
T
A
F
O
L
I
O

Figura 6: Itinerario formativo de ELAB, Aramayo, Pardo y Gorichon, 2013, p. 14

Los elementos explicados anteriormente se organizan en dispositivos que pretenden favorecer e intencionar los procesos de reflexión y el desarrollo de capacidades para el futuro desempeño docente de los estudiantes (Gorichon y Pardo, 2011), los dispositivos son:

- La enseñanza, que implica el tiempo de trabajo real que los estudiantes desarrollan en las escuelas.
- Las tutorías, que se refiere a toda actividad de acompañamiento que realizan los tutores a los estudiantes desde la universidad.
- Los seminarios, que corresponden a los talleres de reflexión que se realizan de manera paralela a la experiencia práctica con objetivos, ejes temáticos claros y planificados.
- Los diarios de práctica o bitácoras, son registros y reflexiones que los estudiantes realizan de lo que les ocurre en las prácticas, con la intención de

que estos analicen y reflexionen de forma más profunda sobre la realidad en que están inmersos y sobre el que hacer educativo en general y propio.

Además de ser recibidos los estudiantes universitarios como practicantes en las escuelas, éstos también recibe de la universidad diversos apoyos para motivarlos a continuar con la disposición, por una parte uno de los objetivos de las experiencias laboral es que los estudiantes desarrollen proyectos que ayuden a la institución a sortear alguna dificultad, y por otra parte desde la universidad se ofrecen programas de especialización, rebajas en cursos de postgrado y otras áreas que se requieran potenciar desde la reflexión pedagógica.

Por lo que en síntesis estamos advirtiendo un modelo de formación inicial de profesores con el que se han comprometido en promover experiencias profesionales al insertar a los estudiantes de forma temprana y progresiva a la realidad escolar, pero de una forma comprometida y responsable lo cual se puede advierte en la organización de los tutores y los talleres desde los que se acompaña al futuro profesor con la intención de que desarrolle competencias pedagógicas, habilidades de pensamiento y reconozca la cultura escolar con el propósito de que fortalezca su actitud hacia el continuo aprendizaje. Por otro lado también se han hecho cargo de la alianza que se espera exista entre institución de formación y centro de práctica, a través de programas de apoyo y desarrollo que capaciten a los docentes guías.

5.3. Modelo de Formación Teórica-Práctica de la Carrera de Educación Básica de la Universidad de Concepción

La propuesta de formación inicial de docentes realizada por la Carrera de Educación Básica presenta una modalidad que pretende vincular lo teórico con lo práctico, a través de la implementación de un eje de asignaturas de carácter anual que acompañan semestralmente a las prácticas pedagógicas progresivas realizada por los estudiantes.

Este modelo se fundamenta en la idea de educación como un beneficio para toda la sociedad al ser el medio para crear instancias de aprendizaje formal que facilitan a sus asistentes comprender con mayor profundidad la realidad, es decir, que propicia el desarrollo de niños y jóvenes hacia un accionar más conciente, autónomo y responsable al desarrollar e integrar, a partir de un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en sus necesidades e inquietudes, habilidades y conocimientos que les permitan actuar socialmente en base a un pensamiento crítico y reflexivo, como también emocional, que los lleve a problematizar la realidad y así ser entes creativos y transformadores por el bien común. Esto implica la formación de profesionales en educación, listos y dispuestos a enfrentar la realidad escolar en cualquier contexto sociocultural, que hayan desarrollado habilidades y construido los conocimientos que más tarde pretenderán emanar de sus estudiantes.

Debido a lo anterior, el modelo teórico-práctico tiene como propósito el formar profesionales que desarrollen habilidades pedagógicas en torno a procedimientos de trabajo que impliquen la vinculación e integración en la práctica de los fundamentos teóricos, respecto del fenómeno del aprendizaje y de las disciplinas del conocimiento, es decir, en esta propuesta se rompe con el fundamento técnico de la labor del educador para dar cabida a un accionar responsable, reflexivo y crítico que les permita visualizar en su práctica educativa los fundamentos teóricos que sustentan su cotidiano accionar, como también visualizar y utilizar los contextos socioculturales y políticos que construyen el escenario de su práctica pedagógica.

En concreto, el modelo teórico práctico es un complemento entre prácticas progresivas acompañadas de cuatro asignaturas de carácter anual.

- Las prácticas progresivas se caracterizan por comprender la inserción temprana y progresiva de los futuros profesores al sistema escolar con grados crecientes de dificultad. El carácter de temprana se debe a que los estudiantes durante su formación acuden a pasantías en distintos contextos escolares desde el 2º semestre del 1º año hasta el 8º semestre del 4º año en que

realizan su pre-práctica profesional. Son progresivas debido a que los pasantes paulatinamente se involucran en la realidad escolar al dirigirse con focos de análisis cada vez más amplios, a las temáticas a trabajar en cada semestre y el grado de intervención de acuerdo a las tareas asociadas. Por lo que son organizadas de la siguiente forma:

- Practica inicial I: Comienza el 2º semestre del 1º año con carácter de práctica colegiada, que consiste en que el estudiante de 1º año es acompañado por un estudiante de 4º año con la intención de propiciar instancias de aprendizaje colaborativo a través de una aproximación diagnóstica y la inmersión colegiada al centro de práctica, es decir el acompañamiento en la implementación de clases en la semana de internado pedagógico (semana completa en el establecimiento educacional), que el estudiante de 1º año ayuda a planificar.
- Practica intermedia I: Se realiza durante los dos semestres del 2º año, en las que los estudiantes realizan actividades de colaboración en el aula y la escuela, acompañan pedagógicamente al profesor guía y a los estudiantes. Particularmente en el 1º semestre los estudiantes deben realizar un diagnóstico y durante el 2º semestre el estudiante debe plantear el diseño e implementación de al menos una clase.
- Práctica intermedia II: Realizada durante los dos semestres del 3º año, en esta se espera que los estudiantes realiza actividades de colaboración en coordinación con el docente guía, realizar un diagnóstico de la escuela y grupo curso. Durante la semana de internado pedagógico el practicante debe ejecutar como mínimo dos unidades didácticas en dos asignaturas y/o cursos diferentes, completando como mínimo un total de 8 horas pedagógicas de intervención directa.

- Práctica avanzada: Estas se desarrollan durante los dos semestres del 4º año, sus actividades son similares a la práctica del año anterior pero se diferencia en que las horas pedagógicas de intervención directa se aumentan a 16 horas.
- Práctica profesional: Se realiza todo un semestre del 5º año en tres etapas, diagnóstico, implementación y evaluación. Entre las actividades a realizar el estudiante debe asumir 20 horas directas de docencia directa y realizar labores de jefatura de curso.
- Las cuatro asignaturas son de carácter anual y tiene el propósito de intencionar el desarrollo de habilidades complejas en los estudiantes de forma gradual e incremental a medida que se insertan en las prácticas progresivas. Se desarrollan semanalmente cada 3 horas presenciales, de las cuales 1 hora a la semana corresponde al programa de tutorías.
 - Con el programa de tutorías se pretende desarrollar habilidades interpersonales como autoconfianza y autoaceptación, para además habilidades profesionales para que los estudiantes aprendan a reflexionar de forma crítica y a resolver situaciones relacionados con la práctica pedagógica.

Se puede reconocer el esfuerzo por formular un programa de formación docente coherente a las nuevas necesidades de formación inicial indicadas por los especialistas, cumpliendo con la integración entre teoría y práctica, con la inserción temprana de los estudiantes a la realidad educativa, con un acompañamiento desde la universidad en distintos escenarios y con el compromiso por formar un docente íntegro capaz de comprender, problematizar e intentar corregir su práctica con la responsabilidad de mejorar el aprendizaje de sus estudiante.

5.3.1. Fundamentación Teórica

Dicha modalidad se sustenta en sólidos y coherentes fundamentos teóricos, que dan consistencia y permiten una mayor comprensión de la propuesta de formación inicial de profesores en educación básica.

5.3.1.1. Concepto de aprender a enseñar

Se sabe que el aprendizaje por simple imitación del educador y la memorización de teoría difícilmente perdura y es de utilidad en contextos determinados o similares, por lo que se concibe que todo aprendizaje implica una acción en el contexto útil del conocimiento y la reflexión de y en la misma, y es lo que demuestra comprende el modelo que se está explicando. Es fundamental que el futuro profesor interactúe constantemente con la realidad laboral en diferentes contextos para que, en conjunto con los acompañamientos realizados desde la universidad, pueda transformar sus concepciones previas acerca del rol del docente y desarrollar habilidades pedagógicas fundamentales, como a la vez el carácter ético y responsable inherente a la profesión.

Por lo cual se entiende que a través de las prácticas progresivas, se le da la oportunidad de aprender a enseñar a los futuros docentes, ya que se comprende que por una parte el trabajo docente se desarrolla a través de las relaciones sociales en contextos donde pueden aplicar su profesión y por otra parte en un mundo académico en el que se forma y en un mundo profesional donde realiza su práctica. De acuerdo a esto los estudiantes que se forman bajo el modelo teórico práctico enfrentan las diversas temáticas, desafíos y tareas de un profesor en el contexto profesional que le corresponde, aula y escuela, al realizar las pasantías, pero además es acompañado en su desarrollo cognitivo, social y moral desde la universidad, a través de las asignaturas anuales que ofrecen los conocimientos teóricos necesarios para construir herramientas pedagógicas que les permitan

comprender como se produce el conocimiento que le permite a los profesores tomar decisiones acorde a las situaciones de enseñanza-aprendizaje.

Por lo cual la formación inicial que se entrega con el eje teórico práctico implica al estudiante en situaciones de socialización temprana en la escuela, lugar donde puede adquirir experiencias y percepciones de la labor real del docente en aula, pero siempre desde un enfoque crítico y reflexivo que le permita comprender como desarrollar su identidad profesional, al utilizar la teoría y deshacerse del conocimiento vulgar sobre la realidad construida desde la vereda del estudiante.

5.3.1.2. Rol del docente como investigador

Uno de los propósitos del plan de estudio es la formación de docentes que comprendan que el ejercicio de la profesión se realiza con fundamentos teóricos y prácticos. Esta concepción prima cuando se tiene la idea de orientar la práctica hacia el logro de aprendizaje significativo del estudiantado en la escuela, ya que así se desarrollan profesionales que posean capacidades cognitivas y socioafectivas que les permitan reflexionar críticamente sobre el sistema educativo y en concreto sobre el curriculum vigente (entendiendo a este como un cuerpo dinámico, dispuesto a las acomodaciones pertinentes) para seleccionar y organizar los contenidos y procedimientos didácticos según las necesidades de los estudiantes y la comunidad, luego se podrá reflexionar sobre las decisiones tomadas y cuestionar la propia práctica con la intención de mejorarla. Para lograr este objetivo es necesario que el futuro profesor se enfrente a una labor compleja que implica instruirse en diferentes disciplinas, indagar sobre sus estudiantes y la escuela, analizar esa información para utilizarla en su práctica, y por último reflexión sobre su identidad como docente.

Debido a lo anterior el plan de estudio contempla la idea de formar docentes como investigadores en su propia práctica educativa, a lo cual se encuentran orientadas las cuatro asignaturas del eje teórico-práctico del plan de estudio, en las que se modela de forma progresiva la utilización de herramientas de trabajo

pedagógico que se van articulando a medida el estudiante las utilice en un sus prácticas progresivas. Es así que el trabajo pedagógico se organiza en etapas que estructuran la labor investigativa realizada por los profesores en formación en un proceso que comienza con el Diagnóstico que sustenta al Diseño de propuestas didácticas que se pone en Ejecución en los centros de práctica, luego se realiza una Análisis de resultados, para dar paso a la Reflexión sobre la práctica, lo cual da un significado potente al ejercicio profesional del profesor, planteando la pedagogía como disciplina, ya que este debe constantemente reflexionar sobre su práctica para adaptar o transformar su accionar con el propósito de resolver los desafíos del proceso de enseñanza aprendizaje que se le presentan, y así lograra un mejor aprendizaje en los estudiantes.

5.2.1.3. Trabajo Colaborativo

Como se ha explicado anteriormente el trabajo docente se basa en interacciones sociales dadas por el dialogo entre docentes, con los alumnos y comunidad educativa, y por otro lado se habla de que los aprendizajes son más exitosos y significativos si se vinculan a situaciones reales de enseñanza, esta forma de pensar la educación se basa en las ideas de modelar procesos de enseñanza-aprendizaje contextualizados que permitan a los estudiantes profundizar en actitudes y valores inherentes a las relaciones culturalmente instauradas en la sociedad.

Uno de los modelos más utilizados en los sistemas educativos para potenciar el aprendizaje, el desarrollo de la cognición y el acercamiento de la cultura a los estudiantes es el trabajo colaborativo. Se entendiendo por colaboración el compromiso de trabajar y aprender con otros, relacionándose de forma respetuosa ante las diferencias y compartiendo la autoridad, con la intención de distribuir entre los individuos de los conocimientos que poseen (Woolfolk, 2014). La principales premisas del trabajo colaborativo es que se encuentra basada en consensos contruidos de la cooperación y el dialogo entre los participantes del grupo con la intención de lograr alcanzar una meta u objetivo común.

El trabajo colaborativo basado en la cooperación no puede interpretarse como un simple trabajo grupal, como se comprende desde la perspectiva teórica Vigotskiana al considera que las relaciones sociales son importantes para aprender “ya que funciones mentales superiores como el razonamiento, la comprensión y el pensamiento crítico se originan en las interacciones sociales para que, luego, cada individuo se apropie de ellos y los internalice” (Woolfolk, 2014, p. 373), es decir se requiere de otros individuos para argumentar, interpretar y explicar, para construir el conocimientos, debido a que el otro se encuentra ejecutando los mismos procesos cognitivos. Por lo cual el trabajo colaborativo brinda espacios para el apoyo social, el andamiaje que los estudiantes necesitan para avanzar en sus aprendizajes y el avance en las zonas de desarrollo proximal.

Es a raíz de lo anterior que la metodología de trabajo del eje teórico práctico se fundamenta en el trabajo colaborativo, por una parte para formar profesionales que acostumbren a construir relaciones de colaboración con sus pares y los estudiantes y por otra parte para que desarrollen actitudes, valores y habilidades cognitivas profundas basadas en la socialización dialógica entre pares.

5.3.2. Investigaciones sobre el modelo de formación teórica práctica

El modelo de formación puesto en tela de juicio en esta investigación se apoya en los resultados vertidos por el estudio realizado por Montecinos y sus colaboradores denominado "El impacto de la formación práctica en el proceso de aprender a enseñar" en el marco de un proyecto Fondecyt desarrollado entre los años 2007 al 2009, en el cual reportó numerosos hallazgos que validaron la implementación de la formación práctica de la carrera de Educación Básica de la Universidad de Concepción.

Esta investigación, incluyó a diez Carreras de Pedagogía Básica y a once Carreras de Educación Media, contempló la aplicación de una encuesta a 124 estudiantes de la carrera de Educación Básica de la Universidad de Concepción cuya

formación práctica estaba enmarcada por el plan de estudios diseñado en el contexto del proyecto FIDD. La encuesta aplicada consideró cinco dimensiones: La primera se refiere a qué se realizó en la práctica, la segunda con quién trabajaron, la tercera qué tipo de acompañamiento tuvieron, la cuarta cuáles son los aprendizajes que reportan y la quinta cómo valoran la actividad práctica.

Los hallazgos más interesantes e importantes dicen relación con:

- Se reporta una progresión en las actividades realizadas por los estudiantes en pasantía, las cuales van desde la colaboración e investigación en el aula y la institución a la realización de clases.
- El foco central de la interacción se centra, tanto de prácticas iniciales e intermedias como finales, fundamentalmente, en los estudiantes. Otras interacciones que cabe destacar dice relación con los docentes guías, jefes de la Unidad Técnica Pedagógica y apoderados. Si bien las interacciones con estos agentes están presentes en las prácticas iniciales e intermedias, se fortalecen, especialmente, durante la práctica final.
- El estilo de acompañamiento reflexivo es una de las fortalezas de la formación práctica de la carrera. Este estilo promueve un pensamiento crítico reflexivo, pues el foco de análisis de las prácticas pedagógicas, sean estas iniciales, intermedias o finales, se centra, en primer lugar, en la reflexión en torno al impacto de la práctica en el aprendizaje y, en segundo lugar, en el desempeño del estudiante. Además, se incentiva a que estos reflexionen y busquen respuestas a las problemáticas detectadas, e identifiquen las fortalezas y debilidades en torno a su práctica pedagógica. Por último, la retroalimentación de la supervisión se centra en la toma de decisiones del practicante respecto a conceptos y procedimientos a utilizar.

- Los estudiantes de la carrera, tanto de práctica inicial como intermedia y final, consideran que uno de los principales aprendizajes logrados gracias al desarrollo de sus prácticas progresivas y la asignatura de taller asociada versa en torno a la profundización en la comprensión de las siguientes temáticas: responsabilidades de la profesión docente, expectativas sobre el aprendizaje de los estudiantes, cómo conocer las características y necesidades de los estudiantes, como crear experiencias de aprendizaje significativas para todos los estudiantes, reflexionar en torno a las propias fortalezas y debilidades, cómo ofrecer una educación de calidad, manejo disciplinar, entre otras. Además, consideran que la formación práctica desde etapas iniciales les ha permitido apropiarse de un alto nivel de preparación en las competencias fundamentales del quehacer pedagógico, entre las que destacan la capacidad de reflexionar en torno a la profesión docente, tomar decisiones profesionales en función de las características de los estudiantes y del contexto escolar, establecer un clima adecuado para el aprendizaje, planificar e implementar diversas actividades de enseñanza, utilizando la didáctica correspondiente, investigar sistemáticamente acerca del proceso de enseñanza–aprendizaje en el contexto escolar, usar los resultados de evaluación para monitorear y retroalimentar el proceso de enseñanza–aprendizaje.

5.3.3. Metodología del eje teórico práctico

Como se ha mencionado anteriormente el eje teórico práctico tiene la finalidad de generar espacios de formación donde se integren los conocimientos que se propicien en las asignaturas desde y en las experiencias prácticas de los estudiantes, lo que quiere decir que se produce un desarrollo desde la integración de las asignaturas anuales y las prácticas pedagógicas, con la intención de formar profesores capacitados para ejercer la profesión docente con dominio en las disciplinas expuestas en el currículum vigente y que logren fundamentar su práctica desde la pedagogía como disciplina del conocimiento.

El enfoque metodológico del eje teórico práctico descansa en tres principios que dicen relación con la intención hacer de las prácticas pedagógicas un momento de formación. El primero se refiere a conocer cómo los profesores producen el conocimiento que les permite tomar decisiones en situaciones determinadas, inciertas y complejas. En segundo lugar se pretende que los estudiantes socialicen sobre las experiencias vivenciadas en las pasantías. En tercer lugar las experiencias de la práctica pedagógica pueden ser reconstruidas en los talleres de las asignaturas.

Uno de los aspectos metodológicos que destaca son los programas de tutorías que pone énfasis en el trabajo socioconstructivo de los estudiantes y los docentes a partir del diálogo, crítica e investigación de temáticas del desarrollo personal y profesional del futuro profesor. Se coordina entre el trabajo individual y grupal, desde el primer medio se pretende alcanzar el aprendizaje significativo del estudiante al realizar un seguimiento de este a partir de sus ideas y proyecciones de vida personal y profesional, y con respecto al trabajo entre pares se pretende que el estudiante más adelantado ayude a potenciar los procesos de tutorías de compañeros desaventajados en el desarrollo de su zona de desarrollo proximal.

Ahora en consideración a la fundamentación teórica y el marco metodológico del eje teórico práctico a continuación se expone la propuesta concreta del programa de estudio de la carrera de Educación Básica en la siguiente tabla y esquema.

En la tabla 1 se puede obtener información correspondiente al programa de estudio del eje teórico práctico, es decir, de las cuatro asignaturas anuales, el programa de pasantías y el programa de tutorías. En esta se identifican las cuatro asignaturas de carácter anual que guía y acompaña a las prácticas progresivas, con temáticas y actividades que se desarrollan paulatinamente y son útiles a medida que el estudiante se va integrando al contexto profesional y se complejizan las tareas pedagógicas en los centros de práctica, en base al logro del desarrollo de habilidades de pensamiento profundo, de la disciplina pedagógica y la

fundamentación de su práctica desde conocimientos pedagógicos. De la inserción temprana en la realidad educativa se muestra como aumenta la cantidad de horas semestrales de permanencia en los centros de pasantía, con la intención de que los futuros docentes profundicen en el conocimiento del campo y desarrollen tareas que implique demostrar sus aprendizajes y conseguir otros al interactuar con los estudiantes y sus responsabilidades profesionales. En cuanto a las tutorías, estas se desarrollan en paralelo a las asignaturas anuales, pero trabajando temáticas que apoyan tanto en lo cognitivo a los estudiantes como en áreas relacionadas con el conocimiento afectivas y el desarrollo de habilidades sociales personales y profesionales, progresando en según las necesidades e inquietudes que los futuros profesores van demostrando a raíz de sus experiencias prácticas.

En cuanto a la figura 7 en esta se puede observar la distribución semestral de las prácticas pedagógicas, junto a la descripción de la modalidad y las tareas de pasantía.

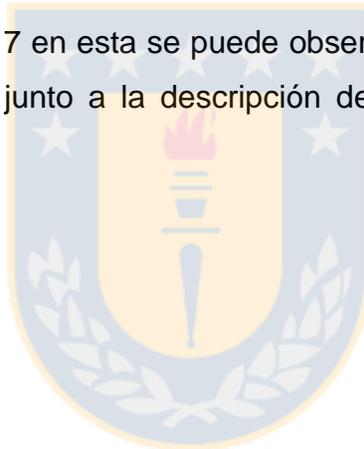


Tabla 1: Síntesis estructura del programa de asignaturas educación general básica, eje teórico práctico

Nombre Asignatura Anual	Calidad y Equidad en Educación	Experiencias de Implementación curricular	Teoría y práctica del desarrollo de habilidades cognitivas superiores en 1° ciclo, Lenguaje y Ciencias Sociales, Matemática y Ciencias Naturales	Práctica de la Gestión curricular en primer ciclo, Lenguaje y Ciencias Sociales, Matemática y Ciencias
Horas	3 horas	3 horas	3 horas	3 horas
Temáticas a abordar en asignatura anual	<ul style="list-style-type: none"> – Disposiciones legales de la educación chilena: Antecedentes históricos de la educación chilena – Política educacional – Competencias Docentes – Calidad y equidad en educación. – Análisis de bases curriculares y programas de estudio de Educación Básica. – Planificación didáctica de secuencia de actividades y 	<ul style="list-style-type: none"> – Curriculum y aprendizaje en contexto. – Estrategias de análisis y diagnóstico de realidad educativa. – Teorías de aprendizaje sociocultural. – Programación de una clase: Análisis y elaboración de planificaciones desde los elementos curriculares, considerando el contexto. – Análisis de diagnóstico de realidad educativa y diseño de clase. – Análisis y estructura 	<ul style="list-style-type: none"> – Características de las Habilidades Cognitivas. – Análisis del Programa de Estudio en consideración a las Habilidades de pensamiento. – Diseño de Actividades para el Desarrollo de Habilidades cognitivas superiores. Centra el trabajo docente en el desarrollo de habilidades que los estudiantes deben realizar considerando una profunda reflexión teórica. – Diseño de Unidades Didácticas 	<ul style="list-style-type: none"> – Análisis crítico desde perspectiva pedagógica del marco regulatorio educación básica (marco curricular, planes y programas, mapas de progreso) – Estrategias de aprendizaje como herramienta para el desarrollo de habilidades de orden superior. – Análisis de informes de organismos internacionales y nacionales respecto de la realidad educativa chilena (últimos 30 años). El profesor desde una perspectiva macro de su profesión. – La investigación acción como herramienta de

	<p>guías de aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análisis de los resultados y pruebas estandarizadas en las que participan los estudiantes. 	<p>de las bases curriculares y programas de estudio.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexión en torno a la práctica pedagógica desde los elementos teóricos trabajados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis y profundización en la reflexión del trabajo docente desde la perspectiva de la enseñanza activa. Este análisis considera los elementos curriculares pero profundiza en una propuesta de trabajo que trascienda a ellos. - El modelaje a partir de las estrategias docentes de aulas. 	<p>desarrollo profesional.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El profesor como actor social. Las variables contextuales del aprendizaje. Las teorías sociológicas de la reproducción.
<p>Acercamiento a la realidad educativa (Prácticas)</p>	<p>10 pasantías, de las cuales 5 una vez por semana y 5 en modalidad de internado pedagógico de 6 hrs. pedagógicas cada una en un curso de 1º ciclo (2º semestre)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tareas de observación, colaboración y diagnóstico en modalidad de 	<p>12 pasantías una vez por semana considerando 6 hrs. pedagógicas cada una en un curso de 1º ciclo (3º y 4º semestre)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actividades de colaboración en el aula y escuela, y acompañamiento pedagógico. - Diagnóstico, planificación e implementación de clase: Elaboración 	<p>14 pasantías de 6 horas pedagógicas, de las cuales 9 sesiones una vez por semana y 5 en modalidad de internado pedagógico. (5º y 6º semestre)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actividad de colaboración coordinada con el docente guía. - Diagnóstico - Diseño de intervención para internado pedagógico 	<p>16 pasantías de 6hrs pedagógicas cada una, distribuidas en 11 sesiones una vez por semana y 5 en modalidad "Internado pedagógico". (7º y 8º semestre)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actividad de colaboración coordinada con el docente guía. - Diagnóstico. - Diseño de unidades de aprendizaje. - Intervención en la escuela. (16 hrs.)

	<p>práctica colegiada acompañando a un estudiante de 4º año.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Informe de pasantía. 	<p>de informe diagnóstico (semestre 1) y diseño de clase (semestre 2).</p>	<p>de una semana.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Implementación de diseños propuestos. (8 hrs. de intervención) – Análisis y reflexión desde la o las unidades diseñadas. 	<ul style="list-style-type: none"> – Análisis de resultados y reflexión pedagógica. – Metodológicamente se desarrollan pautas que orientan estos procesos, se entregan informes para cada etapa, se analizan dichos informes y se conceptualizan y teorizan en base a los informes y conceptualizaciones de los estudiantes
<p>Estrategias didácticas</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Discusiones grupales. – Investigan a partir de pautas dadas. – Exposiciones orales – Lectura y análisis de documentos y capítulos de libros (individual y grupal) 	<ul style="list-style-type: none"> – Lectura y análisis de documentos y capítulos de libros (individual y grupal). – Exposiciones orales – Análisis y reflexión de estado de avance y de informe con respecto a diseños de clase e implementación de las mismas en pasantía (Retroalimentación de pares) 	<ul style="list-style-type: none"> – Análisis de clases – Discusión y análisis de textos teóricos. – Diseño de unidad didáctica. 	<ul style="list-style-type: none"> – Lectura de libros, análisis de textos (modelamiento de estrategias de comprensión lectora), fichas resúmenes. Certámenes escritos de tres libros por semestres. – Producción de informes escritos, en base a temáticas de las unidades o informes de pasantías, en función de lo producido se analizan aspectos de estructura y métodos académicos de redacción de informes así como el trabajo de análisis de los conocimientos teóricos estudiados. – Exposiciones orales, con foco en: estructura

				didáctica de las exposiciones, expresión oral y la dimensión didáctica.
Trabajos	<ul style="list-style-type: none"> – Informes de pasantía colegiada. – Informe final de pasantía. – Certámenes 	<ul style="list-style-type: none"> – Diagnóstico – Propuesta de clase: articulación general y diseño de clase, implementan – Informe final de diseño de clase. Análisis y reflexión – Registro de actividades por medio de un portafolio. – Certámenes 	<ul style="list-style-type: none"> – Diseño de Diagnóstico. – Diseño de plan de unidad: Análisis y reflexión a partir de los elementos didácticos trabajados. – Informe final de su intervención. 	<ul style="list-style-type: none"> – Informes pasantías: Diagnóstico. Planificaciones Análisis de resultados y reflexión pedagógica (se repite secuencia en el segundo semestre aumentando complejidad). – Trabajos escritos sobre temas nucleares de la unidad: 2 informes escritos de este tipo 1º semestre y 2º semestre. – Certámenes: de libros 3 por semestre.
Tutoría (Temáticas y trabajos asociados a pasantía)	<p>El ser emocional, inteligencia emocional, asertividad, autoestima, autoconcepto, expectativas, atribuciones causales, motivación.</p> <p>Elaboración de Bitácora de registro de pasantía (2ª semestre)</p>	<p>Mediación afectiva y rol del profesor(a) en el contexto educativo y de aula. (expectativas- autoestima- inteligencia emocional- estrategias afectivas de aprendizaje)</p> <p>Mediación cognitiva y rol del profesor(a) en el contexto educativo y de aula</p>	<p>Elaboración de propuestas de intervención en mediación afectiva de aula.</p> <p>Elaboración de propuestas de intervención en mediación cognitiva de aula.</p> <p>Pautas de supervisión de experiencia pasante – etapas diagnóstica –</p>	<p>Elaboración de propuestas de intervención en mediación afectiva de aula.</p> <p>Elaboración de propuestas de intervención en mediación cognitiva de aula.</p> <p>Pautas de supervisión de experiencia pasante – etapas diagnóstica – intervención – retroalimentación.</p> <p>Profesionalización docente.</p>

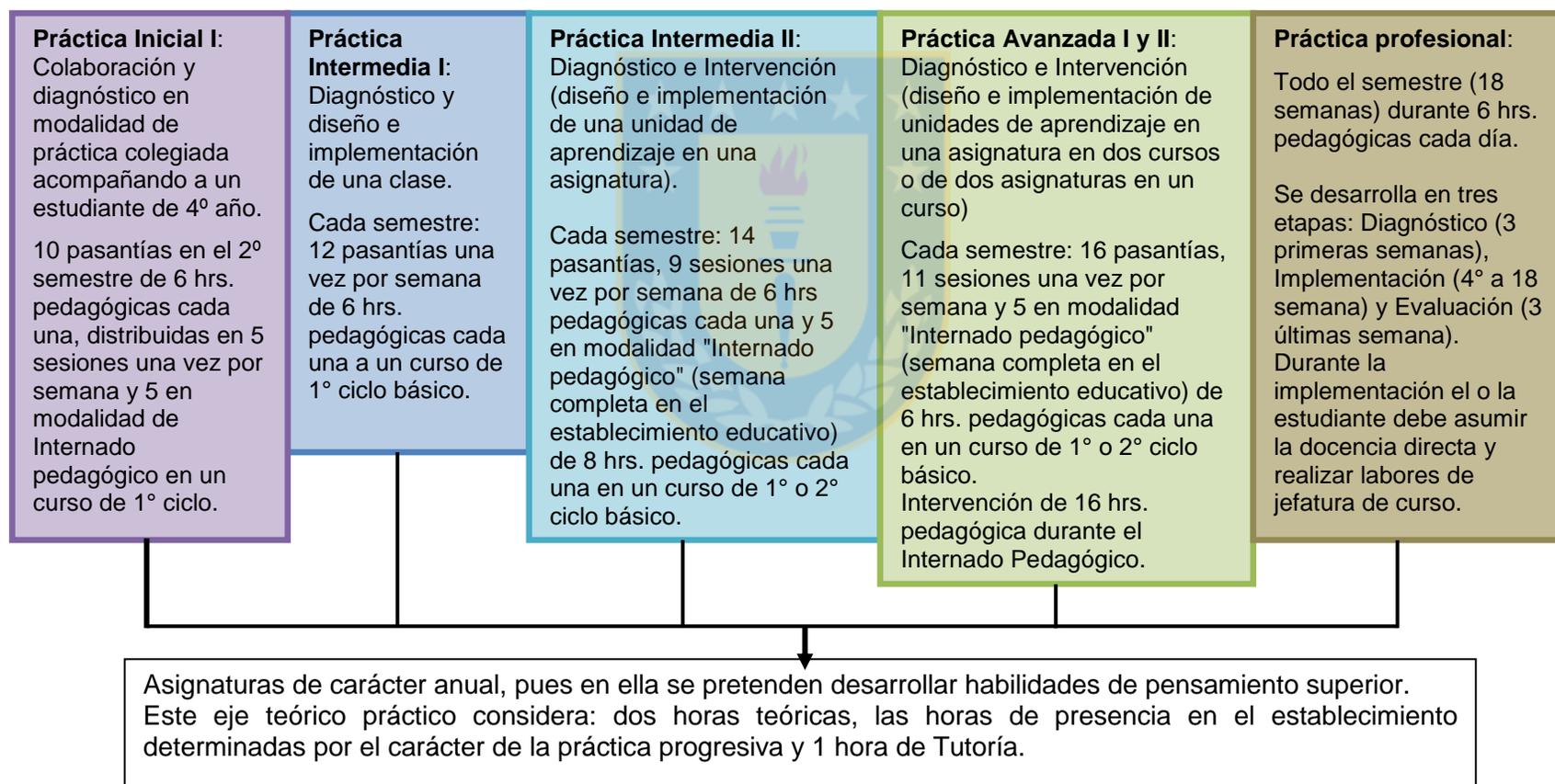
		<p>(inteligencias múltiples, autoconcepto académico, expectativas)</p> <p>Factores de contexto asociados a convivencia escolar.</p> <p>Elaboración de Bitácora de aprendizaje y lectura compartida de registros a partir de experiencia en pasantía.</p>	<p>intervención – retroalimentación.</p> <p>Salud Mental del Docente.</p> <p>Factores de contexto asociados a proceso de enseñanza aprendizaje</p>	<p>Salud Mental del Docente.</p> <p>Factores de contexto asociados a proceso de enseñanza aprendizaje.</p>
Desarrollo personal	<p>Ser emocional, autoestima, autoconcepto, habilidades sociales.</p>	<p>Inteligencia emocional</p> <p>Inteligencias múltiples</p> <p>Declaración de Derechos de los niños y niñas</p> <p>Resolución no violenta de conflictos.</p>	<p>Habilidades comunicacionales y de inteligencia emocional.</p> <p>Inteligencias múltiples.</p> <p>Autoestima y autoconcepto profesional.</p>	<p>Habilidades comunicacionales y de inteligencia emocional.</p> <p>Inteligencias múltiples</p> <p>Autoestima y autoconcepto profesional.</p>
Estrategias didácticas de Tutoría	<p>Grupos de conversación, exposiciones individuales y grupales. Lectura y análisis de documentos</p>	<p>Grupos de conversación, exposiciones individuales y grupales, lectura de registros de aula.</p> <p>Lectura y análisis de documentos.</p>	<p>Grupos de conversación, exposiciones individuales y grupales, elaboración de propuestas de intervención.</p>	<p>Grupos de conversación, exposiciones individuales y grupales, elaboración de propuestas de intervención</p>
Trabajos desde la Tutoría	<p>Trabajos prácticos</p> <p>Inteligencia emocional y</p>	<p>Trabajos prácticos</p> <p>mediación afectiva y cognitiva.</p>	<p>Elaboración de propuestas diagnósticas y de</p>	<p>Elaboración de propuestas diagnósticas y de intervención de realidad</p>

	<p>Autoestima, Asertividad y Resolución no violenta de conflictos.</p> <p>Bitácora de registro de pasantías (2^a semestre)</p>	<p>Elaboración de registro de bitácoras de aprendizaje (experiencia pasante)</p> <p>Lectura de registros de experiencia pasante: Análisis, reflexión y retroalimentación</p>	<p>intervención de realidad educativa en mediación cognitiva y afectiva.</p> <p>Supervisión experiencia pasante (diagnóstica – intervención – retroalimentación)</p>	<p>educativa en mediación cognitiva y afectiva.</p> <p>Supervisión experiencia pasante (diagnóstica – intervención – retroalimentación)</p>
--	--	--	--	---



Figura 7: Formación práctica propuesta Educación Básica

PRIMER AÑO		SEGUNDO AÑO		TERCER AÑO		CUARTO AÑO		QUINTO AÑO
1° sem	2° sem	3° sem	4° sem	5° sem	6° sem	7° sem	8° sem	9° sem
	Práctica Inicial I	Práctica Intermedia I	Práctica Intermedia I	Práctica Intermedia II	Práctica Intermedia II	Práctica Avanzada I	Práctica Avanzada II	Práctica profesional



Capítulo 3

Metodología de la investigación

1. Metodología, enfoques y diseño de la investigación

1.1. Metodología y enfoques

La metodología utilizada en la presente investigación corresponde a un **enfoque mixto**, que se caracteriza por ser un proceso en el que se “recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema (Teddlie y Tashakkori, 2003; Creswell, 2005; Mertens, 2005; Williams, Unrau y Grinnell, 2005)” (como se citó en Hernández, Fernández y Batista, 2006, p. 755), lo que quiere decir, que esta metodología presenta la ventaja de unir y conjugar el enfoque cuantitativo, basado en la medición numérica y el análisis estadístico, y un enfoque cualitativo, que se destaca por partir de la exploración, descripción e interpretación de la realidad que es dada a conocer desde la lógica y sentir de sus protagonistas, de forma que se puedan usar métodos de ambos enfoques y puede comprender la conversión de datos cualitativos en cuantitativos y viceversa.

Muchas son las ventajas que destacan del modelo mixto, siendo relevantes para este estudio, aquella que acentúa la obtención de “mayor variedad de perspectivas del problema: frecuencia, amplitud y magnitud (cuantitativa), así como profundidad y complejidad (cualitativa); generalización (cuantitativa) y comprensión (cualitativa)” (Hernández et al., 2006, p. 756), lo que indica que a través de este enfoque se puede lograr mayor profundidad y complejidad, un mayor entendimiento al explorar y explotar de mejor forma los datos.

1.2. Diseño

Se entiende por diseño de investigación a la forma de abordar organizadamente el proceso de estudio con la finalidad de obtener información contundente que den respuestas al problema de investigación, Hernández et al. (2010) se refiere a este como el “abordaje” general que habremos de utilizar en el proceso de investigación” (p. 492), el cual debe ser flexible y abiertos en contexto cualitativo. Por otra parte el diseño mixto, se puede describir como el momento en que el investigador “define el número de fases, el enfoque que tiene mayor peso (cuantitativo o cualitativo), o bien, si se les otorga la misma prioridad, las funciones a cubrir y si se cuenta o no con una perspectiva teórica y cuál” (Hernández et al., p. 547).

En el presente estudio se pretende conocer, describir y valorar las percepciones que los profesores noveles comunican acerca de su formación inicial en el modelo de formación denominado eje teórico práctico, por lo que el enfoque fundamental para dar respuestas al problema planteado será cualitativo, ya que no se intenta predecir sucesos, acciones o hechos sobre el fenómeno estudiado, sino que se desea comprender desde las experiencias vividas por los profesores noveles en su formación inicial docentes, aquello que es de importancia e interés reconocer de ellos mismos sobre la problemática formulada por el investigador, como plantea Rodríguez, Gil y García (1996), este tipo de investigación “estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (p. 32) y como la define Hernández et al. (2006) “la investigación cualitativa se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, principalmente los humanos y sus instituciones (busca interpretar lo que va captando activamente)” (p.9), por lo tanto su finalidad es recopilar exhaustivamente información, a partir de la descripción del contexto real, que permita al investigador acercarse a ellos para comprender de mejor manera los hecho a partir de la interpretación de los mismos.

Por otro lado durante el proceso de investigación se debió modificar el plan inicial el cual se pensaba abarcar desde un enfoque completamente cualitativo, presentando la necesidad de insertar elementos cuantitativo, como es el cuestionario (descrito en el punto 4) como técnica de recolección de datos y su consecuente análisis, idóneo para la recogida de datos por la economía en tiempo y posterior análisis de los datos.

Debido a los dos puntos anteriores, el tipo de diseño más acorde a la lógica del estudio es el denominado **diseño anidado o incrustado concurrente de modelo dominante** (Hernández et al., 2010) el cual se caracteriza por una parte, en que un método o enfoque predominante guía el proyecto mientras que el otro que posee menor prioridad se inserta dentro del que se considera central, y como se explicó anteriormente el presente estudio utiliza un método primordialmente cualitativo con incrustaciones cuantitativas, ya que entre los objetivos se busca describir las actitudes, opiniones y pensamientos de los profesores noveles sobre su formación inicial en el eje teórico práctico de la carrera de educación básica. Este tipo de diseño se simboliza de la siguiente forma:

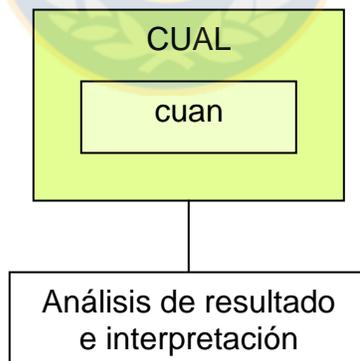


Figura 8: Diseño anidados concurrentes de modelo dominante (Hernández et al., 2010, p. 572)

En este caso, la incrustación se realiza desde la etapa de recolección de datos hasta el análisis e interpretación de los mismos, para responder a la necesidad de contar con una técnica e instrumento de recogida de datos eficientes al contexto de su aplicación.

Por otra parte, este tipo de diseño se caracteriza por ser concurrente, es decir, la recogida de datos cualitativos y cuantitativos se realizan de forma paralela al igual que el análisis. De acuerdo a la experiencia de este estudio se aplicó un cuestionario que se estructura en dos partes, la primera consistente en una tabla que contiene una escala de actitud Likert y una selección de temas, la segunda parte corresponde a tres preguntas abiertas; aunque Hernández et al. (2010) recomienda que los datos se recaben de forma separada, fue necesario obvia esta debido a las finalidades del estudio y la recopilación profunda de datos en una situación apremiante. En cuanto al análisis, este se desarrolla de forma paralela entre ambos enfoques ya que por una parte se encuentran los datos cuantitativos de la escala de Liker y la selección de temas, y por otro lado el análisis cualitativo de las preguntas abiertas (explicadas en el punto 4).

2. Descripción de los participantes del estudio

En el presente estudio se decidió realizar un **muestreo por oportunidad** (Hernández et al. 2006), el cual se caracteriza por ser no probabilístico ya que por una parte el tamaño de la muestra depende de criterio del investigador y de la calidad de la información que los participantes pueden ofrecer, y por otra parte no se pretende generalizar los resultados a una población más amplia. Por esta razón, los sujetos participantes del estudio deben compartir las siguientes características:

- Haber cursado estudios iniciales en la institución de educación superior Universidad de Concepción, sede Concepción.
- Ser egresado de la carrera de Educación Básica de la mencionada casa de estudio.
- Ser profesor novel.

- Haber cursado por el modelo de formación teórico-práctico de la carrera de educación básica.

Por otra parte, el tipo de muestreo por oportunidad corresponde a aquellos “casos que de manera fortuita se presentan ante el investigador, justo cuando este los necesita. O bien, individuos que requerimos y que se reúnen por algún motivo ajeno a la investigación, que nos proporcionan una oportunidad extraordinaria para reclutarlos” (Hernández et al., 2009, p. 569). En el caso de este estudio se presentó la oportunidad de recolectar información en el Seminario “Intercambio de experiencias docentes para el desarrollo del conocimiento pedagógico” expuesto en dependencias de la Universidad de Concepción, al cual asistieron ex estudiantes, egresados de la carrera de educación básica.

Durante el seminario se encuestó a una población de 27 individuos, de los cuales 17 corresponden a profesores noveles y que conforman **la muestra** para la investigación. La muestra es diversa y representativa, al estar conformada por individuos de distintas especialidades, con variados años de egreso de sus estudios iniciales y tiempo de ejercicio de su profesión, pero que comparten los criterios especificados por el investigador. A continuación, en la tabla 2, se da a conocer un detalle de la caracterización de la muestra, datos que fueron entregados por las personas encuestadas.

Tabla 2: Caracterización de los participantes

Especialidad		Año de egreso					Obtención de especialidad en		Tiempo de ejercicio profesional			
		2011	2012	2013	2014	2015	Pregrado	Post-título	1 mes-9 meses	1 año-1 año 9 meses	2 años-2 años 9 meses	3 años-3 años 9 meses
Primer ciclo		0	3	2	1	0	6	0	0	2	2	2
Segundo ciclo	Historia Lenguaje	1	1	1	0	3	5	1	3	1	0	2
	C. naturales Matemática	0	1	3	0	1	5	0	3	0	2	0
Subtotal		1	5	6	1	4	16	1	6	3	4	2
Total		17					17		17			

3. Procedimiento general de aproximación al campo y recolección de la información

Toda investigación conlleva una elaboración de procesos que le permitan al investigador un acercamiento un poco más organizado al campo de estudio, con el propósito de hallar explicaciones de forma más efectiva al problema planteado, de esta forma en la metodología cualitativa se hayan múltiples procesos de investigación que se caracterizan por ser dinámicos y abiertos a modificaciones en el trascurso de la misma, así se asume y dispone la investigadora a realizar cambios y transformaciones en cualquier momento del proceso al analizarán y reflexionar sobre los avances, dificultades y necesidad del estudio de acuerdo al propósito del mismo.

Rodríguez et al. (1996) describen un proceso de investigación continuo por etapas que no tienen principio ni final declarado, que se superponen y mezclan unas con otras, pero señalando un camino hacia delante en el intento de responder a las inquietudes planteadas por el investigador. Este se esquematiza de la siguiente forma:

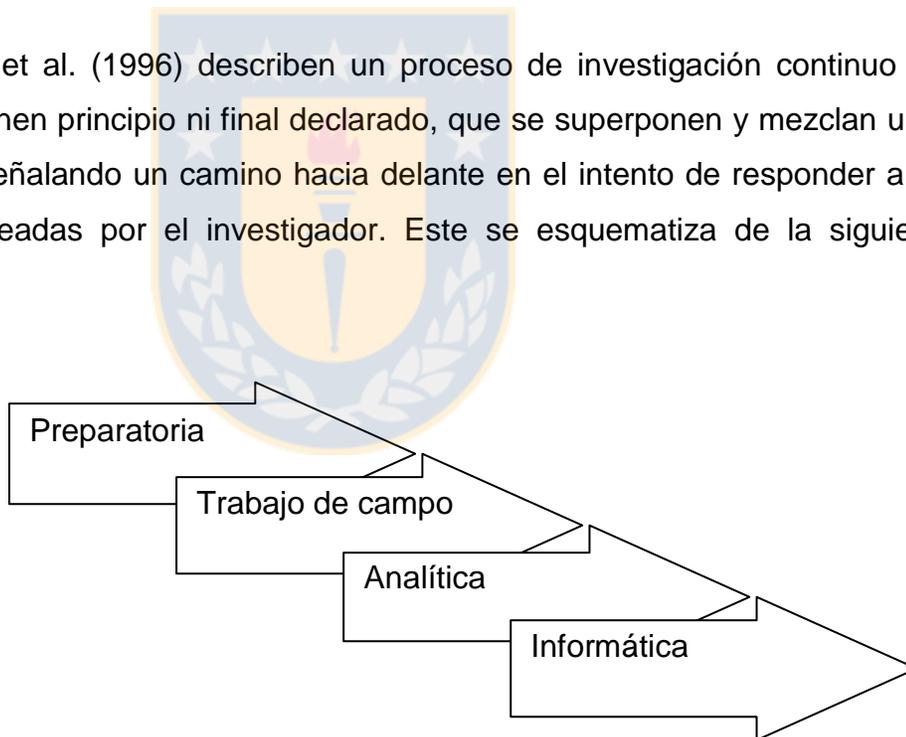


Figura 9: Proceso de investigación cualitativa (Rodríguez et al., 1996, p. 63)

Como se puede observar en el esquema el proceso se caracteriza por contar con cuatro fases, en las que el investigador deberá ir pensando en las opciones y tomar

decisiones. Cada una de estas fases cuenta con distintas etapas, que describen detalladamente el proceso y se esquematiza de la siguiente forma:

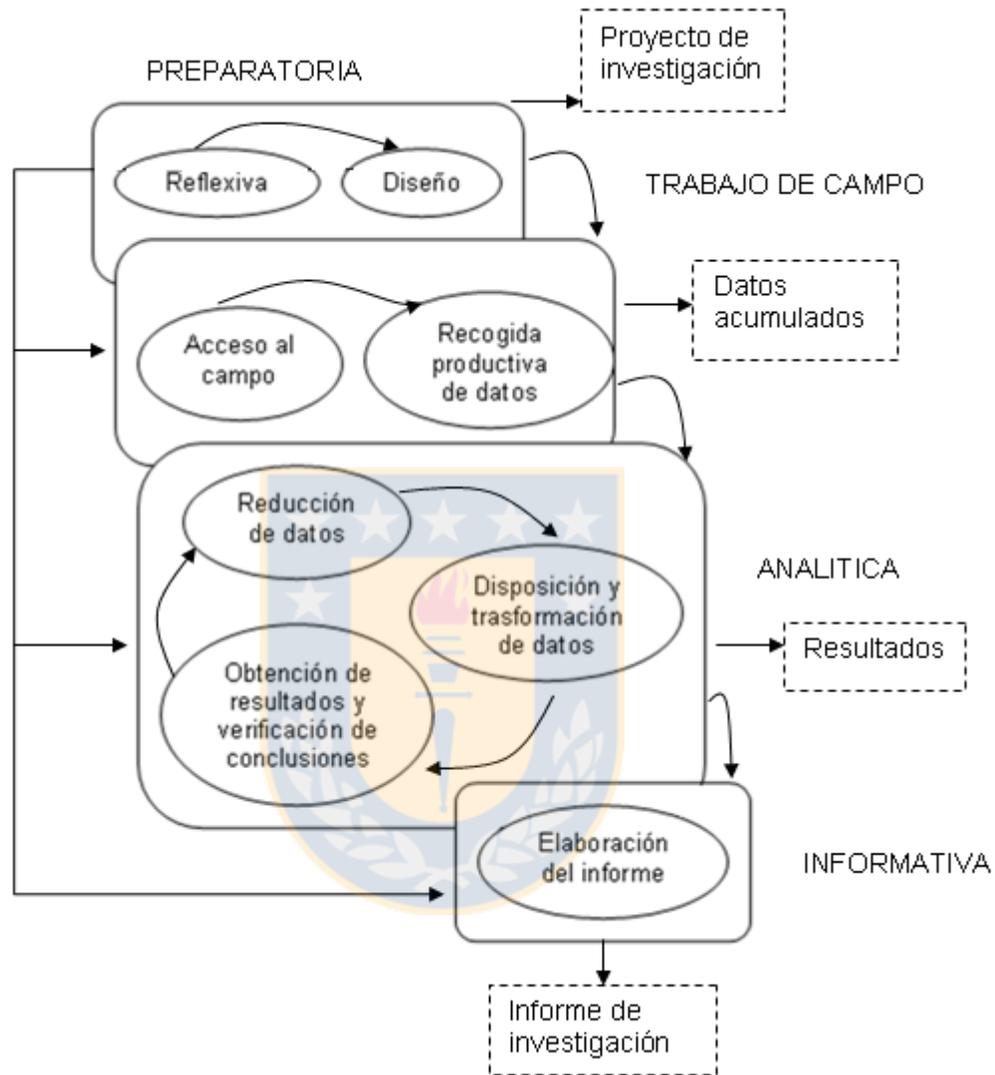


Figura 10: Fases y etapas de la investigación cualitativa (Rodríguez et al., 1996, p. 64)

3.1. Fase preparatoria

- **Etapa reflexiva:** En es el momento inicial que dará vida a la investigación, el momento en que el investigador enfrenta y problematiza la realidad para seleccionar una temática, reflexionando acerca de sus creencias ideológicas,

pensamiento político, junto a elementos morales y éticos. Luego se insta a informarse sobre el tema, para especificar con mayor seguridad las razones por las cuales se escogió el tema. Esto se desarrolla junto a la elección del paradigma o enfoque que se dará a la investigación cualitativa, para tener un marco que permita delimitar los conceptos relevantes que serán puestos en estudio y sus relaciones. Como punto final de esta etapa se encuentra el desarrollo del marco teórico que sustentará la investigación (Rodríguez et al., 1996).

De acuerdo a esto la idea que llamó la atención fue conocer sobre la educación inicial de los profesores y como específicamente esta se concibe y desarrolla en la universidad de Concepción. Este tema se fue moldeando y acotando al conocer desde las lecturas hacia que problemáticas apunta y cuales son las necesidades a las que se enfrentan, siempre con una perspectiva crítica que necesita conocer y comprender más la realidad educativa del sistema ideológico vigente. Así se concibió una temática más estructurada y sólida sobre cuales son las opiniones, la valoración, el juicio de profesores egresados de la carrera de educación básica sobre su educación inicial, en un área específica de su malla curricular que comprenden al eje teórico-práctica. Considerando que los profesores noveles pueden alcanzar una perspectiva del tema un poco más macerada, reflexiva, al estar fuera de la universas y poniendo en práctica aquellos que aprendieron en esta. Por otro lado las asignaturas del eje teórico práctico, son transversales a los semestres por cursos y especialidad, además que se desarrollan en este los conocimientos teóricos que se implican en el saber pedagógico, junto a la aproximación temprana a la realidad educativa a través de las prácticas progresivas.

- **Etapa de diseño:** Esta planificación de actividades suele estructurarse entorno a cuestiones como: ¿Qué diseño resultará más adecuado a la formación, experiencia y opción ético-política del investigador?; ¿Qué o quién

va a ser estudiado?; ¿Qué método de indagación se va a utilizar?; ¿Qué técnicas de investigación se utilizarán para recoger y analizar los datos?; ¿Desde qué perspectiva, o marco conceptual, van a elaborarse las conclusiones de la investigación? A estas se les da respuesta considerando la perspectiva paradigmática por la que se optó, en este caso una más crítica. Por lo tanto, lo que se decida en el diseño no será perfecto y estructurado hasta el final del estudio, si no que sólo una forma de organización lógica y justificada que puede variar en el proceso, con la intención de disponer una perspectiva y de los instrumentos necesarios para acceder al campo (Rodríguez et al., 1996).

Teniendo claridad sobre lo que se quiere investigar y de acuerdo a la experiencia y recomendaciones de la profesora guía, se había decidido por una metodología cualitativa con enfoque fenomenológico, debido a los objetivos y la naturaleza del problema, optando por realizar grupos focales a estudiantes de la carrera de educación básica de la Universidad de Concepción, para luego en el análisis levantar categoría a partir de las entrevistas aplicadas. Por motivos externos a la investigación este diseño inicial se debió modificar, aunque conservando la problemática y la esencia de los objetivos, para sortear los inconvenientes se considera la propuesta de la profesora colaboradora del estudio para aprovechar una instancia en que profesores noveles se reunirían y si poder recoger información válida para la investigación. A raíz de esto, se modificó el modelo de investigación de uno completamente cualitativo a uno mixto, debido al cuestionario aplicado en el seminario “Intercambio de experiencias docentes para el desarrollo del conocimiento pedagógico”, modificando a la vez la muestra que consiste en profesores noveles egresados de la carrera de la casa de estudio citada y además la forma de analizar los datos.

3.2. Fase de trabajo de campo

- **Etapa de acceso al campo:** En esta, el investigador va accediendo progresivamente a la información fundamental para su estudio. En primera instancia esta significa un permiso para adentrarse en la situación a observar y así ir adquiriendo la confianza de los participantes, luego detalladamente ir describiendo donde se encuentra y con quienes está. En este momento se decide el muestreo y la selección de la muestra, como también se piensa en el tipo de técnica e instrumento de recolección de datos más adecuada para la situación (Rodríguez et al., 1996).

En la presente investigación no se pudo realizar un acercamiento previo a los participantes del estudio, debido a la fortuita situación surgida en la que se pudo recopilar información. Los puntos a favor fueron el contexto del seminario “Intercambio de experiencias docentes para el desarrollo del conocimiento pedagógico” en el que, por una parte, los docentes asistentes estaban con la predisposición de dar a conocer sus puntos de vista, sus creencias, sus conocimientos y experiencias pedagógicas, por lo que el cuestionario encajaban dentro de la situación de dar a conocer sus actitudes; por otra parte, uno de los profesores organizadores del evento ayudó en la presentación del instrumento a los participantes, solicitándoles su colaboración, ya que a través del cuestionario se podría conocer la opinión de ellos acerca de las asignaturas del eje teórico práctico y así tantear como el proyecto a estado funcionando en sus estudiantes.

- **Etapa de recogida productiva de datos:** Según los autores, esta etapa se da cuando el investigador se encuentra a gusto y los participantes entienden ya el propósito de lo que esta estudiando, facilitado información más productiva. El proceso de análisis de datos también comienza en esta etapa, al ir discriminado la información innecesaria y dejando la relevante para ir organizando y comprendiendo la información (Rodríguez et al., 1996).

Ante esta situación, se ha considerado pertinente analizar toda la información entregada por los participantes en el cuestionario, debido a que es la única fuente de datos y que su confección se realizó con conciencia sobre la situación. Para hacer mas fecundo el análisis y explotar los datos se optó por utilizar método cuantitativo y cualitativo en esa etapa.

3.3. Fase analítica

Esta fase comienza estrictamente cuando se considera que los datos recolectados son suficientes para comenzar su sistematización y se abandona el campo. Los procesos analíticos básicos se fundan en tres tareas: la reducción de datos, la disposición y transformación de datos, y la obtención de resultados y verificación de conclusiones. Estas tareas pueden abarcarse de forma simultánea o estar presente una dentro de otra (Rodríguez et al., 1996).

Para reducir los datos en este estudio se realizó la codificación de cada una de las partes del cuestionario (escala Likert, categorías temáticas y preguntas abiertas) para lograr agrupar la información y así plasmarla en gráficos y categorías más amplias, esto permitió una interpretación organizada y estructurada.

3.4. Fase informativa

En esta fase se destaca la presentación y difusión de los resultados como indispensable a la hora de terminar el informe, ya que estos son parte de temas y problemáticas interesantes para otros individuos y la idea es que se pueden informar a través de él (Rodríguez et al., 1996).

Por una parte este informe tiene la intención de organizar y plasmar las ideas, opiniones, hallazgos y aprendizajes de la investigadora, pero además se considera que este servirá en cierta medida a los profesores encargados del modelo de

formación teórico práctico, para que conozcan las actitudes de los profesores noveles hacia este y además de otros hallazgos y consideraciones que les pueden ser de utilidad en la comprensión del modelo.

4. Técnicas de recopilación de la información

La técnica para la recolección de datos escogida para esta investigación, responde a la situación fortuita del seminario “Intercambio de experiencias docentes para el desarrollo del conocimiento pedagógico” al que concurren los profesores noveles, situación ajena a la investigación y que requirió tiempo inesperado de los asistentes para obtener su colaboración. Debido a esto, se optó por recurrir al **cuestionario** que es considerado como un instrumento ideal para las circunstancias descritas debido a la dispersión y dificultad de reunir a los participantes del estudio (García, 2003), además se puede aplicar simultáneamente entre varios participantes y permite obtener información ordenada y sistemática, minimizando costos de tiempo y esfuerzo.

4.1. El cuestionario

El cuestionario es definido como un instrumento o técnica de recolección de datos estadísticos, el cual consiste en un conjunto de preguntas o afirmaciones estandarizadas respecto a una o más variables a medir (Hernández et al., 2010). Según Rodríguez et al. (1996) el cuestionario es un instrumento que ayuda en la “exploración de ideas y creencias generales sobre algún aspecto de la realidad” (p. 185) por lo que es útil en el proceso de acercamiento a la realidad a estudiar.

El objetivo del cuestionario en este estudio es obtener información que corresponde a opiniones y actitudes de los profesores noveles acerca de las experiencias y situaciones de aprendizajes que vivenciaron en el eje teórico-práctico, con la intención de valorar su formación inicial en el área pedagógica.

El cuestionario utilizado está estructurado de forma mixta por dos partes, la primera es una tabla dividida en dos secciones: una de ellas es una escala para medir actitud tipo Likert y la otra corresponde a categorías temáticas. La segunda parte del cuestionario corresponde a tres preguntas abiertas.

4.1.1. El escalamiento Likert

Es un método para medir la actitud, entendida como la “predisposición aprendida para responder coherentemente de una manera favorable o desfavorable ante un objeto, ser vivo, actividad, concepto, persona o sus símbolos (Fishbein y Ajzen, 1975; Haddock y Maio, 2007; y Oskamp y Schultz, 2009)” (Hernández et al., 2010, p. 246), es decir, las actitudes son indicadores, síntomas, de la conducta de los participantes. La actitud se puede medir según su dirección positiva o negativa y su intensidad, si es alta o baja. Este método consiste en una serie de ítems en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes. Cada uno de los ítems es evaluado por 5 o más categorías que lleva una puntuación, los cuales se organizan en una escala, calificando de esta forma al objeto de actitud que se está midiendo e indicando cuánto se está de acuerdo con la frase correspondiente (Hernández et al., 2010).

4.1.2. Categoría temática

En esta sección se presentan tres categorías temáticas formuladas por la investigadora, las que corresponden a pensamiento crítico-reflexivo, saber pedagógico y rol docente como investigador, cada una de estas se relaciona con más de una de las afirmaciones de la escala Likert (tabla 3). A través de este procedimiento se pretende conocer las relaciones que realizan los encuestados para averiguar la comprensión que estos tiene de ciertos conocimientos, metodologías y habilidades que en las asignaturas del eje teórico-práctico, en el programa de tutorías y en las prácticas pedagógicas se pretenden enseñar y desarrollar. Por otro lado, también se puede conocer como ellos formulan una nueva reagrupación de las

afirmaciones en los temas, conociendo de esta forma sus concepciones de cada concepto.

4.1.3. Preguntas abiertas

Las preguntas abiertas se caracterizan por no limitar de antemano las respuestas de los participantes, por lo que las categorías de respuestas son mayores que en las preguntas cerradas, sirven en situaciones donde se desea profundizar una opinión o los motivos de un comportamiento. Se recomienda hacer solamente las preguntas necesarias para obtener la información deseada ya que la posterior codificación, clasificación y preparación para el análisis es difícil (Hernández et al. 2010). En el instrumento utilizado se formularon tres preguntas o peticiones abiertas en las que se solicitó a los profesores noveles opinar acerca de las asignaturas del eje teórico práctico mencionando aspecto mejorables y aspectos positivos, al igual que mencionar momentos durante su formación inicial que les hayan permitido reflexionar sobre su práctica. Con estas preguntas se pretende profundizar en el análisis de la escala de Likert y además levantar categorías que muestren las percepciones de los participantes acerca del modelo de formación en estudio.

El cuestionario en general fue confeccionado con la intención de ser aplicarlo en el contexto del seminario anteriormente mencionado, por lo que fue autoadministrado con un carácter grupal, lo que quiere decir que se aplicó al total de participantes de la situación y de forma directa, por lo que lo contestaron sin intermediarios, sólo se les explico y se les solicitó su cooperación.

Cabe señalar que el cuestionario fue sometido a juicio de expertos con el fin de dar validez al instrumento y así poder llevar a cabo el presente estudio.

5. Método para el análisis de los resultados

La recolección de la información se realizó por medio de un cuestionario, con el fin de indagar en las percepciones que los profesores noveles poseen sobre las experiencias vivenciadas en el eje teórico práctico de la carrera de Educación Básica de la Universidad de Concepción. Antes de desarrollar el análisis hay que tener en consideración que este concepto se define como “un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación a un problema de investigación” (Rodríguez et al., 1996, p. 200), por lo que los datos en bruto son solamente una parte de la investigación y es el investigador el encargado de darles sentido y significado para lograr un mayor conocimiento de la realidad estudiada.

Para realizar el análisis de los datos se utilizarán los pasos o tareas que Miles y Huberman (como se citó en Rodríguez et al., p.204) diseñaron: 1) Reducción de datos, es decir simplificar la información para hacerla abarcable y manejable; 2) Disposición y transformación de los datos, tarea que se caracteriza por la organización de los datos de forma que se vuelvan abarcables y operativos, dispuestas para resolver las cuestiones de la investigación; y 3) Obtención y verificación de las conclusiones, en este punto se llevan a cabo las conclusiones de la investigación en relación con los objetivos que se persiguen.

De esta manera se utilizará el método de análisis estadístico descriptivo, que cumple la función de describir la distribución de los datos, valores o puntuaciones obtenidas para cada variable, es decir la frecuencia de cada variable. Además la frecuencia de datos, puede ser complementada con una descripción porcentual de los casos en cada categoría (Hernández et al. 2010). Esta información es organizada en tablas y se presentan en gráficos de barra o circulares, para su posterior interpretación. Con respecto a las preguntas abiertas, estas se procesaran a través de la codificación de respuestas, es decir, primero se determinan las principales tendencias en las respuestas de los profesores noveles (la frecuencia con que

aparece cada respuesta), para luego organizarlas o clasificarlas en torno a temas, mas tarde se le da nombre a esos temas generando un patrón general de respuestas y así poder finalmente asignarles un valor numérico a cada patrón general de respuesta, es decir un código. Finalmente se realizan las conclusiones de la información recolectada y las reflexiones finales sobre las conclusiones para establecer como estas se relacionan con los objetivos específicos que persigue la investigación.

5.1. Definiciones de las variables conceptuales y operacionales

Con la intención de dar claridad al lector y al análisis se presenta a continuación una breve definición conceptual y operacional de las variables o temas utilizados.

5.1.1. Profesor novel

- Definición conceptual: Profesor novel es aquel que comienza a practicar su profesión luego de haber cursado 5 años o más de estudio superiores en una universidad o instituto donde aprende lo necesario para ejercer la pedagogía, tanto en conocimientos teórico como prácticos (Vilca, 2005). Según Ávalos (como se citó en Benavides y Machuca, 2014) son “aquellos profesionales que llevan menos de 5 años de ejercicio laboral en el campo docente, y que se encuentran en el proceso de adquisición de expertizaje en los aspectos pedagógico, tanto curriculares como de enseñanza” (p. 73).
- Definición operacional: Es el docente que debe enseñar y aprender a enseñar. Según Marcelo (2001) los profesores noveles se enfrentan a ciertas tareas como:

adquirir conocimientos sobre los estudiantes, el currículo y el contexto escolar; diseñar adecuadamente el currículo y la enseñanza; comenzar

a desarrollar un repertorio docente que les permita sobrevivir como profesor; crear una comunidad de aprendizaje en el aula, y continuar desarrollando una identidad profesional. (p.577)

5.1.2. Eje teórico práctico

- Definición conceptual: Eje teórico práctico es el nombre que recibe el modelo de formación de la carrera de educación básica de la Universidad de Concepción, que tiene como finalidad el desarrollo de habilidades pedagógicas de los futuros profesores en torno a procedimientos de trabajo que implican la vinculación e integración en la práctica de los fundamentos teóricos respecto del fenómeno del aprendizaje y de las disciplinas del conocimiento.
- Definición operacional: El eje teórico práctico se conforma por cuatro asignaturas de carácter anual que se sincronizan con un programa de tutorías, juntos acompañan el proceso de prácticas progresivas realizadas por los estudiantes en contextos reales, la cual tiene la peculiaridad de tener carácter colegiada durante el 2º semestre del 1º año de formación.

5.1.3. Pensamiento crítico reflexivo

- Definición conceptual: Se entiende por pensamiento crítico reflexivo como Woolfolk define el pensamiento crítico, como “el pensamiento reflexivo razonable que se enfoca en decidir en qué creer o que hacer” (2014, p. 344), es decir que para lograr que el pensamiento sea crítico debe formularse desde una base reflexiva y viceversa. Ambos son tipos de pensamiento con características propias pero que se necesitan mutuamente para generar un tipo de pensamiento de calidad.

- Definición operacional: En el pensamiento crítico se utilizan destrezas cognitivas como son el conocimiento, la inferencia y la evaluación que a su vez requiere del análisis, juicio, examinar y comparar entre otras con la intención de lograr tomar decisiones de forma informada. Mientras que el pensamiento reflexivo es un proceso que necesita de una situación problema, investigar sobre esta y poner en práctica las posibles soluciones que emanan del proceso anterior con la intención de obtener una mayor comprensión del fenómeno.

5.1.4. Saber pedagógico

- Definición conceptual: Según Tezanos (s.f.) el saber pedagógico es “el producto natural de la reflexión crítica colectiva del hacer docente expresado en la escritura” (p. 11), es decir es el saber que se origina a través de la reflexión constante individual y grupal sobre la cotidianidad de la práctica pedagógica.
- Definición operacional: La construcción del saber pedagógico requiere de acciones docentes que impliquen compartir, discutir y analizar entre los pares el desarrollo de sus clases y/o unidades implementadas y posteriormente su escritura a fin de que el ejercicio reflexivo pueda ser sometido a juicio objetivo y sistemático.

5.1.5. Rol docente como investigador

- Definición conceptual: Para Elliott (1997) es una actividad que permite a los docentes analizar las acciones y situaciones sociales experimentadas en su práctica pedagógica, con la intención de dar solución a problemáticas contingentes y realizar cambios, lo cual genera comprensión y conocimiento sobre su práctica.

- Definición operacional: La investigación acción docente se plasma en las cuatro asignaturas del eje teórico práctico que orientan el modelado progresivo del uso de herramientas de trabajo pedagógico que se van articulando en cinco grandes etapas: (1) de diagnóstico, (2) diseño, (3) ejecución, (4) análisis de resultados y (5) reflexión sobre las prácticas.

5.2. Escala para medir las actitudes tipo Likert

Para este estudio se confeccionó una escala de Likert con 18 afirmaciones, las que corresponden a experiencias coherentes al plan de estudio de las asignaturas del eje teórico-práctico clasificadas previamente en tres categorías o temáticas que corresponden a pensamiento crítico-reflexivo, saber pedagógico y rol docente como investigador, como se puede observar en la tabla 3, para que en una escala de actitud de 5 categorías, expresadas en la tabla 4, (muy de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo y muy en desacuerdo) los profesores noveles pudieran seleccionar aquella que reflejara su actitud, y así calificar el objeto que se está midiendo en cada afirmación. Por medio de esta escala se puede conocer el grado de conformidad de los encuestados sobre la formación inicial concebida en las asignaturas correspondientes.

Código	Categoría Tema	Ítems/Afirmaciones	Objeto o aspecto a medir
1	Pensamiento crítico-reflexivo	En las asignaturas del eje teórico práctico se trabajan temáticas que me han permitido construir una perspectiva crítica-reflexiva de la realidad educativa.	Asignaturas del eje teórico práctico: temáticas.
2		La metodología utilizada en las asignaturas del eje teórico práctico de 1º y 2º año propician el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo.	Asignaturas del eje teórico práctico: Metodología de trabajo.
3		Las asignaturas del eje teórico-práctico permiten la socialización entre estudiantes para analizar problemáticas surgidas en el contexto de las pasantías y/o practica	Asignaturas del eje teórico práctico: Metodología de

		profesional, buscando posibles soluciones en conjunto.	trabajo.
5		Adquirí habilidades de pensamiento crítico-reflexivo al interactuar tempranamente con la realidad escolar y al desarrollar informes escritos en los que pude reflexionar sobre las observaciones e intervenciones pedagógicas realizadas.	Relación entre Práctica progresiva. Asignaturas del eje teórico práctico: tarea informe escrito.
6		La metodología utilizada en las asignaturas del eje teórico práctico de 3º y 4º año han propiciado el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo.	Asignaturas del eje teórico práctico: Metodología de trabajo.
7		En el contexto de las asignaturas del eje teórico-práctico pude implementar mis diseños de clases en la escuela, reflexionando críticamente mis decisiones para mejorar y fundamentar mi práctica pedagógica.	Relación entre Práctica progresiva. Asignaturas del eje teórico práctico: tarea informe escrito.
11		En las asignaturas del eje teórico práctico pude analizar la realidad educativa y el curriculum vigente de manera crítica, para desarrollar diseños de clases con sólido sustentos teóricos sólidos.	Relación entre Práctica progresiva. Asignaturas del eje teórico práctico: análisis de documentos.
4	Saber Pedagógico	La formación teórica en las asignaturas de 3º y 4º año me proporcionaron una base disciplinar para diseñar clases orientadas al logro de aprendizaje significativo en los estudiantes.	Relación entre Práctica progresiva. Asignaturas del eje teórico práctico: temáticas.
8		La formación teórica en las asignaturas de 1º y 2º año me proporcionaron una base disciplinar para diseñar clases orientadas al logro de aprendizaje significativo en los estudiantes.	Relación entre Práctica progresiva. Asignaturas del eje teórico práctico: temáticas.
9		La metodología utilizada en el eje teórico práctico me facilitó la construcción del saber pedagógico.	Eje teórico práctico: metodología de trabajo.

10		La metodología utilizada en las tutorías permite el autoconocimiento emocional, el desarrollo del pensamiento crítico y el conocimiento del rol docente.	Tutorías: metodología de trabajo.
12		En las asignaturas del eje teórico-práctico, se promueve el desarrollo de herramientas que me han permitido asumir mi rol como profesional.	Asignaturas del eje teórico práctico: Metodología de trabajo.
13		En las asignaturas del eje teórico-práctico de 1º y 2º año trabajé con situaciones problemáticas experimentadas en las pasantías y/o práctica profesional.	Relación entre Práctica progresiva. Asignaturas del eje teórico práctico: metodología de trabajo.
15		En las asignaturas del eje teórico-práctico de 3º y 4º año trabajé con situaciones problemáticas experimentadas en las pasantías y/o práctica profesional.	Relación entre Práctica progresiva. Asignaturas del eje teórico práctico: metodología de trabajo.
14	Rol docente como investigador	La utilización de procedimientos de trabajo pedagógico (diagnóstico, diseño, ejecución, evaluación y reflexión de la práctica), en las asignaturas de 1º y 2º año del eje teórico-práctico, me permitieron reflexionar sobre la acción y así proporcionar posibles soluciones o mejoras a los problemas identificados en la práctica.	Relación entre Práctica progresiva. Asignaturas del eje teórico práctico: metodología de trabajo.
16		En las asignaturas del eje teórico-práctico de 1º y 2º año he podido utilizar el método de investigación-acción, permitido que decida, fundamente y opte por acciones arriesgadas (fuera de lo convencional) en la práctica, con el fin de mejorar el aprendizaje de los estudiantes.	Relación entre Práctica progresiva. Asignaturas del eje teórico práctico: metodología de trabajo.
17		La utilización de procedimientos de trabajo pedagógico (diagnóstico, diseño, ejecución, evaluación y reflexión de la práctica), en las asignaturas de 3º y 4º año	Relación entre Práctica progresiva. Asignaturas del

		del eje teórico-práctico, me permitieron reflexionar sobre la acción y así proporcionar posibles soluciones o mejoras a los problemas identificados en la práctica.	eje teórico práctico: metodología de trabajo.
18		En las asignaturas del eje teórico-práctico de 3º y 4º año he podido utilizar el método de investigación-acción, permitido que decida, fundamente y opte por acciones arriesgadas (fuera de lo convencional) en la práctica, con el fin de mejorar el aprendizaje de los estudiantes.	Relación entre Práctica progresiva. Asignaturas del eje teórico práctico: metodología de trabajo.

Tabla 4: Escala de actitud de 5 categorías		
Ptje.	Opción de Respuesta	Significado de la actitud
5	Muy de acuerdo	<p>Afirmación positiva</p> <p>Califican de manera favorable al objeto de actitud. Cuanto más de acuerdo con la afirmación, su actitud será más favorable y se le asigna puntaje más alto.</p>
4	De acuerdo	
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	<p>Neutro</p> <p>No califica de manera favorable ni desfavorable el objeto de actitud.</p>
2	En desacuerdo	<p>Afirmación negativa</p> <p>Califica de manera desfavorable al objeto de actitud. Cuanto más en desacuerdo estén con la afirmación, su actitud será más desfavorable y se le asignará un puntaje más bajo.</p>
1	Muy en desacuerdo	

Se escogió una escala de actitud de 5 intervalos debido a que los profesores noveles se consideran personas con un nivel educativo que favorece su capacidad de discriminación. Esta escala es una **medición ordinal**, es decir, no entrega idea sobre la distancia existente entre cada objeto, sólo permite clasificar la opinión de los sujetos en función del grado en que posee cierto atributo, como muestra la tabla 5.

De forma jerárquica y descendente se organizan las actitudes, desde muy de acuerdo hasta muy desacuerdo, lo que significa que si la afirmación es positiva, se califica favorablemente al objeto de actitud; de este modo, cuanto más de acuerdo con la frase estén los participantes, su actitud será igualmente más favorable, y viceversa. Pero además es una **escala aditiva** ya que a cada afirmación se le designa una puntuación con la finalidad de obtener un puntaje al sumar los valores alcanzado respecto de cada frase.

Tabla 5: Escala de actitud					
Categoría	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
	5	4	3	2	1
Actitud	En extremo favorable y positiva	Medianamente favorable y positiva	Neutra o indecisa	Medianamente desfavorable y negativa	En extremo desfavorable y negativa

Cada temática tiene un puntajes total que demuestran cuan favorable o desfavorable son las actividades realizadas para lograr la comprensión o aprendizaje de ese tema, así el tema pensamiento crítico reflexivo presenta 7 afirmaciones con un puntaje máximo de 35 puntos en total, al igual que el tema saber pedagógico, mientras que el tema rol docente como investigador presenta 4 afirmaciones con un puntaje máximo de 20 puntos en total. En las tablas 6 y 7 se esquematizan los puntajes en relación con la actitud.

Tabla 6: Escala puntaje máximo y mínimo por participante para las temáticas de Pensamiento crítico reflexivo y Saber pedagógico		
7	21	35
Actitud muy desfavorable		Actitud muy favorable

Luego de obtener las frecuencias de cada afirmación, se puede conseguir el total de coincidencias entre lo que piensan los profesores noveles y la propuesta de la investigadora:

Código	Tema	Frecuencia por afirmación							Coincidencia con el tema	Otro tema
		1	2	3	5	6	7	11		
1	Pensamiento crítico reflexivo	10	7	6	9	9	7	8	56	
0	Otro	2	5	6	3	3	5	4		28
Total (propuesta de investigadora)									84	

De esta forma se puede corroborar si los profesores noveles comprendieron las afirmaciones y comparten la relación propuesta por la investigadora.

- Una segunda forma de analizar los datos es agrupando todas las respuestas de los profesores novele, para obtener la frecuencia con que escogen cada uno de los temas para caracterizar cada una de las afirmaciones y así conocer que tema, según los participantes, representa de mejor forma el ítem. La información se organizó de la siguiente forma:

Código	Tema	Frecuencia
1	Pensamiento crítico reflexivo	10
2	Saber docente	6
3	Rol docente como investigador	3

5.4. Preguntas abiertas

La segunda parte del cuestionario corresponde a tres preguntas abiertas presentadas como peticiones, que solicitan a los encuestados una valoración de las

asignaturas del eje teórico-práctico. Se les solicita que mencionan momentos de su formación inicial en que hayan experimentado instantes de reflexión sobre su práctica; mencionar aspectos mejorables de las asignaturas que cubren el eje teórico-práctico; y mencionar aspectos positivos de estas asignaturas.

Para su análisis se debió codificar cada petición, formulando un tema por cada patrón general de respuestas asignándoles un código, como se muestra en las tablas 11, 12 y 13.

Tabla 11: Codificación de primera pregunta abierta		
Mencione a lo menos dos momentos de su formación inicial que le hayan permitido experimentar momentos de reflexión sobre su práctica.		
Código	Categoría	Frecuencia de mención
1	En las asignaturas anuales y tutoría	13
2	Al dialogar con los compañeros	3
3	Con las supervisiones	2
4	Durante la práctica	1

Tabla 12: Codificación de segunda pregunta abierta		
Menciona a lo menos dos aspectos a mejorar en las asignaturas del eje teórico-práctico.		
Código	Categoría	Frecuencia de mención
1	<p><i>Mejoras en las asignaturas del eje teórico práctico</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Profundizar enseñanza de estrategias de aprendizaje -Análisis crítico de documentos desde el 1º año -Metodología de trabajo entre pares y diseño de clases -Aumento de horas de tutorías y en el análisis de problemáticas de pasantía 	11

2	<p align="center">Mejoras en la práctica progresiva</p> <p>-Acompañamiento al aula, análisis y retroalimentación del acompañamiento. - Mayor participación en la escuela.</p>	6
3	<p align="center">Mejoras de la investigación acción</p> <p>-Desarrollo de habilidades de indagación desde 1º año -Profundizar en el uso de la información recolectada en etapa de diagnóstico -Mayor espacio para reflexionar acerca de la investigación-acción</p>	4
4	<p align="center">Mejoras en la relación teoría práctica</p> <p>-Articulación entre contenidos y didáctica -Profundizar en la reflexión sobre la práctica.</p>	3

Tabla 13: Codificación de tercera pregunta abierta		
Menciona a lo menos dos aspectos positivos de las asignaturas del Eje Teórico-Práctico.		
Código	Categoría	Frecuencia de mención
1	Desarrollo de habilidades de pensamiento superior (análisis, reflexión, crítica)	12
2	Acompañamiento en la práctica progresiva	6
3	Cohesión entre teoría y práctica	5

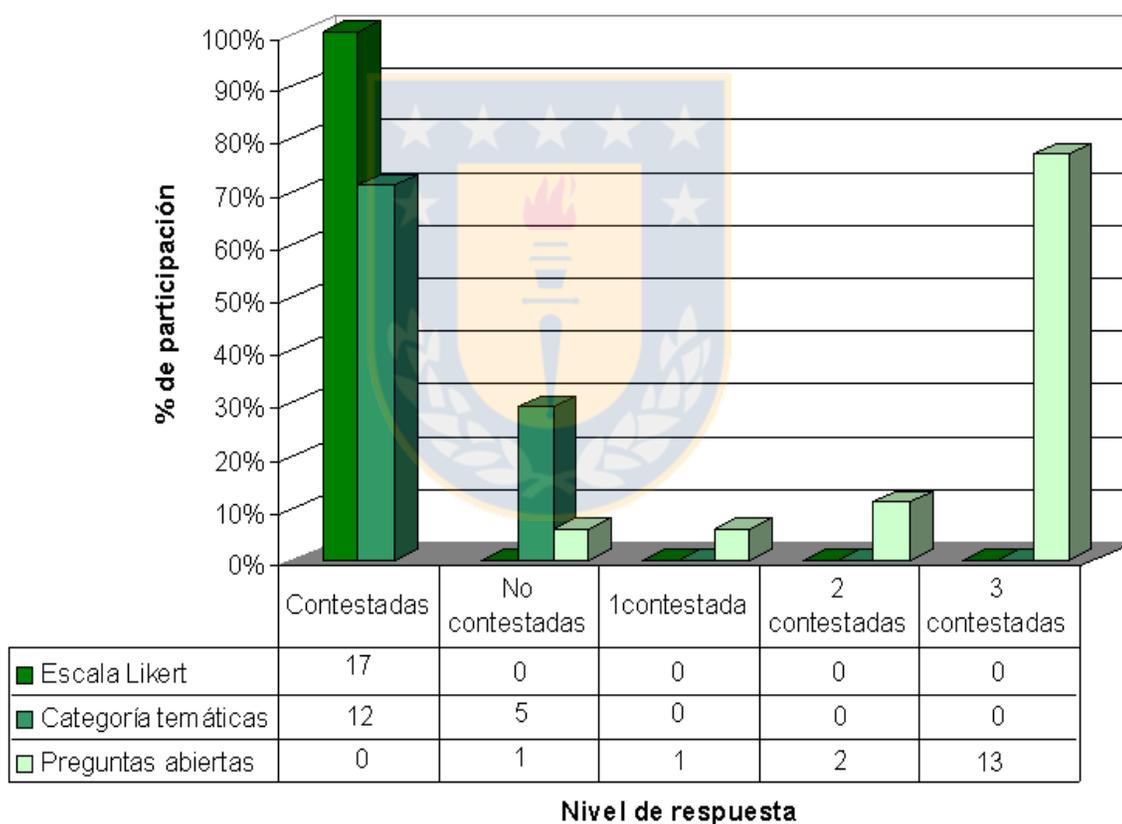
A raíz de cada categoría se realizará la interpretación que tomará las respuestas para generalizarlas en una explicación del fenómeno desde el punto de vista de los participantes del estudio.

Capítulo 4

Análisis de resultados

En el presente capítulo se desarrolla el análisis de los resultados emanados del cuestionario aplicado a 17 profesores noveles. Es importante explicitar que 8 de 17 participantes respondieron completamente el cuestionario, los restantes 9 profesores noveles dejaron en blanco o incompleta distintas secciones.

Gráfico 1: Respuestas de profesores noveles al cuestionario



En el gráfico se puede observar que un 100% de los participantes respondieron a la escala de Likert, un 71% de estos completaron la sección de categorías temáticas y un 77% dieron su opinión en las tres preguntas o peticiones abiertas del cuestionario, solamente un 6% de los participantes contestó una de

estas y 11% de los profesores noveles sólo 2 de las mismas. El grado de respuestas es alto a pesar de las circunstancias y el tiempo destinado a la aplicación del cuestionario, por lo que estas son las cifras que entregaran la información a ser analizadas a continuación.

1. Análisis cuantitativo

El análisis realizado en este punto corresponde a la escala de Likert y las categorías temáticas desde una perspectiva estadística descriptiva.

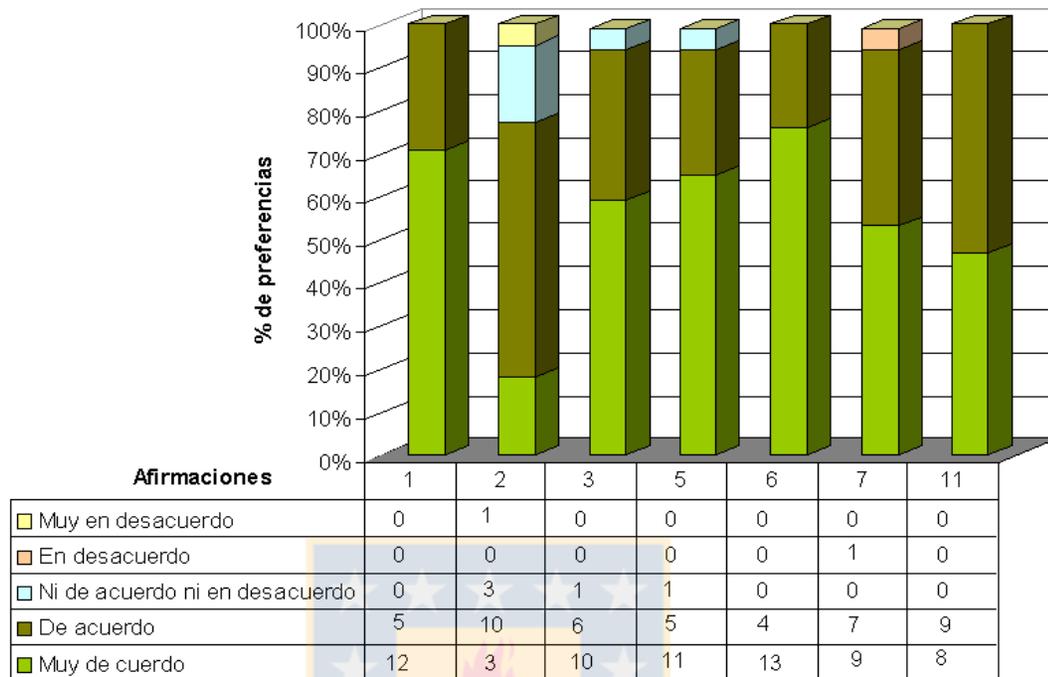
1.1. Escala de Likert

En primer lugar, son analizadas las respuestas que los profesores noveles dan a conocer en la escala Likert, reflejando su nivel de satisfacción con la formación inicial recibida al señalar la actitud hacia afirmaciones relacionadas con la metodología, conocimientos y habilidades a desarrollar en el programa de estudio del eje teórico práctico. El análisis se realiza por cada afirmación inserta en la temática determinada previamente a la aplicación del cuestionario, para luego dar a conocer el total de puntaje obtenido por el grupo de participantes. Como se mencionó anteriormente el total de 17 profesores noveles respondieron a esta primera sección del cuestionario.

1.1.1. Pensamiento crítico reflexivo

Al Observar el gráfico 2 se pueden extraer las siguientes interpretaciones de cada una de las afirmaciones.

Gráfico 2: Actitud de los profesores noveles frente a cada afirmación sobre el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo



- **Afirmación 1: Temáticas abordadas en las asignaturas del eje teórico práctico y el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo.**

En la primera afirmación se solicita a los participantes su opinión con respecto a si las temáticas trabajadas en las asignaturas del eje teórico práctico les permitieron construir una perspectiva crítica-reflexiva de la realidad educativa.

Con respecto a la primera afirmación el 71% de los profesores noveles se demostraron muy de acuerdo mientras que un 29% se mantiene en una postura de acuerdo, lo cual califica de forma muy favorable la relación entre las temáticas que se trabajan de forma progresiva dependiendo de su complejidad y del nivel de utilidad en las prácticas pedagógicas, y el propósito de desarrollar en los futuros profesores una perspectiva crítica sobre la realidad educativa como también una postura reflexiva antes sus acciones

situadas en el sistema escolar, lo cual a largo plazo facilitaría la comprensión del medio profesional y adaptación de la práctica pedagógica.

Para comprender la relevancia que los participantes asignan a las temáticas y la relación con el pensamiento crítico reflexivo, es necesario precisar que en estas asignaturas se abordan temáticas que permiten a los profesores en formación transitar desde una comprensión de la realidad educativa hasta la movilización de estrategias asociadas a la investigación acción para promover el aprendizaje de sus estudiantes y dar sentido y personalidad a su práctica. Por tal motivo y tal como lo expresan los datos, existe una alta y positiva valoración de los profesores noveles con respecto a las temáticas abordadas en estas asignaturas y como estas tributan a la creación de una perspectiva crítica-reflexiva de la realidad educativa. De esta forma se observa que las temáticas parten con las disposiciones legales de la educación chilena, política educacional, calidad y equidad en educación, entre otras, con tal de incitar en los futuros profesores la comprensión de la realidad educativa debido a que en los primeros acercamientos a la escuela estos se dirigen a una observación participante que implica apoyar al docente guía y a realizar diagnóstico sobre la escuela y los estudiantes en colaboración con un compañero par de cuarto año. Luego, desde la práctica intermedia hasta la profesional se pasa por las teorías de aprendizaje social, análisis del curriculum y el aprendizaje en contexto, diseño de unidades didácticas, el análisis y la profundización en la reflexión del trabajo docente, habilidades cognitivas superiores, investigación acción como herramienta de desarrollo profesional, entre otras. Estas temáticas demuestran por una parte el carácter pensado para la carrera y, por otra parte son la base que permite a los futuros docentes contextualizar, analizar y explicar su práctica.

- **Afirmación 2 y afirmación 6: Metodología de trabajo utilizada en las asignaturas del eje teórico práctico y el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo.**

En las afirmaciones 2 y 6 se solicita a los participantes que opinen con relación a si la metodología utilizada en las asignaturas del eje teórico práctico propicia el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo, en una primera instancia durante 1º y 2º año y en una segunda instancia durante 3º y 4º año.

Durante sus primeros dos años de formación un 59% de los profesores noveles participantes se manifiesta de acuerdo y el 18% muy de acuerdo evaluando de forma positiva esta afirmación. Un 18% se manifiesta neutro al determinar su postura y un 5% se muestra en desacuerdo, lo cual permite calificar como medianamente favorable la relación que se realiza entre la metodología de trabajo utilizada en las asignaturas y el progresivo desarrollo de habilidades de pensamiento superior.

En torno a sus dos últimos años de formación inicial, los profesores noveles se demuestran mucho más positivos ante la afirmación ya que un 76% se manifiesta muy de acuerdo y el 24% de acuerdo, evaluando la afirmación de manera muy favorable.

En general las opiniones de los profesores noveles con respecto a la metodología de trabajo utilizada en las asignaturas del eje teórico práctico coinciden con los propósitos del programa de cada una de ellas, cuyo énfasis versa en torno a desarrollar progresivamente en los futuros profesores habilidades cognitivas que les permitan realizar actividades de pensamiento más complejas como es criticar y reflexionar sobre diferentes temáticas y actividades inherentes a la educación y pedagogía apropiándose de ellas. Desde el punto de vista metodológico, estas asignaturas avanzan desde la lectura y análisis de documentos y capítulos de libros de forma grupal e

individual en el primer año, hasta la producción de informes escritos en base a temáticas de las unidades, las experiencias de prácticas pedagógicas y exposiciones orales de estos en el cuarto año.

Con respecto a la disparidad observada entre los dos primeros años de formación inicial y los dos últimos queda determinar cuales serían las razones de que algunos de los profesores noveles no hayan tenido una opinión al respecto o es de tendencia negativa ante la afirmación en los primeros años de formación. Desde una primera aproximación recogida desde las respuestas a las preguntas abiertas de los profesores noveles se puede decir que algunos participantes piensan que es necesario que desde los primeros años de formación se aborden documentos como el curriculum, estatuto docente desde una perspectiva más crítica para que no se evidencie un quiebre didáctico tan brusco con los años siguientes, tal como se menciona en la siguiente cita : “Mayor fortaleza en la reflexión crítica del curriculum nacional y las políticas educativas (1º y 2º año)” (Profesor novel nº 8),

- **Afirmación 3: Espacio de socialización en las asignaturas de eje teórico práctico y el análisis de problemáticas surgidas durante la práctica.**

Ante la afirmación que solicita a los participantes opinar acerca de los espacios en las asignaturas del eje teórico práctico para socializar acerca de las problemáticas y posibles soluciones surgidas en las prácticas progresivas o profesional, los profesores noveles se demuestran muy satisfechos con lo expuesto (59% muy de acuerdo y 36% de acuerdo) evaluándolo de forma muy favorable, mientras que sólo un 5% (equiválete un 1 profesor novel) de los participantes se demostró neutral en su juicio. Este resultado manifiesta que los profesores en formación valoran de forma muy positiva las estrategias didácticas propuestas desde las asignaturas del eje teórico práctico en que se refuerza la discusión grupal, los análisis y reflexión entre pares sobre las diferentes situaciones surgidas en contexto de prácticas, destacándose con

mayor fuerza esta dinámica en las tutorías. Esto por una parte promueve el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo de los futuros profesores quienes para comunicar sus ideas, experiencias, sentimientos, dudas, etc., deben pensar y participar activamente en los diálogos. Por otra parte, se destaca como en esta afirmación se reconoce que en las asignatura hay espacio para que los futuros docentes retornen de las prácticas para pensar, discutir, compartir experiencias, conversar problemáticas surgidas en esos contextos con sus compañeros y el docente, todo esto en contexto de las temáticas trabajadas en el curso.

- **Afirmación 5: Práctica progresiva y escritura de informes en el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo.**

En esta afirmación se solicita a los profesores noveles que den a conocer si adquirieron habilidades de pensamiento crítico reflexivo al realizar prácticas progresivas e informar de este proceso a través de portafolios en los que se reflexiona acerca de las observaciones e intervenciones realizadas en el aula.

De acuerdo a lo anterior los participantes manifestaron una actitud muy favorables ante la afirmación ya que un 66% opinó estar muy de acuerdo mientras que el 29% está de acuerdo, solamente un 5% se mantuvo neutral ante la afirmación. Esto demuestra que las prácticas progresivas y la narración de su trabajo pedagógico, experiencias e ideas en los informes presentan consecuencias positivas en el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo en los futuros profesores. A este respecto, los participantes se demuestran favorables con la situación de que al insertarse tempranamente en la realidad escolar logran desarrollar habilidades de pensamiento superior, por lo que hay que destacar que esta percepción depende en gran medida de los propósitos y tareas organizadas desde las asignaturas para que estos realicen en sus centros de pasantía. Estos propósitos y tareas en alguna medida determinan

la forma de interactuar con la realidad, por otra parte deben realizar portafolios en los que tiene la tarea de reflexionar de forma individual sobre su práctica y su rol como docente, lo que implica fundamentar sus decisiones y acciones autoanalizando sus conocimientos, competencias profesionales y las habilidades de pensamiento superior que han confiriendo en su proceso. Además hay que destacar que existe una retroalimentación escrita por parte de los profesores encargados de las asignaturas anuales sobre lo expuesto por los futuros profesores en los portafolios, con la intención de que reflexionen con mayor profundidad y claridad sobre elementos de su práctica pedagógica, como de cuestiones formales del documento presentado.

- **Afirmación 7: Implementación de diseños didácticos en las prácticas progresivas y la reflexión sobre la práctica.**

Se solicita a los profesores noveles en esta afirmación que den su opinión acerca de las posibilidades de reflexionar críticamente, en el contexto de las asignaturas del eje teórico práctico, sobre los diseños de clases implementados en contextos reales, para mejorar y fundamentar su práctica pedagógica.

Con respecto a la afirmación, los participantes opinaron de forma favorable, demostrándose un 53% muy de acuerdo y un 42% de acuerdo, mientras que sólo un 5% opinó no estarlo al optar por la opción en desacuerdo. Estas opiniones concuerdan con las estrategias didácticas y las tareas que las asignaturas del eje teórico práctico tienen diseñadas para que los futuros docentes exploten la posibilidad de asistir a un aula a practicar lo que han aprendiendo en la universidad. Lo anterior demuestra que los futuros profesores se acercan a la realidad educativa de forma activa con la intención de aprender de su práctica y además ayudar a los estudiantes con su aprendizaje, ya que estos deben diseñar sus propias unidades didácticas con base en el diagnóstico realizado de su curso, la realidad educativa y

sociocultural en que se insertan, para posteriormente implementar las clases en sus semanas de internado pedagógico. Esto les permite desarrollar herramientas pedagógicas que les facilita situar su trabajo, respondiendo a las necesidades de sus estudiantes y en consideración de los elementos contextuales. La valoración positiva de los profesores noveles frente a esta afirmación también visibiliza el acompañamiento didáctico de este proceso desde la asignatura. Además de diseñar e implementar en situaciones reales sus unidades didácticas, existen instancias en las asignaturas para que los futuros profesores examinen sus propuestas, las justifiquen y reflexionen sobre las reacciones referentes a estas y sus resultados en el aprendizaje de sus estudiantes, por lo que promueven el desarrollo de habilidades de pensamiento profundo.

- **Afirmación 11: Análisis de documentos en las asignaturas del eje teórico práctico y el diseño clases con sustento teórico.**

En esta afirmación se solicita a los participantes que den su opinión acerca de si realizaron en las asignaturas del eje teórico práctico el análisis de la realidad educativa y el curriculum vigente de tal forma que les ayudara en el desarrollo de diseños de clases con sustento teórico sólido.

Esta afirmación fue calificada de manera medianamente favorable por los profesores noveles, de los cuales 47% opinó estar muy de acuerdo y un 53% de acuerdo, quienes al considerar positiva esta afirmación reconocen que en las asignaturas del eje teórico práctico se realiza el análisis crítico de la realidad educativa y del curriculum vigente logrando adquirir conocimientos sobre temas que competen a la comprensión y reflexión sobre su entorno de inserción práctica. Lo anterior demuestra que los futuros docentes utilizan de forma crítica las perspectivas sobre la realidad educativa y el curriculum vigente desarrollado en las asignaturas del eje teórico práctico, para construir diseños de clases coherentes con su práctica pedagógica, las

ideas personales que poseen sobre la enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes.

- **Actitud general con respecto al pensamiento crítico reflexivo en las asignaturas del eje teórico práctico**

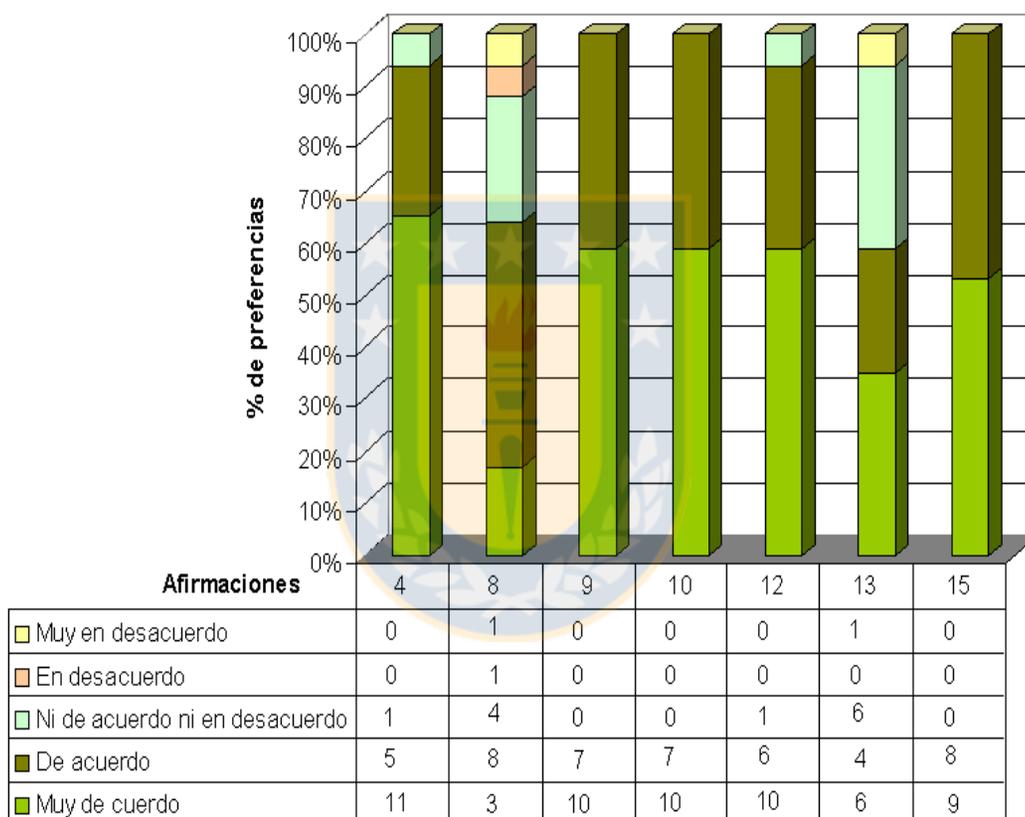


A nivel general y tal como se observa en el gráfico 3, los profesores noveles evaluaron de forma muy favorable o positiva (100%) las asignaturas del eje teórico práctico en cuanto a que los futuros profesores logran desarrollar habilidades de pensamiento crítico-reflexivo que comprensión de la realidad educativa en distintos contextos, su rol social como profesor, la colaboración entre pares en la detección y solución de problemas, la responsabilidad que conlleva el diseño e implementación de sus propias clases, la experimentación de asumir riesgos que más tarde serán autoevaluados a través del análisis, la crítica y reflexión. Estas habilidades les permitirán desenvolverse como intelectuales capaces de evidenciar y sacar a la luz las teorías que dan sentido a su práctica docente, herramienta potente a la hora de continuar su desarrollo profesional.

1.1.2. Saber pedagógico

Con respecto al tema de saber pedagógico, en el gráfico 4 se puede observar de forma general, cuales fueron las impresiones de los profesores noveles acerca de cada una de las afirmaciones.

Gráfico 4: Actitud de los profesores noveles frente a cada afirmación sobre el desarrollo del saber pedagógico



- **Afirmación 4 y afirmación 8: Formación teórica en las asignaturas del eje teórico práctico y el diseño de clases orientadas al aprendizaje significativo de los estudiantes.**

En ambas afirmaciones se pretende conocer como los profesores noveles evalúan la formación teórica recibida en las asignaturas del eje teórico

práctico, específicamente se les pide valorar si la base disciplinar apunta al diseño de clases orientadas al logro de aprendizaje significativo en los estudiantes, tanto en 1º y 2º año (afirmación 8) como en 3º y 4º año (afirmación 4).

Con respecto a sus primeros años de formación los participantes demuestran una actitud medianamente favorable hacia la afirmación ya que un 47% se mantuvo de acuerdo y un 17% muy de acuerdo, mientras que el 24% opinó neutral y un 12% de forma negativa. En cuanto a sus dos últimos años de formación los profesores noveles valoran de forma muy positiva la afirmación, evaluándola con un 65% muy de acuerdo y un 29% de acuerdo.

De los resultados anteriormente expuestos se desprende que durante los primeros años los participantes perciben que su formación teórica no responde totalmente o no se aborda con la profundidad necesaria para plantear diseños de clase orientadas al aprendizaje significativo de sus estudiantes. A partir de las respuestas de los profesores noveles a las preguntas abiertas es posible apreciar aseveraciones que podrían explicar estas cifras, ya que señalan que “durante los primeros años la asignatura no permite la reflexión de la pedagogía (por ejemplo se realizan diagnósticos inicial de pasantía sin reconocer el potencial en el aula que estos generan)” (Profesor novel nº 15).

Por el contrario durante los dos últimos años la formación teórica recibida es altamente valorada por los participantes y se perciben como un elemento fundamental para que puedan diseñar experiencias de aprendizaje significativas para los estudiantes. Durante estos dos años de formación, los temas abordados en las asignaturas están orientados hacia la reflexión pedagógica, las habilidades cognitivas y el desarrollo del pensamiento en los estudiantes, el diseño, la implementación y el análisis de unidades didácticas, el conocimiento e implementación de estrategias de aprendizaje para las

diferentes asignaturas, entre otras. Esto implica que los futuros profesores tiene mucho más espacio y tiempo dentro de las asignaturas para conocer con mayor profundidad como aprenden los niños, como lograr un aprendizaje más significativo y como contextualizarlo en consideración de la realidad educativa en la que están insertos como estudiantes pasantes.

Desde la perspectiva desarrollada en estas asignaturas, parece ser relevante también que las prácticas progresivas durante estos dos años son de mayor extensión temporal y con mayor niveles de intervención en aula, lo que implica estar más tiempo con los estudiantes, profundizando en el conocimiento de la realidad educativa. Todos estos aspectos, así como el fuerte vínculo entre la teoría y la práctica durante estos dos últimos años donde la profundización teórica permite explicar dicha realidad así como la reflexión asociada al proceso son parte fundamental de las asignaturas, pareciera tener un peso importante para resolver el desafío de desarrollar secuencias de clases que permitan un desarrollo progresivo y gradual de los contenidos, habilidades y actitudes, con el objetivo de propiciar un aprendizaje significativo. Lo anterior tributa a que los profesores en formación se apropien de un saber pedagógico progresivo gracias a los procesos reflexivos en torno a la práctica pedagógica.

- **Afirmación 9: Metodología de trabajo en las asignaturas del eje teórico práctico y la construcción del saber pedagógico.**

En esta afirmación se solicita a los participantes dar su opinión con respecto a si consideran que la metodología utilizada en el eje teórico práctico facilitó su construcción del saber pedagógico.

De acuerdo a los datos del gráfico 4, los participantes respondieron con una actitud muy favorable, ya que un 59% de los profesores noveles demostró estar muy de acuerdo y un 41% de acuerdo. De este alto porcentaje de

acuerdo se desprende que los profesores noveles perciben que la formación recibida en las asignaturas del eje teórico práctico utiliza una metodología que les ha permitido construir saber pedagógico. A este respecto es posible relacionar la positiva percepción de los profesores noveles sobre la metodología utilizada en estas asignaturas en la medida que permite que los profesores en formación interactúen tempranamente con la realidad escolar con propósitos y tareas definidas y que brindan la oportunidad de analizar y reflexionar en torno a estas inserciones prácticas, reconstruyendo y reinterpretando la experiencia práctica a partir de la comprensión de la misma desde perspectivas teóricas que den sentido y permitan explicar dicha experiencia. En este sentido, la utilización de portafolios, bitácoras o instancias de socialización y trabajo grupal tiene el objetivo de sistematizar la experiencia práctica y propiciar el análisis y reflexión de la misma, con tal de que el profesor en formación tome conciencia del saber pedagógico construido.

Por otra parte, la metodología implementada permite a los profesores en formación apropiarse de herramientas de trabajo pedagógico para diagnosticar la realidad, diseñar unidades didácticas, implementar las unidades diseñadas, analizarlas para proponer mejoras, entre otras. Estos hitos, concientizan al estudiante acerca de la capacidad de construirse como profesional al reflexionar sobre su práctica, sobre los logros y dificultades de sus estudiantes y sobre la relación entre sus teorías implícitas, las teorías explícitas y su práctica para lograr construir conocimiento pedagógico.

- **Afirmación 10: La metodología de trabajo del programa de tutorías y el autoconocimiento, el desarrollo de habilidades superiores y conocimiento profesional.**

En esta afirmación se solicita a los profesores noveles que opinen sobre si la metodología utilizada en las tutorías permite el autoconocimiento

emocional, el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo y el conocimiento del rol docente.

En consideración de los datos presentes en el gráfico 4, los participantes respondieron con una actitud muy favorable (59% está muy de acuerdo y el 41% está de acuerdo), lo cual indica que el propósito del programa de tutorías logra su finalidad, desarrollando en los futuros docentes el ser emocional e intelectual sumamente necesario en el trabajo con personas. Estos conjugados sensibilizan al estudiante para que se construya tanto en el áreas personal como profesional, estimulando además el pensamiento crítico sobre distintas temáticas orientadas al desarrollo de habilidades intra e interpersonales. Por otra parte, las tutorías se perciben como un espacio para analizar colectivamente problemáticas de aula surgidas en las pasantías, tal como se aprecia en las siguientes citas: “(las) Tutorías pueden apoyar directamente a los estudiantes frente a problemáticas vivenciadas en el colegio durante pasantías” (Profesor novel nº 1). A este respecto, los profesores noveles expresan en las respuestas a la pregunta abierta 2 que existe “poco espacio a las tutorías (asignatura de acompañamiento a los ejes teórico práctico)” (Profesor novele nº 15), ya que este se desarrolla en sólo una hora de clase, lo que consideran poco tiempo para esta importante instancia dentro de su formación que promueve la reflexión sobre la práctica y el análisis de situaciones problemáticas surgidas en ese contexto.

- **Afirmación 12: Las asignaturas del eje teórico práctico y el apoderamiento del rol como profesional.**

Se solicita a los participantes del estudio que determinen cuan de acuerdo se encuentran con respecto a si las asignaturas del eje teórico práctico promueve el desarrollo de herramientas que permitan al estudiante asumir su rol como profesional.

De acuerdo al gráfico 4, esta afirmación destacó por alcanzar una actitud muy favorable de los profesores noveles (59% muy de acuerdo y 35% de acuerdo, 6% neutral) hacia el carácter profesionalizante que se promueve en las asignaturas del eje teórico práctico. Esto se explica, que al integrar o vincular la teoría y la práctica al acompañar el proceso de prácticas progresivas teórica y metodológicamente, promoviendo sistemáticamente la reflexión y el análisis individual y colectivo, permite que los futuros profesores se empoderen de su saber lo que los vuelve competentes y capaces de criticar y transformar su práctica.

- **Afirmación 13 y afirmación 15: Asignaturas del eje teórico práctico y el trabajo con situaciones extraídas desde la práctica progresiva.**

Se solicita a los profesores noveles expresar cuan de acuerdo se encuentran con las afirmaciones que dicen relación con que en las asignaturas del eje teórico práctico se trabajó con situaciones problemáticas experimentadas en las pasantías y/o práctica profesional, tanto en 1º y 2º año como en 3º y 4º año.

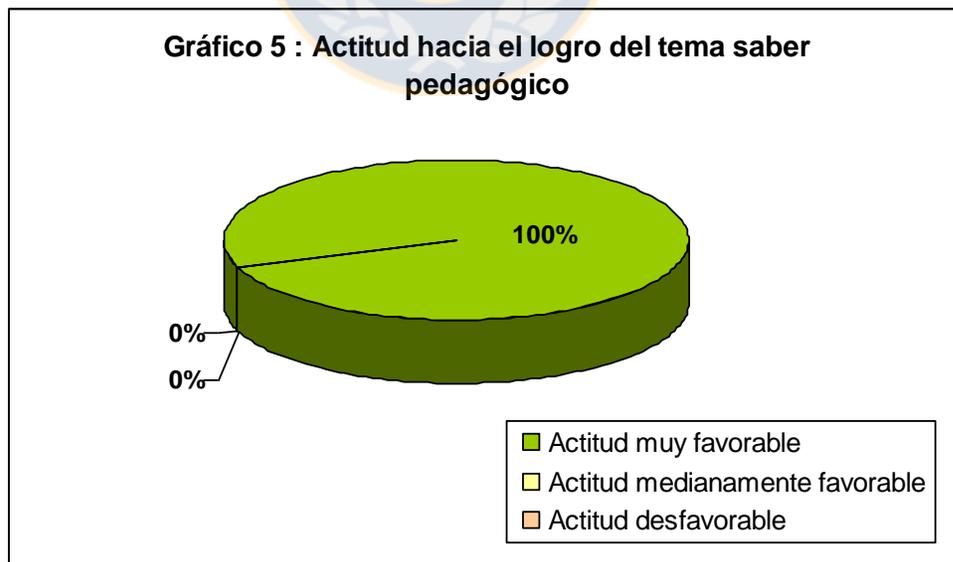
En consideración de los datos expresados en el gráfico 4, es posible constatar que en sus primeros años de formación los participantes demuestran una actitud medianamente favorables (35% muy de acuerdo, 24% de acuerdo, 35% ni de acuerdo ni en desacuerdo y 6% muy en desacuerdo), mientras que en los dos últimos años cambia su percepción a una muy favorable (53% muy de acuerdo y 47% de acuerdo).

Como se puede observar la opinión sobre sus dos primeros años con respecto a la afirmación se distancia en gran medida con la que poseen de sus dos últimos años de formación en las asignaturas del eje teórico práctico. Esto se explicaría como un síntoma que manifestaría la disconformidad de los

futuros docentes por la poca relevancia que se le otorga a las problemáticas e inquietudes que experimentan en sus prácticas iniciales. A este respecto, aunque el diseño e implementación de clases es menor a las de las prácticas progresivas posteriores para los profesores noveles pareciera ser igual relevante abordar en profundidad el proceso reflexivo en torno a la práctica.

Con respecto a los años siguientes los profesores noveles ya perciben experiencias más profundas y con conciencia para comenzar las prácticas intermedia y avanzada. Esto se ve realzado por las temáticas y los procedimientos de trabajo pedagógico abordados en las asignaturas anuales de 3º y 4º año y el análisis que se realiza de la práctica pedagógica, instancias que permitirían al profesor en formación explayarse en torno a problemáticas vivenciadas en las pasantías, percibiendo una mayor consideración de sus necesidades pedagógicas relacionadas con las prácticas.

- **Actitud general con respecto al saber pedagógico en las asignaturas del eje teórico práctico**

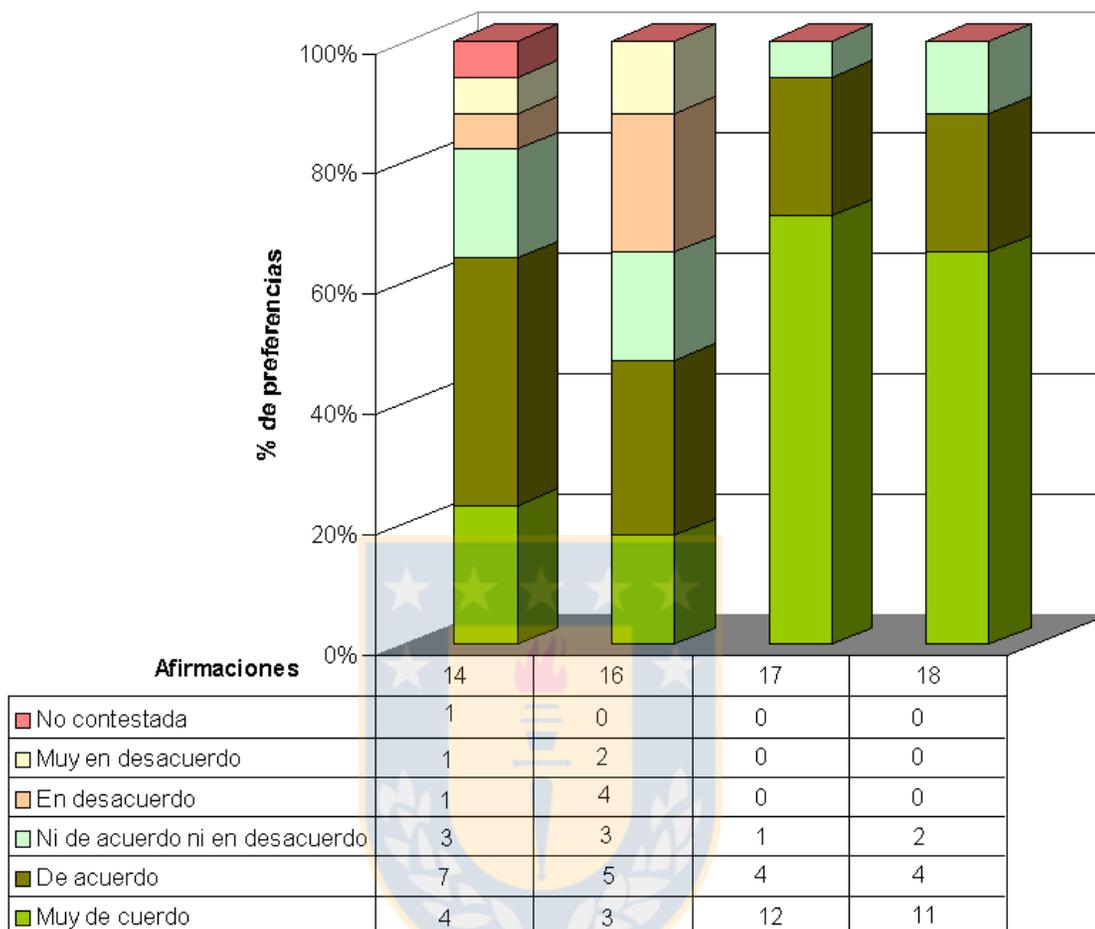


En general las afirmaciones de la temática saber pedagógico fueron muy bien evaluada por los profesores noveles, como se muestra en el gráfico 5 (100%), quienes demostraron una actitud muy favorable hacia la construcción de este en su formación inicial. Se identifica, principalmente, la valoración y reconocimiento positivos que realizan de sus dos últimos años de formación en las asignaturas del eje teórico práctico. En estos dos últimos años las asignaturas pretenden profundizar en el proceso de reflexión pedagógica asociado a la construcción de saber pedagógico lo que estaría respaldando por la alta valoración que realizan los profesores noveles de estas instancias formativas. En estas asignaturas los futuros docentes vivencian y experimentan una mayor profundización disciplinar acorde a las necesidades inherentes a las prácticas pedagógicas, lo que les permite evidenciar de forma verbal problemáticas que pasan a ser parte de las temáticas abordadas en las asignaturas. Por otra parte, se reconoce la metodología utilizada en las asignaturas como un aspecto relevante para capitalizar las experiencias prácticas a través del diagnóstico de la realidad educativa, diseño de unidades didácticas, implementación de dichos diseños y posterior análisis y reflexión realizados. Por último, se reconoce la importancia del programa de tutorías en el desarrollo de habilidades intra e interpersonales y el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas de los futuros profesores.

1.1.3. Rol docente como investigador

En el gráfico 6 se pueden observar la reacción de los profesores noveles ante cada una de las afirmaciones que develan el rol docente como investigador al que apuesta el modelo de formación teórica práctica.

Gráfico 6: Actitud de los profesores noveles frente a cada afirmación sobre el rol del docente como investigador



- **Afirmación 14 y afirmación 17: Modelado de procedimientos de trabajo pedagógico en las asignaturas del eje teórico práctico y la reflexión sobre la práctica.**

Ambas afirmaciones apuntan a que los profesores noveles opinen acerca de si los procedimientos de trabajo pedagógico en las asignaturas del eje teórico práctico, diagnóstico, diseño, ejecución, evaluación y reflexión de la práctica, les ayudaron en la reflexión sobre la acción en el aula y la concepción de posibles soluciones a problemáticas identificadas en la misma, tanto en 1º y 2º año como en 3º y 4º año.

Tal como se observa en el gráfico 6, los participantes demostraron una actitud medianamente favorable con respecto a la utilización de los mencionados procedimientos de trabajo pedagógico para actuar en el aula y reflexionar acerca de su práctica durante sus dos primeros años de formación, ya que un 23% de los profesores noveles están muy de acuerdo y un 41% de acuerdo, mientras que un 6% se manifestó en desacuerdo y un 6% muy en desacuerdo. En cuanto a sus dos últimos años de formación, califican de forma mucho más positiva la afirmación, revirtiéndose la opinión que conciben en sus primeros años de formación, observándose un 71% de los participantes muy de acuerdo y un 23% de acuerdo.

La ambivalencia entre los dos primeros años de formación y los dos últimos da un indicio de desconformidad hacia como se desarrolla el uso de los procedimientos de trabajo pedagógico a partir de las experiencias en el aula. Esto puede percibirse como un nudo crítico ya que en el programa del modelo de formación teórico práctico se especifica que desde el 2º semestre del 1º año los futuros docentes ya comienzan a realizar diagnósticos de la realidad educativa en la que están insertos y el 2º año realizan su primer procedimiento completo que los lleva a diagnosticar, diseñar, implementar, analizar y evaluar al menos una clase, lo que implicaría que existe un modelamiento de estos procesos y que se propicia la reflexión en torno a los mismos. Con respecto a esta problemática se puede destacar que en consideración a lo expresado por los profesores noveles falta profundizar en la reflexión en torno a estos procedimientos pedagógicos. Una cita representativa de esta percepción expresa que “durante los dos primeros años la asignatura no permite la reflexión de la pedagogía (por ejemplo se realizan diagnósticos iniciales de pasantía sin reconocer el potencial en el aula que estos generan)” (Profesor novel nº 15). Otro aspecto a considerar es que algunos de los participantes comenzaron sus estudios en 2010 y que en la actualidad se ha introducido cambios en la práctica progresiva de 1º año, pasando a una modalidad colegiada en la que asisten a la escuela

acompañados de un compañero par de 4º año. Debido a esto, actualmente, los profesores en formación de 1º año realizan un diagnóstico acompañado de un par de 4º año que ya posee experiencia necesaria y puede guiar el proceso profundizando en el tipo de información recopilada y reflexionando en conjunto con respecto a porque es necesario obtenerla. Además se realiza el diseño didáctico y su implementación de forma colaborativa entre los estudiantes, así como el análisis y reflexión en torno a la práctica pedagógica, por lo que existiría una conciencia de la actividad que se está realizando. Estas experiencias les sirven de andamio para realizar posteriores indagaciones y puesta en práctica de dichos procedimientos durante sus próximas pasantías.

Con relación al 3º y 4º año de los procedimientos de trabajo pedagógico se comienzan a desarrollar en todos sus pasos, es decir, los profesores en formación diagnostica, diseñan, implementan, analizan y reflexionan sobre su práctica, aunque con niveles crecientes de complejidad y profundización. Además, debido a los requisitos y exigencias de las prácticas pedagógicas que realizan, estos procedimientos se vuelven indispensables para realizar un trabajo organizado, consecuente y trasformador de las preconcepciones, que se caracteriza principalmente por los altos niveles de crítica y reflexión del profesor en formación sobre su práctica y las decisiones que toma en torno a ésta, así como los resultados obtenidos durante su inserción en el aula, proponiendo mejoras en caso de ser necesario.

- **Afirmación 16 y afirmación 18: Método de investigación acción en las asignaturas del eje teórico práctico y el optar por desafíos para mejorar el aprendizaje en los estudiantes.**

Con respecto a estas afirmaciones los profesores principiantes deben dar a conocer su apreciación sobre si en las asignaturas del eje teórico práctico se utilizaron metodologías de investigación acción que les ayudara a decidir, fundamentar y optar por acciones arriesgadas con el fin de mejorar el

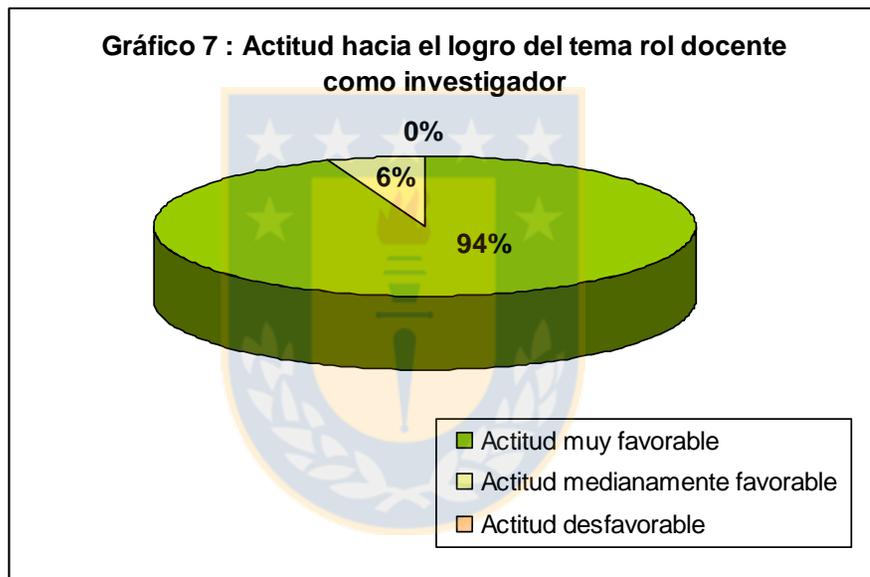
aprendizaje de sus estudiantes, tanto en 1º y 2º año como en 3º y 4º año de su formación inicial.

En cuanto a sus dos primeros años de formación los profesores noveles demuestran una actitud medianamente favorable con una alta tendencia a una valoración negativa, ya que de los participantes sólo un 18% se manifestó estar muy de acuerdo y el 29% de acuerdo, pero por otro lado un 23% está en desacuerdo y el 12% muy en desacuerdo, manteniéndose 18% neutral. Lo opuesto ocurre en los dos últimos años de formación ya que los participantes consideran que en es periodo utilizaron una metodología de investigación acción que les proporcionó el sustento necesario para tomar decisiones arriesgadas en su práctica, valorando con una actitud muy favorable la afirmación (65% muy de acuerdo, 23% de acuerdo y sólo un 12% neutros).

La actitud de los participantes hacia esta afirmación es parecida a la de la sección anterior, pero se puede interpretar desde otra perspectiva. Durante los primeros años de formación el estudiante tiene un contacto con la escuela y el aula muy reducida en comparación con los años posteriores, al igual que los niveles de intervención siendo en estos años incipiente, desde la observación participante, diagnóstico y acompañamiento hasta el diagnóstico, diseño e implementación de una clase, por lo que el niveles de autonomía que el estudiante puede ejercer para tomar decisiones arriesgadas dentro de su práctica es baja y depende inevitablemente de las necesidades del profesor guía. Esto puede estar dificultando la utilización del método de investigación acción y la toma de decisiones arriesgadas o fuera de lo convencional, ya que desde sus diagnósticos pueden imaginar diferentes formas de mejorar el aprendizaje de sus estudiantes, pero no cuentan con las instancias para desarrollar esas estrategias o estas instancias son muy incipientes. A diferencia de lo que ocurre con los profesores en formación de 3º y 4º año, quienes deben enfrentar el desafío de diseñar e implementar unidades didácticas situadas a los requerimientos del contexto educativo y de los estudiantes, por

lo tanto, el ciclo de la investigación acción se vuelve una herramienta mucho más útil para indagar en la realidad educativa de su centro de pasantía o práctica, transformar la práctica pedagógica con el fin de lograr incrementar el aprendizaje de sus estudiantes. Si bien es cierto los profesores en formación siempre tendrán un grado de choque con la realidad, pero cuentan con un nivel de autonomía un poco más amplio.

- **Actitud general con respecto al rol docente como investigador en las asignaturas del eje teórico práctico**



Como se observa en el gráfico 7, un 94% de los profesores noveles califican con una actitud muy favorable hacia el modelo de formación teórico práctica como espacio de aprendizaje de procedimientos de investigación acción. No obstante, aun quedan desafíos que abordar a este respecto, pues como ya se ha consignado, los profesores noveles demostraron no estar muy de acuerdo con el desarrollo de este punto en sus dos primeros años de formación, por lo que será necesario indagar más profundamente en este fenómeno.

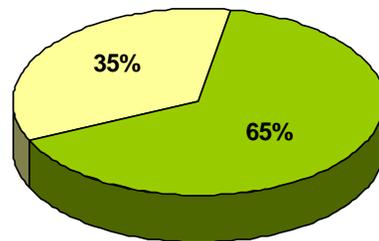
1.2. Categorías temáticas

En este segundo punto se analizarán los resultados vertidos en la sección de categorías temáticas, en las que los profesores noveles dieron a conocer que entienden por cada uno de los temas y en que grado coinciden con la perspectiva del estudio. En primer lugar, se realizará el análisis e interpretación del nivel de coincidencia entre la selección determinada por el estudio y la realizada por los profesores noveles, como si este hubiera optado sólo por uno de los temas por afirmación. En segundo lugar se expondrá como los profesores noveles clasificaron cada una de las afirmaciones, considerando que tuvieron la opción de seleccionar más de una temática por afirmación. Cabe destacar que de los 17 participantes 12 contestaron esta sección de forma íntegra.

1.2.1. Pensamiento crítico reflexivo

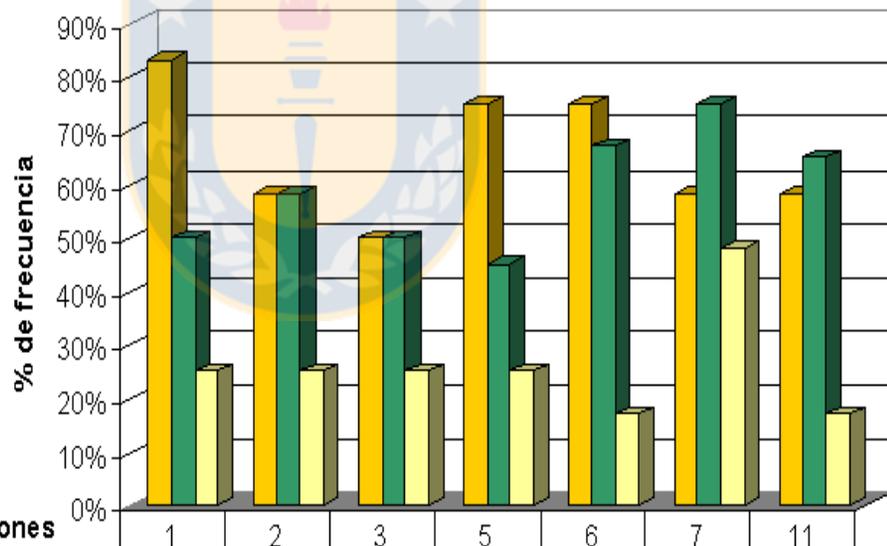
En el gráfico 8 se puede observar el grado de coincidencia de la selección temática realizada por los profesores noveles, si hubiesen escogido sólo un tema por ítems, al compararlas con lo establecido por el estudio con respecto al desarrollo y comprensión del tema pensamiento crítico. Los participantes lograron un 65% de coincidencia entre las afirmaciones correspondientes y el tema pensamiento crítico reflexivo, demostrando un alto nivel de comprensión de cómo se ha querido desarrollar este tipo de habilidad a lo largo de su formación inicial. No obstante se puede observar que un 35% de los profesores noveles categorizan las afirmaciones correspondientes al pensamiento crítico bajo alguna de los otros temas (ver gráfico 9).

Gráfico 8 : Coincidencia realizadas por profesores noveles entre afirmaciones y tema pensamiento crítico reflexivo



■ Coincidencias con el tema ■ Otros temas

Gráfico 9: Relación afirmación-temática realizada por los profesores noveles en la categoría pensamiento crítico reflexivo.



Afirmaciones	1	2	3	5	6	7	11
■ Pensamiento crítico reflexivo	10	7	6	9	9	7	7
■ Saber pedagógico	6	7	6	5	8	9	8
■ Rol docente como investigador	3	3	3	3	2	4	2

En el gráfico 9 se puede observar la frecuencia con que los profesores noveles seleccionaron algunas de las temáticas para cada una de las afirmaciones que corresponden a la categoría pensamiento crítico reflexivo, optando por más de una

temática por ítems por lo cual los porcentajes expresan el total de preferencias por el total de participantes, por ejemplo en la afirmación 1, 10 de los 12 participantes escogió el tema pensamiento crítico reflexivo lo que equivale a un 83%.

En primer lugar, se puede determinar que en la afirmación 1, 5 y 6 predomina el tema de pensamiento crítico reflexivo. Esto podría explicarse debido a que los profesores noveles consideran que por medio de la metodología de trabajo utilizada y las temáticas desarrolladas en las asignaturas anuales, así como por la inserción en la realidad educativa y su posterior reflexión a través de los informes escritos se pretende desarrollar el pensamiento crítico reflexivo del futuro profesor. Por otra parte, estas afirmaciones explícitamente apelan al desarrollo de este tipo de pensamiento en diferentes circunstancias del proceso de formación en las asignaturas anuales.

En segundo lugar, en las afirmaciones 2 y 3 tanto el tema pensamiento crítico reflexivo como el tema saber pedagógico obtienen la misma cantidad de preferencias (un 58% y un 50% respectivamente). Esta categorización resulta particularmente interesante con respecto a la afirmación 2 ya que es similar a la afirmación 6 catalogada principalmente como pensamiento crítico reflexivo. Este resultado podría explicarse a partir de la percepción que los participantes tienen sobre la metodología utilizada en las asignaturas anuales y su orientación al desarrollo de un docente competente e integral por lo cual podrían pensar que esta afirmación se refiere a saber pedagógico. En cuanto a la afirmación 3, ésta también manifiesta aspectos que remiten al saber pedagógico, como es la posibilidad de problematizar la práctica para encontrar varias soluciones de forma colaborativa.

En tercer lugar, la afirmación 7 y 11 claramente son consideradas como parte del tema saber pedagógico. Esta categorización puede explicarse debido a que ambas afirmaciones tratan el desarrollo de habilidades de pensamiento profundo desde las acciones realizadas en contexto de práctica y la comprensión teórica de la realidad educativa, apelando directamente a como los puntos anteriores influyen en

el diseño e implementación de clases en cuanto a su sustento teórico y mejoramiento de la práctica.

En cuarto lugar, el tema rol docente como investigador también fue seleccionado pero con un nivel de preferencia poco significativo, bajo el 50% de preferencias. No deja de ser interesante considerar que la selección de esta temática por parte de los participantes se relacionaría con que las afirmaciones abordan cuestiones que implican procesos de análisis y reflexión de las pasantitas a partir de la metodología de la investigación acción.

Como síntesis se puede mencionar que existe la percepción de que a partir de la unión de temas, metodologías y contextos que se dan en las asignaturas del eje teórico práctico que acompañan las prácticas progresivas, se están trabajando y desarrollando más de un tema a la vez, los cuales se van complementando para lograra la comprensión del saber docente.

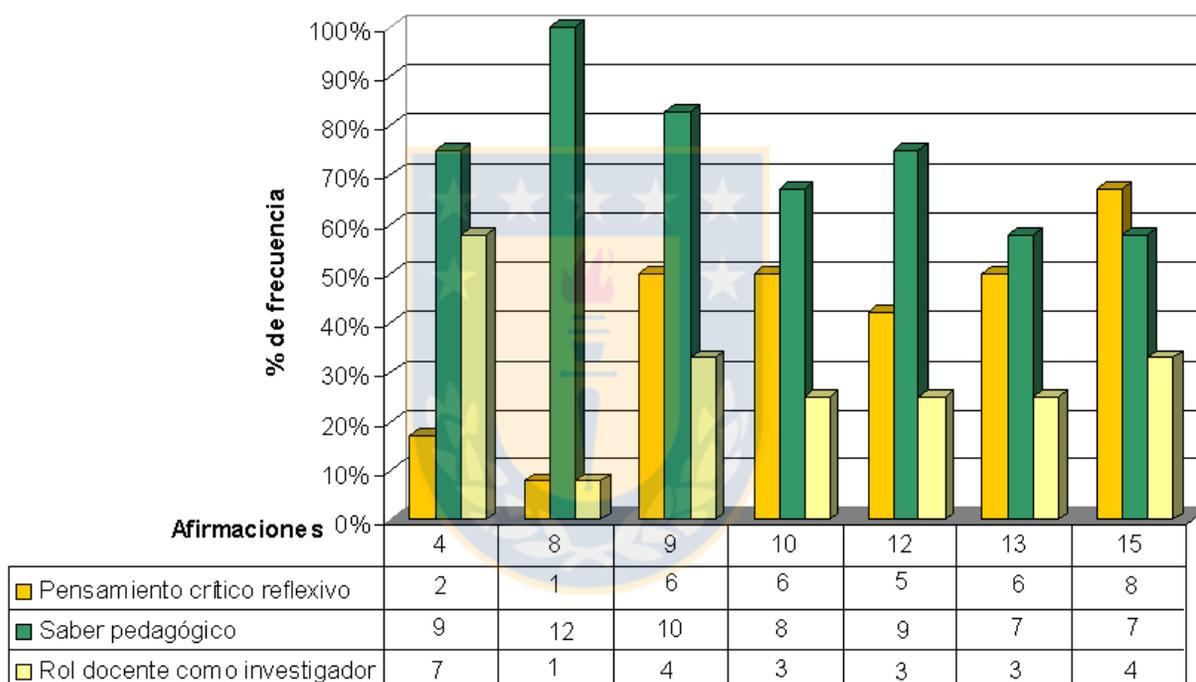
1.2.2. Saber pedagógico



En el gráfico 10 se puede observar que el nivel de coincidencia alcanzado por los profesores noveles entre las afirmaciones correspondientes y el tema saber

pedagógico es alto si hubiesen escogido un tema por afirmación, alcanzando un 73%, lo cual indica que las percepciones de los participantes coinciden con la comprensión y desarrollo del rol docente que se desea lograr en el programa de las asignaturas del eje teórico práctico. De igual manera que en el apartado anterior, un porcentaje de los participantes optaron por otras temáticas para categorizar las afirmaciones (27%). Estas preferencias son especificadas en el gráfico 11.

Gráfico 11: Relación afirmación-temática realizada por los profesores noveles en la categoría saber pedagógico



En el gráfico 11 se puede observar la frecuencia con que los profesores noveles seleccionaron algunas de las temáticas para cada una de las afirmaciones que corresponden a la categoría saber pedagógico, optando por más de una temática por ítems por lo cual los porcentajes expresan el total de preferencias por el total de participantes, por ejemplo en la afirmación 4, 9 de los 12 participantes escogió el tema pensamiento crítico reflexivo lo que equivale a un 75%.

En términos generales y tal como puede apreciarse en el gráfico 11, en primer lugar se destaca la notoria diferencia entre la afirmación 4 y 8. Si bien es cierto, ambas expresan la misma idea sólo variando en los años de formación y presentan un alto número de preferencias sobre el mismo tema (75% y 100% respectivamente), llama la atención que el tema rol docente como investigador en la afirmación 4 haya alcanzado un alto porcentaje de preferencias con un 58%. Por otra parte, la afirmación 8 mantiene un alto número de preferencias, la cual asiente una relación entre la teoría y la práctica que requiere de la reflexión del profesor en formación para tomar decisiones que permitan en los estudiantes en la escuela lograr un aprendizaje más significativo, ya que esta afirmación menciona que la formación teórica en las asignaturas de 1º y 2º año proporciona una base disciplinar orientada al diseño de clases más significativas.

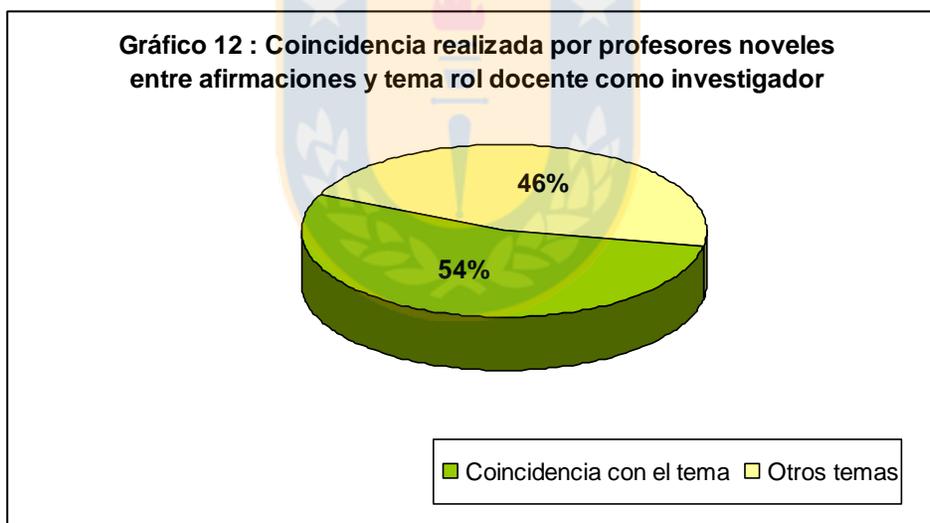
En segundo lugar, se destaca como en las afirmaciones 13 y 15 existe concordancia en la elección del tema saber pedagógico (un 58%), debido a que en ambas se trata el mismo tema, trabajar en las asignaturas del eje teórico práctico en base a las problemáticas que surgen en las prácticas progresivas tanto en los dos primeros años de formación como en los dos últimos; a la vez se destaca como los participantes en la afirmación 15 optaron con mayor fuerza por el tema pensamiento crítico reflexivo (con un 67%) al igual que en la afirmación 13 (con un 50%) en comparación al tema saber pedagógico, las cuales se encuentra altamente orientada hacia la capacidad del futuro docente de criticar y problematizar la realidad para concebir su transformación o modificación según sean las necesidades de sus estudiantes o las preocupaciones del establecimiento de práctica.

En tercer lugar resulta peculiar como en la afirmación 9 se opta por los tres temas si consideramos que la afirmación explícitamente apela al tema saber pedagógico.

En resumen los docentes noveles presentan una percepción bien orientada sobre lo que es el saber pedagógico y como este se ha construido durante su formación inicial en el eje teórico práctico. Además se puede afirmar que al igual que en el tema anterior, los participantes asumen que los tres temas se complementan y se desarrollan a la par tanto durante su formación teórica en la universidad como en la adquisición de experiencias prácticas en la escuela.

1.2.3. Rol docente como investigador

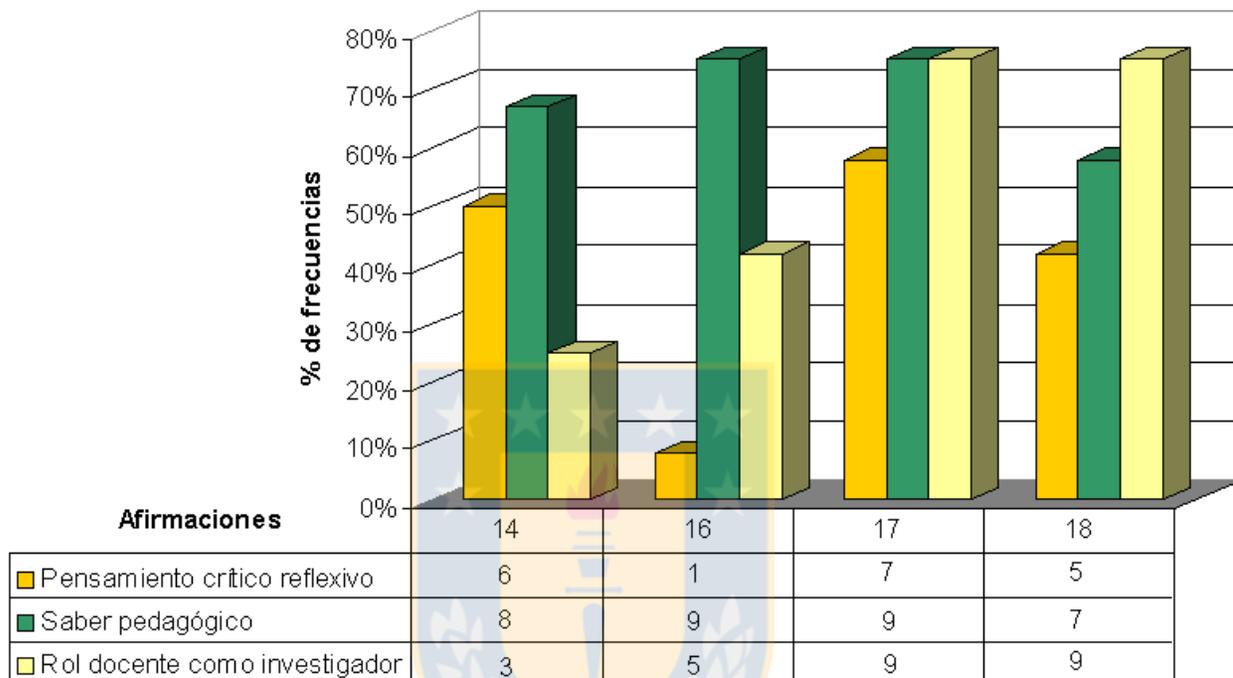
Con respecto al tema rol docente como investigador, es el que menor concordancia obtuvo de las tres temáticas. No obstante, más de la mitad de los profesores noveles coincidieron en la categorización de las afirmaciones bajo este tema al obtener un 54% de relación (gráfico 12).



En el gráfico 13 se puede observar como varió la frecuencia en la selección de las temáticas para cada afirmación que corresponde al tema de rol docente como investigador. En este se puede observar la frecuencia con que los profesores noveles seleccionaron algunas de las temáticas para cada una de las afirmaciones que corresponden a la categoría rol docente como investigador, optando por más de una temática por ítems por lo cual los porcentajes expresan el total de preferencias por el

total de participantes, por ejemplo en la afirmación 14, 3 de los 12 participantes escogió el tema rol docente como investigador lo que equivale a un 25%.

Gráfico 13: Relación afirmación-temática realizada por los profesores noveles en la categoría rol docente como investigador



En primer lugar, se pueden diferenciar dos grupos de afirmaciones, por un lado las afirmaciones 14 y 16 que presentan una frecuencia menor en cuanto a la selección del tema rol docente como investigador y por otro lado, las afirmaciones 17 y 18 que sobresalen debido al número alto de selección de tema. En el primer grupo se observa como el tema saber pedagógico sobrepasa en número de preferencias (con 25% y 42% respectivamente) al tema en análisis; mientras que en el segundo grupo se destaca la fortaleza que en los dos últimos años de formación adquiere el tema del rol docente como investigador (alcanzando 75% cada una).

En segundo lugar, el tema saber pedagógico presenta en total el mayor número de selecciones al no bajar del 50%, seguido por rol docente como investigador y en último lugar el tema pensamiento crítico reflexivo.

En síntesis, a diferencia de la percepción de los profesores noveles acerca de los temas analizados anteriormente, la temática rol docente como investigador muestra un bajo nivel de comprensión, sobre todo durante los dos primeros años de formación, ya que algunos participantes no lograron relacionar a las afirmaciones al procedimiento de investigación acción y a los propósitos de la metodología a esta temática, lo que indicaría que falta el uso sistemático de esta metodología en las asignaturas del eje teórico práctico. Esto se condice con la percepción de los participantes en torno a la importancia de trabajar y potenciar el rol docente como investigador desde los primeros años de formación, tal como se expresa en las siguientes citas: “que se desarrollen habilidades de investigación-acción desde primer año” (Profesor novel n° 7) y “permitir la reflexión desde la investigación-acción” (Profesor novel n° 17).



2. Análisis cualitativo

El siguiente apartado corresponde al análisis de los datos recopilados a través de las preguntas abiertas contestadas por 16 de los 17 profesores noveles. Para realizar un análisis de las respuestas de los participantes, se procedió a codificar cada una de las preguntas abiertas de acuerdo a categorías emergentes. Esta información se presenta en las tablas 11,12 y 13. Además necesario señalar que para facilitar el análisis de los datos y debido a la forma en que surgieron las categorías es que se fragmentó el eje teórico práctico en sus asignaturas anuales, tutorías, prácticas progresivas y temáticas que se encuentran inmersas en estas como son los acompañamientos, supervisiones de práctica entre otras, pero se debe entender que todo aquello formulado en las categorías representa un mismo conjunto en el programa de estudio por lo cual se complementan y unen transversalmente.

2.1. Pregunta abierta 1

- *Mencione a lo menos dos momentos de su formación inicial que le hayan permitido experimentar momentos de reflexión sobre su práctica.*

En esta se espera que los profesores noveles den a conocer su percepción acerca de las experiencias en el modelo de formación teórico práctico de la Carrera de Educación Básica de la Universidad de Concepción, reconociendo momentos concretos en que se les facilitó o permitió reflexionar sobre su práctica. Ante esto respondieron 12 participantes del estudio, formulándose 4 categorías que se muestran en la tabla 11, las cuales se analizan a continuación.

2.1.1. Asignaturas anuales y tutorías del eje teórico práctico

Las asignaturas anuales y las tutorías son los espacios más nombrados por los docentes noveles como una fortaleza de su plan de formación, con 13 menciones. A este respecto se puede considerar que:

2.1.1.1. Asignaturas anuales

- Con respecto a las asignaturas anuales, los docentes noveles destacan con mayor fuerza los momentos en que realizaron lecturas y análisis crítico de documentos entre los se encuentran el curriculum vigente, los programas de estudio y el estatuto docente, lo cual les facilita la comprensión de la realidad escolar, dan sustento a sus prácticas pedagógicas y entender como lo anterior repercuten en la labor del docente.
 - **Cita 1:** “Lecturas teóricas que dan sustento a la practica pedagógica para llegar a la praxis” (Profesor novel nº 8)
 - **Cita 2:** “a través de análisis de curriculum y programas de estudio” (Profesor novel nº 16)
- En segundo lugar se menciona la oportunidad de planificar e implementa unidades didácticas que les han permitido reflexionar acerca de su práctica pedagógica, principalmente debido a que en las asignaturas anuales han contado con espacios para realizar sus análisis.
 - **Cita 3:** “En las asignaturas anuales y tutorías se daba el momento propicio para la reflexión al planificar unidades e implementarlas, significó una reflexión crítica” (Profesor novel nº 2)
 - **Cita 4:** “Al analizar planificaciones realizadas e implementadas con el fin de reflexionar acerca de la práctica pedagógica” (Profesor novel nº 13)
- Por último, los profesores noveles mencionan que durante el 4º año de su formación experimentaron momentos de reflexión sobre su práctica que les permitieron desarrollar autonomía para insertarse en el campo educativo lo cual facilitaría el rol del docente como investigador.

- **Cita 6:** “...Asignatura teórico-práctico de 4º año, ya que la autonomía de la asignatura facilita el rol del profesor como investigación en la acción” (Profesor novel nº 15)
- **Cita 7:** “...formación teórica de 4º año, ya que se permitía la retroalimentación además de llevar acabo investigación acción” (Profesor novel nº 17)

2.1.1.2. Tutorías

- Con respecto a las Tutorías, los profesores noveles destacan los espacios y momentos para compartir ideas, emociones, experiencias personales como estudiante y como profesional.
 - **Cita 8:** “En las tutorías se daban espacios para socializar sobre el plano emocional y relaciones interpersonales” (Profesor novel nº 7)
 - **Cita 9:** “permite conocer y reconocer emociones en el aula y dar respuesta” (Profesor novel nº 16)

2.1.2. Al dialogar con los compañeros

Otro momento en que los profesores noveles experimentaron reflexión sobre su práctica dice relación con las instancias de diálogo entre compañeros que se facilitan en el contexto de las asignaturas del eje teórico práctico, ya que al conocer las experiencias de sus pares y ellos mismos explicitarlas ante estos ejercen procesos de reconocimiento y análisis con el que pueden estar al tanto de otras realidades y así enriquecer su mirada al reflexionar acerca de su práctica, reconstruyéndola. Por otro lado, también se reconoce que el diálogo con los docentes es muy fructífero.

- **Cita 10:** “...el intercambio de experiencias con los compañeros sobre las pasantías y prácticas en las escuelas” (Profesor novel nº 3)
- **Cita 11:** “En particular los espacios de diálogo que se dan entre pares y con los académicos lejos ayudan a tener una mayor reflexión sobre lo que realizamos en el aula” (Profesor novel nº 5)

2.1.3. Con las supervisiones

Durante las prácticas progresivas los estudiantes tienen la posibilidad de implementar sus diseños de clases y unidades didácticas en contextos reales, por lo que en ocasiones son supervisados por profesores de la universidad. Esta instancia es reconocida por los profesores noveles como un momento en el que han podido reflexionar acerca de su práctica, ya que luego de la supervisión se les retroalimenta acerca de su actuación y trabajo con los estudiantes con énfasis en la reflexión pedagógica.

- **Cita 12:** “Durante la práctica profesional, cuando se realizan observaciones al aula y su respectiva retroalimentación” (Profesor novel nº 13)
- **Cita 13:** “Supervisión en el aula por parte de los docentes y posteriormente la retroalimentación de esa práctica” (Profesor novel nº 9)

2.1.4. Durante la práctica

Excepcionalmente uno de los profesores noveles expresó que el momento en su formación inicial en que pudo reflexionar sobre su práctica fue precisamente en el trascurso de la misma.

- **Cita 14:** “Durante las pasantías e implementación de clases” (Profesor novel nº 13)

A este respecto, es importante consignar que una de las habilidades que persigue desarrollar en los profesores e formación dice relación con grados crecientes de autonomía, la cual sólo es posible desarrollar si los procesos reflexivos sobre la práctica pedagógica se realizan. En este contexto, se propicia que este análisis reflexivo se realice durante su inserción práctica, momento propicio para que evalúe su praxis y pueda tomar decisiones en torno al proceso que lleva a cabo.

2.2. Pregunta abierta 2

- *Menciona a lo menos dos aspectos a mejorar en las asignaturas del Eje Teórico-Práctico.*

Con esta petición se espera que los profesores noveles manifiesten su percepción acerca de las asignaturas del eje teórico práctico mencionando aspectos a mejorar del programa. A esta cuestión respondieron 16 participantes, formulándose 4 categorías emergentes, como se muestra en la tabla 12.

2.2.1. Mejoras en las asignaturas del eje teórico práctico

Esta categoría fue construida a partir de diversas afirmaciones (11) que tiene en común las asignaturas del eje teórico práctico y las tutorías por lo que esta se complementa de diversas instancias y relaciones.

- Uno de los aspectos a mejorar dice relación con la necesidad de que se profundice en la enseñanza de estrategias de aprendizaje. Una cita representativa de esta categoría es:
 - **Cita 16:** “Enseñanza de estrategias de aprendizaje” (Profesor novel nº 3)

- Otro aspecto susceptible de ser mejorado se relaciona con la necesidad de profundizar el estudio y análisis crítico del currículum vigente, las políticas nacionales sobre educación y de los textos escolares con los que se trabaja en las escuelas desde 1º y 2º año de formación con la intención de favorecer el desarrollo profesional docente.
 - **Cita 17:** “Mayor fortaleza en la reflexión crítica del currículum nacional y las políticas educativas (1º y 2º año)
Análisis crítico de textos escolares para una mejor labor docente”
(Profesor novel nº 8)

- Por otra parte, según la opinión de los profesores noveles, se debería incrementar el espacio para el diseño de planificaciones y su corrección individual, así como también un aumento de las instancias de análisis entre pares en las asignaturas del eje teórico práctico.
 - **Cita 18:** “Mayor trabajo en planificaciones y correcciones individuales”
(Profesor novel nº 9)

 - **Cita 19:** “Mejorar instancias de análisis entre pares” (Profesor novel nº 10)

- En cuanto a las tutorías, los participantes consideran que es necesario aumentar las horas de esta instancia, como también se solicita que en estas se realice un mayor análisis de las problemáticas vivenciadas en las pasantías con la finalidad de discutir formas de aproximarse a estas.
 - **Cita 20:** “Creo que las tutorías debiesen profundizar más los problemas con los que los docentes se encuentran en el aula, a modo de dar herramientas para solucionar los problemas” (Profesor novel nº 11)

- **Cita 21:** “Poco espacio a las tutorías (asignatura de acompañamiento a los ejes teórico práctico)” (Profesor novel nº 15)

2.2.2. Mejoras en las prácticas progresivas

Las prácticas progresivas resultan un espacio muy importante para el futuro profesor y debido a esto son mencionadas 6 veces por los profesores noveles a la hora de opinar sobre que es necesario mejorar en el programa de estudio que han cursado.

- Consideran que es necesario mayor dotación y organización en los docentes supervisores de práctica ya que se requiere un mayor acompañamiento en el aula, además de espacios para su posterior análisis y retroalimentación. Dos citas representativas de esta categoría son:
 - **Cita 22:** “Mayor supervisión y retroalimentación” (Profesor novel nº 9)
 - **Cita 23:** “Mayor acompañamiento a pasantías y práctica profesional” (Profesor novel nº 16)
- Además consideran que es necesario cambiar la programación de la práctica para tener mayor participación en la escuela durante sus intervenciones.
 - **Cita 24:** “Mayor participación en la escuela” (Profesor novel nº 2)

2.2.3. Mejoras en la investigación acción

Los participantes en esta pregunta abierta han mencionado 4 veces que existe la necesidad de realizar mejoras en el proceso de investigación acción que se espera que desarrollen con los futuros profesores.

- A este respecto, los docentes noveles mencionan que es necesario promover el desarrollo y potenciar las habilidades de indagación desde los primeros años de formación, como también la reflexión ejercida en su proceso con la intención de orientar el uso de los datos recolectados y resultados obtenidos de forma más provechosa para lograr mejorar la práctica.

- **Cita 25:** “Que se desarrollen habilidades de investigación desde primer año” (Profesor novel nº 7)

- **Cita 26:** “Permitir la reflexión desde la investigación-acción” (Profesor novel nº 17)

- **Cita 27:** “Abarcar aspectos socioculturales con mayor profundidad y como abordarlos en nuestras prácticas con el fin de crear nuevos conocimientos o prácticas innovadoras y/o transformadoras” (Profesor novel nº 5)

2.2.4. Mejoras en la relación teoría práctica

También son mencionados ciertos aspectos a mejorar en las asignaturas del eje teórico práctico, con intención de promover una mayor relación entre teoría y práctica.

- Uno de los puntos abordado por los profesores noveles dice relación con la articulación entre los contenidos de las asignaturas y su didáctica, indicando que existe poca relación entre lo que se enseña y como se enseña en las asignaturas.

- **Cita 28:** “Articulación entre los contenidos con la didáctica (como enseñar en el aula)” (Profesor novel nº 4)

- Otro punto a destacar es que los profesores noveles consideran que en las asignaturas del eje teórico práctico de los primeros años de formación no se aborda adecuadamente el trabajo de indagación, realizada por los estudiantes en la etapa de diagnóstico, perdiendo la oportunidad de su análisis y reflexión lo que conlleva en la pérdida de significancia para su práctica.
 - **Cita 29:** “Durante los dos primeros años la asignatura no permite la reflexión de la pedagogía (por ejemplo se realiza diagnóstico inicial de pasantía sin reconocer el potencial en el aula que estos generan)” (Profesor novel nº 15)

- Por último, aparecen tangencialmente dos propuestas de temas a mejorar que no se incluyen en las categorías configuradas debido a su baja frecuencia, pero que parecen igualmente relevante considerar. Una de estas propuestas corresponde a que en las asignaturas del eje teórico práctico se debería abordar el tema de frustración laboral con mayor profundidad, y otro tema dice relación con ayudar a los estudiantes en el impacto con la realidad educativa al equilibrar las expectativas con respecto a ésta.
 - **Cita 30:** “Tratar mejor la frustración profesional” (Profesor novel nº 3)
 - **Cita 31:** “Equilibrar expectativas versus realidad” (Profesor novel nº 13)

2.3. Pregunta abierta 3

- *Menciona a lo menos dos aspectos positivos de las asignaturas del Eje Teórico-Práctico.*

En la última pregunta abierta se solicita a los profesores noveles que den a conocer sus impresiones positivas acerca de las asignaturas del eje teórico práctico. De los 16 profesores que contestaron esta sección del cuestionario 15 dejaron su

percepción en esta petición, estructurándose 3 categorías emergentes, como se muestra en la tabla 13.

2.3.1. Desarrollo de habilidades de pensamiento superior

Uno de los aspectos positivo mencionados con más frecuencia por los profesores noveles, dice relación con que las asignaturas del eje teórico práctico propician, el desarrollo de habilidades de pensamiento superior en los profesores en formación, tales como el análisis, la crítica y reflexión a través del trabajo con temas de interés para los asistentes y por el trabajo didáctico. Por otra parte, los profesores noveles coinciden en que en estas asignaturas se promueve la reflexión sobre la práctica, especialmente en los dos últimos años de formación. Con respecto a los aspectos metodológicos, una de las formas de trabajo que los profesores noveles destacan como una forma de promover esta habilidad se relaciona con la escritura de informes de práctica y la construcción de portafolios.

- **Cita 32:** “Es que constantemente se reflexiona sobre la praxis pedagógica” (Profesor novel nº 3)
- **Cita 33:** “En 3º y 4º buena reflexión sobre la práctica” (Profesor novel nº 8)
- **Cita 34:** “Diseño de portafolio” (Profesor novel nº 12)

Otro aspecto mencionado por los profesores noveles es el análisis crítico de documentos, como el currículum vigente, les permite adaptar su práctica al lograr una mayor comprensión de temas relacionados con educación, lo cual facilita a los profesores mayor autonomía en el sistema educativo.

- **Cita 35:** “Se enfocan no en conocer el curriculum , sino en el análisis de este lo que permite y facilita la adaptación a otros ajustes a curriculum” (Profesor novel nº 15)
- **Cita 36:** “Pensamiento crítico reflexivo a través de los documentos de apoyo” (Profesor novel nº 17)

A través de los trabajos de investigación solicitados en las asignaturas del eje teórico práctico los profesores noveles manifiestan haber logrado analizar la realidad cultural del establecimientos de práctica, lo que amplía el espectro de realidades educativas.

- **Cita 37:** “Los análisis realizados en el contexto cultural de las escuelas en la cual se realizan las practicas” (Profesor novel nº 3)
- **Cita 38:** “Conocimiento de la realidad educativa de manera crítica” (Profesor novel nº 16)

2.3.2. Acompañamiento en la práctica progresiva

Un segundo aspecto que los profesores noveles consideraron positivo es el acompañamiento que desde las asignaturas del eje teórico práctico ejercitan los docentes en distintos aspectos.

- Una forma de acompañamiento expresada por los participantes dice relación con los espacios de diálogo que se intencionan o se permiten surgir para que los estudiantes den a conocer sus experiencias en las prácticas y además escuchen de aquellas que son más efectivas en contextos determinados. Por otro lado se destaca la disponibilidad de los docentes para aclarar dudas o conversar.

- **Cita 39:** “Sin duda los momentos de conversación e intercambio de experiencias” (Profesor novel nº 2)
- **Cita 40:** “Los espacios de reflexión colectiva son enriquecedores sobre todo para compartir experiencias efectivas” (Profesor novel nº 5)
- **Cita 41:** “Disposición de los docentes a responder diversas dudas, ya sea en temas de contenidos o pedagógicos” (Profesor novel nº 9)
- Un segundo momento esta dado por las tutorías que destacan por ser un espacio en que la docente y estudiantes reflexionan sobre problemáticas surgidas en la práctica con la intención de darles soluciones, como también se trabajan temas que permite a los estudiantes conocerse a si mismo como persona y como profesional.
 - **Cita 42:** “Tutorías pueden apoyar directamente a los estudiantes frente problemáticas vivenciadas en el colegio durante pasantías” (Profesor novel nº 1)
 - **Cita 43:** “Programa de tutorías, que nos ayudaba tanto a nosotros como futuros docentes y también a nuestros estudiantes” (Profesor novel nº 16)
- También se considera como positivo el nivel de orientación que se da a los estudiantes acerca de sus planificaciones de clases y su posterior implementaron.
 - **Cita 44:** “Orientación en la realización de clases” (Profesor novel nº 13)

2.3.3. Cohesión entre teoría y práctica

Los profesores noveles manifestaron que uno de los aspectos positivos del programa es lograr en cierta medida la relación entre teoría y práctica, lo cual les permite una mayor comprensión y explicación de sus acciones en aula.

- **Cita 45:** “Excelente cohesión teórica-práctica. Praxis pedagógica” (Profesor novel nº 8)
- Se menciona que a través del estudio de teorías sociológicas se logra una mayor comprensión de la realidad tanto educativa como social.
 - **Cita 46:** “El abordaje de estudios sociológicos sobre educación me permitieron abrir la mente a atender variables externas a la escuela” (Profesor novel nº 5)
- Los participantes consideran que en los ramos de didáctica se desarrollan las herramientas necesarias para el que hacer pedagógico, como por ejemplo a través del diseño de planificaciones utilizando preguntas tales como ¿Qué hacer?, ¿Cómo hacerlo?, ¿Dónde hacerlo?, ¿Con qué hacerlo?
 - **Cita 47:** “Creo que los ramos de didáctica son positivos porque proporciona reales herramientas para el que hacer pedagógico” (Profesor novel nº 11)
 - **Cita 48:** “Realizar trabajos a través de las planificaciones. El ¿Qué hacer?, ¿Cómo hacer?, ¿Cuándo?, ¿Dónde?” (Profesor novel nº 14)
- Como último aspecto identificado como positivo por los profesores noveles es que su formación en las asignaturas del eje teórico práctico se logra conocer y desarrollar con fuerza el saber pedagógico.

- **Cita 49:** “Buena construcción del saber pedagógico” (Profesor novel nº 15)
- **Cita 50:** “Saber pedagógico: conocer aspectos propios de la pedagogía” (Profesor novel nº 17)

Como síntesis a las tres preguntas abiertas se puede mencionar que las repuestas entregadas por los participantes ayudan a complementar la información que desde la escala Likert se desprende. A través de esta se pueden conocer en que momentos consideran, los profesores noveles, haber experimentado momentos de reflexión sobre su práctica, destacándose que en las asignaturas anuales y en el programa de tutorías se abren espacios para que el estudiante analice la realidad, planifique, de a conocer sus experiencias, se instruya sobre teorías con la cual pueden sustentar su práctica, entre otras; al igual que especifican a través de que medios logran desarrollar el pensamiento crítico reflexivo, siendo mencionados los análisis crítico de documentos y de la teoría en general, al socializar su práctica, al realizar portafolios, aplicar los pasos del procedimiento pedagógico y durante la práctica pedagógica debido al nivel de autonomía creciente que experimentan para implementar sus diseños didácticos, entre otros.

También se podrían explicitar algunas de las razones de porque los profesores noveles demuestran un quiebre entre sus primeros años de formación y los dos últimos, como son la necesidad de que desde los primero años de formación se les pida un análisis crítico y reflexivo acerca de las temáticas y documentos trabajados, el que las habilidades de indagación y su procedimiento sea desarrollados y modelados de manera mas explicita desde 1º año, que se destine un mayor número de horas en las asignaturas para la planificación y revisión personalizada de este trabajo, entre otras.

Por último, reconocen los participantes directamente los elementos positivos y mejorables dentro de las asignaturas del eje teórico práctico, hallándose la necesidad de incrementar el tiempo presencial de las tutorías, mayor supervisión, contar con mayor participación en los centros de práctica, mayor trabajo de planificación, entre otras; y entre los elementos positivos se destaca la preocupación por que los estudiantes desarrollen habilidades de pensamiento superior, que exista un acompañamiento desde la universidad hacia sus actividades de práctica pedagógica, que la teoría aprendida sea utilizada en la praxis pedagógica, la oportunidad de diseñar e implementar unidades didácticas. En fin se les prepara para la construcción de su saber pedagógico en el proceso de aprender a enseñar.



Capítulo 5

Análisis y discusión

En este capítulo se presentará, en primer lugar, un análisis de los resultados obtenidos en consideración de los objetivos de la investigación. En segundo lugar, se realizará una discusión de los resultados en consideración de los elementos teóricos que están en la base del este estudio. Es importante precisar que estas reflexiones finales consideran el análisis de las actitudes y opiniones de los participantes sobre el objeto de estudio que dan respuesta y construyen los significados que se persiguen a través de los objetivos específicos planteados en el capítulo 1.

En consideración a las preguntas y el objetivo general que guía esta investigación, así como el análisis realizado de las percepciones de los profesores noveles sobre la formación inicial en las asignaturas del eje teórico práctico de la Carrera de Educación Básica se puede establecer que estos docentes tienen tendencia a demostrar una actitud favorable hacia la formación entregada en las asignaturas del eje teórico práctico. En este contexto, los participantes valoran positivamente sus experiencias de formación inicial en estas asignaturas y reconocen que son instancias les han permitido desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes para desempeñarse como profesores críticos, reflexivos y autónomos en el sistema educativo.

Con respecto al **objetivo específico 1**, tendiente a describir y valorar las percepciones de los profesores noveles de Educación Básica de la Universidad de Concepción con respecto al desarrollo del pensamiento crítico, saber pedagógico y rol docente como investigador en las asignaturas del eje teórico práctico, en términos generales, los profesores noveles destacan que a partir del trabajo y la metodología implementada en estas asignaturas han podido desarrollar su pensamiento crítico, reflexionar para construir saber pedagógico y asumir el rol docente desde la perspectiva del investigador.

- En consideración al desarrollo del pensamiento crítico, los profesores noveles identifican a estas asignaturas como una instancia en la que pueden realizar lecturas y análisis críticos de diversos documentos lo que les ha permitido desarrollar esta habilidad. Además, reconocen que en estos espacios pueden reflexionar de forma continua con respecto a su práctica pedagógica y valoran de forma muy positiva las distintas oportunidades para demostrar y utilizar las habilidades desarrolladas, durante sus actividades teóricas o prácticas.

A este respecto consideran que tanto las temáticas abordadas en estas asignaturas como la metodología utilizada en las mismas favorecen el desarrollo de pensamiento crítico. No obstante, con relación a este último aspecto, los profesores noveles perciben que las asignaturas de 3º y 4º año propician un mayor desarrollo de esta habilidad y consideran que en las asignaturas de 1º y 2º año se deben potenciar los procesos de análisis y reflexión crítica. Otro aspecto a destacar es que estos docentes noveles valoran la realización de prácticas progresivas y tempranas, la implementación de sus diseños y la sistematización de estas experiencias en informes escritos como una oportunidad para desarrollar procesos reflexivos. Por otra parte perciben a estas asignaturas como un espacio que permite la socialización y el análisis de diversas problemáticas que vivencian en las aulas en las que realizan prácticas progresivas lo que permite gatillar y profundizar en la reflexión.

- En consideración de la construcción de saber pedagógico, los docentes noveles coinciden en que la metodología utilizada en las asignaturas del eje teórico práctico propicia la construcción de este conocimiento. Además, tienen una actitud altamente favorable con respecto a la metodología utilizada en las tutorías, percibiéndolas como un espacio que les permite desarrollar habilidades intra e interpersonales y construirse tanto personal como profesionalmente. Por otra parte, los profesores noveles consideran que dentro de estas asignaturas se promueve un vínculo entre la teoría y la

práctica y que acompañan el proceso de prácticas progresivas teórica y metodológicamente, se promueve sistemáticamente la reflexión y el análisis individual y colectivo que les ha permitido empoderarse de su saber y asumir su rol docente.

En cuanto a la percepción del trabajo en las asignaturas tanto en términos de la formación teórica que permite dar sustento a su práctica como en el análisis de las problemáticas abordadas en pasantía, la formación recibida en las asignaturas de eje teórico práctico en 3º y 4º año es altamente valorada por los profesores noveles. En contraposición, consideran que debería profundizar este trabajo en 1º y 2º año.

- Con respecto al rol docente como investigador, los profesores noveles se manifiestan de acuerdo con que el trabajo en estas asignaturas permita el desarrollo del rol de investigador del docente en formación. No obstante, vuelve a aparecer la dicotomía en términos de percepción entre las asignaturas de 1º y 2º año y las de 3º y 4º año. A este respecto consideran que en los dos últimos años de formación tanto el modelamiento de los procedimientos de trabajo pedagógico como la utilización de la metodología de investigación acción es abordada en mayor profundidad tanto en términos cualitativos como cuantitativos. También consideran que es relevante utilizar la metodología de investigación acción y profundizar en ella desde 1º año.

En consideración al **objetivo específico 2**, que pretendía describir y valorar las percepciones de los participantes acerca de los aprendizajes obtenidos través de los procedimientos de trabajo pedagógico ofrecidos en el eje teórico práctico se puede concluir que los participantes perciben que estos procedimientos permiten, por una parte, desarrollar habilidades de indagación en la acción que promueven el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo.

Por otra parte, los participantes destacan que la utilización de esos procedimientos contribuye a que los futuros profesores sistemáticamente sus conocimientos, los analicen y aprendan sobre su práctica a través de la constante reflexión, por lo que les facilita el aprender a enseñar. Esto se evidencia que durante el proceso de inserción de los profesores en formación en la escuela utilizan estos procedimientos al diagnosticar e implementar sus diseños de clases, al analizar los resultados obtenidos y al reflexionar sobre sus acciones y decisiones. Este proceso se transforma en una base sobre la cual comienza a construir su identidad como docente y a mejorar y adaptar su práctica al contexto en que deba ejercer.

Por último, los profesores noveles destacan que a partir de estos procedimientos y trabajo desarrollado en las asignaturas del eje teórico práctico, especialmente en 4º año, les proporciona cierto grado de autonomía profesional que les permite problematizar sobre la realidad educativa y situar su práctica pedagógica a las necesidades contextuales del grupo de estudiantes. Esto se evidencia en que los profesores diagnostican la realidad identificando necesidades y problemáticas que dificultan su aprendizaje, lo que da paso al diseño de propuestas pedagógicas que se basen en proponer mejoras, las cuales son puestas en acción, analizadas y evaluadas, con tal de reflexionar sobre las medidas adoptadas como un medio de continuar en un espiral de mejoras.

Como punto a parte se debe considerar un cierto quiebre que se evidencia en la comprensión y puesta en práctica del procedimiento de investigación acción, según los profesores noveles, en los dos primeros años de formación y los dos últimos, lo cual a la luz de los cambios realizados en el programa de las prácticas pedagógicas se podría concluir que esta reacción se da principalmente porque entre los participantes existe una brecha generacional, entre los que tuvieron prácticas colegiadas en el segundo semestre del 1º año y los que estuvieron solos en su primera etapa, esto influye ya que el grupo que experimentó el sistema de prácticas colegiadas tuvo como modelo de docente investigador en la acción a su compañero de 4º año, quien resulta en un andamio entre lo que el estudiante de 1º

año sabe que tiene que hacer y la experiencia del estudiante de 4º año que sabe que hacer, guiándolo y colaborando en su aprendizaje.

Con relación al **objetivo específico 3**, que pretendía describir y valorar las opiniones de los profesores noveles con respecto a las fortalezas y debilidades que identifican en las asignaturas del eje teórico práctico, se puede constatar que:

Entre las **fortalezas** en las asignaturas del eje teórico práctico, destaca que los profesores noveles valoran positivamente estas asignaturas y las reconocen como un espacio que brinda oportunidades para analizar la práctica pedagógica y reflexionar en torno a esta, acciones que permiten potenciar en pensamiento crítico reflexivo. Se evidencia, gracias a las opiniones de los profesores noveles, que en las asignaturas del eje teórico práctico existe un proceso e instancias concretas en las que los estudiantes experimentan de forma conciente con habilidades de pensamiento superior. En general el modelo de formación teórico práctico muestra cuatro asignaturas anuales que apoyan, orientan y acompañan a las prácticas pedagógicas de los profesores en formación, las cuales promueven dos aspectos que son destacados por los profesores noveles en este punto: 1) desarrollo del pensamiento crítico a partir del análisis de documentos y vínculo entre teoría y la práctica y 2) los procedimientos de trabajo pedagógico y la investigación acción.

- 1) La enseñanza de estas habilidades de pensamiento se realiza en base al trabajo con temáticas útiles y significativas para los profesores en formación y se abordan metodológicamente a través de la lectura y análisis de individual y grupal de documentos relevantes. Estos temas y documentos, así como la metodología utilizada son considerados por los participantes del estudio como relevantes para lograr profundizar la comprensión de la realidad educativa dando la posibilidad de pensarla de forma crítica y reflexiva para reorganizarla desde una perspectiva más autónoma. Además son elementos de la teoría que les facilita explicitar su pensamiento pedagógico, como también explicitar y fundamentar elementos de su práctica.

2) En el desarrollo y puesta en práctica de las habilidades de pensamiento profundo, el procedimiento de trabajo pedagógico y la escritura de informes de práctica, en el que se evidencia además el carácter progresivo de la enseñanza y aprendizaje de estas habilidades. Esta progresión se encuentra conectada al nivel de interacción de los estudiantes con la realidad educativa y las tareas encomendadas en estas. Los profesores noveles afirman y evalúan con una actitud muy positiva, sobre todo en sus dos últimos años de formación, el proceso de diagnóstico, diseño de clases, implementación en contextos reales, evaluación de sus resultados y la reflexión general de su práctica. Consideran que diseñar clases en base a un diagnóstico y luego tener la oportunidad de implementarlas, les da la oportunidad de reflexionar en y sobre la práctica, al igual que al realizar los informes escritos en los que justifican sus decisiones y analizan sus resultados con mayor profundidad. Además, los profesores noveles destacan particularmente la asignatura del eje teórico práctico que cursan en 4º año como un espacio que les permite experimentar momentos de reflexión sobre su práctica, desarrollar autonomía y asumir el rol docente como investigador.

A partir de lo anterior se identifica otra fortaleza, que es nombrada por los participantes, a saber, la cohesión intencionada entre la teoría que se enseña en la universidad y la inserción práctica que realizan los estudiantes. En específico esto se evidencia en los informes escritos que realizan semestralmente en los que exponen su diagnóstico, diseños implementados, sus resultados y reflexiones del proceso, los cuales deben ser justificados teóricamente desde la base ideológica que asume el profesor en formación y en consideración del contexto sociocultural de los estudiantes con los que trabajan en el aula en la que están insertos.

Otra fortaleza identificada por los profesores noveles es el acompañamiento de los profesores de las asignaturas anuales y las tutorías a los estudiantes durante su proceso de prácticas pedagógicas, abriendo espacios en las clases para que estos socialicen sus experiencias y las analicen colectivamente. Estos espacios de

reflexión colectiva promueven el análisis y la reflexión, tanto del profesor en formación que socializa su experiencia como el de sus pares que escuchan y comentan, ayudándoles a profundizar en la comprensión de la realidad al considerar otras perspectivas y formas de abordar las problemáticas. Por otro lado, estos momentos permiten que los profesores en formación ejemplifiquen temas trabajados en las clases con situaciones experimentadas en las prácticas lo que contribuye a que les den su propio significado a la teoría. Esto promueve en los futuros profesores la habilidad de dialogar con sus pares sobre sus sucesos en la práctica, con la intención de compartir experiencias y sus formas de enfrentar las dificultades, generándose un ambiente más colaborativo.

Por último, otra fortaleza identificada es la oportunidad de diagnosticar, diseñar e implementar sus propias experiencias de aprendizaje en contextos reales, lo cual va de la mano de la inserción temprana al aula.

Entre los **aspectos a mejorar** a partir de las opiniones expresadas por los profesores noveles se distinguen al menos 4 áreas perfectibles:

- 1) *Mejoras en las asignaturas del eje teórico práctico:* A este respecto, los profesores noveles evidencian una especie de quiebre entre los dos primeros años de formación y el 3º y 4º año con respecto al desarrollo del pensamiento crítico. Los participantes del estudio consideran que en los dos primeros años, las asignaturas anuales deberían iniciar con el análisis crítico en profundidad del curriculum y otros documentos con la intención de que los profesores en formación desarrollen progresivamente esta habilidad desde el inicio de su formación.

También consideran importante incrementar el tiempo y trabajo destinado al diseño de experiencias de aprendizaje, su análisis y retroalimentación.

Por otra parte, si bien las tutorías son reconocidas por los profesores noveles como una instancia muy importante desde de su proceso de formación, estiman que debería contar con más horas presenciales para que se destine mucho más tiempo a profundizar en el análisis y la reflexión en torno a problemáticas que los estudiantes experimentan en la práctica pedagógica.

- 2) *Mejoras en la práctica progresiva:* Los profesores noveles expresan que es necesario contar con más profesores que realicen acompañamiento al aula, especialmente en las prácticas progresivas. Además, destaca la importancia de contar con más y mejores instancias de retroalimentación en torno a su práctica pedagógica.
- 3) *Mejoras en la investigación acción:* En esta área, los docentes noveles expresan que debería haber un mayor énfasis en la utilización de la metodología de investigación acción desde el inicio de la formación en el eje teórico práctico. A este respecto los participantes sugieren que se comience desde 1º año con el modelamiento de los procedimientos de trabajo pedagógico asociados a la metodología de investigación acción y con la puesta en práctica de las habilidades de indagación y la reflexión ejercida e el proceso.
- 4) *Mejoras en la relación teórico práctico:* Otro punto a mejorar es la articulación entre lo que se enseña y como lo enseñan, es decir entre el contenido y su didáctica.

Una vez analizados los resultados en consideración de los objetivos de investigación se torna relevante contrastar estos resultados con algunos elementos teóricos que sustentan esta investigación:

- Con respecto a la relación entre teoría y práctica, lograda a través de las prácticas progresivas y la formación teórica y metodológica de las asignaturas del eje teórico práctico, se establece que se pretende formar profesores que luches contra la “enajenación profesional” (Álvarez y San Fabián, 2013, p. 26)
- Álvarez y San Fabián (2013) mencionan que para unir teoría y práctica es necesario establecer un puente entre ambos con contengan tres aspectos: 1) El pensamiento del profesor y las teorías implícitas, 2) el profesional reflexivo y la formulación de principios de procedimiento y 3) la investigación-acción y la teoría vivenciada. Tres aspectos que se encuentran presentes según las percepciones de los profesores noveles, 1) ya que en primer lugar los futuros profesores son entrenados en las asignaturas para tomar buenas decisiones pedagógicas plasmas en los ensayos con diseños de clases propios de los estudiantes puestos en práctica en contextos reales que permite a estos pensar y reflexionar acerca de sus acciones, actitudes, sobre los contextos, normas y relaciones que se dan en torno a su labor como docente, para que así comience a comprender y sacar a flote sus teorías implícitas con la ayuda de la escritura de informes y la fundamentación teórica de su práctica. 2) Se exige a los futuros profesores reflexionar constantemente sobre su práctica, para que se transforme en una herramienta cotidiana que les permita sortear las dificultades que enfrentan los docentes en contextos reales, por lo cual durante las inserciones en la escuela, los estudiantes realizan actividades que implican labores reales de profesor como es hacer clases que den respuesta a las necesidades educativas de sus estudiantes, luego deben analizar los resultados obtenidos para mas tarde reflexionar sobre sus acciones y decisiones, reflexiones que crean principios de procedimientos como experiencia de trabajo. 3) Los futuros profesores ponen en práctica procedimientos de trabajo que abarcan diagnóstico, diseño, implementación, evaluación y reflexión de la práctica para contextualizar su labor, situarlo y convertirlo en experiencias de aprendizaje significativa en sus estudiantes.

- Según manifiesta Solís, Núñez, Contreras, Rittershausen, Montecinos y Walker (2011), según la visión de Vaillant y Marcelo, las experiencias prácticas para considerarse de calidad deben cumplir tres principios, entre los que se encuentra 1) la interacción con el contexto real, 2) la reflexión en cuanto análisis de lo que se hace, y 3) la continuidad “entendida como continuum experiencial, ordenación creciente en complejidad y riesgo y acomodación a las características del sujeto que aprende” (p. 129). Las características anteriores son reportadas por los profesores noveles ya que 1) los futuros profesores van desde el segundo semestre del 1º año a la escuela con tareas que les exigen integrarse de forma activa y participativa con su rol docente, 2) además por un lado, deben reportar semestralmente su práctica a través de los informes de pasantía en los que se les exige un diagnóstico de sus estudiantes y su contexto educativo y sociocultural, un diseño acorde a las necesidades detectadas, la justificación de sus decisiones, la explicitación de la puesta en práctica, el análisis de sus resultados y la reflexión sobre las mejoras que debe realizar de su práctica. Por otro lado durante las asignaturas del eje teórico práctico, las tutorías y las supervisiones se incita a los estudiantes a reflexionar sobre su práctica. 3) Por último, las experiencias prácticas de los futuros docentes se plantea de forma progresiva de tal forma de que estos se vayan empoderando del rol docentes desde sus capacidades como a través de los desafíos que en base a las experiencias anteriores debe ir sorteando.
- De lo anterior se desprende que desde las asignaturas del eje teórico práctico se pretende que el futuro profesor adquiera saber pedagógico, ya que como lo define Tardif (como se citó en Barrera, 2009) “doctrinas o concepciones provenientes de reflexiones sobre la práctica educativa, en el sentido amplio del término, reflexiones racionales y normativas que conducen a sistemas más o menos coherentes de representación y de orientación de la actividad educativa”, se puede concluir que los futuros profesores reflexionan constantemente en y sobre la práctica desde la teoría.

- No se puede poner en duda que en general se pretende que el futuro docente aprenda a enseñar para toda su vida labora, ya que según Faúndez (2011) aprender a enseñar es comenzar a generar el conocimiento práctico y personal que caracteriza a los profesores, el cual

(...) se adquiere en el contacto con la práctica y que tiene que ver con un aprendizaje experiencial y activo (...) implica relacionarse con tareas de enseñar, con el acto de enseñar y con la toma de conciencia de cómo se está enseñando, para lo cual se requiere que el aprendizaje sea práctico (p. 98)

- Del misma forma se instruye a los futuros profesores para que sean investigadores en la acción a través de la aplicación durante su práctica de procedimientos de trabajo pedagógico que les permite situar su práctica y crear instancias de enseñanza que vuelvan significativo el aprendizaje, ya que como menciona Labra, Montenegro, Iturra y Fuentealba (2005)

La investigación-acción (Carr y Kemmis 1988) se presenta como una estrategia interesante para estudiar la realidad educativa, mejorar la comprensión y, por ende, mejorar la práctica. Si un profesor explora su propia práctica, reflexiona sobre ella, identifica situaciones problemáticas, implementa estrategias de acción y las evalúa está produciendo mejoras en ella, así como en su formación como docente. (p. 140)

En una espiral de indagación en la que se sumergen los futuros docentes al diagnosticar, diseñar, implementar, evaluar y reflexionar sobre su práctica para construir conocimiento pedagógico personalizado.

Como conclusión es necesario destaca la orientación crítica del programa de las asignaturas del eje teórico práctico, evidenciado en las afirmaciones de los profesores noveles sobre experiencias vivenciadas en estas durante su formación,

destacándose principalmente la intencionalidad y los esfuerzos puestos en la formación de profesores críticos y reflexivos sobre la realidad educativa, sobre sus creencias y acciones personales y profesionales, con la intención de que los estudiantes adquieran las habilidades cognitivas necesarias para tomar decisiones de forma informada, coherentes y responsables sobre su práctica en beneficio de los estudiantes y la comunidad educativa, tal como lo realizan algunos docentes en su campo laboral, por lo que pretende que los futuros profesores logren adquirir a través de estas habilidades y conocimientos pedagógicos construidos por ellos durante su práctica cierto grado de emancipación, como plantea Kemmins (2008), esa que trata del “interés por la autonomía y la libertad racionales, que emancipen a las personas de las ideas falsas, de las formas de comunicación distorsionadas y de las formas coercitivas de relaciones sociales que constriñen la acción humana y social” (p. 87), es decir que adquieran conciencia sobre los hechos educativos de su entorno, se mantengan informados y que actúen de forma responsable ante esos hechos para construir conocimiento a partir de las experiencias pedagógicas. En base a lo anterior, se puede afirmar que se espera que los estudiantes no sólo realicen una práctica que les permita interactuar con la realidad escolar, si no que realizar una praxis (Grundy, 1998) al insertarse en la realidad educativa para que aprendan a enseñar en contextos reales, con estudiantes y situaciones reales, para que los futuros profesores se transformen en aprendices críticos sobre sus conocimientos y los saberes externos, que sean capaces de analizar su acción docente al poner en práctica la teoría y reflexionar acerca de sus resultados, mediante un proceso activo en el que la planificación, la acción y la evaluación estarán relacionados recíprocamente e integrados en el proceso, como se da con la investigación acción. Por último, se ofrece a través de las asignaturas del eje teórico práctico un ambiente de aprendizaje caracterizado por el dialogo entre profesores y estudiantes, al considerar que los significados no se realizan individualmente si no que desde la confluencia de los participantes en el acto, por lo cual se dan espacios de acompañamiento por parte de los docentes en las experiencias prácticas de los estudiantes.

Capítulo 6

Reflexiones finales, limitación y proyección de estudio

En este capítulo se explicitarán las reflexiones finales que derivan del análisis y la discusión realizada en el apartado 5. Además, se identificarán algunas limitaciones de este estudio y se incluirán algunas posibles proyecciones de este trabajo.

En consideración del análisis y la discusión de los resultados es posible constatar como **reflexiones finales**, que los profesores noveles:

- Valoran positivamente la formación recibida en las asignaturas del eje teórico práctico y perciben estas instancias formativas como espacios para el desarrollo del pensamiento crítico, la construcción de saber pedagógico y la aproximación al rol investigador docente.
- Consideran que en las asignaturas del eje teórico práctico se desarrolla un docente práctico reflexivo, que utiliza la teoría en la marcha de su práctica para fundamentar y complementar sus ideas, adaptar el curriculum en consideración de las características de sus estudiantes y las circunstancias educativas en beneficio de sus aprendizajes. Lo anterior se debe a que los futuros docentes durante su formación utilizan el pensamiento crítico al informarse de la realidad educativa en toda su complejidad, en la toma de decisiones fundamentadas las cuales son experimentadas, además ejercen sistemáticamente la reflexión a través de la investigación acción para sistematizar las problemáticas, las posibles soluciones, los resultados de su puesta en práctica y el análisis de sus experiencias para aprender de su práctica.

- Consideran que el eje teórico práctico es el eje articulador entre la teoría que se enseña en la universidad y la práctica que experimentan los estudiantes en la escuela, ya que a partir de la problematización que realizan los profesores en formación en las asignaturas anuales pueden tomar consciencia de sus acciones dentro de la institución, hacerse responsables de sus decisiones y guiar su práctica, dándole intencionalidad y cuerpo. Es la instancia concreta en que el profesor en formación utiliza el conocimiento teórico para explicitar sus ideas y hacerlas comprensible a otros, como también para mejorar su práctica a través del análisis reflexivo de sus decisiones y acciones. Esto le permite no sólo profundizar la comprensión que posee de la realidad educativa y del rol docente sino que también le permite formular su propia opinión y postura con respecto a su propia práctica y la de otros.
- Coinciden en que son las experiencias prácticas de los estudiantes en contextos reales el foco central de la estructura del modelo de formación teórico practica, por lo que desde la universidad se les acompaña, apoya e instruye desde cuatro asignaturas anuales y un programa de tutorías, que les destinan tareas con la intención de que se involucre de forma progresiva al campo, y les abren espacios para que compartan sus experiencias, problematicen y reflexionen de forma individual o grupal durante las clases. Debido a esto el aprendizaje pedagógico de los estudiantes transita entre la escuela y la universidad.
- Concuerdan con que se promueve el ejercicio de un profesional práctico reflexivo a través de la enseñanza de procedimientos de trabajo pedagógicos orientados a la investigación acción del docente. Dentro del proceso los profesores noveles destacan la importancia de contar en estas asignaturas con instancias para aprender a diseñar unidades pedagógicas que serán implementadas con los estudiantes en el curso en que realizan la práctica, para analizar y reflexionar en y sobre la práctica con lo cual se inician en su proceso de aprender a enseñar.

- Consideran que los procedimientos de trabajos pedagógico también contribuyen a que los futuros profesores sistematicen sus conocimientos, los analicen y aprendan sobre su práctica a través de la constante reflexión que les facilita el aprender a enseñar y les permite construir un saber pedagógico y construir su identidad como docente.
- Destacan que la formación recibida en torno a procedimientos de trabajo pedagógico proporciona autonomía profesional en los futuros docentes al proponer un proceso de indagación en la acción que les facilita situar su práctica a las necesidades contextuales del grupo de estudiantes con quienes trabajan, permitiéndoles elaborar propuestas en pos del aprendizaje de sus estudiantes. A este respecto, es necesario consignar que al explicitar sus acciones, dificultades y decisiones el profesor en formación implica un grado profundo de crítica razonada y reflexiva sobre la teoría.
- Consideran que las instancias de análisis en clases y la realización de informes escritos y portafolios donde plasman los análisis y reflexiones de su práctica dándole un sustento teórico son un instancia de construcción del saber pedagógico, ya que les permite pensar desde fuera las decisiones que han ido tomando y cuáles son las bases para haberlas tomado, lo cual les ayuda a evaluar las acciones escogidas y en una posterior inserción cambiar aquello que no haya funcionado o indagar en otras teorías que complementen y ayuden a entender la práctica.
- Que los profesores en formación van adquiriendo y viéndose en la necesidad de obtener mayor autonomía pedagógica para diseñar e implementar las mejoras que consideran necesarias para optimizar el aprendizaje en los estudiantes o subsanar alguna situación en la escuela a través de proyectos. Esto al parecer tiene relación con la que los estudiantes comienzan a concebir

en base a las reflexiones semestrales que realizan de su práctica a través de los portafolios.

- Valoran positivamente las instancias de problematización y diálogo con sus pares y docentes en torno a las problemáticas que surgen de su inserción práctica, considerando a estas instancias como los momentos en que se desarrollan habilidades de reflexión y pensamiento crítico que les permite construir saber pedagógico.
- Reconocen la importancia del programa de tutorías en la formación de profesores al ser una instancia en la que se construye la posibilidad de dialogar y socializar las experiencias personales con respecto a las prácticas pedagógicas, destacando sobre todo su incidencia en la posibilidad de pensar y formular propuestas de mejora a las problemáticas que experimentan en la escuela, al desarrollo de habilidades intra e interpersonales y a la construcción el rol docente.
- Valoran como muy positiva la metodología de trabajo utilizada en las asignaturas anuales y las tutorías, en tanto que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo, como la construcción del saber docente y el rol docente como investigador, ya que como se mencionó en los puntos anteriores se efectúa un enlace y confluencia entre lo que el estudiante aprende en la práctica y lo que aprende en la universidad, de forma progresiva y sistemática, con experiencias concretas y significativas.
- Valoran muy positivamente la formación en la asignatura de 4° año del eje teórico práctico en tanto desarrolla habilidades de pensamiento crítico y autonomía profesional.

- Consideran que hay aspectos susceptibles de ser mejorados, especialmente en torno a la metodología y al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en las asignaturas de 1° y 2° año.
- Coinciden en que necesariamente hay que mejorar el acompañamiento al aula durante el desarrollo de las prácticas progresivas, así como los espacios de reflexión y retroalimentación en torno a su práctica.

Con respecto a la **limitación** de este estudio se puede mencionar que debido a diversas dificultades que impidieron el normal desarrollo de la investigación, no fue posible desarrollar el área cualitativa del estudio en todo su potencial con la aplicación de una entrevista a los profesores noveles, lo cual limita las posibilidades de profundizar en el fenómeno estudiado y concretizar los hechos. Por lo cual se considera que el presente estudio es más bien una aproximación a la problemática planteada y al logro con mayor alcance de los objetivos señalado, para que en algún futuro estudio se conozcan las aproximaciones de las percepciones que los profesores noveles poseen sobre las experiencias vivenciadas durante su formación inicial en las asignaturas del eje teórico práctico de la carrera de Educación Básica. Con respecto a lo anterior se mencionan a continuación algunas ideas que resultaron interesantes como para continuar profundizando en esta temática:

- En primer lugar, el modelo de formación teórico práctico demuestra su efectividad en el desarrollo de un docente integro y competente, al programar las experiencias de aprendizaje de los futuros profesores en sus centros de práctica y complementarlas con un acompañamiento organizado y lógico desde la universidad, pero queda la inquietud por conocer de que manera este hemisferio de la malla curricular de la carrera de Educación Básica se hermana con las otras asignaturas disciplinares que se ofrecen por especialidad, cuales han sido las medidas adoptadas si es que existe trabajo conjunto o cuales han sido las dificultades para integrar estas al proceso de

prácticas pedagógicas de sus estudiantes o a las ideas fundadoras del modelo.

- En segundo lugar, las experiencias programadas para que los estudiantes realice su práctica son concretas, lógicas y precisas con grados de libertad para que el estudiante experimente con sus habilidades y conocimientos, pero existe la posibilidad de que el profesor guía que reciba al estudiante practicante en su curso sea un limitante en el aprendizaje que este pueda alcanzar al ser un contramodelo o al ser demasiado permisivos o recargar con tareas agobiantes, por lo cual sería interesante saber de que forma los docentes encargados del programa de prácticas pedagógicas regulan que los estudiantes experimenten, en el mayor grado posible, experiencias significativas de aprendizaje.
- Se reconoce que a través de este modelo de formación inicial los futuros profesores adquieren habilidades de pensamiento profundo, como es el crítico y reflexivo, ahora queda conocer como los profesores encargados de desarrollar estas habilidades diagnostican el estado inicial de los estudiantes, ya que pueden comenzar a exigir que demuestren estas habilidades pero en realidad los estudiantes no están preparados cognitivamente para responder a estas.

Con relación a la **proyección** de esta investigación, sería interesante indagar como trasciende en la práctica de los profesores noveles aquellos aprendizajes que han adquirido a través del modelo de formación teórico práctico, sobre todo aquellos que se vinculen con los procedimientos de trabajo pedagógico.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez, C. (2012). ¿Qué sabemos de la relación entre la teoría y la práctica en la educación? *Revista Iberoamericana de educación*, 60(2), 1-11. Recuperado de http://www.rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=boletin60_2&titulo=Boletin%2060/2%2015-10-12
- Álvarez, C. y Hevia, I. (2013). Posibilidades y límites de la relación teoría- práctica en la formación inicial del profesorado. *Revista Cultura y educación*, 25(3), 337-346. Recuperado de https://www.academia.edu/8748534/Posibilidades_y_l%C3%ADmites_de_la_relaci%C3%B3n_teor%C3%ADa-pr%C3%A1ctica_en_la_formaci%C3%B3n_inicial_del_profesorado
- Álvarez, C. y San Fabián, J. (2013) Perspectivas para comprender la relación entre la teoría y la práctica en la formación del profesorado. *Enseñanza & Teaching*, 31, 23-42. Recuperado de https://www.academia.edu/8748433/PERSPECTIVAS_PARA_COMPRENDER_LA_RELACI%C3%93N_ENTRE_LA_TEOR%C3%8DA_Y_LA_PR%C3%81CTICA_EN_LA_FORMACI%C3%93N_DEL_PROFESORADO
- Aramayo, A., Pardo, A. y Grichon, S. (2013). La formación práctica en la Universidad Alberto Hurtado (diapositivas de PowerPoint). Recuperado de http://www.oei.cl/web/images/stories/seminario_presentacion_universidad__alverto_hurtado.pdf
- Ávalos, B. (2004). La formación docente en Chile. Santiago. Recuperado de <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Aspectes%20laborals/Documents/La%20Formacion%20Docente%20Inicial%20en%20Chile.%20AVALOS.pdf>
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensión entre políticas de apoyo y control. *Estudios pedagógicos*, 40 (1), 11-28. Recuperado de

http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0718-070520140001&lng=es&nrm=iso

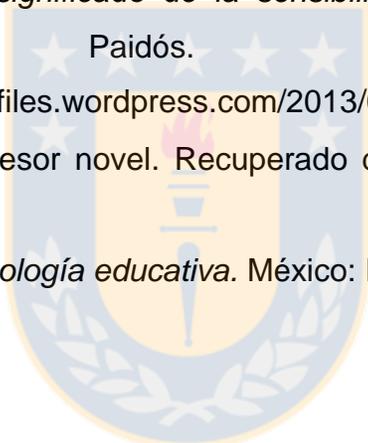
- Barrera, F. (2009). Desarrollo del profesorado: el saber pedagógico y la tradición del profesional reflexivo. *Acción pedagógica*, 18(1), 42-51. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/29541>
- Beas, J. (2011). ¿Qué es el pensamiento de buena calidad? Estado de avance de la discusión. *Pensamiento Educativo. Revista De Investigación Educativa Latinoamericana*, 15(2), 13-28. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/10>
- Benavides, K. y Machuca, L. (2014). Relación entre el desgaste profesional y la percepción de rol e identidad en docentes noveles. Universidad de Concepción: Concepción.
- Bruning, R., Schraw, G., Norby, M. y Ronning, R. (2005). Parte tres: Fomentando el crecimiento cognitivo, Capítulo 8: Resolución de problemas y pensamiento crítico. En *Psicología cognitiva y de la instrucción* (pp. 192-225). Madrid: Pearson Educación.
- Cassis, A. (2010). Docente reflexivo. *Journal Boliviano de ciencia*, 7(21), 17-25. Recuperado de http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?pid=S2075-89362010000300005&script=sci_arttext
- Campos, N. (2003). El docente investigador: su génesis teórica y sus rasgos. *Revista Educación*, 27 (2), 39-42. Recuperado de <http://www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/issue/view/515>
- Contreras, I., Rittershaussen, S., Montecinos, C., Solís, M., Núñez, C. y Walker, H. (2010). La escuela como espacio para aprender a enseñar: Visiones desde los programas de formación de profesores de educación media. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 85-105. Recuperado de http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0718-070520100001&lng=es&nrm=iso

- Correa, E. (2011). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. *Perspectiva educacional: Formación de profesores*, 50(2), 77-95. Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/41>
- Cox, C., Mecker, 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. *Revista Pensamiento educativo*, 46 (1), 205-245. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/468/953>
- Dewey, J. (1989). Primera parte: El problema de la formación del pensamiento. 1. ¿Qué es pensar? En *Cómo pensamos: nuevas exposiciones de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo* (pp. 21-32). España: Paidós Ibérica.
- Dewey, J. (1995). Capítulo XI: Experiencia y pensamiento & Capítulo XII: Pensamiento en la educación. En *Democracia y educación*. (pp. 124-144). España: Morata.
- Domingo, À. (s.f.). El profesional reflexivo: descripción e las tres fases del pensamiento práctico. Recuperado de http://practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2011/05/D.SCHON_FUNDAMENTOS.pdf
- Elliott, J. (1991). El cambio educativo desde la investigación-acción. España: Morata.
- Facione, P. (2007). Pensamiento crítico: ¿qué es y porque es tan importante? *Insight assessment*. Recuperado de [http://www.insightassessment.com/content/view/full/1917/\(language\)/es-ES](http://www.insightassessment.com/content/view/full/1917/(language)/es-ES)
- Faúndez, N. (2011). La relación teoría y práctica en el currículo de formación inicial de futuros profesores. *Pensamiento Educativo. Revista De Investigación Educativa Latinoamericana*, 35(2), 96-109. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/317/681>

- García, T. (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/201867294/El-Cuestionario>
- Gobierno de Chile (2015). Así es la nueva política nacional docente. Recuperado de <http://www.gob.cl/2015/01/12/nueva-politica-nacional-docente/>
- Gorichon, S. y Pardo, A. (2011). Las experiencias laborales: Sello distintivo de la formación inicial docente de la Facultad de Educación U.A. Hurtado. *Cuaderno de educación*, (37). Recuperado de <http://hdl.handle.net/11242/6511>
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum*. España: Morata.
- Hernández, R., Fernández, C. y Batista, P. (2006). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.
- Hernández, R., Fernández, C. y Batista, P. (2010). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.
- Hirmas, C. y Cortés, I. (Ed.). (2014). Primer seminario sobre formación práctica docente: Vinculación entre el sistema universitario y el sistema escolar. Recuperado de http://www.oei.cl/web/index.php?option=com_content&view=article&id=223:publicacion-del-primer-seminario-sobre-formacion-practica-docente&catid=41:publicaciones&Itemid=94
- Kemmis, S. (2008). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. España: Morata.
- 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*, 31(2), 137-143. Recuperado de http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0718-070520050002&lng=es&nrm=iso
- Latorre, A. (2010). 2. La investigación-acción. En *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa* (23-38). Barcelona: Graó.

- Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(2), 531-593. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0101220531A>
- Mckernan, J. (1999). Capítulo primero: Investigación-acción: Antecedentes históricos y filosóficos. En *Investigación-acción y currículum: métodos y recursos para profesionales reflexivos* (pp. 23-54). España: Morata.
- MINEDUC (2012). Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación básica, estándares pedagógicos y disciplinarios. Santiago: LOM. Recuperado de http://www.cpeip.cl/index2.php?id_seccion=4650&id_portal=41&id_contenido=24753
- MINEDUC (2015). Encuentro para una nueva política docente, documento base. Recuperado de http://reformaeducacional.gob.cl/pnacdocente/wp-content/uploads/2015/01/Documento_Base_Encuentro_PND.pdf
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Aljibe.
- Ruffinelli, A. (2013) La calidad de la formación inicial docente en Chile: la perspectiva de los profesores principiantes. *Calidad en la Educación*, n.39, 118-154. Recuperado de http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionRevistaCalidad/doc/77/cse_articulo1088.pdf
- Sacristán, J. (2013). Capítulo primero: Aproximación al concepto de *currículum*. En *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (pp. 13-64). España: Morata.
- Salazar, G. (2006). El profesor debe ser ante todo y toda la vida un investigador. *Revista docencia*, 20(30), 64-70. Recuperado de <http://www.revistadocencia.cl/visor.php?numeroRevista=30>
- Solís, M., Núñez, C, Contreras, I., Rittershaussen, S., Montecinos, C. y Walker, H. (2011). Condiciones de la formación de los futuro profesores. *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 127-147. Recuperado de http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0718-070520110001&lng=es&nrm=iso

- Tardif, M. (2004). I. El saber de los docentes en su trabajo: Los docentes ante el saber. En *Los saberes del docente y su desarrollo profesional* (pp. 25-42). España: Narcea. Recuperado de <http://beceneslp.edu.mx/PLANES2012/3er%20Sem/08%20Iniciaci%F3n%20%20al%20Trabajo%20Docente/Materiales/Los%20Saberes%20del%20Docente.%20Tardif.pdf>
- Tezanos, A. (s.f.). Oficio de enseñar-saber pedagógico: la relación fundante. Recuperado de http://www.fundesuperior.org/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=33&Itemid=49
- Van Manen, M. (1998). Capítulo 5: la práctica de la pedagogía. En *El tacto de la enseñanza: El significado de la sensibilidad pedagógica*. (pp. 97-135) España: Paidós. Recuperado de <https://profeinfo.files.wordpress.com/2013/02/max.pdf>
- Vilca, E. (2005). El profesor novel. Recuperado de <http://educrea.cl/el-profesor-novel/>
- Woolfolk, A. (2014). *Psicología educativa*. México: Pearson educación.



Anexo

ENCUESTA PLAN DE ESTUDIO EJE TEÓRICO PRÁCTICO

Mediante la presente encuesta se pretende conocer tu percepción, respecto a la formación inicial que reciben en las asignaturas del eje teórico práctico, que comprenden las asignaturas anuales y los talleres de tutorías.

Solicitamos tu colaboración y sinceridad para responder a los enunciados planteados. Las respuestas serán confidenciales y no serán presentadas de manera individualizada.

I. INFORMACIÓN GENERAL

Año de egreso Años de ejercicio

Especialidad SI NO

¿Qué especialidad? _____

Obtuvo la especialidad en

Pregrado

Post-título Año en que lo realizó

II. INSTRUCCIONES PARA EL DESARROLLO DE LA ENCUESTA

- a) Lee cada afirmación del siguiente listado e indica tu nivel de acuerdo o desacuerdo con cada una de ellas. Para responder marque con una X la alternativa que mejor refleje su opinión personal. Se debe marca sólo una alternativa de respuesta.

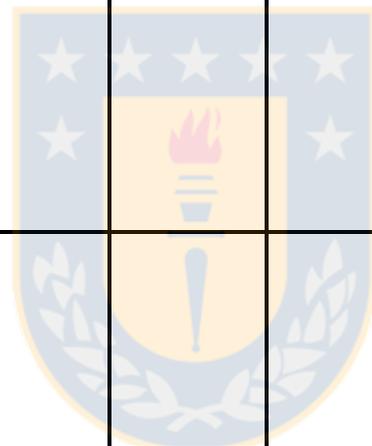
b) Luego, asocie cada una de las afirmaciones a una de las temáticas propuestas (pensamiento crítico-reflexivo, saber pedagógico y rol docente como investigador). Responda marcando con una x el tema al cual la asociaría. Si lo considera necesario puede arcar más de una alternativa de respuesta.



Actitud	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Temáticas		
						Pensamiento Crítico-reflexivo	Saber Pedagógico	Rol docente como investigador
Afirmación								
En las asignaturas del eje teórico práctico se trabajan temáticas que me han permitido construir una perspectiva crítica-reflexiva de la realidad educativa.								
La metodología utilizada en las asignaturas del eje teórico práctico de 1º y 2º año propician el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo.								
Las asignaturas del eje teórico-práctico permiten la socialización entre estudiantes para analizar problemáticas surgidas en el contexto de las pasantías y/o práctica profesional, buscando posibles soluciones en conjunto.								
La formación teórica en las asignaturas de 3º y 4º año me proporcionaron una base disciplinar para diseñar clases orientadas al logro de aprendizaje significativo en los estudiantes.								
Adquirí habilidades de pensamiento crítico-reflexivo al interactuar tempranamente con la realidad escolar y al desarrollar informes escritos en los que pude reflexionar sobre las observaciones e intervenciones pedagógicas realizadas.								
La metodología utilizada en las asignaturas del eje teórico práctico de 3º y 4º año han propiciado el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo.								

En el contexto de las asignaturas del eje teórico-práctico pude implementar mis diseños de clases en la escuela, reflexionando críticamente mis decisiones para mejorar y fundamentar mi práctica pedagógica.								
La formación teórica en las asignaturas de 1º y 2º año me proporcionaron una base disciplinar para diseñar clases orientadas al logro de aprendizaje significativo en los estudiantes.								
La metodología utilizada en el eje teórico práctico me facilitó la construcción del saber pedagógico.								
La metodología utilizada en las tutorías permite el autoconocimiento emocional, el desarrollo del pensamiento crítico y el conocimiento del rol docente.								
En las asignaturas del eje teórico práctico pude analizar la realidad educativa y el curriculum vigente de manera crítica, para desarrollar diseños de clases con sólido sustentos teóricos sólidos.								
En las asignaturas del eje teórico-práctico, se promueve el desarrollo de herramientas que me han permitido asumir mi rol como profesional.								
La utilización de procedimientos de trabajo pedagógico (diagnóstico, diseño, ejecución, evaluación y reflexión de la práctica), en las asignaturas de 1º y 2º año del eje teórico-práctico, me permitieron reflexionar sobre la acción y así proporcionar posibles soluciones o mejoras a los problemas identificados en la práctica.								

<p>En las asignaturas del eje teórico-práctico de 3º y 4º año trabajé con situaciones problemáticas experimentadas en las pasantías y/o práctica profesional.</p>								
<p>En las asignaturas del eje teórico-práctico de 1º y 2º año he podido utilizar el método de investigación-acción, permitido que decida, fundamente y opte por acciones arriesgadas (fuera de lo convencional) en la práctica, con el fin de mejorar el aprendizaje de los estudiantes.</p>								
<p>La utilización de procedimientos de trabajo pedagógico (diagnóstico, diseño, ejecución, evaluación y reflexión de la práctica), en las asignaturas de 3º y 4º año del eje teórico-práctico, me permitieron reflexionar sobre la acción y así proporcionar posibles soluciones o mejoras a los problemas identificados en la práctica.</p>								
<p>En las asignaturas del eje teórico-práctico de 3º y 4º año he podido utilizar el método de investigación-acción, permitido que decida, fundamente y opte por acciones arriesgadas (fuera de lo convencional) en la práctica, con el fin de mejorar el aprendizaje de los estudiantes.</p>								



III. DESARROLLO DE PERCEPCIONES: Responda de forma acotada cada una de las preguntas según su opinión.

- Mencione a lo menos dos momentos de su formación inicial que le hayan permitido experimentar momentos de reflexión sobre su práctica.

.....

.....

.....

.....

- Menciona a lo menos dos aspectos a mejorar en las asignaturas del Eje Teórico-Práctico.

.....

.....

.....

.....

- Menciona a lo menos dos aspectos positivos de las asignaturas del Eje Teórico-Práctico.

.....

.....

.....

.....

