



Bastián Torres Durán (compilador)

Educación, escuela y profesorado:

Aportes desde el Consejo de Decanos de
Facultades de Educación del Consejo de
Rectores de las Universidades Chilenas
(CONFAUCE)

Educación, escuela y profesorado:
Aportes desde el Consejo de Decanos de Facultades de Educación
del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CONFAUCE)

Consejo de Decanos de Facultades de Educación
del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas

Registro de Propiedad Intelectual N° A-302.410

ISBN 978-956-227-449-4

Primera edición, abril de 2019

Editorial Universidad de Concepción
Biblioteca Central, Of. 11, Campus Universitario
Casilla 160-C, Correo 3 - Fono (56-41) 2204590
Concepción - Chile
E-mail: selloeditorial@udec.cl

Edición/producción editorial
Oscar Lermenda

Corrección de pruebas
José Uribe M.

Permitida la reproducción, citando la fuente.

IMPRESO EN CHILE / *PRINTED IN CHILE*

Consejo de Decanos de Facultades de Educación
del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas

Educación, escuela y profesorado:
Aportes desde el Consejo de Decanos de
Facultades de Educación del Consejo de
Rectores de las Universidades Chilenas
(CONFAUCE)

ÍNDICE

Prólogo	9
Aldo Valle, Secretario Ejecutivo del CRUCH	
Parte 1. Tensiones y desafíos en la formación inicial docente	11
Capítulo 1	13
Investigación educativa en las facultades de Educación en Chile: ¿“de”, “en” o “con” los profesores?	
Juan Mansilla Sepúlveda, Sandra Garrido Osses	
Capítulo 2	29
Integración de saberes en el contexto de la Formación Inicial Docente	
Fancy Castro Rubilar, Moisés Alvial Cid, Marcela Mora Donoso, Juana Castro Rubilar	
Capítulo 3	49
Desarrollo emocional del profesor: una dimensión que urge cultivar en la sociedad actual	
Ángel Bustos Balladares	
Capítulo 4	77
Incorporación de las competencias emocionales en la formación inicial docente	
Alejandro Gallardo Jaque	
Capítulo 5	103
Explorando los aspectos contextuales, situados y dinámicos en la construcción de la Identidad Docente: Algunas recomendaciones para la Formación Inicial de Profesores	
Roxana Balbontín Alvarado	
Capítulo 6	119
Desafíos para la formación de profesores en Chile contemporáneo	
Elizabeth Zepeda Varas	

Parte 2. Experiencias y propuestas para la formación inicial docente	135
Capítulo 7	137
Formación inicial y continua para la inclusión y la educación de calidad orientada a las comunidades rurales: itinerario de una propuesta formativa de la Universidad de Playa Ancha	
Carlos Moreno Herrera, Salim Rabí Contreras, Fernando Mandujano Bustamante, Fernando Leiva Valenzuela, Hugo Rebolledo Maturana	
Capítulo 8	151
Concepciones epistemológicas, pedagógicas y disciplinares de docentes de básica especializados en matemática	
Anmarie Beyer, Christian Miranda, Marcelo Arancibia	
Capítulo 9	173
Planificación territorial de la formación continua para profesores de la Región de Antofagasta: algunas consideraciones	
Patricia Castillo Ladino, Guillermo Guevara Bermúdez, Javier Mercado Guerra	
Capítulo 10	187
Programa para el desarrollo de habilidades contemplativas básicas en educadoras de párvulos en práctica profesional para la potenciación del desarrollo socioemocional del párvulo y la promoción de ambientes educativos bien tratantes	
Francisco José Lería Dulčić	
Capítulo 11	215
La experiencia en formación de competencias docentes en formación inicial para el mejoramiento de los climas de convivencia y prevención de la violencia escolar	
Óscar Nail Kröyer, Jorge Gajardo Aguayo, Jorge Valdivia Guzmán, Daniela Norambuena Osorio	
Capítulo 12	227
Evaluación de la Formación Inicial Docente mediante estimaciones de valor agregado: el caso de una institución selectiva en Chile	
María Verónica Santelices, Edgar Valencia Acuña	
Capítulo 13	259
Preocupaciones de principiantes y estrategias de acompañamiento en contextos de escuela rural. Una fuente de aprendizaje para la Formación Inicial y Continua	
Gerardo Sánchez Sánchez	
Parte 3. Currículum, Didáctica y Evaluación: Reflexiones sobre la evidencia	279
Capítulo 14	281
Análisis del concepto de didáctica: reflexiones sobre el cómo enseñar y el rol docente	
Marta Castañeda Meneses	
Capítulo 15	291
La producción de textos en el primer ciclo básico: teoría, realidades y reflexiones	
Pamela Ruiz Cárdenas	

Capítulo 16	309
La salida a terreno como propuesta metodológica para la construcción del conocimiento histórico-social: La experiencia en la asignatura de Metodología en las Ciencias Sociales, Universidad de Atacama Marcela Urizar Vergara	
Capítulo 17	317
Nuevos dispositivos de evaluación de aprendizajes en un enfoque curricular por competencias Rodrigo Ruay Garcés	
Capítulo 18	337
De la Instrucción a la enseñanza Gloria Sanzana Vallejos, Fabiola Pérez Martínez	
Capítulo 19	357
Representaciones antropológicas sobre la formación de un profesor de lenguaje y comunicación Mailing Rivera Lam, Wilson Cortés Gómez, Natalia Contreras Vega, Nicole Riveros Diegues	
Parte 4. Temas actuales y pendientes en educación: diversidades, inclusión y ciudadanía	367
Capítulo 20	369
Prácticas colaborativas para la inclusión en la formación inicial docente ¿Estamos formando para el trabajo colaborativo? Angella Fortunati Arenas, Victoria Garay Alemany, Patricia Morales Mejías, Rosa Nilo Cea, Claudia Rodríguez Gericke, Verónica Saldías Fernández, Cecilia Villagrán Gamboa	
Capítulo 21	389
La perspectiva pedagógica de la variable dialectal en contextos interculturales en el norte de Chile: tensiones y desafíos con respecto al aprendizaje Nicole Riveros Diegues, Mailing Rivera Lam	
Capítulo 22	399
Componentes fundamentales para la conformación de planes de Educación Ciudadana acordes a los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de los distintos centros educativos chilenos Cristián Tejeda Gómez, Rodrigo Ruay Garcés	
Capítulo 23	427
Normalización, silenciamiento e invisibilización: estrategias recurrentes en escuelas chilenas hacia estudiantes LGBTI Juan Cornejo Espejo	
Capítulo 24	455
Escuela, persona y democracia: formación ciudadana en la formación inicial docente Jorge Villenas Molina	

PRÓLOGO

Aldo Valle, Secretario Ejecutivo del CRUCH

La educación como función social y la formación de profesores en particular han logrado instalarse como asuntos prioritarios y fundamentales de deliberación pública en el país. Esta obra colectiva es fruto de la labor cooperativa y de articulación que lleva a cabo el Consejo de Facultades de Educación del Consejo de Rectores (CONFAUCE) para dar a conocer las investigaciones y ensayos en torno a esas mismas prioridades públicas. Los estudios contenidos en este libro no son informes técnicos elaborados por «especialistas»; se trata más bien de investigaciones o ensayos contruidos desde la experiencia y la realidad que se vive en las aulas de todo el país, que buscan poner sobre la mesa nuevos desafíos y dar cuenta de las discusiones y reflexiones que desde las facultades de Educación se están generando en torno al sistema educativo en general, pero sobre todo respecto de la formación profesional que se entrega a los futuros docentes.

Las pedagogías en el siglo veintiuno se encuentran con nuevos problemas que deben ser estudiados, entendidos y abordados en su particularidad para así preparar las respuestas específicas que requieren. Temas como la innovación pedagógica, la formación continua, la integración de saberes, el desarrollo de una competencia emocional docente, la inclusión educacional y la diversidad, entre otros, son tratados en este libro con miras a generar un diálogo y a relevar tensiones y preguntas de interés fundamental en la nueva práctica docente.

Esta publicación no trata únicamente de reflexionar sobre el estado actual de nuestro sistema educativo, también se pone una mirada en el futuro y en lo que queda por hacer desde ya. En los diversos capítulos se abordan tópicos que forman parte de la contingencia, que han ido adquiriendo una visibilización al interior del espacio público, y que por lo mismo exigen el análisis y evaluación desde las ciencias educativas, pues a éstas les compete de manera directa. En la medida que el aula es una reproducción a pequeña escala de la sociedad, desafíos nacionales como la interculturalidad, las diversidades sexuales, la discriminación y la inmigración tienen

un correlato dentro de la escuela y los procesos formativos en todos los niveles del sistema educativo. La educación, por lo mismo, no puede dejarlos al margen. Al contrario, el sistema escolar en su función social de integración simbólica y cultural es el primer recurso institucional para dar una respuesta a aquellos desafíos desde la inclusión y la diversidad. Desde esta perspectiva, la labor docente y la formación inicial de los profesores devienen un componente vital del sistema cultural y, en consecuencia, fundamental para el desarrollo integral de un país.

Tenemos que admitir que nuestro sistema educativo tiene falencias, y que el solo establecimiento de parámetros para objetivar la buena o mala educación, no es suficiente. El rol del profesorado es clave a la hora de superar estas deficiencias, sobre todo teniendo en consideración los contextos de vulnerabilidad en que muchos profesionales docentes desarrollan sus tareas a diario. Los trabajos acá recopilados representan un mosaico de la formación profesional docente, sus tensiones y desafíos, sus experiencias y propuestas. Cada uno de estos estudios y reflexiones tiene además el valor de provenir de un trabajo inserto en comunidades académicas y disciplinarias tributarias de una larga tradición de autonomía e independencia intelectual de profesores e investigadores, que trabajan en contextos de respeto al mérito, la pluralidad y la diversidad, condiciones que han caracterizado históricamente a las instituciones que forman parte del Consejo de Rectores de las universidades chilenas.

En mi calidad de Vicepresidente del CRUCH quiero concluir esta nota preliminar con las acciones verbales de agradecer y felicitar a las y los autores de cada uno de los capítulos, pues todos reflejan afán y esmero académicos por nuestra educación. También a quienes integran y dirigen el Consejo de Facultades de Educación, pues esta obra colectiva no habría sido posible sin su perseverancia y entusiasmo. Me permito agradecer y felicitar esta obra por la contribución que en sí misma representa para una mejor educación chilena.

Parte 1

Tensiones y desafíos en la
formación inicial docente

CAPÍTULO 1

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LAS FACULTADES DE EDUCACIÓN EN CHILE: ¿“DE”, “EN” O “CON” LOS PROFESORES?

Juan Mansilla Sepúlveda *
Sandra Garrido Osses **

Resumen

Esta investigación de naturaleza reflexiva busca comprender la naturaleza de la investigación educativa y su pertinencia con el mundo de la vida escolar de los profesores y profesoras en la Región de la Araucanía, en Chile. Para ello se revisó evidencia empírica y literatura especializada, la que ha sido complementada con la aplicación de una encuesta por muestreo a los docentes en ejercicio en diferentes establecimientos educacionales de la región. Los resultados apuntan a que la investigación que desarrollan los académicos de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco no es leída por los profesores del sistema escolar, y a la vez existe una brecha entre los tópicos que se abordan desde la universidad y las necesidades profesionales específicas de los docentes. La literatura es concluyente y coincidente en que es éticamente necesario generar las condiciones de acercamiento entre la investigación educativa generada en las universidades y el mundo escolar de los profesores, cuestión que desafía a los investigadores a desarrollar prácticas que impliquen la redefinición de los diseños metodológicos de investigación sobre los cuales montan sus trabajos y, a su vez, a las facultades de Educación, sus centros de investigación y revistas, que deberían mejorar los modelos de transferencia del conocimiento para que la productividad académica no sólo se transforme en un mejoramiento continuo de los currículos vitae de los profesores universitarios, sino que resuelva –aunque sea parcialmente– problemas pedagógicos. Consiguientemente, la formación inicial de profesores debe avanzar en la generación de una didáctica de la metodología de la investigación escolar concordante con el magisterio de la pedagogía.

Palabras clave: Investigación educativa, facultades de Educación, mundo de la vida escolar.

* Doctor en Filosofía y Letras. Decano de la Facultad de Educación. Universidad Católica de Temuco, Chile, jmansilla@uct.cl

** Doctora en Lingüística. Vicedecana de la Facultad de Educación. Universidad Católica de Temuco, Chile, sgarrido@uct.cl

Problematización

Un problema que se vive en las facultades de Educación en Chile y América Latina se vincula al equilibrio que se debe producir entre la generación de conocimiento “de” y “con” los profesores, en relación a los problemas que “desde ellos” como esta-mento surgen, y aquellos que se direccionan desde la universidad a partir de proyec-tos estratégicos de investigación básica y aplicada. En este contexto, por una parte, desde la CNA (Comisión Nacional de Acreditación) se exigen investigaciones que atienden requerimientos propios de las disciplinas vinculadas a la pedagogía, pero, por otra, las revistas que acogen estos asuntos no necesariamente tienen alto impacto e indexaciones que valgan la pena o la alegría.

Un relevante número de investigadores consolidados en el campo de las ciencias de la educación (Biesta, 2007; Hammersley, 2002; Kennedy, 1997; Lavis, Robert-son, Woodside, McLeod y Abelson, 2003; Mortimore, 2000; Perines y Murillo, 2017) han cuestionado el impacto real que la investigación tiene en la práctica edu-cativa de los maestros, así como su escasa contribución para que la educación supere sus dificultades y optimice la calidad de sus procesos.

Otra tensión que aparece relevada en el debate se refleja en que existe una falta de adecuación cada vez más grande, profunda y grave entre nuestros saberes dis-cordantes, troceados, encasillados en disciplinas y, por otra parte, unas realidades o problemas cada vez más multidisciplinarios, transnacionales, globales y planetarios (Morin, 2004). En consecuencia, el gran desafío de la investigación educativa es lo-grar transformar la información en conocimiento, y este conocimiento en sabiduría o *rakizuum*. Esto último es especialmente sensible debido a que existe un problema de transferencia del conocimiento científico a contextos a los cuales desde su gé-nesis no estaban destinados. Este es el problema que tienen las revistas indexadas publicadas en países desarrollados, cuyo conocimiento difundido no es leído por los profesores del sistema escolar. De acuerdo a Scimago, las diez revistas con más alto factor de impacto¹, Q1 en educación, son las siguientes: *American Educational Re-search Journal*, *Educational Researcher*, *Review of Educational Research*, *Journal of Tea-cher Education*, *Child Development*, *Scientific Data*, *Review of Research in Education*, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *Journal of Research in Science Teaching*, *Sociology of Education*. Todas de los Estados Unidos de América (Blanco, 2017).

Lo anterior nos obliga a plantear una diferencia entre el “conocimiento poderoso y el conocimiento del poderoso” (Young, 2014); el primero referido al conocimien-to disciplinario que hace posible la expansión del capital cultural, en tanto que el segundo se refiere al conocimiento al que pueden acceder sólo los sectores sociales de

¹ El factor de impacto de una revista es la media del número de veces que se cita un artículo publicado en ella. Para medir el factor de impacto se consideran los artículos publicados los dos años anteriores y se calcula dividiendo el total de citas recibidas por dichos artículos, por el total de artículos publicado. Para calcular el factor de impacto de una revista se utiliza la base de datos *InCites Journal Citation Reports* de *ISI Web of Science* (WOS) editada en dos ediciones cada año: *JCR Sciences* y *JCR Social Sciences*.

mayor privilegio. El acceso al conocimiento poderoso ya había sido planteado por Bernstein en el volumen final de su serie *Class, Codes and Control*, cuando introdujo la idea de los “derechos pedagógicos” (Bernstein, 1993). Para Bernstein, el acceso al conocimiento es la contribución educacional clave en el combate a las desigualdades sociales, a partir de cuya constatación le fue posible plantear la idea de “derechos pedagógicos”; para ponerlo en términos simples, si los estudiantes no se reconocen a sí mismos y a sus propias vidas en el conocimiento proporcionado en los contenidos del currículum, ellos están en desventaja, situación que es reproducida por los investigadores “sobre” y “de” educación y no “desde” y “con” el profesorado.

Marco teórico

El diálogo es fundamental para situar a la investigación escolar en un horizonte de comprensión mutua entre diversos campos de saberes que se encuentran. Lo entendemos como un proceso de intercambio comunicativo, que no se precipita rápidamente a una conciliación apresurada para anular las diferencias entre los registros discursivos (sostener que existen las mismas reglas universales para todos los discursos), ni tampoco el tipo de diálogo que se cierra a reconocer las dificultades efectivas existentes en la comunicación entre seres humanos que han conformado diferentemente sus mundos de vida (Salas, 2006). Esto significa concebir el diálogo como posibilidad de entender a los otros desde las propias articulaciones discursivas, asumiendo que para alcanzar las razones de los otros existe siempre una mediación entre los registros de los sujetos en cuestión.

Según Cortina (2013) este ‘descubrimiento ético’ de la intersubjetividad enraíza de algún modo en una tradición bien consolidada respecto a la idea de realidad. La inició Hegel en el siglo XIX al afirmar que el reconocimiento recíproco es el núcleo de la vida social (Ramírez, 2007; Cortina, 2013). A partir de este reconocimiento del Otro², edificado desde la convicción de que es posible sintonizar con cualquier ser dotado de competencia comunicativa, es posible elaborar un diálogo (Levinas, 2006; Aguirre y Jaramillo, 2006). A partir del auto y hetero-reconocimiento disciplinar, en un marco tendiente a las más simétricas condiciones de habla posibles, es preciso llegar a un acuerdo referido a la aceptación de las consecuencias que tiene el dialogar (Buber, 1977; Bohm, 2001; Viscaino y Otero, 2008). Es decir, se debe aceptar que a partir del diálogo se desprenden negociaciones, cesión de intereses, cambios en los procesos de intervención tradicionalmente desarrollados, modificaciones en las formas de tomar decisiones, entre otras cuestiones, bajo el entendido que esto será beneficioso para la intervención social y sobre todo para los sujetos hacia los que se dirigen las acciones. La propuesta dialógica es una propuesta que ante todo apela al sentido último de la acción (Pérez y Alfonzo, 2008; Ferrada, 2008;

² Otros ha sido escrito con O mayúscula según la propuesta de Levinas.

Muñoz, 2009; Rea, 2016; Silva, Fernández y Sacardo, 2017).

La co-construcción de conocimientos y saberes supone una noción de comunidad interpretativa, entendida como aquellos colectivos que producen interpretaciones y reinterpretaciones sobre actos y acciones del mundo. La comunidad interpretativa es una categoría indicial para indagar sobre el modo de co-producción y apropiación individual del conocimiento y, en especial, para comprender cómo la actividad reflexiva colectiva del profesorado y estudiantes va construyendo las unidades de sentido que les son inherentes a sus modos de ser y estar en el mundo de la vida de la escuela (González de Requena, 2009; Carli, 2009).

La investigación educacional es una materia en debate, que hoy exige respuestas resolutivas a las diferentes instituciones que se preocupan de este quehacer, especialmente las universidades a través de las Facultades de Educación. En 2005 el informe de la comisión convocada por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) elaboró propuestas de políticas para la Formación Inicial Docente (FID), destacando su papel por las oportunidades con que contaban las instituciones de educación superior para vincularse con el medio escolar a través de ella. Se reconocía que era un área deficitaria, pero indispensable por su capacidad tanto para aportar al sistema educativo, como para nutrir la propia formación de profesores (MINEDUC, Comisión sobre Formación Inicial Docente [FID], 2005). No obstante esta preocupación, la inversión en investigación en el campo educacional no ha evolucionado suficientemente. Ha existido consenso internacional sobre la necesidad de redimensionar los espacios para la producción, difusión y transferencia del conocimiento, utilizando la investigación como instrumento de cambios significativos y profundos que afecten a los procesos educativos en los distintos niveles de formación del sistema (CRUE, 2000; Brunner y Uribe, 2007; UNESCO, 2015; UNESCO, 2016).

En este orden de cosas, las carencias en los procesos formativos docentes provienen de la debilidad del saber pedagógico, de la falta de legitimidad en el mundo académico y del precario reconocimiento público hacia temas de educación. En Chile se plantean dos grandes desafíos en esta área: por una parte, mejorar la producción de investigaciones de los académicos formadores y la investigación de los estudiantes de pedagogía y, por otra parte, contar con una base permanente de datos que sirvan para determinar necesidades del sistema y monitorear la eficacia de los programas de formación (O'Neill, 2012; Ávalos, 2014).

Sin embargo, una importante parte de la producción de conocimientos en los diversos países iberoamericanos sobre educación se origina fuera del espacio de la formación inicial de docentes (Packer, Cop, Luccisano, Ramalho y Spinak, 2014) y, en general, se perciben a las escuelas universitarias de educación como demasiado teóricas y muy alejadas de la realidad del aula (Young, 1990; Pográ, 2007). Tal como lo expresó el Informe de la Comisión sobre Formación Inicial Docente (2005) la investigación que se hace en las escuelas de educación es escasa, no siempre es relevante ni alimenta la innovación en los procesos formativos.

En este orden de cosas, es de especial interés poner de relieve el papel que la in-

investigación aplicada puede jugar en el aprendizaje, posicionando como investigadores a los propios docentes en ejercicio y a los practicantes en cualquiera de sus etapas. Resulta relevante que los procesos de la FID conciban a la investigación como base de la formación del profesorado con énfasis en procesos reflexivos emanados de vivencias de investigación, que permeen la totalidad del currículo de formación. El problema de la desvinculación y aquellas diferencias de perspectivas y prospectivas entre los programas formadores y los centros escolares respecto a cómo se aprende a enseñar está ampliamente documentado (Patterson, Michelli, y Pacheco, 1999; Day, 2005; Marcelo, 2008; Zeichner, 2010; Perines y Murillo, 2017).

Un diagnóstico exploratorio en la Región de la Araucanía. Perfil de los docentes que trabajan en la Región de la Araucanía

Según el informe diagnóstico preliminar denominado “Necesidades de desarrollo profesional docente situado”, elaborado por Carla Bravo³ en las 32 comunas que componen la Región de la Araucanía, existe un total de 14.792 docentes, de los cuales 6.468 pertenecen al sistema municipal, siendo Temuco la comuna con mayor cantidad de docentes (1.071) y Melipeuco la comuna con menor cantidad de docentes (35).

En cuanto a la distribución desde la variable género, los docentes de la Región de la Araucanía presentan una clara preponderancia femenina en la función, llegando a componer un 67% del total, mientras tanto, el restante 33% de docentes corresponde al género masculino. Por tramo etario, la mayor cantidad de docentes se encuentra entre 30 y 39 años de edad.

Distribuidos por horas de contrato, el 44% de los docentes contratados tiene contrato entre 40 horas y más, seguido de un 43% de docentes que tienen entre 30 y 39 horas de contrato. Al desglosar la distribución de docentes por cantidad de horas en aula, un alto porcentaje (52%) de docentes tiene dedicación de horas aula de 30 a 39 horas.

Un dato interesante que aparece declarado en las conclusiones de este informe tiene relación con la necesidad de desarrollar investigación en la modalidad educación técnico-profesional, pues el conocimiento que se genere permitirá posibilitar una adecuada planificación y desarrollo curricular de la modalidad EMTP. Diversos reportes indican que no hay concordancia entre las principales actividades económicas de la región y la oferta formativa de los liceos.

Para desarrollar la analítica de los desafíos es interesante plantear que en la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco, específicamente en

³ Coordinadora del Comité Local Cautín Norte. Área de Desarrollo Profesional Docente. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), mayo de 2016.

el Centro de Investigación Escolar y Desarrollo⁴ (CIED-UCT) se aplicó en 2016 una encuesta cuyo propósito fue develar si efectivamente los profesores del sistema escolar utilizan artículos científicos publicados por académicos y académicas de nuestra Facultad de Educación como fuente de conocimiento base para la toma de decisiones en sus prácticas. Esta información permitió retroalimentar los modos de producción científica y su impacto efectivo en las aulas del sistema escolar. Para ello a los profesores y profesoras de los centros escolares se les plantearon las siguientes preguntas:

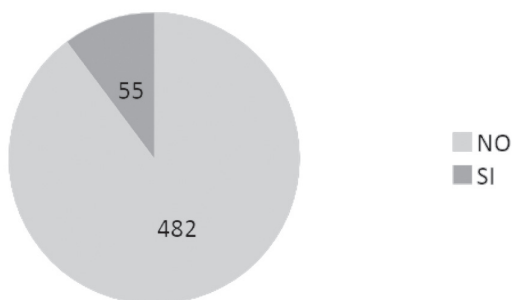
¿Qué artículo o artículos científico(s) publicado(s) últimamente (máximo cinco años atrás) por académicos de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco usted ha leído o revisado con el objeto de mejorar vuestra propia actuación en el aula? (Señale el autor, nombre y temática específica). Si la respuesta era negativa, debían marcar con un aspa (X) una de las cinco siguientes fuentes de conocimiento que los profesores/as leían, revisaban y consideraban de modo sistemático y preferente a la hora de enseñar:

- a) Materiales e ideas registradas y aprendidas durante la **formación académica** que tuvo cuando estudió su carrera.
- b) **Materiales y el contexto del proceso educativo institucionalizado** (por ejemplo, los programas de estudio, libros de texto, marco para la buena enseñanza, decretos del Ministerio).
- c) **Investigaciones sobre la escolarización**, organizaciones sociales, aprendizaje humano, enseñanza y desarrollo, y los demás fenómenos socioculturales que influyen en el quehacer de los profesores.
- d) **Sabiduría** que otorga la práctica misma.
- e) **Internet**, especialmente google.

El universo de encuestados fue 537 profesores y profesoras del sistema escolar de la Región de la Araucanía.

⁴ Centro de Investigación Escolar creado en el contexto del PMI-1312 (Proyecto de Mejoramiento Educativo) denominado “Fortalecimiento e innovación de la Formación Inicial de Profesores en la Universidad Católica de Temuco, para alcanzar estándares de excelencia y aportar a las brechas que afectan a los niños y jóvenes de la Araucanía en su rendimiento académico y el logro de aprendizajes”. Este financiamiento culminó en diciembre de 2017.

Figura 1. Número de encuestados que leen artículos científicos de académicos de la Facultad de Educación. Universidad Católica de Temuco.



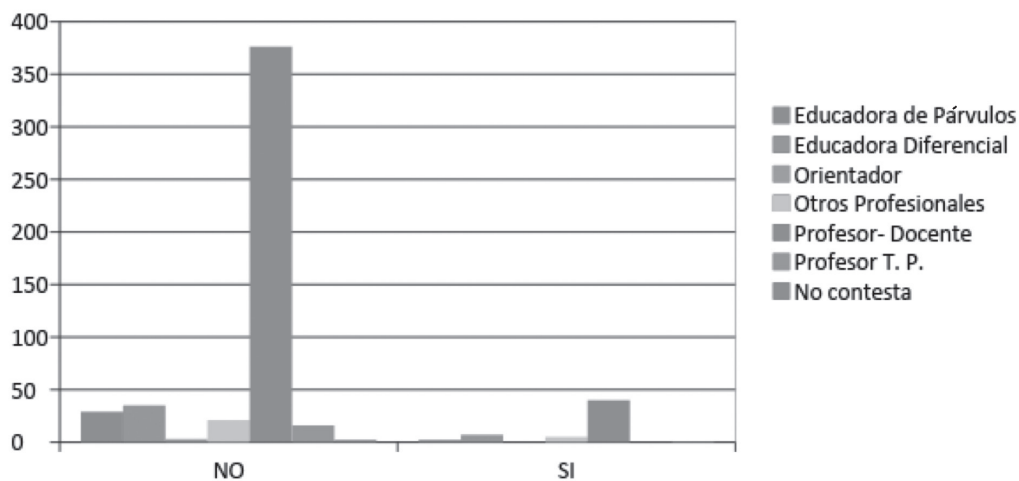
Fuente: CIED-UCT, 2017.

Tabla 1. Muestra estratificada de sujetos.

Profesión								
Lee Artículo	Educadora de Párvulos	Educadora Diferencial	Orientador	Otros Profesionales	Profesor- Docente	Profesor T. P.	No contesta	Total general
NO	29	35	3	21	376	16	2	482
SI	2	7		5	40		1	55
Total general	31	42	3	26	416	16	3	537

Fuente: CIED-UCT, 2017.

Figura 2. Lectura de artículos científicos de académicos de la Facultad de Educación y profesión de encuestados.



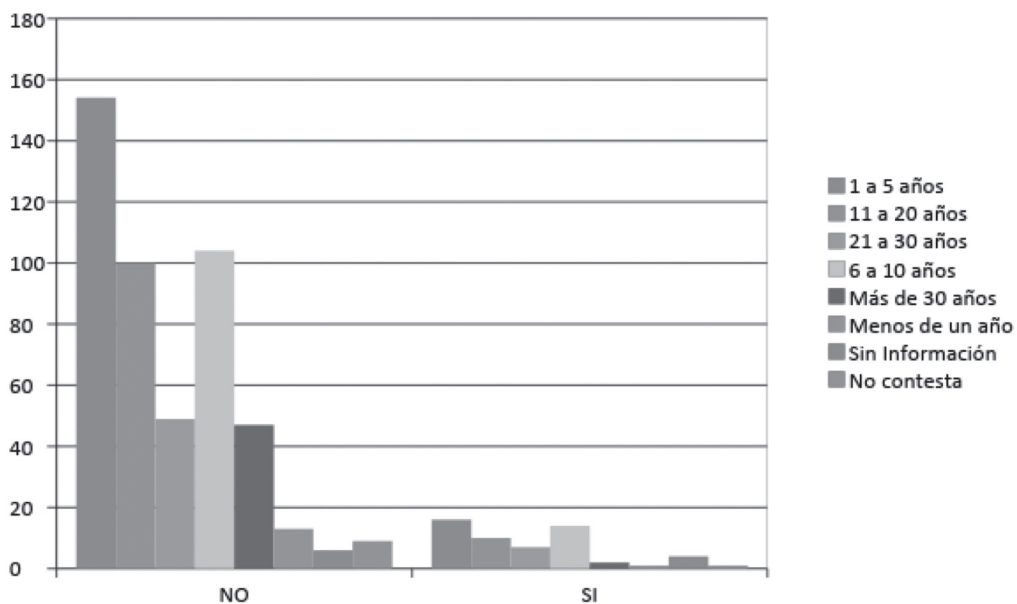
Fuente: CIED-UCT, 2017.

Tabla 2. Sujetos distribuidos por dependencia administrativa de centros.

Dependencia administrativa			
Lee Artículo	Particular Subvencionado	Municipal	Total general
NO	345	137	482
SI	41	14	55
Total general	386	151	537

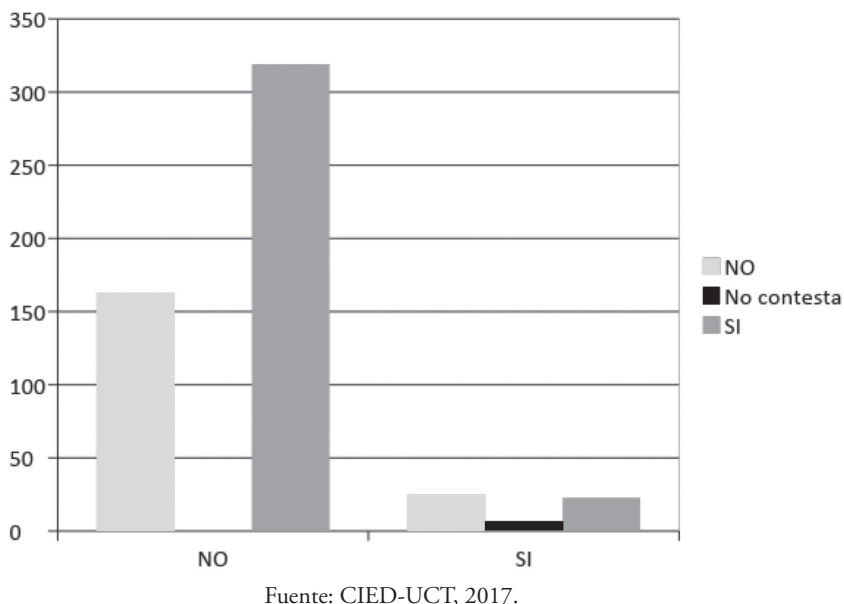
Fuente: CIED-UCT, 2017.

Figura 3. Lectura de artículos científicos de académicos de la Facultad de Educación y años de servicio de encuestados.



Fuente: CIED-UCT, 2017.

Figura 4. Lectura de artículos científicos de académicos de la Facultad de Educación y fuente de conocimiento base asociado al Google.



Entonces, a partir de estos resultados se establece la necesidad de mejorar los mecanismos de asociación entre investigación educacional universitaria y los procesos de formación de profesores, a través de la inclusión de estos contenidos en la FID y especialmente en la oportunidad de establecer vínculos con la escuela a través de ella. La profesionalización de la formación docente requiere tanto de una formación universitaria de calidad, como de la participación del medio profesional, es decir, la escuela y los docentes de experiencia (Correa-Molina, 2011). El reconocimiento mutuo del aporte, diferente pero complementario, de ambos contextos en el proceso formativo de los futuros docentes ayudaría ciertamente a aprovechar de manera formativa la tensión que genera esta alternancia entre uno y otro medio de formación.

Junto con esto, es necesario considerar que la investigación en el área se agrupa, aunque con disímil desarrollo, en torno a dos amplios enfoques: una investigación *sobre* educación que la aborda como un objeto en búsqueda de explicaciones, con mediciones que se desarrollen a distancia de los sujetos y una investigación *en* educación que se propone un acercamiento desde el propio ejercicio profesional y en sus contextos específicos (Imbernón, 2012).

La investigación con el profesorado es un potente procedimiento para la formación del profesorado gracias a la acción cooperativa que implica y al trabajo en equipo, mediante el cual el profesorado orienta, corrige y evalúa sus problemas y toma decisiones para mejorar, analizar o cuestionar la práctica social y educativa. El profesorado se forma y desarrolla cuando adquiere un mayor conocimiento de la compleja situación en la cual su enseñanza se desarrolla. Por esto, tiene que unir en

una amalgama, teoría y práctica, experiencia y reflexión, acción y pensamiento, tanto para su desarrollo personal como profesional. Todo esto implica que la búsqueda en la formación del profesorado se asume como un compromiso político y no técnico o únicamente de mejora profesional. La investigación con el profesorado posee la posibilidad de comprometer y transformar el conocimiento de las profesoras y profesores investigadores sobre sí mismos, instándolos directamente a reconstruir y a transformar su práctica cotidiana y, además, a teorizar y revisar continuamente sus procesos educativos. Posibilita, dentro de un marco de política de colaboración, el desarrollo profesional del profesorado y formarse en nuevas habilidades, métodos y potencialidades analíticas, y motivar y profundizar en su conciencia profesional asumiendo alternativas adicionales de innovación y comunicación (Latorre, 2005; Cochran-Smith y Lytle, 2002; Imbernón, 2012; De Sousa-Santos, 2014).

Por otra parte, la investigación en educación que decididamente emprende la producción de conocimiento referido a los fenómenos socio-psicopedagógicos que ocurren en el aula escolar, tienden a estar disgregadas en pequeños nichos investigativos, impulsadas por el esfuerzo local de algunas instituciones que forman docentes y financian con recursos propios la indagación de lo que realmente sucede en el aula. Se trata además de estudios que a menudo son cuestionados por el canon tradicional de investigación, de carácter neopositivista, dado su carácter “blando”, cualitativo, singular y no representativo (Schulman, 1989; Documento de trabajo N° 3. Segundo Encuentro Red de Formación Inicial de Profesores; Desafíos desde el sistema escolar, 2015).

Reflexiones últimas

Respecto a la formación docente, efectivamente aparecen áreas desatendidas. Falta una mayor atención a la relación entre los saberes disciplinarios, pedagógicos y didácticos, entre los que no cabe duda se debe promover una mayor convergencia. Un análisis de investigaciones sobre formación docente realizadas en Chile entre 1996 y 2007 (Cisternas, 2013), indica que hacia 2017 si bien a nivel país el número de publicaciones sobre formación docente se había incrementado (FONIDE, congresos, seminarios), la investigación se centraba en los actores de la formación inicial (futuros profesores, formadores y sus competencias, actitudes, representaciones, creencias) en desmedro de una mayor investigación sobre conocimientos profesionales: disciplinares, pedagógicos, didácticos, sociales, competencias y conocimientos a desarrollar, lugar en los programas; y dispositivos o procesos de formación: estrategias de formación, estructuras curriculares, modos de construcción de saberes, secuencias didácticas, obstáculos epistemológicos para aprender. El mayor predictor del logro de aprendizajes es la calidad del profesor (Hanushek & Rivkin, 2006; Billett, 2011; Cuevas, Hernández, Leal y Mendoza, 2016), entonces este agente debe ser un verdadero agente de la cronogénesis del saber, en otras palabras, debe saber él primero donde se ha generado conocimiento, idealmente debiera ser él el primero

en saber, y eso ocurriría sólo si es que es el propio profesor o profesora quien genera conocimiento científico escolar.

El desafío de la investigación científica educativa es un desafío de complejidad. Los problemas esenciales de carácter ontológico que afectan el deber ser de la educación nunca son parcelarios, y los problemas globales son cada vez más esenciales. Entonces, los problemas particulares de la pedagogía sólo pueden ser planteados cada vez más dentro del contexto planetario (Morin, 2004).

Asimismo, debemos recordar que existe una dualidad en el proceso de la FID, que se traduce en la formación pedagógica y de la especialidad, cuestión que se reproduce en el campo de la investigación, ello ha generado una división compleja, tensionada por debates, alejando finalmente las partes y atomizando los focos de estudio. No obstante, la creciente complejidad de la sociedad actual nos obliga a redefinir esa dualidad y potenciar el diálogo a través de la transdisciplinariedad para –de este modo– impulsar procesos de investigación vinculante entre los campos de especialidades y la pedagogía, como la mejor forma de acercarnos a una más genuina comprensión (*verstehen*) del mundo de la vida (*Lebenswelt*) de la escuela, lo que desafía creativamente la investigación universitaria en las facultades, núcleos e institutos de educación superior.

Si aspiramos que la investigación educativa logre su cometido teleológico e impacte en la práctica de los profesores en las aulas escolares, entonces, es perentorio reducir las distancias existentes entre investigadores universitarios expertos en publicar y profesores del sistema escolar expertos en enseñar y habitar aulas. Indistintamente de las circunstancias, parece evidente que para ello hay múltiples alternativas de respuestas, y son muchos los actores involucrados en este tejido situacional. El asunto no obedece a relaciones de causa y efecto, ni siquiera en el reino de la naturaleza sucede de ese modo.

Ergo, pareciera ser que el diseño metodológico vinculado a la investigación-acción sigue siendo el más pertinente, ya que logra la unificación entre teoría-práctica y los participantes se sienten involucrados con ella.

Es pertinente, entonces, elaborar un documento que explicita los criterios que utilizamos para la elegibilidad de los objetos de estudio que investigamos preferentemente en la universidad, y a partir de esta constatación, visualizar si es que existe concordancia con la voz de los profesores y sus circunstancias vitales y profesionales cotidianas. Este tipo de acciones éticas permitirían transitar de ser investigadores “de” unos mundos imaginados, a ser investigadores “en” y “con” los profesores, principales agentes configuradores del mundo de la vida escolar. Además, las líneas y áreas de investigación deben siempre surgir inductivamente desde los intereses del profesorado y ser comunicados de una manera transparente, lo que no implica descuidar los criterios de rigor científicos. Para eso el investigador debe ser un pedagogo de la alteridad, así logrará rendimientos subjetivos de carácter científico.

Éticamente no es una práctica afortunada aproximarnos a las escuelas, jardines infantiles y liceos a extraer y secuestrar información para nuestros estudios, seminarios, prácticas de nuestros estudiantes en formación, tesis y demases cuestiones, si

después no realizamos una devolución verdadera de nuestras conclusiones surgidas desde el trabajo de campo, tal cual se promete ex ante la entrada a las instituciones. La devolución de los resultados y hallazgos de las investigaciones debe ser parte de una actitud moral como condición sine qua non para publicaciones. Idealmente los profesores que son observados, entrevistados, registrados deberían actuar como co-autores o autores de las investigaciones y no solamente como muestras o informantes claves como ha ocurrido, incluso en este capítulo de libro.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, J. y Jaramillo, L. (2006). El Otro en Levinas: Una salida a la encrucijada sujeto-objeto y su pertinencia en las ciencias sociales. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud* 4(2), 1-17. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2006000200003
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios pedagógicos* 40(1), 11-28. doi: 10.4067/S0718-07052014000200002
- Bernstein, B. (1993). *Clases, códigos y control: la estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Biesta, G. (2007). Bridging the gap between educational research and educational practice: The need for critical distance. *Educational research and evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 13(3), 295-301. doi: 10.1080/13803610701640227
- Billet, S. (2011). Learning in the circumstances of work: the didactics of practice. *Éducation et didactique* 5(2), 1-24. doi: 10.4000/educationdidactique.1251
- Blanco, M. (2017). Estilos de aprendizaje y actitudes ante la investigación científica en estudiantes universitarios. *Revista Investigación y desarrollo* 25(2). doi: 10.14482/indes.25.2.10960
- Bohm, D. (2001). *Sobre el diálogo*. Barcelona: Kairós.
- Brunner, J. y Uribe, D. (2007) *Mercados Universitarios: el Nuevo Escenario de la Educación Superior*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Buber, M. (1977). *Yo y tú*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Carli, S. (2009). La historia de la educación en el escenario global: comunidades interpretativas, historia del presente y experiencia intelectual. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(40), http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000100005
- Cisternas, T. (2013). Contextos, contingencia e intereses en el proceso de investigar la formación docente. Un estudio de casos. *Calidad en la Educación*, 38, 116-146. Extraído de http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2016/02/Formacion_inicial_docente_en_Chile.pdf
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2002). *Dentro/afuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.

- Correa-Molina, E. (2011). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. *Perspectiva educacional* 50(2), 77-95. Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/41>
- Cortina, A. (2013). ¿Para qué sirve realmente la ética? Madrid: Paidós.
- CRUE - Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. (2000). Informe Universidad 2000. Barcelona: CRUE.
- Cuevas, A., Hernández, R., Leal, B. y Mendoza, C. (2016). Enseñanza-aprendizaje de ciencia e investigación en educación básica en México. *Redie* 18(3), 1-14. Extraído de <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v18n3/1607-4041-redie-18-03-00187.pdf>
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- De Sousa-Santos, B. (2014). *Epistemologías del sur*. Madrid: Akal.
- Ferrada, D. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios pedagógicos* 34(1), 41-61. doi: 10.4067/S0718-07052008000100003
- González de Requena, J. (2009). Comunidades interpretativas. Perspectivas de la hermenéutica literaria de Stanley Fish. *Revista Alpha*, 29, 233-249. doi: 10.4067/S0718-22012009002900016
- Hammersley, M. (2002). *Educational research, policymaking and practice*. Londres: Sage Publications.
- Hanushek, Eric A. y Rivkin, S. (2006). Teacher quality. In: Hanushek, E.; Welch, F. *Handbook of the economics of education*. Amsterdam: Elsevier, 2, 1051-1078. Extraído de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122017000500854&lng=en&nrm=iso&tlng=en
- Imbernón, F. (2012). La investigación sobre y con el profesorado. La repercusión en la formación del profesorado. ¿Cómo se investiga? *REDIE. Revista electrónica de investigación educativa*, 14(2), 1-9. Extraído de <http://www.redalyc.org/pdf/155/15525013001.pdf>
- Kennedy, M. (1997). The connection between research and practice. *Educational researcher*, 26(7), 4-1. doi: 10.3102/0013189X026007004
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lavis, J., Robertson, D., Woodside, J., McLeod, C. y Abelson, J. (2003). How can research organizations more effectively transfer research knowledge to decision makers?. *Milbank Quarterly*, 81(2), 221-248. doi: 10.1111/1468-0009.t01-1-00052
- Levinas, E. (2006). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Sígueme.
- Marcelo, C. (2008). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- MINEDUC (2005). *Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente*. Serie Bicentenario. Santiago: Autor.
- Morin, E. (2004). *La mente bien ordenada*. (6ª ed.). Barcelona: Seix Barral.

- Mortimore, P. (2000). Does educational research matter? *British educational research journal*, 26(1), 5-24. doi: 10.1080/014119200109480
- Muñoz, M. (2009). Proyectar/Investigar: Método de educación dialógica, aplicado al desarrollo de competencias, en la iniciación al diseño sostenible. *Revista formación universitaria* 2(2), 17-26. doi: 10.4067/S0718-50062009000200004
- O'Neill, J. (2012). Rationality and rationalisation in teacher education policy discourse in New Zealand. *Educational Research*, 54(2), 225-237. doi: 10.1080/00131881.2012.680046
- Packer, A., Cop, N., Luccisano, A., Ramalho, A. y Spinak, E. (2014). *SciELO: 15 años de acceso abierto. Un estudio analítico sobre acceso abierto y comunicación científica*. Sao Paulo: UNESCO/SciELO.
- Patterson, R. S.; Michelli, N.M. y Pacheco, A. (1999). *Centers of pedagogy*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pérez, E. y Alfonso, N. (2008). Diálogo de saberes y proyectos de investigación en la escuela. *Educere* 12(42), 455-460. Extraído de <http://www.scielo.org.ve/pdf/edu/v12n42/art05.pdf>
- Perines, H. & Murillo, F.J. (2017). ¿Cómo mejorar la investigación educativa? Su-
gerencias de los docentes. *Revista de la Educación Superior*, 46(181), 89-104.
Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/604/60450097006.pdf>
- Pográ, P. (2007). ¿Cómo enseñar para que los estudiantes comprendan? *Revista Diálogo Educativo*, 7(20), 25-32. Extraído de <http://www.redalyc.org/pdf/1891/189116807003.pdf>
- Ramírez, M. (2007). Ilustración y cultura. Kant y Hegel: dos modelos del concepto de cultura en la filosofía moderna. *Revista La Lámpara de Diógenes* 8(15), 168-178. Extraído de <http://www.redalyc.org/pdf/844/84401514.pdf>
- Rea, C. (2016). La útil relación entre el diálogo de saberes, la traducción y la hegemonía. *Revista Andamios* 13(31), 267-294. <http://www.scielo.org.mx/pdf/anda/v13n31/1870-0063-anda-13-31-00267.pdf>
- Red-FID. (2015). *Documento de trabajo N°3. Segundo Encuentro Red de Formación Inicial de Profesores; Desafíos desde el sistema escolar*. Santiago: MINEDUC.
- Salas, R. (2006). Ética Intercultural. Ensayos de una ética discursiva para contextos culturales conflictivos. (Re) *Lecturas del pensamiento latinoamericano*. Quito: Abya-Yala.
- Schulman, L. S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. C. Wittrock, *La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 9-91) Madrid: Paidós/MEC.
- Silva, R., Fernández, J. y Sacardo, D. (2017). Para una "ecología de saberes" en salud: una invitación de los "terreiros" al diálogo. *Revista Interface-Comunicação, Saúde, Educação* 21(63), 921-931. doi: 10.1590/1807-57622016.0180.
- UNESCO (2015). *Informe de la UNESCO sobre la ciencia hacia 2030*. París: Autor.
- UNESCO (2016). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo. La educación al servicio de los pueblos y el planeta*. París: Autor.

- Young, T. (2014). *A critical theory of education. Habermas and our children's future*. Nueva York: Teachers.
- Viscaino, A. y Otero, I. (2008). Enseñar-aprender para el desarrollo: la interdisciplinariedad como alternativa de solución. *Revista psicología para América Latina*, 14, 1-15. Extraído de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2008000300014
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, (24,2), 123-149. Extraído de http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1279237815.pdf

CAPÍTULO 2

INTEGRACIÓN DE SABERES EN EL CONTEXTO DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Fancy Castro Rubilar *
Moisés Alvial Cid **
Marcela Mora Donoso ***
Juana Castro Rubilar ****

Resumen

El presente capítulo se refiere a la integración de saberes en el contexto de la formación inicial docente; considera la demanda de integración en la nueva forma de hacer docencia tanto en el sistema escolar como en la educación superior. Describe la metodología para la integración y modos de integración de saberes, considerando los saberes conceptuales, procedimentales y comportamentales o actitudinales. Asimismo, aborda la definición de situaciones complejas, que se refiere a la generación por parte del docente de una situación-problema que exige que el estudiante articule varios conocimientos; a su vez, se proponen criterios para formular situaciones complejas, como lo es el criterio disciplinar y el criterio de desempeño profesional. Se establece que tanto para el sistema escolar como en la educación superior es necesario proponer situaciones complejas, por cuanto permiten asegurar de manera científica el desarrollo de competencias en el estudiante a través de la resolución de situaciones-problemas por la vía de actividades de integración. Proporciona dos ejemplos de planificación de aprendizaje según modelo de situaciones complejas y la movilización de saberes. Por último, describe brevemente experiencias de implementación de la metodología en tres universidades en Chile, de acuerdo con el desarrollo de fases específicas.

Palabras clave: Integración de saberes, práctica pedagógica, formación inicial docente.

* Doctora en Diseño Curricular y Evaluación Educativa, Facultad de Educación y Humanidades, Universidad del Bío Bío, Chillán, Chile, fcastro@ubiobio.cl

** Doctor en Diseño Curricular y Evaluación Educativa, Unidad de Desarrollo Docente y Curricular, Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile, moises.alvial@ulagos.cl

*** Doctora(c) en Educación, Unidad de Gestión Curricular y Monitoreo, Universidad del Bío Bío, Chillán, Chile, mamora@ubiobio.cl

**** Doctora en Investigación Educativa, Facultad de Educación y Humanidades, Universidad del Bío Bío, Chillán, Chile, jcastro@ubiobio.cl

Introducción

Este capítulo tiene el propósito de aportar una metodología para la integración de saberes, como alternativa efectiva de trabajo pedagógico a los académicos que se vinculan a la formación inicial docente. Se considera una mirada desde los fundamentos teóricos e instrumentales, a fin de apoyar de manera integrada hacia mejores aprendizajes para una concepción de construcción social de significados (Chávez, J. y Jaramillo, C., 2014). De acuerdo con este enfoque se afronta la integración de saberes como parte de una ruta de trabajo que obliga a establecer interconexiones, a dialogar con la realidad, y dar respuesta a las diversas problemáticas que demanda la construcción de estos.

Esta metodología favorece una perspectiva constructivista de orientación socio-cultural, puesto que el aprendizaje formal se concibe como un proceso de construcción social mediado por significados en torno a contenidos de aprendizaje, donde la enseñanza corresponde a un proceso de ayuda planificada, sistemática y sostenida acorde a dicho proceso de construcción (Coll et al., 2008).

La integración es una habilidad básica que el enfoque constructivista demanda por parte de los docentes en función del logro de aprendizajes más contextualizados y centrados en el estudiante. La concepción pedagógica que se orienta al ejercicio didáctico desde la integración de saberes, es emergente en los modelos formativos que propicia el Mineduc en su actual reforma educativa para la enseñanza Prebásica, Básica y Media. Para el caso de las instituciones de educación superior, también la política ministerial, a través de los proyectos Mecesusup, ha incentivado la instalación de modelos formativos basados en competencias y resultados de aprendizaje a partir del año 2002.

En este contexto, el presente capítulo orienta hacia un trabajo pedagógico centrado en el uso de situaciones complejas como dispositivos integradores de saberes, lo que permite aportar nuevos elementos de contexto formativo cuya naturaleza resolutive requiere de un abordaje sistémico y multidimensional a partir de sus saberes involucrados. Asimismo, se entregan sugerencias para el uso eficaz de esta metodología, ya que el docente debe dar algunas explicaciones cortas, pero sobre todo hacer trabajar a los estudiantes. La eficacia de un aprendizaje está ligada a las oportunidades que tiene el estudiante para discutir con sus pares, a objeto de comprobar lo que ha comprendido y el tiempo que requiere para demostrar sus avances individuales en materia de integración de saberes ante el docente.

Finalmente, estas orientaciones tienen la intención de responder a la necesidad de integrar saberes transversales/generales, pedagógicos y disciplinares en la práctica pedagógica, especialmente, del profesorado que forma a los(as) futuros(as) docentes y a mentores del sistema escolar.

Demanda de integración en la nueva forma de hacer docencia

La centralidad del ejercicio docente en torno del aseguramiento de aprendizajes por parte de los estudiantes hace reconsiderar los factores y variables que inciden en esta nueva manera de concebir la docencia. Hay nuevas demandas del entorno laboral hacia la formación de profesionales en la Educación Superior, que apelan a integrar competencias transversales, pedagógicas y disciplinares y mayor contextualización a los problemas o situaciones propias que deberá resolver este nuevo egresado.

Estas nuevas demandas están dadas básicamente por dos ámbitos: En el ámbito escolar chileno el modelo formativo se orienta de acuerdo a la Ley General de Educación (LGE, 20.370/2009) que establece que los planes y programas, tanto de Enseñanza Básica como de Educación Media, deberán orientarse a una formación por competencias. Razón por la cual los Planes de estudios contienen Objetivos de Aprendizajes (OA) y Objetivos Transversales (OT). A Ello se agrega una explicitación reciente del saber pedagógico, el cual se refleja en los estándares de las pedagogías. De allí que el docente debe hacer un esfuerzo permanente hacia la integración de estos en su práctica profesional.

En el ámbito de la educación superior los modelos formativos también cambian hacia un enfoque basado en competencias y resultados de aprendizaje, que incorpora nuevas alternativas de trabajo metodológico por parte del docente, explicitando lo transversal en términos de competencias con sello institucional.

Los requerimientos de estos ámbitos, tanto desde el punto de vista formativo universitario como también desde el sistema escolar, demandan hacia la docencia un ejercicio profesional donde la integración pasa a constituirse en una habilidad docente central y clave a la hora de ejercer la docencia.

En este escenario se requiere de un modelo formativo con componentes constructivistas, pues ello permitiría abrir espacios a un mayor protagonismo del estudiante y también desafía al docente en la manera de gestionar estos nuevos factores y variables en su quehacer pedagógico. Este modelo interpela a reorientar los procesos de planeación didáctica hacia espacios experienciales y/o activos para construir aprendizajes profundos que le permitan, de manera continua, una gestión social del conocimiento en los distintos espacios laborales a los cuales se enfrentará.

De esta forma, se produce una relación virtuosa entre los componentes clave: las demandas de una sociedad del conocimiento; una docencia escolar y universitaria centrada en el aprendizaje; y un desempeño profesional más pertinente y motivador, que estimule el logro de aprendizajes activos y profundos.

Estas demandas interpelan esencialmente a los formadores de formadores, futuros docentes y mentores del sistema escolar, para deliberar sobre los avances del conocimiento en estos últimos años y su correlato con los desafíos del aprendizaje en contextos de formación.

Metodología para la integración de saberes

Una forma de aproximarse hacia una pedagogía integradora de saberes, es tomar como base el modelo formativo basado en competencias y resultados de aprendizaje que explicita, en términos de perfiles de egreso y de estructura curricular, la relación virtuosa esperada en la manera de identificar saberes y ponerlos en situación de resolución de problemáticas de complejidad creciente.

Saberes conceptuales: Para el caso de los cursos de primeros años o primer nivel de dominio su énfasis natural es lo conceptual, por cuanto tienen como finalidad la entrega de los fundamentos conceptuales disciplinarios que más tarde (en los próximos años) deberán ocupar para interpretar una realidad o para construir una propuesta siguiendo criterios académicos y de rigurosidad científica.

En este sentido, estos saberes son la base del trabajo procedimental, el que se debe intencionar desde el docente a partir de la selección de métodos, técnicas y procedimientos evaluativos que permitan al estudiante desarrollar las habilidades necesarias para que pueda identificar, descubrir, comprender y aplicar un concepto a distintas realidades tanto del mundo cotidiano como del contexto profesional simple.

Saberes hacer o procedimentales: Estos se vinculan esencialmente con las habilidades que necesita el estudiante desarrollar para resolver situaciones profesionales. Naturalmente están asociados a cursos de orientación teórico-práctico ubicados en los niveles superiores de la malla curricular. Su objeto de trabajo es la aplicación permanente de los principios y leyes que describen el comportamiento a situaciones profesionales. Aquí el estudiante desde lo metodológico trabaja con estudios de casos, desarrolla visitas o prácticas tempranas, si no puede visitar en terreno la realidad, la observa a través de videos u otros recursos. Este saber procedimental va acompañado por el desarrollo simultáneo del saber actitudinal requerido por el desempeño profesional. Este saber actitudinal vinculado al comportamiento profesional es desarrollado en las mallas o carreras con enfoque competencial a través de las competencias sello institucionales o competencias transversales.

En algunas universidades son trabajadas en un currículum paralelo con cursos específicos, sin embargo el ideal es trabajarlo al interior de cada curso, ya que en la realidad profesional el desempeño es requerido por la movilización simultánea de los tres saberes para resolver con efectividad y eficacia una situación profesional y en ese sentido, la mirada integradora la posee el docente por cuanto conoce la realidad profesional y también los requerimientos académicos disciplinarios para el éxito.

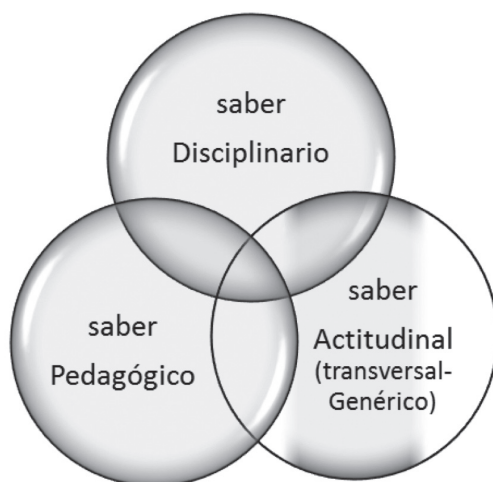
Saberes ser o saberes comportamentales o actitudinales: Estos están vinculados con los comportamientos que el entorno profesional exige a un egresado en estos tiempos. Estos comportamientos son de índole sello formativo universitario, ejemplo una universidad católica tendrá como sello una formación más intencionada desde los referentes valóricos cristianos, una universidad laica tendrá énfasis for-

mativo desde una mirada más pluralista, entre otros. La otra mirada actitudinal proviene desde el requerimiento profesional y son competencias eminentemente transversales relacionadas con la comunicación oral y escrita, creatividad, trabajo en equipo, innovación, resolución de problemas, uso de tic, etc. Estas competencias requieren por parte del docente el intencionar actividades didácticas para su desarrollo y evaluación.

En este marco de integración, por ejemplo, la renovación curricular de los planes de estudio de las carreras pedagógicas, en la actualidad, consideran perfiles de egreso que comprometen el desarrollo de competencias disciplinarias, competencias pedagógicas y competencias genéricas o transversales. Las dos primeras son propias de lo profesional y la tercera es propia del sello institucional.

Así entonces la nueva configuración de mallas curriculares da cuenta de estos tres tipos de saberes, que deben ser objeto de la Formación Inicial Docente y que pasan a constituirse en los principales componentes de la formación curricular.

Figura 1. Saberes a movilizar.



Fuente: Elaboración propia.

La concepción de pedagogía integradora que se presenta se orienta en dos sentidos:

1. Aportar desde enfoques teóricos y metodológicos de cómo concebir la integración, especialmente cuando se trabaja con saberes complejos de por sí, como lo son, los saberes pedagógicos, disciplinarios y genéricos.
2. Contribuir desde la convergencia de estos tres saberes, en términos de la generación de temas y situaciones complejas integradoras y de cómo desarrollarlas estratégicamente a través de la aplicación de nuevas metodologías, cuya naturaleza

constitutiva, obliga al estudiante a movilizar recursos y saberes en función de dar respuestas esperables desde lo que el entorno laboral solicita.

Principios y modos de la integración

No es simple esta aproximación cuando se acostumbra a desarrollar un trabajo formativo sobre la base de la entrega de contenidos, sin embargo, hay algunos autores como Xavier Roegiers 2007 que, atendiendo a la nueva complejidad de la integración de estos saberes, han aportado con algunos principios interesantes, como:

- Sólo hay integración si el estudiante posee diferentes recursos: conocimientos (saberes), saber hacer y saber ser.
- Sólo hay integración si el estudiante vuelve a usar sus aprendizajes en un nuevo contexto (una nueva situación-problema). Esta situación es más compleja y rica que una aplicación de clases o un ejercicio: la situación-problema demanda varios conocimientos (saberes) y saber hacer.
- Sólo hay integración si el estudiante se implica personalmente en la resolución de la situación-problema. El estudiante debe encontrar por sí mismo cuáles son los conocimientos y el saber hacer que deben ser movilizados y articularlos para resolver la situación-problema.
- Nadie puede integrar en lugar de otra persona.

Modos de integración

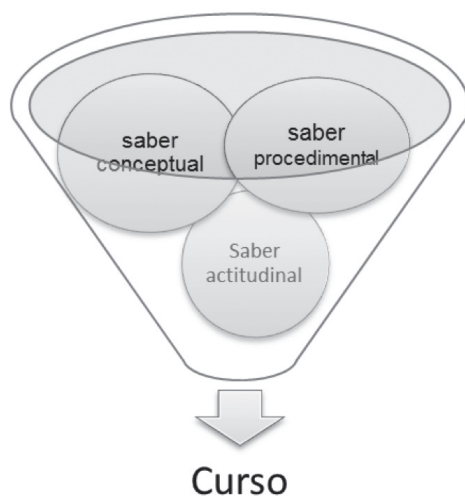
La pedagogía de la integración se basa en el principio de la importancia de otorgar al educando la ocasión de integrar sus conocimientos. Un estudiante puede dominar todos los objetivos específicos necesarios para resolver a priori una categoría de situaciones-problemas sin que sea necesariamente competente para resolverlas: la suma de las partes no siempre hace el todo. Por ejemplo, se puede dominar cada uno de los movimientos de una danza, de manera separada, pero ser incompetente para coordinar los diferentes movimientos.

Existen varias maneras de integrar los conocimientos. La dirección de los proyectos de clase, de las actividades de resolución de problemas complejos, los trabajos de finalización de estudios, son también actividades de integración que tienden a dar un sentido a los aprendizajes al articularlos unos con otros. Se trata de la integración vista a nivel de la clase.

Cuando dirigimos la mirada a otro nivel diferente que al de la clase, a saber, el nivel institucional, o al macro social, que articula los aprendizajes de un ciclo de varios años, es bueno dotarse de un modelo de integración que articule los conocimientos de los diferentes años. Si se razona en términos de competencias, se puede

identificar, en un currículo de formación, dos maneras de relacionar, por un lado las diferentes competencias entre ellas y, por otro lado, las competencias con el objetivo terminal de integración. La integración de componentes de competencias al interior de cada uno de los cursos de la malla curricular.

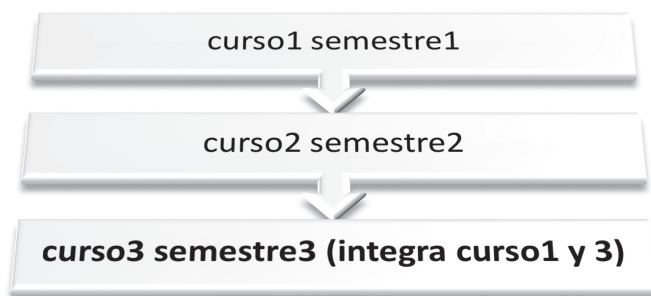
Figura 2. Saberes involucrados en un curso con modelo formativo basado en competencias.



Fuente: Elaboración propia.

La integración de componentes de competencias también puede darse en la lógica de una asignatura en un curso avanzado de la malla, que para ser desarrollada en términos efectivos por los estudiantes, necesariamente estos deben aplicar lo visto en curso anteriores.

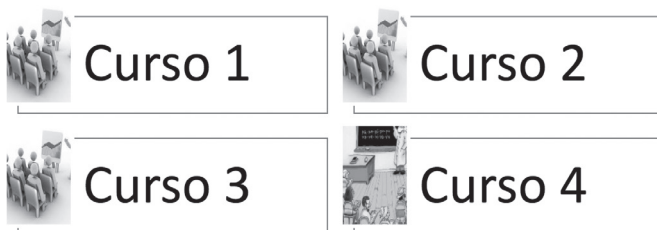
Figura 3. Aplicación conocimientos de cursos anteriores.



Fuente: Elaboración propia.

El desarrollo de competencias en peldaños progresivos a través de una actividad curricular integrada.

Figura 4. Competencias en peldaños progresivos.



Fuente: Elaboración propia.

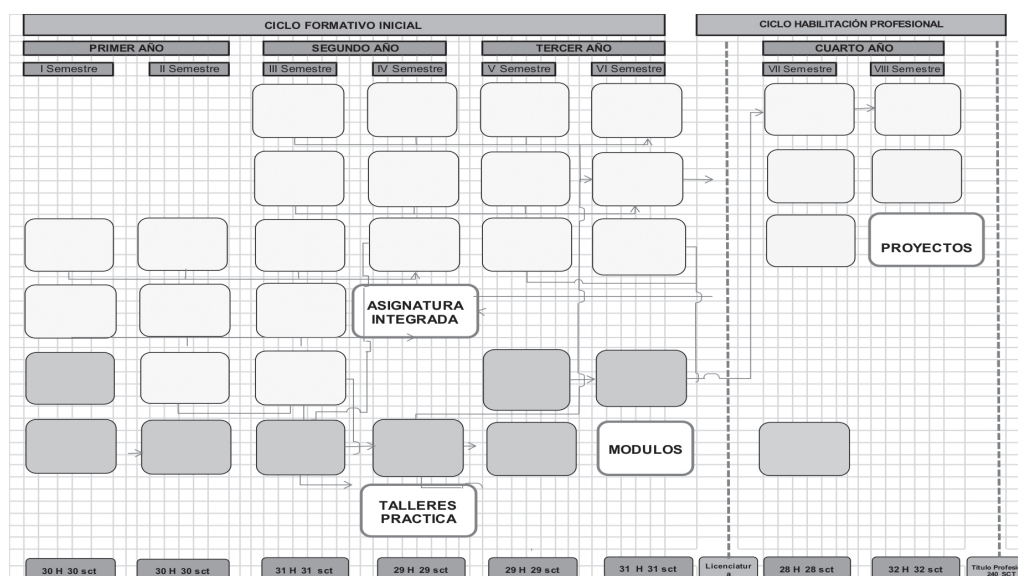
El trabajo con la primera modalidad es el formato regular del sistema educacional chileno y viene apoyado y orientado desde los planes y programas de acuerdo al DSE 2960/2012, estableciendo objetivos de aprendizaje como integración de conocimientos, habilidades y actitudes. Por otro lado, se explicitan también los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) y, finalmente, las orientaciones para planificar el aprendizaje. En este modelo la integración se hace al interior de cada curso.

Para el caso de la formación universitaria, se replica también esta figura en las mallas curriculares, observándose la constitución de cursos representativos de la malla pedagógica, cursos de especialidad y cursos de formación general. Cada uno de estos cursos tiene en su formato la explicitación de competencias, resultados de aprendizaje y los saberes constitutivos de cada uno de ellos. La orientación de cada curso es disciplinar, ejemplo, Estructura de los Seres Vivos (Pedagogía en Educación Básica) tiene como finalidad el desarrollo de habilidades y competencias vinculadas a la estructura de seres vivos, ante lo cual moviliza saberes de tipo conceptual, procedimental y actitudinal. En el caso de Sociología Educacional (Curso de Malla Pedagógica Facultad de Educación) su finalidad es que los estudiantes puedan en el semestre identificar y comprender los principales componentes sociológicos que forman parte del proceso educativo y de cómo inciden para llegar a constituir las culturas de aprendizaje. Para lograr esto se integran saberes, procedimientos y actitudes de manera integrada.

No obstante, que no es definido como un curso integrado es dable señalar como ejemplo el caso de la asignatura denominada Gestión Educacional, puesto que los estudiantes de pedagogía concurren y movilizan sus conocimientos, habilidades y reflexiones críticas, desarrolladas en el transcurso de esta asignatura y de otras cursadas antes como currículum, cultura educación y sociedad, en que abordaron el sistema escolar, para proponer proyecto de intervención en función de la mejora e innovación, a partir del levantamiento de un diagnóstico situacional, donde se focaliza un problema para intervenir con una propuesta solución pertinente con el contexto.

La figura de cursos integradores no es propia del sistema educativo chileno a nivel básico y medio, al menos de manera explícita e intencionada; por lo que algunas experiencias de integración llegan si bien no a ser imposibles de viabilizar, resultan complejas en llevarlas a cabo, dado que hay que romper estructuras de organización escolar caracterizadas por la poca colaboración a nivel docente y administrativo. Sin embargo, a nivel universitario esta figura de cursos de integración se está haciendo más notoria, especialmente en los procesos de renovación curricular, ya que a través de aquellos se puede constatar efectivamente la progresión de los estudiantes en relación a las competencias del perfil del egreso en términos tempranos e intermedios, según lo constata la siguiente figura:

Figura 5. Actividad curricular integradora.



Fuente: Elaboración propia.

El sentido de estos cursos de integración es justamente lograr la integración y la síntesis de varias áreas disciplinarias, que permitan conjugar la aplicación y movilización de saberes para resolver un problema o una situación de contexto profesional. Se pueden expresar en la malla por medio de:

Talleres de práctica temprana: Actividades curriculares caracterizadas por articular los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales en contextos y situaciones reales, a partir de los cuales se pone en acción la teoría y se contextualiza en la práctica inmediata.

Módulos: Modalidad de cursos caracterizados por una construcción inter y multi-

disciplinaria a partir de una aproximación sistémica para comprender y solucionar una situación compleja que proviene del trabajo en un contexto real. Estos módulos se construyen a partir de una integración de habilidades, actitudes y conocimientos requeridos para el desempeño efectivo en un área de competencias y se caracterizan por su flexibilidad y capacidad combinatoria de un elemento con otro, a la vez que permiten conservar una independencia que le permite existir por sí solo.

Cursos de nivel: Son aquellas actividades curriculares que se intencionan en momentos claves del itinerario formativo y se caracterizan porque ellos sintetizan desde una concepción del desempeño profesional, situaciones que deben ser resueltas utilizando el aporte de los cursos del bloque anterior. Generalmente, estos cursos son desarrollados en modalidad de casos, problemas o proyectos, dependiendo de la naturaleza de la carrera. En ingeniería es muy empleado el Aprendizaje Basado en Proyecto, ya que es un modelo de aprendizaje en el que los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase (Blank, 1997; Dickinson, et al, 1998; Harwell, 1997).

La concepción pedagógica que se orienta al ejercicio didáctico desde la integración de saberes es emergente en los modelos formativos que se incorporan en las instituciones escolares bajo la pedagogía enmarcada en el constructivismo para el caso de la educación escolar. Para el caso de las instituciones de educación superior, se hace una necesidad, al momento de operacionalizar en el aula, establecer un enfoque didáctico coherente con el modelo formativo institucional orientado en competencias o resultados de aprendizaje.

Por tanto, es en este marco y contexto que debe fortalecerse la mirada de los saberes con los cuales el académico debe desarrollar un trabajo didáctico. En respuesta a esta necesidad, es muy necesario el unificar criterios respecto de los contextos y aproximaciones teóricas para llegar a concebir la integración de saberes.

Definición de situaciones complejas

La situación compleja se refiere a la generación por parte del docente de una situación-problema que exige que el estudiante articule varios conocimientos (saberes y saber-hacer) para resolverla. Puede implicar otras disciplinas y “competencias de vida”.

La situación compleja es una situación cercana a **los intereses** de los estudiantes. Debe ser real para motivar a los estudiantes. Se pueden integrar ilustraciones, documentos auténticos... es una situación en la que los estudiantes no están pasivos. Ya no reciben conocimientos por parte del docente. Se convierten en actores en la resolución del problema. Son ellos quienes aportan soluciones.

En la situación compleja o situación problema, esta puede ser tratada primero en grupos de tres o cuatro estudiantes, pero que luego debe ser resuelta individualmente.

No se debe olvidar que “nadie puede integrar los conocimientos en lugar de otra persona”. Es por esta razón que las instrucciones de la actividad de integración deben ser formuladas de la manera más sencilla posible.

A continuación se proponen algunos criterios para formular situaciones complejas:

A. Criterio disciplinar

En este apartado se sugiere una estrategia metodológica para planificar la integración a partir de situaciones complejas. Cabe comentar que estas situaciones complejas deben ser levantadas predominantemente desde los contextos disciplinarios o requerimientos de la profesión. A manera de ejemplo se puede señalar que las situaciones complejas desde lo disciplinario deberían estar dadas por áreas de:

Ciencias básicas biológicas, químicas: La situación integradora debiera tener en cuenta que su misión esencial es favorecer que el estudiante adquiera las herramientas del método científico, así como se ponga en contacto con las biológicas para caracterizar competencias propias del área, como: la competencia teórico-explicativa y la competencia procedimental y metodológica.

Ciencias exactas: Tiene como misión el desarrollo de un pensamiento lógico deductivo, la resolución de problemas y el modelaje matemático, no como un fin en sí mismo, sino como visión interdisciplinaria para favorecer abstracciones y las explicaciones de la realidad, lo que permitirá al estudiante arribar a competencias disciplinarias básicas como las competencias matemáticas, numérica, espacial geométrica, métrica y algebraica.

Ciencias sociales: Requiere de un diseño de tareas que propicien el desarrollo de formas críticas y evaluadoras de pensamiento, con un interés emancipatorio, por lo que deben enfocar su compromiso al desarrollo de competencias interpretativas, argumentativas y propositivas.

Área de ciencias humanas: Requieren tareas que centren su óptica en la interpretación y comprensión de significados aportados por los seres humanos en sus intercambios; de ahí la importancia de tareas comunicativas, de las vinculadas a las artes expresivas y toda la amplia gama que abarcan las humanidades, lo que contribuirá al desarrollo de competencias comunicativas y de interacción social, éticas y estéticas.

B. Criterio desempeño profesional

Desde lo profesional, las situaciones complejas deberían estar dadas por su relación directa con resolver una situación de requerimiento o desempeño de la profesión, como por ejemplo:

- Demostrar comprensión detallada de las influencias del contexto histórico y social en las que encaja un texto determinado, desde el estudio del texto en sí y desde el estudio de literatura contemporánea (3er. curso de Filología Hispánica - Literatura).
- Explicar las razones más comunes de la conducta disruptiva de niños de la etapa de Educación Primaria en situaciones de clase, desde diferentes puntos de vista teóricos, aportando una conclusión (2º curso de Educación - Psicología de la Educación).
- Analiza a partir de un estudio de caso las debilidades de una organización o empresa y elabora una propuesta (Administración).
- Acude a centros de rehabilitación, hospitales o CESFAM para conocer actitudes del ser humano con limitaciones fisiológicas (Salud).
- Analiza aspectos sociales y económicos desde la perspectiva de diferentes culturas (Trabajo social).
- Colabora en acciones de apoyo a la comunidad aplicando los conocimientos adquiridos (Trabajo social).
- Participa en debate y simposios relacionados a problemáticas actuales de la comunidad (Derecho).
- Construye juicios de valor a partir de situaciones reales o problemas de la comunidad (Trabajo social).
- Diseña y ejecuta un programa de acondicionamiento físico (Educación Física).
- Contrasta los efectos o consecuencias de entre productos de distintos niveles de calidad (Nutrición).

La situación compleja en el Sistema Escolar y la Educación Superior

Al interior de los planes y programas del sistema escolar chileno y de los programas de asignatura de los planes de estudios de la educación superior Chilena en estos últimos diez años, están dados en términos específicos a través de la explicitación de los Resultados de Aprendizaje/Objetivos de Aprendizaje como integración de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales. Por tanto, el académico debe atender en términos explícitos a un nuevo proceso de planeación pedagógica que asegure la obtención de estos por parte del estudiante. En este contexto, las situaciones complejas son muy necesarias, ya que permiten asegurar de manera científica el desarrollo de competencias en el estudiante a través de la resolución de situaciones-problemas por la vía de actividades de integración.

No es necesario planificar todo el curso sobre la base de situaciones complejas, ya que el estudiante debe en primer lugar demostrar claridad conceptual y epistemológica del saber. Por tanto, son muy útiles en asegurar el trabajo de integración en algunos momentos del semestre. Para lograr esto, el docente puede planificar sus cursos semestrales incluyendo dos o tres resultados de aprendizaje dedicados a la

integración de los aprendizajes, en atención a lo demostrado en la siguiente tabla:

Figura 6. Resultado de aprendizaje en términos metodológicos y evaluativos.

Resultado de aprendizaje	Tiempo	Tipo de saber	Metodología	Evaluación
RA: XXX	Elaboración de ensayo Semana 1-3	Fundamentos de la disciplina (Saber conceptual)	Lectura de textos, papers	Elaboración de ensayo
	Semana 4-6	Aplicación de teoría a situaciones simuladas o reales (Saber procedimental)	Estudios de casos simulados o reales	Rúbricas de casos
RA: XXX	Semana 7	Revisión de casos de estudio en forma colaborativa (Saber actitudinal)	Trabajo colaborativo	Bitácora metacognitiva

Fuente: Elaboración propia.

Este modelo de gestión de resultados de aprendizaje requiere de la incorporación de procesos de seguimiento y control permanente en términos evaluativos de manera que el estudiante pueda asegurar el proceso del desarrollo de habilidades involucradas. El proceso más importante en términos formativos está en lo que ocurre en las semanas 4-6, ya que allí los estudiantes deberán interpretar el comportamiento de la teoría para comprender la realidad ya sea simulada o real. El seguimiento y apoyo docente es clave en términos formativos, razón por lo cual, mientras más interesantes sean la planificación de situaciones complejas, mejor será el desarrollo de habilidades por parte del estudiante, logrando así un verdadero aprendizaje mediante situaciones de contexto y próximas al requerimiento profesional.

Es necesario entonces:

- Prever evaluación de proceso especialmente al momento de aplicar y contextualizar la teoría.
- Reservar tiempos de aprendizaje grupal para que los estudiantes resuelvan situaciones-problemas. Estas situaciones-problemas deben llevar a los estudiantes a poner en práctica las habilidades adquiridas en la primera parte de los resultados de aprendizaje, esto es, la puesta en aplicación de principios, leyes y conceptos a un contexto de desempeño simulado o real.
- Prever al principio del curso un período de revisión de las competencias de base

del año anterior. Este período permitirá al docente solventar las principales lagunas de los estudiantes.

- Organizar en el transcurso del semestre, de manera regular, los aprendizajes en dos o tres resultados de aprendizaje. Estos son definidos en términos de conocimientos (saberes), saber hacer y saber ser.
- Prever a partir de la mitad del desarrollo de cada resultado de aprendizaje la incorporación de actividades de integración y de evaluaciones formativas.

¿Cuándo proponer situaciones complejas a los estudiantes?

Es deseable confrontar al estudiante a situaciones complejas de manera regular durante el año para permitirle integrar sus nuevos conocimientos.

En general, el docente en un curso semestral de 18 semanas de clases, y que tenga tres Resultados de Aprendizajes (RA), le corresponderían en promedio trabajar cada uno durante seis semanas. De estas seis se esperaría un abordaje metodológico y evaluativo en cualquiera de estas maneras:

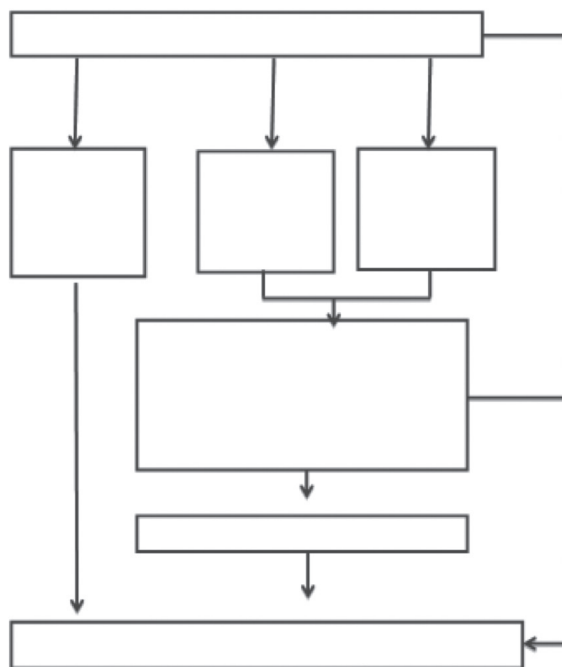
1. Trabajo simultáneo de teoría/práctica. Es un trabajo simultáneo para ir desarrollando conceptos, principios y leyes de una manera teórico-contextual.

La secuencia didáctica sería:

- a. Inicio: Introducción del concepto.
 - b. Desarrollo: Integración y aplicación del concepto en situaciones simuladas o de contexto real. Reforzamiento y corrección de errores de comprensión.
 - c. Cierre: Demostración por parte del estudiante de la aplicación correcta de los principios, leyes o conceptos en situación.
2. Trabajo teórico y posterior trabajo aplicado. Consiste en gestionar el RA a partir de la lógica 2/4, esto es, una secuencia didáctica caracterizada por:
 - a. Primeras dos semanas para trabajar a full los aspectos de conceptos, teorías, leyes asociados a la disciplina, los cuales se evalúan desde el enfoque tradicional vía (certámenes, test, ensayos).
 - b. Las tres semanas siguientes se dedican al trabajo de contextualizar la teoría en situaciones de contexto, pero desde una mirada metodológica centrada en problemas, proyectos o casos extraídos desde el contexto profesional. Allí la retroalimentación y mediación docente son claves especialmente para gestionar tanto el trabajo grupal como así también la correcta interpretación y contextualización que están haciendo los estudiantes. En estas tres semanas es ideal que los grupos puedan analizar una situación-problema para posteriormente buscar y proponer una alternativa de solución.

- c. La semana cuarta es la preparación y defensa de una problemática compleja donde se da cuenta en términos autónomos de la respuesta de solución a la misma ante el curso o una comisión evaluadora.

Figura 7. Modelo para la planificación del aprendizaje sobre la base de situaciones complejas.



Nota. Se presenta esta tabla propuesta por Micheline Durant, 2013, p. 254 a modo de resumen que explicita componentes del modelo.

Ejemplos de planificación de aprendizaje según modelo de situaciones complejas

1. Contextos de formación: Para que una situación de competencia sea auténtica y significativa, debe insertarse en un contexto real, especificando el dominio de la formación del estudiante. Puede responder al interrogante: ¿Qué deben relevar los estudiantes del entorno laboral?

Ejemplo 1:

- a. Contexto de formación: realizar una investigación en un laboratorio de química para analizar el agua desde sus efectos en el entorno, a partir de la calidad del agua de una piscina.

- b. Intención pedagógica: Se le demanda un análisis para identificar las sustancias y los iones presentes en una muestra de agua, recibido por un cliente.
- c. Competencia: Resuelve el problema relativo a la cinética de reacción en solución y su equilibrio químico.
- d. Curso: Química de soluciones.

Ejemplo 2:

- a. Contexto de formación: El Secretario Ejecutivo de la Convención sobre la Diversidad Biológica tiene el acuerdo y el programa de las Naciones Unidas y los objetivos de reducción de gases de efecto invernadero de 172 países. Menciona que actualmente está constituyendo un comité científico que se encargará de llevar a cabo una campaña amplia y diversa para sensibilizar al público.
 - b. Intención pedagógica: Se requerirán biólogos para realizar una presentación oral sintetizada respecto del impacto de la presencia de gases y su efecto invernadero sobre la fauna y la flora en la zona sur.
 - c. Competencia: Analizar la organización de los seres vivos, su funcionamiento y diversidad.
 - d. Curso: Biología: Evolución y diversidad.
2. Movilización de saberes: Para concebir una situación problema, se sugiere inferir de una competencia, en función de “interpretar” el enunciado en términos operacionales.

Figura 8. Movilización de saberes.

En contexto de clases los recursos son de dos categorías: los recursos internos y los recursos externos.				
Recursos				
Internos			Externos	
Saberes	Saber hacer	Saber ser	Ambiente escolar	Ambiente social y cultural
Conocimientos declarativos Información de memoria Representaciones de la realidad	Habilidades Conocimientos procedimentales Estrategias Procedimientos	Actitudes Opiniones Valores Percepciones Intuiciones	Atlas Diccionarios Cartas geográficas Libros Documentos Internet Saberes por niveles (planes y programas)	Representación de culturas Bibliotecas Familia Internet Televisión Mass media

Fuente: Elaboración propia.

Figura 9. Ejemplo 1 de movilización de saberes.

Recursos internos	
Saber	Roles de seguridad Plan de intervención general en situación de emergencia Las primeras canciones Causas de la descomposición cardiaca
Saber hacer	Analizar la situación para determinar el problema Recoger información Efectuar un levantamiento entre diferentes sistemas Aplicar un plan de intervención en situación de emergencia Elaborar un procedimiento Organizar la información Organizar la carga de trabajo en el tiempo
Saber ser	Autonomía Integridad
Recursos externos	
Libros de referencia Sitios de internet	Técnicas de laboratorio Manual de seguridad

Fuente: Elaboración propia.

Figura 10. Ejemplo 2 de movilización de saberes.

Recursos internos	
Saber	Las teorías de la evolución La noción de espacio y especiación para la diversidad Los tipos de selección natural
Saber hacer	Efectos de la investigación y de la documentación Recolección de informes Análisis en el tiempo de los diferentes conceptos biológicos Sintetizar la forma de presentación Comunicar claramente el contexto de la lengua francesa Justificar y comentar la coevaluación
Saber ser	Capacidad de trabajo en equipo Autonomía
Recursos externos	
Libros de referencia de biología Libros de la biblioteca Sitios de internet	

Fuente: Elaboración propia.

Experiencias de implementación de la metodología

La metodología ha sido aplicada por los autores a formadores de formadores de tres casas de estudios que cuentan con Facultad de Educación (Universidad del Bío-Bío; Universidad Católica de la Santísima Concepción y Universidad Católica de Temuco). La modalidad de trabajo con ellos implicó las siguientes fases:

Fase 1. Inducción al Modelo Formativo Institucional basado en competencias y resultados de aprendizaje. Esta inducción permite sentar las bases teóricas que justifican la necesidad de avanzar en la formación de profesionales universitarios desde una concepción más amplia en términos del desarrollo de habilidades profesionales asociadas con la movilización de saberes cognitivos, procedimentales y actitudinales. Seguido, se explicita la lógica y el formato de los cursos universitarios de acuerdo al modelo formativo institucional.

Fase 2. Capacitación para el diseño de Guías de Aprendizaje; Syllabus o Guías Didácticas desde una concepción integradora de saberes. Apoyo y seguimiento al proceso de implementación de estas en el aula universitaria. Interesante es la experiencia de la Universidad Católica de la Santísima Concepción a través de su Programa de Competencias Pedagógicas (PCP) que termina con la entrega por parte del académico capacitado de una síntesis de la experiencia de implementación de 3 páginas, a partir de la cual recibe una certificación.

Fase 3. Seminarios cortos de sistematización de experiencias de implementación de la metodología de integración de saberes. Esta etapa se ha transformado en la de mayor sentido formativo para los académicos universitarios, por cuanto pone al descubierto concepciones teóricas y metodológicas del ejercicio profesional muy interesantes y aportadoras. A continuación se presentan algunos temas comunes de estas experiencias de implementación:

- *Centralidad del proceso de planificación en el docente:* Cuando el académico planifica la metodología de integración de saberes, pero no tiene las herramientas para asegurar su correcta implementación debido a no manejo de competencias blandas o transversales (trabajo en equipo, comunicación, liderazgo, proactividad...), lo que implica en la práctica el retorno a la metodología expositiva.
- *Identificación de problemas complejos:* Si bien la planificación explicita saberes, el ejercicio de la gestión de movilización de ellos no está tan clara por parte del académico que tiende a desarrollar situaciones problemáticas desde la dimensión conceptual. Es importante ayudar al académico para la construcción de problemas complejos que tengan mayor cercanía con los contextos problemáticos de la profesión.

- *Participación del estudiante*: El principal agente de aprendizaje es el estudiante y debe asegurarse que tiene un rol activo en su proceso. La experiencia de la Universidad del Bío-Bío en su modelo de planificación es muy clarificadora, ya que orienta el proceso de planificación de acuerdo al rol del docente vs. rol del estudiante en términos de causa efecto (Construcción de guías didácticas bajo modelo Casellas). Allí la labor mediadora del docente es clave y demuestra en la práctica si la planificación efectivamente está orientada a desarrollar habilidades o aún está centrada en la clase tradicional expositiva con un estudiante pasivo.

Síntesis del capítulo

La integración de saberes es un desafío que convoca a la formación inicial a generar variadas oportunidades de aprendizaje, para que los sujetos en formación desarrollen habilidades, movilicen conocimientos y reflexionen en torno al quehacer profesional que les aguarda. Ello implica interrogar a los diseños formativos, pero particularmente, a la práctica pedagógica, para saber si está proporcionando las condiciones efectivas para desarrollar sujetos competentes en el campo profesional.

Desde esta perspectiva formativa el estudiante debiera concebir integridades y no parcialidades, de modo de generar respuestas en interrelación con otros campos del saber, en síntesis, respuestas sistémicas, contextualizadas, entre otras.

Poner al estudiante frente a una situación compleja es permitirle poner en práctica aprendizajes, comprobar que ha adquirido los nuevos conocimientos y que sabe utilizarlos en diversas situaciones.

Para ser eficaz, el docente debe dar algunas explicaciones cortas, pero sobre todo hacer trabajar al o a la estudiante. La eficacia de un aprendizaje está ligada a dos situaciones:

- Las oportunidades que tiene el o la estudiante para discutir con los demás educandos, para comparar lo que ha comprendido (trabajo en grupos, talleres).
- El tiempo durante el cual el o la estudiante tiene la oportunidad de demostrar sus avances individuales en materia de integración de saberes ante el docente.

Un docente que pone a trabajar grupalmente y evalúa también individualmente, bien lo ha entendido.

En síntesis, se requiere que funcione la tríada fundamental de la educación, que es la docencia, el aprendizaje y el continente de contenidos interrelacionados, en un marco dialógico.

Referencias bibliográficas

- Adsit, J. N. (2011). *Designing and delivering effective lectures*. Buffalo, New York: University at Buffalo.
- Ausubel, D. (1976). *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad (segunda ed.)*. (O. Barberà, Trad.) Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario (segunda ed.)*. Madrid: Narcea.
- Castejón, J., y Otros (2009). Modelos de enseñanza-aprendizaje. En *Aprendizaje, desarrollo y disfunciones. Implicaciones para la enseñanza en la Educación Secundaria* (pp. 7-48). Alicante: ECU.
- Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). Análisis de los usos reales de las tic en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (1). Consultado el 10 de octubre de 2017, en: <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-coll2.html>
- De Miguel Díaz, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza.
- Durand Michelline, J; Chouinard Roch, Francois Bowen, Sylvie C. Cartier (2013). *Evaluation des Apprenstissages (L')*. Editions Hurtubise Inc. Canada.
- Chávez, Jorge, y Jaramillo, Claudia. (2014). El estudio de las prácticas educativas y su relevancia para el análisis de procesos de formación en docencia universitaria. *Calidad en la educación*, (41), 161-176. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652014000200007>
- Elizabeth F. Barkley; K. Patricia Cross; Claire Howell Mayor. (2007). *Técnicas de Aprendizaje Colaborativo*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- ITESM. (n.d.). (2002). *La Exposición*. (I. T. Monterrey, Ed.) Monterrey: Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo de la Vicerrectoría Académica. México: Ediciones ITESM.
- Johnson, R. T., Johnson, D., y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en aula*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Litwin, E. (2008). *Las configuraciones didácticas*. Argentina: Editorial Paidós.
- Mazur, E. (1997). *Peer Instruction: A user's manual*. USA: Prentice Hall.
- Musalem, R. (2010). *Nuevos desarrollos en la teoría de la interdependencia social. El aprendizaje cooperativo*. (R. Musalem, Ed., & R. Musalem, Trans.) Chile: Centro de aprendizaje cooperativo.
- Xavier Roegiers (2007) *Competencias e integración de los conocimientos en la Enseñanza*. Costa Rica. Editor Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.

CAPÍTULO 3

DESARROLLO EMOCIONAL DEL PROFESOR: UNA DIMENSIÓN QUE URGE CULTIVAR EN LA SOCIEDAD ACTUAL

Ángel Bustos Balladares *

Hamachek (1999, 209) “Conscientemente, enseñamos lo que sabemos; inconscientemente, enseñamos quiénes somos”

Resumen

Este artículo pretende contextualizar, proponer explicación y líneas de solución a la pregunta ¿Cuándo va a comenzar la preocupación por el desarrollo emocional de los profesores y la entrega de herramientas para el manejo de las emociones de los alumnos? En estas últimas décadas la calidad de la formación de profesores no ha cambiado mucho, aun cuando el perfil de los alumnos y alumnas de escuelas y liceos sí ha cambiado mucho, y el de los candidatos a profesor también ha cambiado mucho. Son más vulnerables. Las metodologías y las didácticas aplicadas por los profesores, exitosas hace algunas décadas, comenzaron a ser insuficientes para muchos de los alumnos y alumnas de los establecimientos educacionales. En los últimos años del siglo XX, saber la materia y transmitirla de buena manera está resultando definitivamente insuficiente. Se requiere crecimiento emocional en los profesores y manejo de las emociones de los alumnos y alumnas, por parte de los mismos profesores. Las necesidades del ámbito socio-emocional que plantean los 3.501 profesores que participaron en los 55 talleres través del país, deben ser atendidas en profundidad a través de las mallas curriculares en la formación de los nuevos profesores y a través de perfeccionamiento en los profesores en ejercicio profesional. Si estas necesidades son atendidas en su integridad, de acuerdo a los estudios que muestra el estado del arte al respecto, se tendría una mejora extraordinaria en el proceso educacional.

Palabras clave: Formación personal, madurez emocional, vulnerabilidad.

* Doctor en Psicología, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile, abustos@upla.cl

El problema

En el desarrollo de una clase de postgrado dirigido a profesionales interesados en mejorar la convivencia escolar, una de las estudiantes-profesora pregunta: ¿cuándo va a comenzar la preocupación por el desarrollo emocional de los profesores y la entrega de herramientas para el manejo de las emociones de los alumnos?

En la experiencia personal formando profesores, entre los años 1970 y el año 2017, interrumpidos durante 10 años por exoneración, no ha habido una preocupación profunda por la formación personal de los estudiantes de pedagogía. Si la ha habido por la formación disciplinar y pedagógica. El esfuerzo más relevante en los que he participado fueron los Proyectos FID (Mineduc, 1999), el Convenio de Desempeño (Mineduc, 2013), marginalmente participé en el Convenio de Desempeño UPA 1203 y en estos momentos en el Convenio Marco FID 1755, en ninguno de éstos se sugiere o solicita en los términos de referencia una preocupación mayor por la formación personal de los estudiantes de pedagogía; tampoco se manifiesta un interés en este aspecto en los formadores de formadores.

En las décadas de los años 60 y 70, los estudiantes que ingresaban a las Universidades chilenas eran una proporción bastante menor de los alumnos que egresaban de los liceos, constituían una elite, veinticinco mil en 1960; de éstos un número menor aún postulaban a formarse como profesores.

Estos estudiantes, al finalizar su formación de profesores, estaban en condiciones de integrarse a las escuelas y liceos y desempeñarse enseñando los contenidos que ellos aprendieron. Los alumnos de escuelas y liceos más motivados por sus aprendizajes avanzaban y los que tenían dificultades repetían y si esta repetición se hacía frecuente se le pedía a su familia que lo retirara y que se lo llevara a la casa, mientras crecía un poco más y apenas era posible se le ingresaba al mundo del trabajo. Los más exitosos continuaban sus estudios hasta egresar del sistema educacional y, finalmente, los mejores, ingresaban a la Universidad y algunos miles de ellos se formaban como profesores. Este ciclo se repetía sin mayores sobresaltos ni reacciones extraordinarias de la sociedad.

Los estudios primarios o básicos los terminaban menos del cincuenta por ciento, los estudios secundarios eran terminados por los mejores de la educación básica y en fin, se tenía un sistema de selección natural que se autoperpetuaba y resulta presumible que estos últimos, en general, eran personas más o menos sanas, emocionalmente estables. En el caso de los que se formaban como profesores, en las escuelas normales y en las Universidades, no requerían mayores competencias ni habilidades psicosociales para hacer lo que hacían (Guastavino, 2009).

Todos los niños y jóvenes, con algún tipo de desventaja pedagógica o psicopedagógica, el sistema simplemente los expulsaba y el país seguía su crecimiento sin mayores inconvenientes. Los profesores no requerían ninguna formación especial en el área de desarrollo personal, los conocimientos de la disciplina que se les entregaba y la repetición de la pedagogía vivida en su formación escolar y en la misma universidad resultaban suficientes.

En estos últimos veinte a veinticinco años, las metodologías y didácticas de la enseñanza comenzaron a resultar insuficientes y los profesores comenzaron a recibir observaciones sobre estos aspectos, la sociedad comenzó a exigir una nueva preparación (Mineduc, 1999).

Recibir preparación en nuevos contenidos, dado el avance del conocimiento en las distintas disciplinas, no merece mayor análisis, fácilmente se entiende que dicho avance debe ser trabajado con los profesores, dado que ellos deben estar al día lo más pronto posible, pero las metodologías y las didácticas merecen una reflexión mayor, sobre todo porque en las Universidades se seguía enseñando de la misma manera que hace treinta o cuarenta años. Los estudiantes sentados unos detrás de otros, en fila, en un número que depende del tamaño de la sala, el profesor de manera frontal realiza clases tipo conferencia y haciendo medición de los resultados a través de las pruebas, con calificaciones entre uno y siete.

Es necesario entender por qué en Chile, siendo considerado a nivel latinoamericano como uno de los países con una buena educación, con buenos resultados en términos comparativos, comienza a ser exigido para que realice cambios. Así tenemos que a los profesores se les pide que dejen de hacer clases frontales, que incorpore el trabajo en grupo, promueva el trabajo colaborativo en vez del competitivo; estos cambios son requeridos, pues el paradigma centrado en la enseñanza imperante en las últimas tres décadas comienza a mostrar agotamiento, la sociedad que se está construyendo necesita un paradigma centrado en lograr que todos los estudiantes aprendan. El Ministerio de Educación, a través de los términos de referencia de Proyectos de formación inicial de profesores concursables, solicita a las Universidades que introduzcan mejoras en los programas de formación. En los términos de referencia se va exigiendo estas mismas consideraciones metodológicas y didácticas, además de acercar la formación de estos profesionales a las escuelas y liceos del sistema educacional.

A mi entender la razón principal de la necesidad de estos cambios se debe a que la población escolar desde sexto básico en adelante comenzó a tener un perfil cada vez más deficitario, en términos de conocimientos, capacidades de aprendizaje, conductas en la sala de clases y motivación escolar. En consecuencia, los mismos profesores que hasta ayer eran considerados buenos o muy buenos, comenzaron a ser deficientes, aumentó la heterogeneidad de la calidad de los alumnos y alumnas en las escuelas y liceos de Chile. Cambió el perfil de los alumnos, a consecuencia de la implementación de políticas de retención de los alumnos de educación básica (ley 3.166/1980) y posteriormente la ley Liceo para todos (ley 312/2002) para retener los alumnos del nivel secundario (E. media), en consecuencia miles de alumnos que se iban del sistema escolar, dado sus malos resultados, comenzaron a ser retenidos, lo que a todas luces es una buena política pública, sin embargo, estos alumnos requieren profesores con una preparación diferente y mejor.

En síntesis, cambió el perfil académico de ingreso de los estudiantes a la carrera de Pedagogía, pero no cambió sustantivamente la formación de los estudiantes de pedagogía ni la formación de los formadores de formadores. A pesar de los aportes económicos importantes que el país ha invertido en el sistema educacional y en

las instituciones superiores formadoras de profesores para mejorar la calidad de la docencia en los niveles medio y científico humanista, básico y preescolar y educación diferencial, los efectos positivos en los resultados escolares continúan siendo marginales.

Actualmente una proporción importante de alumnos de educación básica y de educación media no están motivados académicamente ni parecen estar preocupados por el tipo de conductas que presentan (mal rendimiento académico, groseros, violentos, desordenados, provocadores, displicentes, con muy baja urbanidad, etc.) y algo similar está ocurriendo con las nuevas promociones de estudiantes que están ingresando a formarse como profesores.

Las inquietudes que manifiestan decenas de profesores, directores, jefes de unidades técnico-pedagógicas, psicólogos, asistentes sociales, educadores diferenciales (profesionales que forman parte de las duplas psicosociales contratadas con fondos SEP), en jornadas de trabajo organizadas por directores de establecimientos educacionales y directores provinciales de Educación en la región de Valparaíso en los últimos 12 meses, ilustran las temáticas que desean resolver:

- ¿Qué hacer con la angustia con la que quedamos después de intervenir un caso?
- Me sorprende y no sé qué hacer con la agresividad de los niños entre niños.
- Los niños tienen problemas con el autocontrol, ¿qué podemos hacer?
- ¿Cómo nosotros los profesores podemos invitar a los estudiantes al estudio?
- Están desmotivados. ¿Cómo motivarlos? ¿Cómo hacer participar a la familia?
- ¿Qué puedo hacer yo para mejorar la convivencia de la escuela entre mis compañeros (Profesores)?
- ¿Por qué nos cuesta tanto convivir?
- ¿Cómo motivar a los profesores respecto de la convivencia escolar?
- ¿Qué hacer para que los profesores no externalicen sus responsabilidades acerca de la motivación escolar?
- ¿Cómo lograr concientizar al docente que la estructura mental del joven hoy es distinta a la que teníamos nosotros cuando nos educamos?
- ¿Cómo mejorar la relación con los apoderados de niños hiperactivos?
- ¿Cuál es la importancia que le dan los profesores al contexto psicosocial de los alumnos y alumnas?
- ¿Cómo el desarrollo del vínculo afectivo profesor-alumno favorece el aprendizaje?
- ¿Qué pasa con la problemática social que se refleja en la escuela?
- ¿Cómo lo están haciendo los colegios en el área de la convivencia escolar?
- ¿Cuándo, nosotros los docentes, dejamos de hacer bien nuestro trabajo escolar?

Varias de las preguntas realizadas por los diferentes participantes, profesores la mayor parte, psicólogos, trabajadores sociales y educadores diferenciales los res-

tantes, están claramente relacionadas con competencias profesionales del área socio-afectiva.

La última pregunta que se cita tiene un interés muy especial para esta presentación. ¿Cuándo nosotros, los docentes, dejamos de hacer bien nuestro trabajo escolar?, esta pregunta fue realizada por el Director de un Establecimiento Educacional. El tono de la pregunta del Director hacía notar una crítica hacia las autoridades educacionales nacionales que están empeñadas en que los profesores cambien cuando éstos han sido evaluados y en estos últimos años permanentemente evaluados y un alto porcentaje de éstos obtienen resultados “Competentes” y “Destacados”, por lo tanto la problemática está situada en los alumnos, alumnas y en sus respectivas familias.

Si más del 80% de los profesores resultan ser “competentes o destacados”, ¿cómo entender que los resultados en logros de aprendizaje de los alumnos y alumnas de las escuelas y liceos sigan siendo mediocres a malas? Los profesores no han bajado su calidad, la población de alumnos y alumnas que están llegando a terminar su educación básica y la educación media en Chile son definitivamente diferentes a sus pares de hace 25 años.

La cita de Fernández (2004) parece ser una buena aproximación global al tema central de este planteamiento:

Las consecuencias de la transformación socio-económica, el empobrecimiento, el aumento en las diferencias sociales en el acceso a los bienes, a los indispensables para la subsistencia material y cultural, la intensificación consecuen- te de la hostilidad y la violencia golpean fuertemente los espacios educativos e introducen dinámicas críticas en las situaciones de formación (p. 1).

Estudios sobre la formación inicial y continua de profesores

La formación inicial de profesores es un campo de la formación de profesionales compleja, sin embargo, tiende a ser vista y pensada como algo simple (Grossman, Hammerness, & McDonald, 2009). Muchas personas adultas jóvenes y adultas, a lo largo de sus vidas se han constituidos en docentes (en talleres vecinales, trabajo pastoral, clubes deportivos, actividades scout) y se forma la idea de que enseñar es fácil, simple y que la formación inicial de profesores también lo es. La formación inicial de profesores se percibe por algunos académicos, por políticos e incluso medios de comunicación como una actividad en la que basta saber la materia y transmitirla de buena manera; no se requieren mayores estudios y además no hay principios que sean científicamente válidos. Desde el punto de vista de Berliner (2000), esta es una visión interesada y estrecha de la importancia que la formación inicial tiene en la formación inicial de profesores (en Marcelo, 2016: p. 8).

Las Universidades chilenas formadoras de profesores han estado siendo estimuladas por el Ministerio de Educación a través de diversos instrumentos (convenios de desempeño, financiamiento de proyectos, etc.) y estas responden a dichos llamados ministeriales elaborando nuevos programas de formación, ajustando las mallas curriculares, modificando los dispositivos didácticos, vinculando la formación a los establecimientos educacionales; los resultados escolares no mejoran y en Chile se tiene que, de acuerdo a estudios del Centro de Investigación Avanzada en Educación de la U. de Chile (2014), un 40 % de los profesores que ingresó a la docencia en el año 2004 se había retirado de la misma al quinto año.

El abandono que se produce en Chile no se debe tanto a la falta de formación profesional (disciplinar y pedagógica) de los profesores, centrada fundamentalmente en la entrega de conocimientos informativos, declarativos y procedimentales (Avalos, Bellei, De los Ríos, Pardo, Sevilla, Sotomayor y Valenzuela, 2013), sino a la incapacidad de reaccionar adecuadamente en situaciones altamente conflictivas con alumnos y alumnas en escuelas y liceos caracterizados por una gran vulnerabilidad.

Carlos Marcelo (2016) se hace cargo de este aspecto, afirmando:

Esta situación desafía a los responsables de rediseñar la formación inicial docente porque es un asunto clave proporcionar a los profesores en formación la capacidad para gestionar situaciones estresantes, desafiantes y emocionalmente desgastadoras (p. 10).

Carlos Marcelo (2016) en el mismo estudio confirma:

hemos de reconocer que gran parte de los problemas de desajustes, desmotivación y deserción que se producen en la enseñanza tienen que ver con la falta de adaptación, de madurez personal y emocional, de estrategias para enfrentarse a situaciones desafiantes en lo personal en los profesores (p. 53).

El CPEIP, en noviembre y diciembre del año 2016 organizó a lo largo del país una serie de talleres que tuvieron como propósito recoger la voz de los docentes respecto de las necesidades de perfeccionamiento y sistematizarlas por regiones y direcciones provinciales y dar a conocer dichos resultados que servirán para implementar políticas públicas y las instituciones superiores puedan revisar las políticas de formación continua e inicial de profesores. En todas las regiones los directores, profesores de la red maestros de maestros, profesores de aula, hicieron sentir las necesidades, escuchándose en tercer lugar las relacionadas con el ámbito emocional. Se compartirán tal como fueron plasmadas en el Informe del CPEIP.

Cuadro 1. Necesidades formativas de los profesores.
Mineduc. CPEIP, junio 2017.

<p>XV Región de Arica y Parinacota</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Talleres de crecimiento y desarrollo personal y trabajo colaborativo. 2. Formación de habilidades blandas, espacios de reflexión e intercambio con otras comunidades educativas. 3. Liderazgo y talleres de autocuidado. 4. Talleres de habilidades blandas, articulación de comunidades educativas y capacitación de apoyo a personal no docente¹. 	<p>I Región de Tarapacá</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Estrategias de resolución de conflictos. 2. Estrategias motivadoras. 3. Desarrollar mejor manejo emocional. 4. Desarrollode habilidades blandas. 5. Formación de competencias blandas y liderazgo pedagógico directivo.
<p>II Región de Antofagasta</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollo de habilidades blandas. 2. Formación de competencias blandas y liderazgo pedagógico directivo. 	<p>III Región Atacama</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La formación en habilidades blandas. 2. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje. 3. Necesidad de liderazgo docente.
<p>IV Región de Coquimbo</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La Política de Convivencia Escolar. 2. Relaciones interpersonales, y trabajo en equipo. 3. Progresiva de competencias (conocimientos, habilidades, actitudes), Estrategias de convivencia. 4. Requieren formación en liderazgo, desarrollo de habilidades blandas. 	<p>V Región de Valparaíso</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Manejo emocional. 2. Formación en habilidades blandas para la Enseñanza-Aprendizaje en diversidad. 3. Se requiere dominio en habilidades blandas para la E/A en diversidad. 4. Motivación de equipo, y habilidades pedagógicas en general.

¹ En algunas regiones se mencionan algunas necesidades dos tres veces, pues en la región se organizaron diferentes grupos (red de maestro de maestros, directores, educación media, educación básica, educación técnico-profesional, etc.) y hubo coincidencias entre ellos. Se respetó el lenguaje con que fueron referidas las necesidades de capacitación o perfeccionamiento y el orden de las regiones corresponde a la presentación que se realiza en el informe.

Continuación Cuadro 1.

<p style="text-align: center;">Región Metropolitana de Santiago</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Diversidad e inclusión. 2. Desarrollo de habilidades docentes y liderazgo en el espacio escolar. 3. Diversidad e inclusión y liderazgo en el espacio escolar. 4. Diversidad e inclusión. 5. Desarrollo de habilidades docentes. 	<p style="text-align: center;">VI Región del Libertador Bernardo O'Higgins</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Competencias blandas para liderar y trabajar en contextos adversos. 2. Psicología del desarrollo. 3. Estrategias de manejo y actualización en la transferencia al aula para desarrollar habilidades. 4. Liderazgo pedagógico centrado en el desarrollo de habilidades blandas. 5. Manejo de conflictos al interior del aula. 6. Formación docente para atender la inclusión educando en la diversidad y Liderazgo. 7. Convivencia escolar. 8. Desarrollo de habilidades. 9. Desarrollo de capacidades para realizar trabajo colaborativo en el aula. 10. Gestión en la convivencia escolar. 11. Talleres motivacionales para docentes. 12. Técnicas de manejo emocional. 13. Gestión en el aula en cuanto a liderazgo. 14. Motivación y manejo de conductas adolescentes y de conflicto. 15. Convivencia escolar. 16. Habilidades blandas.
<p style="text-align: center;">VII Región del Maule</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Clima organizacional y convivencia escolar. 2. Trabajo en equipo. 3. Motivación y confianza entre directivos y docentes. 4. Estrategia directiva. 5. Habilidades blandas para trabajo en equipo. 6. Manejo de grupo. 	<p style="text-align: center;">VIII Región del Biobío</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Manejo de conflictos en el aula. 2. Estrategias conductuales al interior del aula con apoyo psicológico al docente. 3. Habilidades blandas para generar mejores condiciones de aprendizaje. 4. El manejo de la realidad de los alumnos y el establecimiento. 5. El manejo del clima en el aula. 6. Orientaciones en el manejo de situaciones problemáticas.

Continuación Cuadro 1.

<p style="text-align: center;">IX Región de La Araucanía</p> <p>1. Estrategias pedagógicas para inclusión y aspectos derivados a la Vinculación con el medio.</p>	<p style="text-align: center;">XIV Región de Los Ríos</p> <p>1. Desarrollo de habilidades y destrezas. 2. Talleres de estrategias para mejorar los ambientes de aprendizaje, considerando la convivencia escolar al interior y fuera del aula. 3. Talleres para abordar el desarrollo de las capacidades blandas al interior de las aulas.</p>
<p style="text-align: center;">X Región de Los Lagos</p> <p>1. Autocuidado docente, gestión de aula y atención a la diversidad en educación media científico-humanista. 2. Herramientas para la convivencia escolar. 3. Desarrollo de liderazgo pedagógico. 4. Liderazgo pedagógico y directivo. 5. Formación de habilidades blandas. 6. Trabajo colaborativo entre docentes especialistas y de aula. 7. Generación de un ambiente propicio para el aprendizaje. 8. Autocuidado y desarrollo personal. 9. Manejo de situaciones conflictivas a nivel de escuela. 10. Formación para el liderazgo pedagógico y directivo. 11. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje. 12. Desarrollo personal.</p>	<p style="text-align: center;">XI Región Aysén del General Carlos Ibáñez del Campo</p> <p>1. Herramientas de habilidades blandas.</p>
<p style="text-align: center;">XII Región de Magallanes y Antártica Chilena</p> <p>1. Gestión de aula, convivencia y clima de aprendizaje. 2. Interacción pedagógica entre docentes y estudiantes. 3. Gestión en el aula.</p>	

Estas son las necesidades del ámbito socio-emocional que plantean los 3.501 profesores que participaron en los 55 talleres en este extenso trabajo a través del país.

Si estas necesidades son atendidas en su integridad, de acuerdo a los estudios que muestra el estado del arte al respecto, se tendría una mejora extraordinaria en el proceso educacional. En una primera fase habría una mejora en la calidad del clima relacional y como consecuencia en el comportamiento de alumnos y alumnas y de profesores y profesoras, y en una segunda fase, a los dos años de la primera, una mejora en el proceso de aprendizaje de los contenidos informativos, declarativos y procedimentales.

Presentación de una pequeña muestra de estudiantes de pedagogía de la Universidad de Playa Ancha

Se presenta a modo de ejemplo la descripción de lo que está ocurriendo con los estudiantes de pedagogía de una de las carreras en la Universidad de Playa Ancha desde el año 2014 hasta ahora. Se trabaja con ella, pues la profesora del eje de las prácticas de dicha carrera aceptó elaborar un Informe de la carrera de Pedagogía en Matemática a partir de la innovación año 2014 al 2017, pues desarrolla dicho eje acercándose bastante a las políticas de formación que ha propuesto el Departamento de Prácticas de la Universidad y con suficiente profundidad.

Entre los profesores del Departamento de Prácticas se considera que las descripciones que se presentan son un buen ejemplo de lo que ocurre en todas las carreras de pedagogía de la Universidad y una buena aproximación a lo que ocurre con las carreras de pedagogía de la mayoría de las Universidades del CRUCH.

Las promociones, a partir del 2014 hasta el 2017, tienen las siguientes características:

- Mayoría de estudiantes recién egresados de educación media.
- Lejos de sus hogares.
- Un porcentaje significativo trabaja para mantenerse en: supermercados, tiendas el fin de semana, como garzones en pubs, guardias nocturnos, etc.
- Primera generación en la familia que ingresa a la Universidad.
- A consecuencia de lo anterior:
 - Poca disponibilidad horaria para asistir a clase, estudiar y descansar.
 - Mal alimentado.
 - Carencias afectivas.
 - La soledad genera libertinaje que deriva en excesos de “carretes”, “chelitas”, etc., en *Bar Roma, su casa*².

Casos de estudiantes de cada una de las promociones que permiten un acercamiento bastante real a su modo de operar más frecuente a lo largo de su estancia en la Universidad.

² El “Bar Roma” es un negocio tradicional en Playa Ancha muy visitado por estudiantes.

Cuadro 2. Casos de estudiantes promoción 2014.
Informe profesora G. Mesina (2017).

Sujeto 1, Jo:

2014, me pide ayudarlo ya que está muy carretero, bueno para beber y flojo (su familia vive en Santiago donde trabaja el fin de semana). Se trabajó con él cada vez que lo solicitaba.

2015, para él fue con algunos altibajos. Reprobó algunas asignaturas, incluso quería retirarse.

2016, es altamente valorado en su práctica en Liceo Alfredo Nazar Feres. Trabaja en Univelación (deja trabajo en Santiago Como garzón en Pub). Sin preguntárselo me dice que es gay. Le respondo que lo sabía.

2017, le ha ido bien. Está contento, pero no alcanza a egresar el 1er Semestre 2018.

Sujeto 2, G.B.:

2014, viene de otra carrera, trabaja de reponedor en supermercado. Vive cansado. Debe trabajar porque su hermano está preso en Copiapó (drogas) y la madre va a acompañarlo a esa ciudad. Es muy talentoso, pero la sobreexigencia del hogar lo desmotiva.

2015 y 2016, sigue ayudando económicamente en su hogar, ya que su hermano salió de la cárcel y dejó embarazada su pareja. Esto lo hizo alejarse dos semanas de la Universidad.

2017, producto de lo anterior, decidió junto a su polola independizarse, lo que le ha permitido irse superando. Conclusión: se atrasará un semestre en egresar.

Sujeto 3, G.B.:

2014, una hermosa niña, inteligente, pero siente que no es querida por su familia, especialmente por su abuela que la crió. Lamentablemente, a fines del año 2015 decidió abandonar la carrera debido a la presión de sus carencias emocionales.

Sujeto 4, I.N.:

2014 y 2015, viene de un instituto donde la prioridad no estaba en los conocimientos matemáticos. Vive con su familia y pololea con una estudiante de castellano. El 2014 participa en el taller, pero a mitad de éste solicita descansar en su puesto, pero está escuchando.

2016, manifiesta que recién se ha dado cuenta de la importancia de las prácticas, transformándose en un estudiante brillante, como futuro profesor, integrante de la Comisión Curricular desde el año 2014.

2017, Ayudante TIFP 1, manteniéndose como integrante activo de la Comisión Curricular. Conclusión, creo que será uno de los mejores egresados de su promoción.

Continuación Cuadro 2.

Sujeto 5, A.R.:

2014 y 2015, vivía con sueño, cansado, pero de mente rápida. Conoce a su compañera C.Y. e inicia un pololeo. Esta relación los transformó en dos personas responsables, creativas y estudiosas.

2016, considerado como Giro sin Tornillo por su creatividad, tiene un futuro promisorio, pese a trabajar de noche.

2017, excelente estudiante. Egresará durante el año 2018.

De los treinta y cinco estudiantes que ingresaron a Ped. en Matemática, después de un paro ese año, quince estudiantes abandonaron la carrera, debido a causas tales como: proceder de fuera de la región, pagar pensión, necesidad de trabajar para apoyar a su familia.

El Sujeto A.M. (no referido anteriormente) se cambió a Pedagogía en Educación Básica. El Sujeto T. se cambió a Pedagogía en Música, la Sujeto F se cambió a Ed. Diferencial.

Cuadro 3. Casos de estudiantes promoción 2015.
Informe profesora G. Mesina (2017).

Sujeto 1, N.M.:

2015. Ingresó siendo madre de una hija. Su familia estaba constituida por una tía abuela con demencia senil que cuidaba, sustentada económicamente por su hijo residente en Santiago, responsable de reemplazar los Lunes al Sujeto 1 N.M., para que asistiera a clases en la Universidad. Generalmente su Tío no le reemplaza los lunes, afectando su concurrencia y su desempeño académico. Otro sustento económico es el trabajo de su madre. En conversaciones con el Sujeto 1 N.M., se sugirió realizar una reunión familiar para que los demás asumieran las responsabilidades compartidas, solucionándose el problema con su Tío.

2016. Se observa una estudiante responsable, comprometida, crítica. En su primera práctica (TIFP 5) le piden realizar clases, logrando argumentar al Profesor guía que entonces aún no estaba preparada para efectuarlo.

2017. Decide irse a vivir con su pololo e hija, lo que le ha permitido estar más libre y desarrollar todo su potencial como futura docente de Matemática. Proactiva.

Continuación Cuadro 3.

<p><u>Sujeto 2, M.J.B.:</u></p> <p>2015. Cuestionadora y creativa, tuvo algunas ausencias esporádicas por motivo de salud.</p> <p>2016. Aparece como estudiante comprometida. Desarrolla el tema “La sexualidad en la Educación Media”, trabajo genial, que replica durante TIFP 6, siendo estudiante de TIFP 4. Activa participante en Comisión Curricular.</p> <p>2017. Invita a una egresada de Educación Diferencial a dar una charla sobre Inclusión y el DUA (Diseño Universal de Aprendizaje), experiencia brillante en cuanto a teoría y prácticas de contención. Si bien en Educación Media la Ley de Inclusión y el DUA no se están aplicando (2017 partió en kínder y primero básico), en los cursos de enseñanza media existe un número significativo de estudiantes con necesidades especiales. El Sujeto 2 MJB promovió la charla en TIFP 7, siendo implementada en tres talleres. En sus prácticas demuestra enorme preocupación por sus alumnos. Podría egresar en 2019.</p>
<p><u>Sujeto 3, L.R.:</u></p> <p>2015 y 2016. Estudiante de Santiago, crítica y creativa, animalista. Vive en Valparaíso con el Sujeto A.M. de su promoción.</p> <p>2016 y 2017. Ha tenido varias ausencias debido a juicio en Santiago por trámite de pensión alimenticia. Sus prácticas han sido muy buenas.</p>
<p><u>Sujeto 4, F.V.:</u></p> <p>2015. Estudiante con inasistencias esporádicas a los talleres, pero participativa cuando concurre. Intérprete de violonchelo e integrante de la Orquesta dirigida por Prof. Sr. Nicolás Galaz.</p> <p>2016. En conversación con el Sujeto informa que se ha dado cuenta recién de la importancia de los talleres, comprometiéndose a no faltar nuevamente.</p> <p>2017. Ayudante de TIFP 3. Activa participante de Comisión Curricular.</p>
<p>Los(as) demás estudiantes de la promoción evidencian un desempeño no destacado.</p>

Cuadro 4. Casos de estudiantes promoción 2016.
Informe profesora G. Mesina (2017).

<p><u>Sujeto 1, B.M.:</u></p> <p>2016. Ingresó en la carrera por interés en la disciplina de Matemática, descubriendo, durante el transcurso del año, que la pedagogía es una valiosa herramienta para enseñar Matemática en forma correcta.</p> <p>2017. Su problemática familiar es la exigencia de aporte económico en su hogar, sintiéndose manipulado, generando una depresión y altibajos de presión arterial. Participó en el Módulo 1 del PDD inicial, presentando su experiencia en el proceso de desarrollo de las TIFPs.</p>

Continuación Cuadro 4.

Sujeto 2 L.S.:

2016. Llegó como estudiante que no deseaba hablar ni escribir en los talleres, expresando que concurriría sólo por cumplir. Trabaja como guardia nocturno, llegando a clase desde el trabajo. Es sobreexigido económicamente por su familia. Padece de soriasis.

2017. Ha presentado un cambio significativo. Llega puntual a clases, asistencia completa, participa activamente en clase, entrega sus trabajos a tiempo, expresando alegría en el diario vivir.

Los demás estudiantes tienen una problemática similar, excepto el Sujeto J.G., activa participante de Comisión Curricular, quien vive una situación extrema de pobreza, ya que la casa habitación se encuentra en riesgo desplomarse del cerro.

Cuadro 5. Casos de estudiantes promoción 2017.
Informe profesora G. Mesina (2017).

Situación general:

- 2017. La actual promoción es conformada por treinta y ocho estudiantes. Entre las situaciones relacionadas con problemas detectados, se destacan:
- Dos estudiantes con hijos.
- Madre prostituta. Una de las parejas abusa de la estudiante.
- Un estudiante canta y toca guitarra en el metro.
- Otra estudiante con un hijo y padre drogadicto que golpea a la madre.
- Dos estudiantes con problemas de salud serios.
- Dos viajan diariamente desde San Antonio para ahorrar.
- Hogares disfuncionales.
- Trabajan para sobrevivir y mantener sus familias.
- Sobreexigencia de los hogares, haciéndose cargo de problemas emocionales.
- Algunos viajan desde lugares como San Antonio, levantándose a las 04.30 A.M., para estar en clase a las 08.00 AM.

Pese a las situaciones adversas referidas, constituyen un grupo humano rico en vocación, que requiere ser escuchado y apoyado para convertirse en profesores(as) innovadores(as).

A partir del año 2014, la situación de vulnerabilidad de los estudiantes que ingresaron en la carrera ha ido en aumento. La gratuidad y las becas, además de los trabajos que realizan, les han permitido sobrevivir. De allí la necesidad de desarrollar en profundidad la Línea Socioemocional, para estabilizar emocionalmente a nuestros

estudiantes, debido a que traen los mismos problemas que presentan sus alumnos en los centros de prácticas.

En Chile, los formadores de formadores saben que el origen sociocultural de los estudiantes de pedagogía en términos de PSU y NEM es bajo y consecuente nivel socioeconómico medio-bajo.

Estos estudiantes tienden a caracterizarse de manera similar a este conjunto de estudiantes que se presentaron en los cinco cuadros anteriores y como lo señala la profesora de prácticas, Gladys Mesina, son personas altamente vulnerables, con una motivación por las exigencias académicas muy lábil y con frecuencia se dejan llevar por necesidades de placer inmediato, o los vence el sueño, dado que llevan 20 horas o más despiertos como consecuencia de una tendencia a tener una vida poco ordenada y con muchas carencias de todo orden.

Durante la formación que se le entrega en la Universidad, ¿qué consideraciones es necesario que tengan los profesores con los estudiantes que se están formando como profesores en los espacios pedagógicos universitarios? ¿Qué consideraciones es obligatorio tener presente en las mallas curriculares en la formación pedagógica? y en tercer lugar, ¿qué consideraciones es necesario tener en los espacios pedagógicos que se constituyen en los lugares de prácticas profesionales, sean estas tempranas en su formación o más bien de medio avance o al final de su formación?

Consideraciones en los espacios pedagógicos universitarios en la formación de profesores

Hoy, en las Universidades tenemos el compromiso de formar a todos los jóvenes que nos escogen. Como se dijo en páginas anteriores, desde hace años, los estudiantes que ingresan a estudiar pedagogía, por una parte, pertenecen cada vez más a familias vulnerables, entendiéndose por ello aquella que acumula desventajas de origen multicausal. Denota carencia o ausencia de elementos esenciales para la subsistencia y el desarrollo personal e insuficiencia de las herramientas necesarias para abandonar situaciones en desventaja estructurales o coyunturales (Caro, 2003).

Generalmente estos estudiantes presentan desmotivación académica, son poco responsables en el cumplimiento de sus deberes, con malos hábitos alimentarios, consumo de bebidas alcohólicas y sustancias adictivas como la marihuana, tienden a tener bajo rendimiento académico y, muchos de ellos, desertan de la Universidad, y por otra, los conocimientos que traen de su formación científico-humanista tienden a estar por debajo del nivel mínimo necesario para lograr los niveles aceptables de aprobación en muchas de las asignaturas, sobre todo en carreras profesionales del ámbito científico duro.

En síntesis, estos estudiantes son personas con una motivación académica deficiente y con una base de conocimientos insuficientes para enfrentar exitosamente la mayoría de las asignaturas. Esto ha traído como consecuencia concreta la deserción de un número importante de estudiantes a lo largo de su formación. No es

fácil asumir este hecho desde el punto de vista moral, ético y político, menos aún cuando las universidades del CRUCH se definen como instituciones orientadas a que sus egresados logren adaptarse a contextos diversos y dinámicos a través de un perfil ético, humanista, analítico, crítico y creativo, que contribuye con el desarrollo económico, cultural y social, regional y nacional, y que se reconocen en cada una de sus actividades por la calidad, el compromiso social y la inclusión, con un sello académico propio consolidado, que la distingue y proyecta hacia el futuro como una entidad comprometida con la movilidad y responsabilidad social.

Una mínima coherencia de los académicos en el trabajo de formadores de profesionales con la misión y visión declarada es un esfuerzo sistemático y permanente porque todos los estudiantes, en lo posible, o francamente un porcentaje igual o superior al 90% de los estudiantes de todas las carreras de las Universidades del Estado, aprueben la mayor parte de sus asignaturas o programas formativos y que la retención de los estudiantes aumente progresivamente hasta llegar en los próximos 5 años al 95-100%.

Deseos de permanecer formándose en la Universidad

En el seminario internacional organizado por el CEA, Universidad de Playa Ancha, y desarrollado el 6 de mayo del año 2016, la profesora Marinane Frenay, de la Universidad Católica de Lovaina presentó el estudio *“Studying student retention at University: Towards more contextualized, integrated and mixed-method approaches”* (*“Persistencia en los estudios universitarios”*), se mostraron pistas muy concretas respecto de lo que los académicos formadores de profesionales deben hacer para retener a los estudiantes:

Se les debe ayudar a la integración académica y social, para ello es necesario lograr el apoyo de sus compañeros y acompañarlos en su ajuste emocional.

Los miembros del cuerpo docente, especialmente en el aula, son claves para los esfuerzos multilaterales para mejorar la retención estudiantil. Es fundamental colaborar con los estudiantes para que reflexionen sobre sus objetivos personales y el nivel de compromiso de metas educativas.

Retroalimentar a los estudiantes en las primeras semanas de su estadía en la Universidad acerca de la calidad de su comportamiento académico y la relación con los resultados de aprendizaje. Evaluar permanentemente el impacto de las normas sociales en los estudiantes y el efecto sobre su deseo de permanecer o abandonar la institución.

De acuerdo a otros estudios para que un estudiante salga de su vulnerabilidad y funcione como lo hacen los alumnos sanos, motivados, responsables, necesita con urgencia:

- Sentirse bien tratado por sus compañeros y académicos.
- Generar un grupo de pertenencia afectuoso.

- Sentirse académicamente estimado, estimulado, reconocido por sus profesores formadores.

Es posible observar una interesante correspondencia entre los dos estudios que se presentan, lo que permite tener una seguridad razonable que lo que se propone debiera funcionar y favorecer la retención de los estudiantes.

Logros de aprendizaje

Los académicos, formadores de profesionales en las Universidades del CRUCH, comprometidos con la mejora de los logros de aprendizaje de los estudiantes que escogen dichas Universidades, deben tener presente y operar con el concepto de Aprendizaje significativo de Ausubel que exige que los profesores, formadores de profesores en este caso específico, relacionen el contenido que parece necesario que el estudiante aprenda con los conocimientos previos que este tiene o debiera tener para lograr anclar los nuevos conocimientos. Si el estudiante tiene los conocimientos que son necesarios para la asimilación de los nuevos aprendizajes, este va a aprender sin mayores dificultades. Si No los tiene, no va a aprender los nuevos conocimientos, pues no tiene los conocimientos que le permita anclarlos.

Aunque el académico le llame la atención al estudiante por no tener los conocimientos necesarios, le llame la atención por no aprender, le repita los contenidos nuevos, haga gala de la mejor didáctica, el estudiante que no tiene los conocimientos previos para aprender los nuevos conocimientos No va a aprender, en consecuencia, es posible predecir, con una alta probabilidad de certeza, que dichos estudiantes van a fracasar.

¿Qué es necesario hacer en esta situación muy conocida por los académicos de las Universidades formadores de docentes?

Antes de comenzar a trabajar un contenido, se debe realizar un procedimiento diagnóstico en todos los alumnos para conocer con precisión si tienen o no los conocimientos previos necesarios para aprender los nuevos conocimientos. Si no los tiene, aun cuando es deseable o se suponga que debe tenerlos, es imperioso planificar actividades pedagógicas que haga que todos ellos logren tener los conocimientos previos que son necesarios para anclar los nuevos conocimientos y entonces, sólo entonces, los estudiantes tendrán aprendizajes significativos. El que los estudiantes tengan consolidados los conocimientos previos para los nuevos aprendizajes es una condición obligatoria para lograr dichos aprendizajes.

La estrategia descrita en los párrafos anteriores, junto a otras estrategias como el acompañamiento tutorial de profesores y/o estudiantes de cursos superiores, a los estudiantes en todas las carreras profesionales pedagógicas, tendrán un muy buen

impacto en sus aprendizajes y en la decisión de permanecer en la Universidad que lo está ayudando a sentirse bien, acompañado y a aprender.

Consideraciones obligatorias en las mallas curriculares pedagógicas. Planteamientos generales

El cambio de paradigma educativo, exigido por los cambios sociales, centrado en el estudiante que aprende, considera al docente universitario como mediador entre el conocimiento y el estudiante, como facilitador del aprendizaje; no basta con impartir docencia, pues hay que organizar, orientar y supervisar el trabajo y el aprendizaje de los estudiantes; este docente debe ajustarse a un perfil profesional que le permita responder adecuadamente a los nuevos retos y demandas que le plantee la docencia, en consecuencia, no basta que el formador de docentes dicte su materia y reconozca al que logró aprender, y malas calificaciones al que no lo logró y que se prepare para repetir la asignatura para el próximo semestre lectivo. El formador de docentes debe gestionar su trabajo de formación de una forma que todos o casi todos sus estudiantes aprendan (Bustos, 2018).

Esta exigencia es para todo académico formador de docentes, pues este debe aprender “in situ” qué es lo que él o ella debe hacer en el futuro para que a su vez todos los alumnos de las escuelas y liceos de Chile, de cualquier modalidad, aprendan, tengan deseos de aprender y se desencadenen conductas de responsabilidad escolar en términos de motivación por sus aprendizajes, además de actitudes y comportamientos valóricos que lo lleven a cultivar permanentemente el bien común.

Estos resultados son requeridos a un académico de formación pedagógica, por ejemplo de Currículo, Sociología, o Didáctica, del mismo modo que a un académico de las llamadas “asignaturas duras”, designación que el autor de este documento está lejos de compartir, como Cálculo, Análisis numérico, Estadística, Biología celular, Botánica, Piano funcional, Armonía tradicional, Historia del Arte Moderno, Filosofía del lenguaje, Epistemología, Fundamentos físicos de la geografía, Cálculo Diferencial, etc.

El cambio de paradigma, de una formación centrada en el contenido y los objetivos del profesor a una formación centrada en el estudiante que aprende, es un cambio revolucionario y en consecuencia es necesario que los académicos, formadores de docentes, soliciten apoyo a las estructuras funcionales que se han creado en las Universidades para que los académicos puedan ser capacitados para transitar con mayor facilidad de un paradigma a otro.

Planteamiento nuclear

Nuestro sistema educativo está asistiendo a un proceso muy importante de transformación de los planes de estudio y a una modificación de la escolaridad obligatoria

orientada hacia el desarrollo integral de la persona centrada en las competencias. La Unesco, en su informe Delors (1996), plantea diferentes alternativas para la educación del siglo XXI e incide en el papel de las emociones y en la necesidad de educar las demandas emocionales del ser humano junto a su dimensión cognitiva.

Las razones profundas que ayudan a entender por qué hoy es necesario que los futuros profesores y los profesores que son profesionales hace 30 años o más sean formados en aspectos socio-emocionales pueden ser de interés de otra publicación. Este trabajo se centrará en las razones personales y profesionales que hoy reivindican que la formación docente inicial y la formación docente continua se haga cargo de la formación socio-emocional de todos los profesores de Chile, durante los próximos 20 años.

Ser profesor, como ser persona, como se señaló en el párrafo anterior, se ha convertido en el siglo XXI en una tarea más difícil de lo que podríamos haber imaginado cada uno de nosotros cuando comenzamos a formarnos como docentes.

El reto para nuestra sociedad y nuestro sistema educativo reside en saber extender esta formación a todos los docentes, para que no se trate de una formación anecdótica y puntual en algunos centros muy concretos llenos de sano romanticismo y entusiasmo. Un proceso de cambio que puede parecerle utópico a algunos en estos años de crisis económica, pero que el curso de los tiempos está convirtiendo en una necesidad imperiosa y no en un lujo superfluo. Para resolver las contradicciones y paradojas de la sociedad del siglo XXI necesitamos de una escuela saludable, competente y feliz, y esto será una misión imposible sin docentes emocionalmente inteligentes.

En las escuelas del siglo XX, el éxito del profesor ha estado vinculado esencialmente a los logros académicos de sus alumnos, esto es, al rendimiento escolar. Sin embargo, la sociedad del siglo XXI ha creado nuevas demandas y retos tanto para la Escuela como para los docentes que han cuestionado en profundidad los principios y los objetivos educativos vigentes. En nuestras escuelas ya no es suficiente conseguir un buen rendimiento del alumnado, el éxito del profesorado queda también vinculado a desarrollar personas integradas en la sociedad, con herramientas sociales y emocionales que les permitan afrontar los desafíos de la vida cotidiana (Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda, 2008).

Aun cuando los profesores de Chile han solicitado, en noviembre y diciembre del año 2006, en tercera prioridad trabajar sobre el ámbito socio-emocional, y la muestra de estudiantes presentada en las páginas anteriores también lo revela de manera sólida, Korthagen (2014) advierte “incluso la idea de prestar atención a los sentimientos y emociones crea resistencias en los formadores de profesores” (p. 86).

Esta afirmación de Korthagen ha sido escuchada en decenas de académicos universitarios, sobre todo de aquellos a cargo de asignaturas disciplinares o de la especialidad, en la formación de profesores, aunque también se escucha en las voces de profesores de pedagogía y también en docentes de establecimientos educacionales, particularmente y paradójicamente lo plantean estos últimos cuando están molestos

con algún alumno o alumna que quisieran que se les aplicara medidas estrictas como suspensión o expulsión.

Tal como lo están solicitando los profesores de Chile, a través del estudio del CPEIP (2017), es necesario que la formación emocional no quede relegada a la iniciativa individual de algunos profesores convencidos de sus beneficios, sino que sea la comunidad educativa quien asuma el reto en su conjunto. Este es un buen desafío para los campos pedagógicos que se deben estructurar entre las Universidades y los establecimientos territorialmente relacionados.

La profesión docente ha cambiado y los aspectos educativos están tomando una mayor importancia de la que pudieron tener en el pasado. Palomera, Fernández-Berrocal y Bracket (2008) señalan la importancia de la formación inicial y permanente del profesorado para que llegue a desarrollar su “bienestar y rendimiento laboral”.

En los primeros años de ejercicio profesional hay ocasiones que el miedo del profesorado, al faltarle desarrollo personal para el manejo de situaciones complejas en la sala de clases, se convierte en angustia. Todos hemos conocido profesores o profesoras con el síndrome de la tarde del domingo cuando sienten la angustia de tener que enfrentarse al día siguiente con un determinado grupo de alumnos. Pero, la peor reacción del docente es la sintomatología de depresión que comienza a aparecer.

A modo de confirmación e ilustración describiré una situación clínica vivencial. La profesora entra a la consulta llorando y dice: “Ayúdeme, converse con mis padres para que me financien otra carrera profesional. No soporto que llegue el domingo, pues al día siguiente debo ir a clases y hacerle clases a niños que no entienden nada y además le cuelgan los mocos”. Tuvo el mejor puntaje Inicia de su universidad.

Se ha señalado que en muchas ocasiones la mejora del bienestar viene de la propia persona, de la generación de emociones y sentimientos positivos que sustituyan a aquellos negativos. A tal fin, el método de pensamiento emocional propone desarrollar siete competencias emocionales, unas referidas a las propias personas, y otras, relativas a los demás que culminen en la construcción de un liderazgo docente. De este modo, se puede observar cómo con el desarrollo de dichas competencias emocionales positivas se alcanzará el liderazgo sobre uno mismo y sobre los demás, alumnos y otros profesores, cambiando nuestro malestar en bienestar docente. Extremera y Fernández-Berrocal (2004) afirman que

...para enseñar matemática o geografía el profesor debe poseer conocimientos y actitudes hacia la enseñanza de esas materias, las habilidades emocionales afectivas y sociales que el profesor debe incentivar en el alumnado también deberían ser enseñadas por un equipo docente que domine dichas capacidades (p. 1).

Mujica, F., Orellana, N. y Marchant, F. (2015)

la formación inicial debería dotar de un bagaje sólido en materia de emociones y sobretodo en competencias emocionales. Esto por diversas razones: como aspecto esencial de desarrollo profesional del maestro y por extensión para potenciar el desarrollo en el alumnado. Esto permite afrontar mejor la tarea educativa en toda su complejidad (en Bisquerra, 2005).

Los espacios de formación inicial y continua en los campos pedagógicos

Se iniciará esta sección con una propuesta de conceptualización del campo pedagógico tal como fue concebido por académicos del Departamento de Prácticas de la Universidad de Playa Ancha, el equipo Directivo de la Corporación de Educación de Valparaíso y representantes de la Dirección Provincial de Educación de Valparaíso e Isla de Pascua.

Se entenderá por campo pedagógico el espacio sociocultural relacional de instituciones educacionales, constituidos en red, comprometidas en la formación inicial de profesores y su perfeccionamiento continuo, basada en un modelo de participación y acuerdos compartidos, con el propósito de coordinar acciones, evaluadas permanentemente, para la mejor formación de profesores y la continua puesta al día de los profesores a través de una práctica reflexiva que lo faculte en la promoción de ciudadanos pensantes, con valores y actitudes que lo lleven irremediamente a cultivar el bien común. (Dirección Provincial de Valparaíso-Upla, 2013: p. 1).

Es necesario integrar esfuerzos universidad, Mineduc y sostenedores, con el propósito de mejorar las prácticas pedagógicas de los profesores en formación y en ejercicio, a través de la formación continua y, con ello, contribuir a la mejora del aprendizaje de los estudiante de escuelas de la provincia de Valparaíso.

Es bueno, porque posibilita un trabajo más efectivo –de mayor impacto– en establecimientos con altas necesidades de mejoramiento. Este mayor impacto resultaría de un abordaje coordinado y más integral (en varios ámbitos y actores), con una mirada temporal más extensa.

Ámbitos que comprende:

Mirada de la Universidad: articulación de Prácticas, Tesis, Formación Inicial (ejercicio con habilitación) con un enfoque sistémico e integral del proceso de formación de estudiantes universitarios de diversas disciplinas del ámbito educacional. Este proceso contará con el apoyo y seguimiento sistemático de docentes universitarios en la inserción de alumnos universitarios

Mirada DEPROV: debilidades detectadas a partir de las visitas de asesoría de los ATP durante los períodos 2017-2022 (Apropiación Curricular, Didáctica y Evaluación, Desarrollo Socio-emocional) y fortalecimiento de las acciones ministeriales con una mirada interinstitucional.

Mirada de los establecimientos educacionales como consecuencia de su permanente autoevaluación (Sage y programas de asesoría).

Ámbito integrador experimental: Convivencia Escolar, Padres y Apoderados. Recojiendo la experiencia desarrollada por el equipo de Resguardo de Derecho Ciudadano en el Programa de Competencias Parentales.

En espacios configurados, como se sugiere en los párrafos anteriores, se propone que las universidades trabajen coordinadamente con el sistema educacional.

Algunos objetivos planteados por los docentes, pensando en los establecimientos, fueron los siguientes:

- Establecer un convenio de asesoría y apoyo a los profesores del sistema en el marco de los nuevos planes y programas de estudio.
- Posibilitar una visión más cercana entre la teoría y las prácticas pedagógicas, favoreciendo con ello tanto a los docentes del sistema como a los practicantes.
- Provocar un acercamiento en una experiencia de “escuela piloto” para la aplicación de planteamientos teóricos que se puedan adoptar a la realidad del establecimiento.
- Favorecer el conocimiento acerca de las experiencias vividas en los Proyectos Institucionales del Sistema.
- Compartir investigaciones en el campo educacional que sean útiles para los establecimientos.
- Fortalecimiento de la tarea de educar, a través de un trabajo en equipo, considerando las problemáticas humanas de los niños, especialmente en el plano valórico.
- Valorar el aporte de experiencia de los profesores del sistema.
- Elaborar proyectos específicos educativos.
- Recibir docentes actualizados de acuerdo a los requerimientos de la modernidad.
- Incentivar al profesor que se resiste al cambio propuesto por la Reforma Educacional.
- Elaborar criterios en forma conjunta para el alumnado del establecimiento.
- Fortalecer y/o renovar la vocación pedagógica de los docentes del sistema.
- Recibir profesores capaces de potenciar los aprendizajes de los niños.
- Establecer comunicaciones que permitan dialogar para perfeccionar la educación por ambas partes.
- Romper el aislamiento de los establecimientos educacionales en relación con las Universidades.
- Lograr que la Universidad tome conocimiento de las verdaderas condiciones en que se trabaja en los establecimientos educacionales.
- Desarrollar acciones concretas de encuentro en talleres: con alumnos y apoderados.
- Planificar, organizar y ejecutar un trabajo integrado entre Unidad Educativa y Universidad en el proceso de formación docente.

Beneficios que se obtendrían:

Cuadro 6. Beneficios que obtendrían los docentes de los establecimientos educacionales y los docentes formadores de formadores. (Calderón, Bustos, Quiroz y Montané, 1999)

Para los docentes de Establecimientos Educacionales	Para los docentes de la Universidad
<ul style="list-style-type: none"> i. Conocimiento de los objetivos de los practicantes. ii. Favorecer la implementación de investigaciones tanto en proceso como de resultado. iii. Ganarían en perfeccionamiento y actualización permanente en cuanto a enfoques teóricos, publicaciones y asesorías. iv. Actualizaciones de metodologías. v. Los niños del establecimiento recibirán el beneficio de las nuevas metodologías. vi. Se podrían crear propias maneras de enseñar de acuerdo a la realidad local y regional. vii. Ingreso al sistema de futuros docentes verdaderamente motivados, con vocación e integralmente formados. 	<ul style="list-style-type: none"> i. Con las prácticas los alumnos universitarios aprenderían un mayor número de metodologías. ii. Practicantes sin temor a provocar el cambio y a expresar lo que piensan. iii. Los practicantes tendrían la oportunidad de aprender a resolver problemas pedagógicos con respecto a los niños en desventaja sociocultural. iv. Alumnos universitarios con mayor compromiso con su formación profesional. v. La universidad estaría actualizada sobre la realidad que existe en los establecimientos. vi. La universidad obtendría un campo muy diverso para ir contrastando los resultados entre teoría y práctica. vii. Mallas Curriculares de acuerdo a la realidad del medio educativo. viii. Un espacio de reflexión y autocrítica en la formación de profesionales y en el ejercicio de las prácticas pedagógicas. ix. Promover la investigación-acción.

Para ambas instituciones:

- i. Unificación de conocimientos, experiencias y objetivos.
- ii. Mejorar el quehacer del profesor de aula y la formación integral de los futuros docentes.

- iii. Se favorece el crecimiento personal en la relación sistema educativo y universidad.
- iv. La formación integral de profesores permitiría posteriormente la idoneidad profesional y la renovación en el sistema.
- v. Ambas partes aprenden, tanto el que tiene experiencia como el estudiante, con el propósito de que se perfeccione la labor educativa de ambas instituciones.
- vi. Trabajar en equipo.

La propuesta final y central propone trabajar en el campo pedagógico con todos los actores, teniendo como foco iluminador los planteamientos de Paola M. Andreucci Annunziata (2012).

De acuerdo a los referentes citados y otros que no fue posible incorporar en esta ocasión, resulta un imperativo trabajar con las personas de los profesores formados y con las personas de los profesores en formación al interior del campo pedagógico. Siguiendo a Blanchard-Laville (2004):

la falta de un trabajo sobre sí mismo, incluido como núcleo de la formación profesional para enseñar, se hace sentir (...) con un peso particular, aumentando la indefensión del formador y todas sus conocidas consecuencias (p. 12).

Académicos de larga trayectoria formando a profesores tienden a afirmar que lo único importante y fundamental en la enseñanza es el dominio de los contenidos disciplinares que el futuro profesor enseñará. Los estudios actuales indican con bastante certidumbre que tal dominio puede ser considerado un requisito mínimo, pero esto no bastaría para asegurar un desempeño adecuado enseñando dichas materias, ni menos aún para garantizar excelencia pedagógica (Cox, Meckes y Bascopé, 2010; Giebelhaus y Bowman, 2002).

Se necesitan profesores que evidencien una práctica reflexiva, crítica e investigativa, que les permita liderar los procesos, en que integran, los conocimientos disciplinares y pedagógicos en el escenario sociocultural en el que les toque actuar, en forma autónoma y responsable, a través de una interacción formativa que contribuya a cultivar el bien común. Estas competencias, capacidades o destrezas se encuentran en déficit en la formación de profesores y la situación de América Latina y Chile sigue la misma línea (Ávalos, 2009; Gaete, s.f.; Michell, 2011; Núñez, 2003; Waissbluth, 2010).

En el trabajo de Taller con profesores de escuelas y liceos es recurrente descubrir reiteradamente lo que Blanchard-Laville (2004) ha percibido, que el vínculo didáctico está repleto de malentendidos (de una y otra parte), que existen sin que el docente lo note de manera consciente, en especial en lo que respecta a la transmisión del saber y a las modalidades de la relación con los estudiantes, e invita a explorarlos con detención, respeto y profundidad.

Termino este capítulo reiterando la propuesta de utilizar como foco iluminador los planteamientos de Paola M. Andreucci Annunziata. La teorización del “Ojo Pedagógico” como destreza compleja (2012) impresiona como instrumento muy valioso que permite, en la formación de profesores, recuperar el interés en la importancia de la relación profesor-alumno, disminuir el impacto de los factores inconscientes o latentes de desunión que lo dificultan y motivar una reflexión sistemática dirigida a transformar la práctica de esta profesión que se ha tornado cada vez más compleja y difícil, llegando a provocar estrés y angustia, tristeza y abatimiento a quienes la han elegido como opción profesional y de vida.

Finalmente, vuelvo a las palabras de un gran científico, cuya afirmación comparto plenamente, afirma Korthagen (2010):

En base a mi trabajo en varias instituciones de formación del profesorado del mundo, mi conclusión es que esto requiere una importante inversión en el desarrollo profesional de los formadores de profesores, algo que en la actualidad suele pasarse por alto (p. 98).

Formar profesores de buena calidad es caro, formar profesores de excelencia es más caro aún y formar profesores de excelencia a través de un modelo por competencias es mucho más caro. Se debe hacer la inversión si se quiere una educación de excelencia. Es una obligación moral.

Referencias bibliográficas

- Andreucci, P. (2012). El enfoque clínico en la formación continua de profesores: La teorización del “Ojo Pedagógico” como destreza compleja. En *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*. Vol. 16, N° 1.
- Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 13(1). Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART3.pdf>
- Avalos, B., Bellei, C., De los Ríos, D., Pardo, M., Sevilla, A., Sotomayor, C. y Valenzuela, J. (2013). *¿Héroes o villanos?* Santiago: Editorial Universitaria. Chile.
- Berliner, D. C. (2000). A personal response to those who bash teacher education. *Journal of Teacher Education*, 51, 358-371, en Marcelo (2016).
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Blanchard-Laville, C. (2004). *Saber y relación pedagógica: un enfoque clínico*. Buenos Aires: Novedades Educativas - UBA.
- Bustos, A. (2000). *Disciplina y Aprendizaje: Intervención basada en la teoría motivacional de Maslow*. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo. España.
- Bustos, A. (2018). Dos desafíos para los formadores de profesionales UPLA: Inmadurez socio-afectiva y conocimientos insuficientes para iniciar su formación

- profesional, en Libro Violeta del eje de las prácticas, en proceso de Publicación. Departamento de Prácticas. Universidad de Playa Ancha.
- Cabello, Rosario; Ruiz-Aranda, Desirée y Fernández-Berrocal, Pablo (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *REIFOP*, 13(1). (Enlace web: <http://www.aufop.com> - Consultada en fecha (29-septiembre-17).
- Centro de Estudios Avanzados. U. de Chile. http://www.ciae.uchile.cl/index.php?page=view_noticias&id=460&langSite=es. 13 enero de 2014.
- Calderón, P., Bustos, A., Quiroz, S. y Montané, E. (1999). Proyecto Formación Inicial. *Aportes de los profesores del sistema educacional y académicos de la Universidad de Playa Ancha a los procesos de práctica*. Universidad de Playa Ancha.
- Caro, E. (2003). *La vulnerabilidad social como enfoque de análisis*. De la política de asistencia social para la población adulta mayor en México. Desarrollo Institucional de la Vida Pública A. C, México.
- Cox, C., Meckes, L. y Bascopé, M. (2010). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. *Revista Pensamiento Educativo*, 46-47, 205-245. Facultad de Educación, P. Universidad Católica de Chile.
- CPEIP (2017). *CPEIP Escucha a los Profesores* Para una lectura de las Consultas Participativas de Voces Docentes. Informe junio 2017.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-Ediciones UNESCO.
- Dirección Provincial de Educación San Antonio (2017). *Jornada de equipos directivos de los establecimientos educacionales de la Provincia de San Antonio*.
- Dirección Provincial de Valparaíso-Upla (2013). *Campus pedagógico Valparaíso, UPLA-DEPROV*: p. 1.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*. 33, 1-10.
- Fernández, L. (2004). Prólogo. En Blanchard-Laville C. *Saber y relación pedagógica: un enfoque clínico* (pp. 11-14). Buenos Aires: Novedades Educativas - UBA.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz-Aranda, D. (2008). La educación de la inteligencia emocional desde el modelo de Mayer y Salovey. En A. Acosta (dir.), *Educación emocional y convivencia en el aula*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- FFID (2001). Ministerio de Hacienda. División de Presupuesto. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2) (2010), 83-101.
- Fischer, R. (2003). *El caballero de la Armadura Oxidada*. Barcelona: Obelisco.
- Giebelhaus, C. R. & Bowman, C. L. (2002). Teaching Mentors: Is It Worth the Effort? *The Journal of Educational Research*, 95(4), 246-254.
- Grossman, P., Hammerness, K. & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching*, 15(2), 273-289, en Marcelo (2016).
- Guastavino, L. (2009). *La tarea número uno de Chile. La transformación magisterial del país*. Valparaíso: Universidad de Playa Ancha.

- Hamachek, D. (1999). Effective teachers: What they do, how they do it, and the importance of self-knowledge. En R. P. Lipka y T. M. Brinthaupt (Eds.), *The role of self in teacher development* (pp. 189-224). Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Hué, C. (2012). Bienestar docente y pensamiento emocional. *Revista Fuentes*, 12, 2012; 47-68.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2) (2010), 83-101.
- Korthagen, F. (2014). *Promoting core reflection in teacher education: deepening professional growth*. In C. Craig & L. Orland-Barak (Eds.), *International Teacher Education: Promising Pedagogies (Part A)* (pp. 73-90). London: Emerald Group Publishing Limited.
- Marcelo, C. (2016). *Estado del arte internacional de los modelos de formación inicial docente: FID*. Convenio de Desempeño Diagnóstico de las carreras de Pedagogía en Universidad de Playa Ancha y diseño de plan de fortalecimiento de la formación inicial docente UPA 1556.
- Martins, A. (2016). *Pruebas PISA: ¿cuáles son los países que tienen la mejor educación del mundo? ¿Y cómo se ubica América Latina?*, BBC Mundo.
- Mesina, G. (2017). *Informe de pedagogía en Matemática a partir de la innovación año 2014 al 2017*. Este Informe fue realizado en conjunto con el Magíster y Profesor José Cerpa a solicitud del Director del Departamento de Prácticas de la U. de Playa Ancha.
- Mineduc, Ministerio de Educación de Chile (1999). *Profesores para el Siglo XXI*.
- Mineduc, Ministerio de Educación de Chile (2013). *Convocatoria INES 2013*.
- Mineduc, Ministerio de Educación. CPEIP (2015). *Resultado Evaluación Docente 2015*.
- Mineduc, Ministerio de Educación. CPEIP (2017). *Necesidades formativas de los profesores*.
- Mujica Johnson, Felipe; Orellana Arduiz, Nelly y Marchant Azócar, Francisco (2015). Atribución emocional en la formación inicial del profesorado de Educación Física: La Práctica Educativa. *Mot. Hum.* 16(2): 54-60.
- Núñez, I. (2003). El profesorado, su gremio y la reforma de los años noventa: Presiones de cambio y evolución de la cultura docente. En C. Cox (Editor), *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del Sistema Escolar de Chile* (pp. 455-517). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Ormeño, A., Gallegos, C., Jiménez, L., Guerra, J., Schiefelbein, P. y Torres, A. (1996). *Evolución de la formación de profesores en Chile. Análisis por Región, dependencia y nivel del sistema educacional*. Documento de Trabajo N° 41. Santiago: Corporación de Promoción Universitaria.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett M. (2008). La inteligencia Emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes:

algunas evidencias. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa* N° 15, Vol 6(2): 437-454.

Waissbluth, M. (2010). *Se acabó el recreo. La desigualdad en la educación*. Santiago de Chile: Random House Mondadori.

CAPÍTULO 4

INCORPORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Alejandro Gallardo Jaque*

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo elaborar, implementar y evaluar una propuesta de incorporación de competencias emocionales en el currículum de las carreras de Pedagogía. Con un enfoque mixto, a través de un diseño cuasi-experimental con medidas pre-test/post-test, se evalúa el proceso de aplicación del programa, considerando, además de una evaluación inicial y final, una evaluación de proceso. Los resultados aportan evidencias empíricas de la educabilidad de las competencias emocionales, demostrando avances significativos en las dimensiones y habilidades trabajadas como parte de su formación pedagógica. Desde una perspectiva cualitativa, los estudiantes destacan aspectos positivos en cuanto a aprendizajes, logros e importancia para su formación, permitiendo poner de relieve los aportes, así como los puntos a seguir trabajando, validando los contenidos y actividades trabajados respecto a su bienestar personal, social y profesional.

Palabras clave: Educación emocional, Competencias emocionales, Formación inicial docente.

Consideraciones previas

La Unesco, en su informe Delors (1996), ya había planteado diferentes alternativas para la educación del siglo XXI, destacando el papel de las emociones y la necesidad de educar las demandas emocionales del ser humano junto a su dimensión cognitiva, para lograr el desarrollo integral del alumno. Entonces, la formación inicial debería dotar a los docentes de un bagaje sólido en competencias emocionales, en

* Doctor en Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, agallardo@upla.cl

primer lugar como aspecto esencial del desarrollo profesional y en segundo lugar para potenciar posteriormente el desarrollo en el alumnado, lo que permitiría afrontar mejor la complejidad de la tarea educativa.

En este contexto, según Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal (2010), la incorporación de las competencias emocionales en la formación del profesorado constituye un desafío para el sistema educativo, que reside en saber extender esta formación a todos los docentes, de manera que no se aborde desde una formación anecdótica y puntual en algunos centros específicos.

Así, los procesos educativos no deberían centrarse únicamente en la adquisición de competencias académicas, sino también en el enriquecimiento de las competencias afectivas de los estudiantes, que mejoren la dimensión socio-afectiva del aprendizaje (Bisquerra, 2005; Fernández-Berrocal y Extremera, 2006), entendiendo las competencias emocionales como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007: 9). Cuando esto se logra implementar, por lo menos en el contexto universitario, existen estudios que no solo correlacionan las competencias emocionales con el rendimiento académico (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007; Fernández-Berrocal y Extremera, 2006), sino también con las relaciones sociales y el equilibrio personal, como variables que inciden de manera importante en el alumnado (Suberviola-Ovejas, 2012).

Por esto es que, como señalan Extremera y Fernández-Berrocal (2004), para que los alumnos desarrollen adecuadamente sus competencias emocionales necesitan de un educador emocional, puesto que, tenga claridad o no al respecto, el docente es un agente activo de desarrollo afectivo y debería utilizar conscientemente estas habilidades en su trabajo, dado que al poseer el conocimiento, pero también la forma ideal de ver, razonar y reaccionar ante la vida, se convierte en un modelo adulto de inteligencia emocional insustituible, de allí que, además de la enseñanza de conocimientos teóricos, le corresponde moldear y ajustar en el aula el perfil afectivo y emocional de sus alumnos. Como resultado de las investigaciones realizadas en torno al tema, se considera una necesidad el incluir la formación en competencias emocionales de modo explícito dentro de los objetivos educativos en la enseñanza universitaria, tomando en cuenta, como plantean Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett (2008), que la integración de estas competencias en las instituciones educativas requiere de una adecuada formación de profesores, con énfasis en lo práctico, lo que lleva a contemplar los requerimientos para una adecuada formación inicial y permanente del profesorado para favorecer la efectividad de su quehacer.

Por lo anteriormente señalado, el desarrollo de las competencias emocionales de los docentes se vuelve necesario no solo para su propio bienestar personal, sino también para poder ejercer con efectividad y calidad su actividad docente y para el desarrollo emocional y social de sus alumnos (Sutton y Wheatley, 2003). En base a esto, es indudable la necesidad de incluir las competencias emocionales en el currículo de formación inicial del profesorado, pero, en la práctica estas ocupan un segundo plano dentro del conjunto de competencias docentes (Bisquerra, 2005;

López-Goñi y Goñi Zabala, 2012), un déficit preocupante, ya que los profesores, como responsables directos del desarrollo de las competencias emocionales de los alumnos, deben capacitarse adecuadamente para ello (Palomera et al., 2008). Las emociones y las habilidades relacionadas con su manejo afectan a los alumnos en sus procesos de aprendizaje, en su salud mental y física, así como en la calidad de sus relaciones sociales y en su rendimiento académico y a los profesores en su salud mental y física, en la calidad de sus relaciones sociales y en su rendimiento laboral (Brackett y Caruso, 2007; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

El Ministerio de Educación de Chile ha discutido y formalizado en diversos documentos los parámetros formativos de índole disciplinar y pedagógica. Así fue como en el marco del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente, iniciativa impulsada en el año 2000, se fijaron estándares en relación a lo que debe saber y lo que debe poder hacer un profesor o profesora que recién se inicia para desempeñarse adecuadamente (Ávalos, 2002). Éstos fueron organizados en cuatro dimensiones: a) preparación de la enseñanza, b) creación de un ambiente propicio para la enseñanza, c) interacción docente y d) acciones profesionales que ocurren en la comunidad educativa.

Estos estándares serían más tarde el referente para la elaboración del Marco para la Buena Enseñanza (Ministerio de Educación, 2008), el que también presentaba cuatro dimensiones para el desempeño docente: a) Preparación de la enseñanza, b) Creación de un ambiente propicio para la enseñanza, c) Enseñanza para todos los estudiantes y d) Responsabilidades profesionales.

En el dominio B “Creación de un ambiente propicio para la enseñanza”, se evidencian más claramente algunas exigencias relacionadas con la temática de las competencias emocionales, ya que el docente debe establecer un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto, ya sea el profesor con sus estudiantes, así como también mostrándoles cómo hacerlo entre compañeros. Él debe generar en sus estudiantes altas expectativas, motivarlos en el querer aprender, para ello debe establecer normas de convivencia, y así tener un ambiente apropiado para el aprendizaje.

Esto no excluye que en los demás dominios del Marco para la Buena Enseñanza exista la necesidad de poseer competencias emocionales, ya que por ejemplo en el primer dominio, está la competencia de conocer a sus alumnos, en el tercer dominio el autorreflexionar sobre su profesión docente, en el cuarto tener desarrolladas las relaciones sociales entre sus pares.

Si bien en estos estándares no se habla de competencias emocionales ni se hace referencia explícita a ellas, en lo que se refiere a las competencias básicas y genéricas, el Estándar N° 2, el cual señala que el docente estará preparado para promover la educación en valores, contribuyendo al desarrollo personal y social de los estudiantes, es el que está asociado a la mayor cantidad de indicadores que se relacionan de algún modo con competencias emocionales:

- Demuestra habilidades sociales, principios y conductas acordes con el trabajo

- docente y particularmente con adolescentes y jóvenes.
- Sabe cómo diseñar, implementar y evaluar estrategias de enseñanza-aprendizaje para promover el desarrollo personal y social de los alumnos, a través de distintas actividades educativas y una adecuada selección de recursos, no asociados exclusivamente a una disciplina del currículum en particular.
 - Está preparado para desarrollar en sus estudiantes el valor del respeto hacia sí mismos. Para ello promueve en sus alumnas y alumnos el conocimiento de sus fortalezas y debilidades, el desarrollo de un autoconcepto positivo, la toma de conciencia de sus emociones, de su propio valor y autoeficacia.
 - Está preparado para desarrollar en sus estudiantes el respeto a los demás, sobre la base de la igualdad de derechos de todas las personas, valorando su diversidad. Para ello conoce estrategias para desarrollar la empatía en sus alumnos, para establecer relaciones interpersonales armoniosas mediante comunicación efectiva y para desarrollar habilidades para el manejo de conflictos.
 - Selecciona estrategias para desarrollar valores, actitudes y hábitos en los estudiantes para hacer de ellos personas íntegras, con sólidos principios éticos y conductas de vida sana y segura, con miras a un crecimiento equilibrado, saludable y responsable.
 - Conoce la importancia social, afectiva y valórica de la familia para el desarrollo integral de sus alumnos.
 - Conoce estrategias o solicita ayuda a otros docentes o especialistas para promover el cuidado personal de sus estudiantes en materias de salud, sexualidad, consumo de tabaco, alcohol y drogas, conductas violentas, temerarias, autodestructivas o de exclusión (matonaje, acoso).
 - Conoce estrategias para desarrollar en sus estudiantes la habilidad de toma de decisiones que se traduzcan en acciones responsables. Para ello promueve el razonamiento crítico para tomar decisiones de manera informada, ponderando aspectos personales, sociales y éticos (Ministerio de Educación, 2012).

Los postulados de los estándares antes citados dan luces respecto a la complejidad del trabajo docente y de las diversas competencias que debe poner en acción un profesor o profesora en su ámbito laboral, entre ellas las del ámbito emocional. Sin embargo, tal como se ha señalado para otros contextos, en la realidad chilena, como indica Adaros (2013), un buen desempeño en los ámbitos a los que aluden los estándares citados se funda en competencias básicas y/o genéricas de las cuales no se hace cargo la formación inicial. Es decir, un buen desempeño en estos dominios requeriría de saberes que exceden los conocimientos teóricos y prácticos convencionales de la tarea docente, relacionándose con aspectos propios del mundo de las emociones, los cuales, por lo general, aunque pueden detectarse de algún modo en la normativa, no forman parte del currículum formativo, ni del currículum de vida del común de las personas, aspectos desde los cuales nace el interés por desarrollar este trabajo, para operacionalizar en la formación pedagógica las disposiciones y actitudes que se mencionan en la presentación de los nuevos estándares, aludiendo

directamente a emociones y valores, o sea a dimensiones humanas generalmente no atendidas por la educación formal y que, en consecuencia, no es posible garantizar que se manifiesten espontáneamente.

De acuerdo con lo expuesto por Adaros (2013), la actual formación inicial docente en Chile no garantizaría que el profesorado sea competente emocionalmente al momento de egresar y que, en consecuencia, sea capaz de realizar las tareas vinculadas con los indicadores de los estándares citados anteriormente, en términos de contribuir al desarrollo personal y ético de sus estudiantes.

Amanda Céspedes plantea claramente la deficiencia del sistema educacional chileno, en cuanto a las competencias emocionales, ya que quedan en deuda las instituciones que se encargan de la formación inicial docente, señalando: “En nuestro país, la formación de pregrado del maestro continua poniendo énfasis en la educación cognitiva del alumno, orientada al logro del conocimiento, dejando la educación emocional a iniciativa del profesor. Por tanto, cada maestro forma a sus alumnos en lo afectivo como lo formarían a él... ¿Y cuántos maestros en Chile fueron adecuadamente educados emocionalmente en casa?” (Céspedes, 2008, p. 142).

Otra investigación desarrollada en la realidad chilena (Barahona, 2013) tiene como conclusión principal el constatar que la formación en competencias emocionales, que las universidades estudiadas entregan a sus alumnos de Pedagogía en Educación Básica, no estaría dándose en la forma requerida para que, posteriormente ellos, puedan promover el desarrollo personal y social de sus estudiantes, como lo exigen los Estándares orientadores para egresados de carreras de Pedagogía en Educación Básica y el Marco para la Buena Enseñanza.

A partir de los antecedentes señalados con anterioridad, surge la necesidad de desarrollar un estudio, que pretende lograr los siguientes propósitos:

Objetivo general

Elaborar, implementar y evaluar un programa de educación emocional que incorpora las competencias emocionales en el currículum de las carreras de Pedagogía de la Universidad de Playa Ancha.

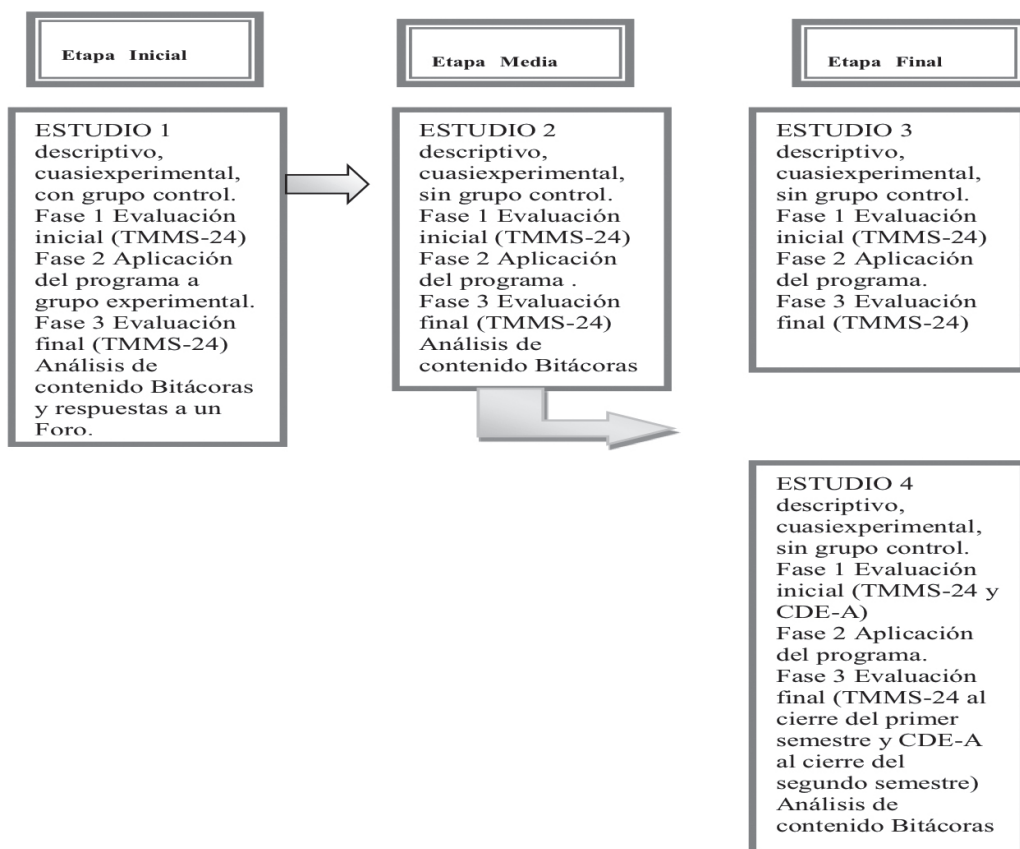
De este objetivo general se desprenden tres objetivos específicos:

1. Elaborar e implementar un programa, de acuerdo al modelo de competencias emocionales de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007), para desarrollar la conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, habilidades sociales y habilidades para la vida y el bienestar en estudiantes de Pedagogía, en el marco de los Talleres Integrados de Formación en la Práctica 1 y 2 (TIFP1 – TIFP 2).
2. Analizar las diferencias que se observan en los estudiantes que han recibido formación en competencias emocionales de acuerdo al modelo utilizado y los que no han trabajado esas competencias.

3. Analizar las percepciones de los estudiantes de Pedagogía en relación a los resultados obtenidos en el programa desarrollado.

La investigación se ha desarrollado en el contexto del proceso de Innovación Curricular llevado a cabo en esta institución, por lo que al ser un trabajo de implementación progresiva, ha contado con un número diferente de participantes en cada etapa. El trabajo del primer año corresponde a un diagnóstico en todas las carreras de Pedagogía, previo a la implementación de este proceso de Innovación Curricular. En el segundo estudio, coincidente con el inicio de esta innovación, se realiza una aplicación piloto de la propuesta, solamente con los estudiantes de una carrera (Pedagogía en Educación Básica), perteneciente a la Facultad de Ciencias de la Educación. En el tercer estudio se amplía esta iniciativa a todas las pedagogías y en el cuarto y último estudio se da cuenta en mayor profundidad de los resultados obtenidos en la carrera de Pedagogía en Educación Básica, tanto desde una perspectiva cuantitativa como cualitativa. El diseño de esta investigación se visualiza en la siguiente figura.

Figura 1. Diseño de la investigación.



Fuente: Elaboración propia.

En el desarrollo del trabajo de tres años que aborda esta tesis, el diseño se apoya en una evaluación fiable y cuasi-experimental, haciendo uso de un grupo control en la primera fase y sin grupo control en las dos fases siguientes. Se recogen datos tanto cuantitativos como cualitativos, considerando que estos últimos, como indican Corcoran y Tormey (2012), pueden ayudar a dar sentido a lo que realmente se mide por los métodos psicométricos, apoyando lo señalado por algunos autores (Sutton y Wheatley, 2003; Zembylas y Schutz, 2009), quienes trabajando sobre el tema de las emociones han argumentado a favor de las investigaciones mixtas, en el sentido que los métodos cualitativos ofrecen múltiples perspectivas que permiten comprender de mejor manera lo que se pretende medir.

Programa de Educación Emocional implementado

El programa implementado en la fase final toma en cuenta los resultados obtenidos y los avances evidenciados en las dos etapas anteriores; está diseñado como un instrumento de prevención primaria, con el objetivo principal de promover el desarrollo de las competencias emocionales del alumnado en el Taller Integrado de Formación en la Práctica, que forma parte del currículum en las 17 carreras pedagógicas de la Universidad de Playa Ancha.

El programa se fundamenta en el modelo de educación emocional para el desarrollo de las competencias emocionales. Se parte del modelo pentagonal de la competencia emocional de Bisquerra y Pérez Escoda (2007) para formular los objetivos que vertebran y dan sentido al programa, basado en un marco teórico conceptual sólido, recogiendo las aportaciones de diversos autores y trabajos previos (Bisquerra, 2003; Pérez-González y Pena, 2011; Zeidner et al., 2008; Zins y Elias, 2006). Con la presente investigación se pretende analizar el impacto que este programa tuvo en los alumnos.

El programa elaborado e implementado se ajusta al criterio SAFE (sequenced, active, focused and explicit), de acuerdo con las recomendaciones de Durlak et al. (2011), pues está constituido por actividades secuenciadas, activas, centradas en objetivos concretos y explícitas.

En cuanto a la secuenciación de aspectos a considerar, se basa en los resultados de Joseph y Newman (2010), que en su modelo en cascada plantean el iniciar con la percepción emocional, continuar con la comprensión de las emociones, seguido de la regulación emocional.

El diseño del programa aplicado el año 2015 se realizó considerando los parámetros que utiliza Pérez-González (2008) en su adecuación de la Escala de Estimación de Indicadores para evaluar Programas de Educación SocioEmocional, EEIPESE, basado en el modelo de evaluación de programas educativos de Pérez Juste (2008). Además, se plantearon procesos de planificación, docencia y evaluación por competencias mediante la práctica reflexiva y el trabajo colectivo, en el que antes de la implementación, las competencias se corresponden con el objetivo a lograr, durante

el desarrollo del programa son el referente de las actividades de aprendizaje y después de la implementación se configuran como el resultado de aprendizaje (Pérez Cabaní et al., 2014).

Las actividades del programa se corresponden con el método socioafectivo (Fernández Herrería y López López, 2007), en un clima de aula que brinde las condiciones de un trabajo a nivel personal (Fernández et al., 2009).

A nivel institucional se llevó a cabo un proceso colaborativo de planificación (Gallardo y Mayorga, 2017), para el establecimiento, análisis y gradación de las competencias, que para el caso de este trabajo corresponden a las del ámbito emocional. Esta propuesta genérica fue operacionalizada por los equipos a cargo de los programas formativos del Eje de Prácticas en cada una de las carreras pedagógicas, considerando componentes cognoscitivos, procedimentales y actitudinales.

Para el caso de Pedagogía en Educación Básica, los tres profesores a cargo de los TIFP (Talleres Integrados de Formación en la Práctica) en esta carrera, reestructuraron las propuestas para estos Talleres en el primer y segundo semestre, en base a la reflexión y análisis de la experiencia vivida en el año anterior. El detalle de las competencias, objetivos y actividades de esta propuesta se muestra en los Cuadros a continuación:

Cuadro 1. Competencias, objetivos y actividades considerados en la TIFP 1 (1^{er} semestre).

Dimensiones	Competencias	Actividades
Conciencia emocional	-Identifican emociones propias y de los demás, reconociendo sus implicancias personales y pedagógicas.	-Emociones en una canción. -Comparto mis emociones. -Caras, emociones y pensamientos.
	-Comprenden emociones propias y de los demás, reconociendo sus implicancias personales y pedagógicas.	-El corazón-sobre. -Explico mis emociones. -¿Por qué se sentirá así?
Regulación emocional	-Desarrollan estrategias de autorregulación emocional, reconociendo sus implicancias personales y pedagógicas.	-Hoy seré dueño de mis emociones. -Profesores desbordados. -Cuentos “Cielo e infierno”; “Los dos lobos”. -Me relajo e imagino. -Estrategias REPIENSA e IDEAL. -Cuestionario de Autorregulación.

Continuación Cuadro 1.

Autonomía emocional	-Identifican y valoran positivamente sus características personales, como profesional en formación.	-La estrella de mi yo -Mi escudo de fortalezas y debilidades. -El foco.
----------------------------	---	---

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 2. Dimensiones, Competencias y actividades consideradas en la TIFP 2 (2º semestre).

Dimensiones	Competencias	Actividades
Competencia Social	-Desarrollan habilidades sociales que le permitan relacionarse, expresar los propios sentimientos e ideas, cooperar y trabajar en equipo en forma asertiva y respetuosa.	-Historia de dos burros y el alimento. -Las estatuas. -¿Cómo expreso mis opiniones? -La máquina humana. -Cooperando lo resolvemos
Competencias para la vida y bienestar	-Desarrollan conductas que posibiliten su bienestar personal, social y profesional.	-Lucho contra el estrés. -Fluyo con mi imaginación. -Bien(mal)estar.

Fuente: Elaboración propia.

Instrumentos de recogida de la información

1. Autoinforme de inteligencia emocional percibida, en la versión castellana y reducida del Trait Meta-Mood Scale (**TMMS-24**; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004; versión original de Salovey et al., 1995).

Es una escala rasgo de metaconocimiento de los estados emocionales que evalúa las diferencias individuales en las destrezas con las que los individuos perciben prestar atención a sus propias emociones, discriminar entre ellas y su capacidad percibida para regularlas. La escala final está compuesta por 24 ítems, 8 ítems por factor, subdividida en tres subescalas o dimensiones: Atención (correspondiente a Percepción emocional); Claridad (correspondiente a Comprensión emocional) y Reparación (correspondiente a Regulación emocional).

La Atención a los sentimientos es el grado en el que las personas creen prestar atención a sus emociones y sentimientos (i.e., “Pienso en mi estado de ánimo cons-

tantemente”); Claridad emocional se refiere a cómo las personas creen percibir sus emociones (i.e., “Frecuentemente me equivoco con mis sentimientos”), por último, Reparación de las emociones alude a la creencia del sujeto en su capacidad para interrumpir y regular estados emocionales negativos y prolongar los positivos (i.e., “Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista”).

Las personas deben valorar cada una de las afirmaciones acerca de sí mismos en una escala Likert de 1 a 5 puntos que representa su grado de acuerdo con cada una de ellas. El puntaje se obtiene sumando las respuestas de cada subescala, que oscila en cada una de ellas entre 8 y 40 puntos. Las puntuaciones de cada una de estas subescalas se clasifican en 3 rangos.

Figura 2. Rangos establecidos para el TMMS-24 según puntajes.

		ATENCIÓN		CLARIDAD		REGULACIÓN
H	A1	<21. Presta poca atención	C1	<25 Debe mejorar	R1	<23 Debe mejorar
M		<24 Presta poca atención		<23 Debe mejorar		<23 Debe mejorar
H	A2	22-32 Adecuada atención	C2	26-35 Adecuada claridad	R2	24-35 Adecuada reparación
M		25-35 Adecuada atención		24-34 Adecuada claridad		24-34 Adecuada reparación
H	A3	>33 Presta demasiada atención	C3	>36 Excelente claridad	R3	>36 Excelente reparación
M		>36 Presta demasiada atención		>35 Excelente claridad		>35 Excelente reparación

Fuente: Suberviola-Ovejas, 2012.

En la subescala de Percepción, la puntuación en el rango medio (22 a 32 en hombres; 25 a 35 en mujeres) indica adecuada Percepción emocional, bajo esos parámetros indica que se presta poca atención a las emociones y al contrario, sobre esos puntajes se presta demasiada atención a las emociones. La puntuación en rango alto (>36 en hombres; >35 en mujeres) indica excelente Comprensión emocional. Así mismo, las puntuaciones altas (>36 en hombres, >35 en mujeres) indican excelente Regulación Emocional.

El instrumento ha mostrado adecuados indicadores de fiabilidad y validez, en sucesivas aplicaciones (González, Peñalver y Bresó, 2011), con coeficientes de consistencia interna alfa de Cronbach superiores a .80, y correlaciones significativas entre todas las dimensiones del instrumento ($p \leq .01$).

En esta última parte de la investigación se calculó la confiabilidad del instrumento, utilizando los datos de su aplicación al inicio del año 2015, con un N= 318 (32 estudiantes de Pedagogía en Educación Básica, que son los participantes de este estudio y 286 estudiantes de las restantes pedagogías que ingresaron ese año a la Universidad de Playa Ancha, que son los participantes de otro estudio en esta etapa), obteniéndose un Alfa de Cronbach de 0,94 para el total de la escala, con un 0,89 para la dimensión Percepción, un 0,93 en la dimensión Comprensión y un 0,89

para la dimensión Regulación. Estos resultados permiten aseverar que los ítems son homogéneos y que la escala mide de forma consistente la característica para la cual fue elaborada.

2. Bitácora o Cuaderno del alumno

Al finalizar el Taller de Educación Emocional desarrollado, se recogieron las percepciones de estos estudiantes, registradas en sus bitácoras, dando a conocer los logros y dificultades en el desarrollo de las actividades del programa implementado.

Se utilizó este instrumento, dado que se considera una fuente muy valiosa de datos cualitativos a los documentos y materiales elaborados por los sujetos, mediante este tipo de herramientas se recogen datos que permiten conocer las experiencias, vivencias o situaciones de un ambiente (Hernández et al., 2006). Está concebida como un diario de a bordo, ideado para contribuir a la formación integral de estudiantes universitarios en proceso de formación inicial. Se trata de una herramienta pedagógica con la que se pretende motivar el aprendizaje de contenidos académicos e impulsar, al mismo tiempo, los procesos de desarrollo y crecimiento sociopersonal (Palomero y Fernández Domínguez, 2007).

Se elaboró un cuaderno con la finalidad de conocer el aprendizaje alcanzado por el alumnado en el proceso de la puesta en marcha del programa. El alumnado debía escribir en la hoja de trabajo el título de la actividad y la fecha en la que se desarrollaba. A continuación debía escribir qué había aprendido durante la sesión, sus impresiones, vivencias, comentarios e interpretaciones.

3. Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (versión extensa) CDE-A

Este cuestionario tiene como destinatarios a adultos (personas mayores de 18 años) de un nivel socioeducativo medio-alto. Se aplica online, aunque también se dispone de una versión en formato lápiz y papel. El CDE-A es un cuestionario de autoinforme que consta de 48 ítems, de los cuales, 7 elementos miden la conciencia emocional, 13 la regulación emocional, 7 la autonomía emocional, 12 las competencias sociales y 9 las competencias para la vida y el bienestar.

Este cuestionario ofrece una puntuación global y otra para cada una de las dimensiones mencionadas, y utiliza una escala de Likert con once opciones de respuesta de cero a diez. En Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevila (2010) se presentó el proceso de construcción de este instrumento en el que, basándose en una muestra de 1.537 adultos, se obtuvo un coeficiente de fiabilidad, medido mediante el alfa de Cronbach, de 0,92 para la escala completa, y superior a 0,69 para cada una de las cinco dimensiones. La correlación entre cada una de las dimensiones y la puntuación total fue significativa en todos los casos, con un nivel de $p < 0,01$. El análisis factorial exploratorio permitió revelar la presencia de cinco factores coincidentes con el modelo teórico que explican el 50 % de la varianza.

Proceso e instrumentos para analizar la información

De manera similar al trabajo desarrollado en los estudios anteriores, en esta última etapa los resultados del autoinforme de inteligencia emocional percibida (TMMS-24) aplicado en marzo, al inicio de las actividades de la TIFP 1 y en julio, al cierre de las actividades de este Taller, se llevaron a tablas comparativas de frecuencia y porcentaje de sujetos en cada nivel en las dimensiones medidas.

Los resultados del Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adultos (CDE-A) se llevaron a una tabla comparativa de promedios de puntajes obtenidos para las cinco dimensiones medidas, en las dos aplicaciones realizadas, en marzo (al inicio de la TIFP 1) y en diciembre (al cierre de la TIFP 2 y finalización de su primer año de estudios).

Para el proceso de análisis cualitativo, del mismo modo como se había abordado en el primer y segundo estudio, se siguió la metodología de la inducción analítica bajo el enfoque de la Teoría Fundamentada, partiendo de una codificación abierta para dar origen a un sistema de categorías emergentes (Glasser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002). Después de la codificación del material en un primer nivel (encontrando categorías, evaluando las unidades y asignando un código a cada categoría) y en un segundo nivel (encontrando temas o categorías más generales), se procedió a la interpretación de los resultados para entender el fenómeno de estudio. Estas tareas fueron realizadas individualmente por cada uno de los profesores a cargo de los Talleres, para posteriormente analizar en conjunto los resultados y de ese modo poder contar con un mejor equilibrio de las observaciones, análisis e interpretación.

Análisis de resultados

Se presentan los resultados obtenidos en el estudio realizado en la carrera de Pedagogía en Educación Básica, perteneciente a la Facultad de Ciencias de la Educación, en las dimensiones de cada uno de los dos instrumentos cuantitativos aplicados (TMMS-24 y CDE-A), lo que se complementa con el análisis cualitativo realizado a las percepciones de los estudiantes para las respectivas dimensiones. Finalmente se categorizan las respuestas dadas en relación a sus percepciones respecto al proceso vivido en los dos Talleres Integrados de Formación en la Práctica, con las cinco áreas del modelo de competencias emocionales desarrollado.

Aplicación del TMMS-24 y percepciones por dimensión

Para el caso de la **TMMS-24** se presentan los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones del instrumento aplicado, contrastando los datos al inicio y cierre del primer semestre de estudios y complementando con las categorías de análisis establecidas.

Tabla 1. Resultados participantes en la dimensión Percepción/Atención.

ATENCIÓN	Inicio		Cierre	
	f	%	f	%
Presta poca atención	14	43,8	6	18,8
Adecuada atención	18	56,2	24	75
Presta demasiada atención	0	0	2	6,2
TOTAL	32	100	32	100

Fuente: Elaboración propia.

Después de transcurrido un semestre de estudios, si se comparan los resultados obtenidos en la muestra, se observa que aumenta notoriamente el porcentaje de estudiantes que muestra un adecuado nivel de atención de sus emociones. En relación a quienes prestan poca atención, aparece una clara disminución, lo que podría deberse al efecto del programa implementado, que les permitiría un desarrollo favorable al respecto. En cuanto a quienes prestan demasiada atención a sus emociones, llama la atención que al inicio del período de estudios no aparecen estudiantes en esta categoría, lo que sí ocurre al finalizar el semestre, lo que estaría demostrando que para estos sujetos habría una excesiva focalización en lo emocional luego de haber trabajado este aspecto en el programa.

El análisis de contenido de las reflexiones volcadas por los estudiantes en sus bitácoras al trabajar esta dimensión, da lugar a las siguientes categorías:

Proyección hacia lo laboral. Lo que se refleja en las siguientes citas: “la capacidad de identificar las emociones adquiridas en práctica es de mucha utilidad a la hora de desempeñar nuestra profesión” (E3), “para poder ayudar a toda persona que lo requiera, sobre todo a niños tan pequeños como mis alumnos” (E11), “Este tema de sentir las emociones muy fuertes me puede jugar un poco en contra en lo laboral” (E16), “en un futuro en nuestro trabajo tendremos que ser capaces de identificar emociones y sentimientos en nuestros estudiantes” (E21), “llevo esto al lado pedagógico, viéndome a mí como profesora” (E28).

Se requiere darle más importancia. Se visualiza en: “el tema de las emociones está subvalorado y generalmente miramos las emociones como algo trivial, cuando en realidad estas son complejas” (E4), “es sumamente importante para cada uno de nosotros saber qué estamos sintiendo, el poder identificar lo que sentimos nos permite no solo conocernos mejor, sino que permite no caer en la confusión de lo que sentimos” (E19), “es importante saber identificar nuestros sentimientos” (E23).

Se necesita trabajar más. Observada a través de “entendí que aún me falta instruir-

me en más tipos de emociones” (E1), “quisiera mejorar y así tener un manejo de mis emociones” (E8), “tengo que trabajarlo más para así poder darme cuenta de las cosas que hago mal y las que hago bien” (E11), “debo practicar a diario reconociendo las emociones de las personas que me rodean” (E15).

Dificultades. Reflejadas en “lamentablemente a pesar de conocer las emociones existentes no tengo la capacidad de expresarlas” (E7), “toma un tiempo el poder definir las emociones” (E15), “reconocer las emociones me resultó no tan fácil” (E23), “ante cualquier situación, es muy difícil controlar nuestra primera reacción emocional” (E31).

En relación a la dimensión de Percepción/Atención, se destaca la necesidad de continuar trabajando aquellos aspectos que falta consolidar, destacando la necesidad de concederle mayor importancia al reconocimiento de las emociones, enfrentando algunas dificultades que han surgido en este trabajo.

Tabla 2. Resultados participantes en la dimensión Comprensión/Claridad.

CLARIDAD	Inicio		Cierre	
	f	%	f	%
Mejorar claridad	10	31,25	3	9,4
Adecuada claridad	18	56,25	25	78,1
Excelente claridad	4	12,5	4	12,5
Total	32	100	32	100

Fuente: Elaboración propia.

Al analizar los resultados en esta dimensión, luego de transcurrido un semestre, aparece un claro incremento en la proporción de sujetos que muestra una adecuada claridad en relación a sus emociones. Además, aparecería un efecto favorable del desarrollo del programa, al disminuir la proporción de quienes deben mejorar y al mantenerse el porcentaje de quienes exhiben una excelente claridad, asociada a la comprensión de sus emociones.

El análisis de contenido de las reflexiones expresadas por los estudiantes en sus bitácoras al trabajar esta dimensión da lugar a las siguientes categorías:

Aprendizajes desarrollados. Se evidencian en “he logrado tener más valor para expresar mis emociones” (E12), “me ha ayudado a diferenciar mis emociones de otras que no presento en mi diario vivir” (E17), “puedo analizarme e identificar las que me cuestan trabajo expresar y conocerlas más a fondo” (E20), “comprendí y llegué a la conclusión por qué no manifiesto algunas de mis emociones” (E25).

Relevancia. Surge a partir de las expresiones “comprender mis emociones es muy necesario para tener una vida equilibrada” (E2), “es necesario poder comprender las emociones , no solo de manera teórica, sino que también en la práctica, deduciendo e infiriendo” (E13), “es importante que yo pueda comprender mis emociones ya que si no identifico ni comprendo que es lo que yo estoy sintiendo no voy a poder reaccionar de la mejor forma” (E16), “es algo tan trascendental, porque nos da herramientas para poder regular nuestras emociones y relacionarnos con los demás” (E29), “saber esto nos hace muy bien” (E30).

Proyección en lo laboral. Se visualiza al señalar “me ayudará a tener una actitud positiva frente a mis alumnos al saber qué es lo que siento” (E7), “como profesora tendré que ser capaz de comprender qué le sucede a mis alumnos” (E13), “al momento de uno trabajar con niños es imposible tener emociones negativas” (E14), “cuando tenga que estar frente a un estudiante que sienta emociones negativas, trataré de comprenderlo y ayudarlo a superar ese momento desagradable y enseñarle que siempre hay soluciones para los problemas” (E21), “no me gustaría ser de las típicas profesoras histéricas con problemas sin solucionar y sin enfrentarlos, con licencias por estrés y desahogándose en el aula” (E24), “cuando ya sea profesora creo no me costará tanto realizar esto” (E31).

Dificultades. Se destacan al señalar “no es un problema solamente para mí, ya que muchos de mis compañeros también reconocieron tener dificultades para expresarse” (E5), “pude descubrir que habían algunas que estaban ocultas y que costaban mayor trabajo identificarlas y expresarlas” (E9), “la mayoría de las veces es difícil por muchos motivos saber cuál es la emoción que nos invade” (E22).

De manera similar a lo encontrado en la dimensión anterior, en Comprensión/Claridad, vuelven a aparecer aspectos ligados a la relevancia de lo realizado (apuntando a sus beneficios y consecuencias), su proyección en lo laboral (pensando en su desempeño como docentes) y el surgimiento de dificultades que es preciso abordar.

Tabla 3. Resultados participantes en la dimensión Regulación/Reparación.

REPARACIÓN	Inicio		Cierre	
	f	%	f	%
Mejorar su regulación	9	28,1	2	6,2
Adecuada regulación	19	59,4	24	75
Excelente regulación	4	12,5	6	18,8
Total	32	100	32	100

Fuente: Elaboración propia.

De manera similar a los resultados encontrados para las anteriores dimensiones, en este caso aparece claramente una diferencia asociada al desarrollo de un programa que contempla la regulación de las emociones. En la muestra aumenta el porcentaje de estudiantes con una adecuada reparación, en tanto que se observa muy notoriamente una disminución de quienes deben mejorar y un leve aumento en la proporción de sujetos que luego del programa aparecen con un excelente nivel en este aspecto.

Las reflexiones expresadas por los estudiantes en sus bitácoras al trabajar esta dimensión dan lugar a las siguientes categorías surgidas del análisis de contenido:

Relevancia. Se destaca al considerar las expresiones “es necesario tener la capacidad de regular las emociones tanto positivas como negativas para no equivocarnos al decidir las cosas que haremos en nuestro diario vivir” (E6), “es importante que podamos tener mecanismos de autorregulación que no interrumpan nuestras vidas diarias” (E17), “considero que es fundamental tener una regulación de las emociones porque es un elemento clave para la conducta emocional” (E26).

Requerimientos. Reflejados en “para poder regularnos creo que es necesario primero conocernos para saber cuáles son emociones que provocan dificultades en nuestro actuar e influyen de manera negativa en nuestra vida” (E14), “Lo que creo debo hacer ante estas situaciones es observar, pensar, analizar” (E18), “este mecanismo solo funcionará si estamos convencidos de lo que nos dijimos” (E21), “hay que encontrar un balance en la forma en que expresamos cada emoción, con la reacción y la expresión de cada emoción en la medida justa” (E25), “para mí el secreto de la regulación de las emociones está en que las personas sean capaces de relajarse y poner la mente serena en situaciones un tanto estresantes, poder llenar la mente de pensamientos positivos y calmarse” (E29).

Proyección en lo laboral. Se visualiza en las expresiones “creo que me serviría de mucho hacerlo, sobre todo ahora que me relacionaré con niños y seré un modelo a seguir” (E5), “un arrebato de mis emociones puede dañar emocionalmente a un niño” (E8), “como futura profesora debo saber reaccionar de la mejor forma posible ante cualquier situación que se me presente, ya sea dentro o fuera del aula de clases” (E11), “en un futuro me enfrentaré a distintos cursos y tengo claro que no todos serán el “ideal” con pequeños tranquilos, alegres, obedientes y respetuosos” (E16), “nosotros como futuros pedagogos no podemos reaccionar de esa manera tan violenta ante situaciones así, sobre todo porque nosotros seremos profesores de niños de básica los cuales necesitan un buen ejemplo” (E26).

Dificultades. Aparecen cuando se toma en cuenta que “siento que aún no tengo la madurez suficiente para regular mis emociones positivas ni negativas” (E1), “una inseguridad ligada de la mano con la preocupación al pensar que este tipo de situaciones me puede acontecer a mí en una sala de clases y no sabré reaccionar frente a estas

problemáticas” (E4), “lamentablemente nosotros estamos constantemente tirándonos mensajes negativos los cuales afectan indudablemente en nuestras emociones” (E20), “puede que a veces sea difícil lidiar con la regulación de las emociones en la vida” (E23), “es más difícil de trabajar que los demás pasos” (E32).

En la dimensión Regulación/Reparación, desde la perspectiva de los estudiantes, vuelven a aparecer como aspectos destacados la relevancia del trabajo realizado para el abordaje de sus situaciones de vida, su proyección hacia lo laboral (situado en la realidad del desempeño docente y las consecuencias de un mal manejo en este aspecto) y el surgimiento de algunas dificultades, que revelan lo que aún falta por consolidar; a esto se agregan algunos requerimientos que evidencian los elementos a considerar para alcanzar un equilibrio que se refleje en bienestar.

Aplicación del CDE-A y percepciones en las restantes dimensiones

En el caso del **Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adultos (CDE-A)**, se presentan los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones del instrumento aplicado, contrastando los datos al inicio y cierre del primer año de estudios y complementando con las categorías de análisis establecidas a partir de las conclusiones establecidas en sus bitácoras.

Tabla 4. Resultados participantes en las dimensiones CDE-A al inicio y cierre del programa.

	Media Marzo	Media Diciembre
Total CDEA	6,47	6,98
Conciencia	6,77	7,62
Regulación	5,95	6,36
Comp. Social	6,42	6,74
Autonomía	6,45	6,99
Comp. Vida	7,05	7,67

Fuente: Elaboración propia.

Aunque en algunos casos se evidencia de manera leve, en todas las dimensiones del instrumento, así como en el resultado total, se observa un incremento en la media de puntajes al comparar los datos al inicio del primer Taller con la información obtenida al cierre del primer año, haciendo notar los beneficios de haber trabajado durante dos semestres en relación a la educación emocional de los futuros profesores.

La dimensión con mejores resultados fue Conciencia emocional (con un incremento de 0,85), lo que indica un notorio avance en aspectos como la toma de conciencia de las propias emociones, el dar nombre a las emociones, la comprensión de las emociones de los demás y el tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento. Por otra parte, en Competencia Social aparece el menor avance (con un incremento de 0,32), mostrando un aspecto sobre el cual haría falta profundizar más en aspectos como el dominio de las habilidades sociales básicas, el respeto por los demás, la práctica de la comunicación receptiva y expresiva, el compartir emociones, el comportamiento prosocial y cooperación, la asertividad, la prevención y solución de conflictos y la capacidad para gestionar situaciones emocionales.

Estos resultados confirman el análisis realizado respecto a los datos obtenidos en la aplicación del TMMS-24, en relación a los avances en cuanto a la toma de conciencia de las propias emociones y de los demás, como primer paso para poder pasar a las otras competencias emocionales.

Análisis de contenido de las bitácoras al finalizar el Programa

El análisis de contenido de las conclusiones elaboradas por los estudiantes en sus bitácoras al trabajar las cinco dimensiones del modelo, habla de la manera cómo los estudiantes sitúan las competencias socioemocionales, lo que da lugar a las siguientes categorías:

Relación con el ambiente de aprendizaje. Observado en las expresiones “un clima escolar en donde las emociones sean positivas provocará un mejor aprendizaje y convivencia escolar” (E5), “se debe crear un ambiente de respeto donde reinen las emociones” (E12), “si descargamos nuestro enojos o emociones en los estudiantes ellos se expresarán de forma mutua que no les gustará la clase y creará un mal ambiente de aprendizaje, dificultando el trabajo del profesor y el aprendizaje del estudiante” (E18), “construir un ambiente de enseñanza y aprendizaje mutuo, haciendo que los niños y niñas puedan desarrollar más tempranamente el manejo de emociones y poder tener una clase más amena” (E23).

Relación con la motivación. Se visualiza en “las emociones cumplen un papel fundamental en la enseñanza y aprendizaje de los niños ya que a través de ello reflejamos la motivación y la forma la cual enseñamos la clase” (E13), “puede provocar que el alumno le preste mayor atención y se logre el aprendizaje deseado” (E17), “uno no aprende aquello que no motiva, y si algo no motiva se debe a que no genera emociones positivas” (E28).

Rol del docente. Aparece al considerar que “es esencial que el docente presente emociones positivas, ya que es el protagonista principal del desarrollo del niño” (E6), “el

docente puede marcar la infancia o vida de un alumno por su trato, como docentes somos sumamente responsables del proceso enseñanza aprendizaje de nuestros estudiantes” (E14), “es fundamental que el(a) profesor(a) pueda ser un aporte vital para que ellos puedan manejar todas las herramientas necesarias para vivir felizmente con las emociones” (E21), “es fundamental que el docente desarrolle la autorregulación emocional en él y en sus educandos, desde su ejemplo” (E29), “el docente debe trabajar constantemente en tener un buen manejo de las emociones” (E31).

Después de dos semestres de trabajo en torno a las competencias emocionales, desde la percepción de los estudiantes se destaca la relación existente con tres temáticas: el ambiente de aprendizaje (reconociendo una vinculación entre las emociones y un ambiente que propicia los aprendizajes en sus alumnos), la motivación de sus alumnos (ligada a emociones positivas) y el rol del docente (cumpliendo un papel fundamental para el desarrollo de sus alumnos cuando evidencia sus competencias emocionales).

Discusión y Conclusiones

Como parte de un trabajo institucional que contempla una revisión en el modo como se estructura la formación docente en un centro de Educación Superior, en relación al objetivo general planteado para este trabajo, se logró analizar la efectividad de un programa de educación emocional para el desarrollo de las competencias emocionales en estudiantes de primer año de estas carreras.

Tomando como base los hallazgos del tercer año de trabajo, visualizado en una de las carreras de la Facultad de Ciencias de la Educación, como culminación de un proceso de implementación progresiva de la propuesta, se demuestran avances en las dimensiones y habilidades trabajadas en los dos primeros semestres de formación pedagógica, en los cuales se pretendió entregar a los futuros docentes, a través del desarrollo de sus competencias emocionales, una preparación pertinente con los requerimientos de su entorno laboral. Se cumple así con los requerimientos de algunos autores, como López-Goñi y Goñi Zabala (2012), en el sentido que la focalización en las competencias emocionales durante la formación de los profesores constituye la base de un desarrollo profesional sano y duradero, como también respecto a lo señalado por Casullo y García (2015) en relación a la necesidad de trabajar estos aspectos integrados a otras variables personales y sociales, para una adecuada proyección en el quehacer docente futuro.

Considerando el primer objetivo específico de este trabajo, se logró elaborar e implementar estrategias, de acuerdo al modelo de competencias emocionales de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007), para desarrollar la conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, habilidades sociales y habilidades para la vida y el bienestar en estudiantes de Pedagogía, en el marco de los Talleres Integrados de Formación en la Práctica 1 y 2 (TIFP1 – TIFP 2).

El diseño del programa se basó en un marco teórico conceptual sólido, haciéndose explícito, como recomiendan diferentes autores (Bisquerra, 2003; Zeidner et al., 2008; Zins y Elias, 2006; Pérez-González y Pena, 2011). Los procesos de planificación, docencia y evaluación por competencias se plantearon mediante la práctica reflexiva y el trabajo colaborativo, clarificando la relación de las competencias con el objetivo a lograr, las actividades de aprendizaje y el resultado de aprendizaje. A través de la implementación sistemática y progresiva de un programa de educación emocional que toma en cuenta el perfil de la población destinataria, proceso que se vio favorecido por la coordinación de los profesores que aplicaban esta iniciativa, como se evidenció en Gallardo y Mayorga (2017), así como por las características de los procesos formativos, se pudo evidenciar el desarrollo de las competencias previstas, considerando un paradigma competencial que va más allá del uso del conocimiento, contemplando habilidades, capacidades, actitudes, estableciendo nexos entre lo académico y lo emocional, y a su vez entre lo cognitivo, lo motivacional y lo social.

En relación al segundo objetivo específico referido a analizar las diferencias que se observan en los estudiantes que han recibido formación en competencias emocionales y los que no han trabajado esas competencias, los resultados evidencian estas diferencias con una significatividad, respaldada por el análisis estadístico de los datos, que demuestra el efecto favorable del programa implementado. Es necesario señalar en este punto que, en los cuatro estudios realizados en este trabajo, siempre se obtuvo una mejora en las dimensiones emocionales medidas con el TMMS-24 y el CDE-A, respecto a las condiciones iniciales, reafirmando la relevancia del trabajo desarrollado en lo referido a las competencias emocionales en la formación pedagógica. Además, gracias a la posibilidad de poder contar con un grupo control y realizar la aplicación de instrumentos en años consecutivos, el primer estudio mostró que el programa presenta evidencias de eficacia permanente, un año después de la aplicación del mismo en el grupo experimental.

Considerando el tercer objetivo específico, que buscaba analizar las percepciones de los estudiantes de Pedagogía en relación a los resultados obtenidos en el programa de educación emocional desarrollado, se pudo obtener información de estos sujetos en relación a cómo percibieron el desarrollo de esta propuesta, denotando aspectos positivos en cuanto a aprendizajes, logros e importancia para su formación, permitiendo destacar los aportes, así como los puntos a seguir trabajando. Es importante señalar que los destinatarios han mostrado una alta satisfacción con los objetivos, la metodología, la secuencia de actividades, los recursos y los resultados del programa, en un espacio en el que se comparten experiencias y emociones, reflexionando en torno a las implicancias y proyecciones asignadas por los sujetos participantes, quienes coinciden en la relevancia del rol que cumple el docente para el desarrollo emocional de sus estudiantes, reconociendo en este trabajo el valor de la entrega de herramientas, el desarrollo de capacidades y el cambio de perspectiva en relación a su responsabilidad en el bienestar personal, social y profesional posible de alcanzar.

En relación a las aportaciones de este trabajo, entendido como una investigación de carácter educativo, se puede señalar que tiene relevancia social, ya que se relacio-

na con la mejora de la educación en general, pretendiendo promover cambios eficaces en las prácticas educativas, en la organización y en los procesos de aprendizaje al interior de una institución de educación superior, específicamente una Facultad de Ciencias de la Educación. Tiene también un valor teórico, ya que contribuye a la ampliación del conocimiento sobre un tema novedoso y poco estudiado en Chile, como es la implementación y evaluación de programas de educación emocional a nivel universitario. Además tiene utilidad metodológica, puesto que la información presentada facilita el poder replicar la experiencia en otras instituciones.

Este trabajo aporta evidencias empíricas de la educabilidad de las competencias emocionales, a través de los avances obtenidos en la implementación de un programa de educación emocional, resultados que corroboran los hallazgos de estudios similares realizados a nivel universitario (Núñez Cubero, 2008; Kotsou et al., 2011; Nelis et al., 2011; Casado et al., 2013) y específicamente en lo relativo a trabajos centrados en la formación docente (Corcoran y Tormey, 2012). La propuesta del programa de educación emocional implementado se constituye así en una buena práctica en educación emocional con futuros maestros y en este sentido, facilita a investigadores, académicos y gestores de políticas educativas un marco para favorecer la educación emocional en un centro de educación superior.

Desde el punto de vista del enfoque investigativo, la utilización complementaria de instrumentos cuantitativos y cualitativos en este trabajo favorece la calidad de los juicios emitidos y los procesos de toma de decisiones para la mejora de un programa de educación emocional. En esta perspectiva, los métodos cuantitativos permitirían una descripción objetiva de situaciones, para obtener datos específicos y evaluar impactos. Por otra parte, los métodos cualitativos servirían para el conocimiento más profundo de los procesos, mediante la comprensión de discursos, opiniones y valoraciones.

En cuanto a las limitaciones de este trabajo, en primer término la transferencia de los resultados y la generalización de las conclusiones están condicionadas por el proceso de selección de las personas participantes, puesto que la asignación del alumnado no ha sido aleatoria, por lo que es necesario considerar el tamaño y representatividad de la muestra; dado el hecho que todos los participantes están adscritos a una única Universidad y en el caso del estudio que se desarrolla más en detalle, a una de las carreras de la Facultad de Ciencias de la Educación. En segundo término, en la fase final de esta investigación solo fue posible analizar la efectividad del programa en el inicio de su implementación, sin la existencia de un grupo control, lo que hace necesario establecer un monitoreo de los resultados a medida que se avanza en el currículum y también al finalizar la formación.

En respuesta a lo anterior y a modo de proyecciones de esta investigación, podría replicarse como un estudio longitudinal, a fin de analizar los beneficios de un trabajo en competencias emocionales sobre las variables personales de cada estudiante durante su formación docente y estudiar el impacto del programa a más largo plazo, para visualizar qué tipo de variables mediadoras influyen en los supuestos beneficios del programa, para determinar el papel que pueden jugar en este sentido, como po-

dría ser la edad, carrera en la que cursan sus estudios, el nivel en el que los alumnos se encuentran en su formación, las características de los profesores que aplican el programa, etc. También podría implementarse este trabajo en otras instituciones de educación superior, de modo de contar con una muestra mayor y más heterogénea, con la finalidad de facilitar el proceso de generalización de los resultados. De manera similar podría adaptarse el programa a otras poblaciones, como profesores en ejercicio en los niveles educativos de enseñanza básica o media, o bien a otros profesionales no docentes.

Finalizado este trabajo, queda como desafío el consolidar esta iniciativa, abriéndose a cuestionamientos como cuáles son las estrategias más adecuadas para continuar incorporando las competencias emocionales dentro de los objetivos educativos en la formación profesional docente, cómo hacer permanentes los avances logrados y de qué manera se puede proyectar esta tarea al desempeño que tendrán estos profesores a futuro cuando se encuentren desempeñando su labor con sus estudiantes, más allá de una innovación curricular a nivel universitario.

Los resultados de esta investigación pueden considerarse una evidencia de que el alumnado de educación superior, en este caso futuros docentes, pueden beneficiarse de una intervención y desarrollar sus competencias emocionales a través de un programa de educación emocional. Dado que este es un tema aún incipiente en el contexto universitario en Chile, es válido plantear que el sistema educativo debería proponerse seriamente la incorporación de iniciativas destinadas al desarrollo de estas competencias, facilitando para su integración herramientas pedagógicas y estructuras curriculares.

Referencias bibliográficas

- Adaros, M. (2013). Implicancias de los nuevos estándares pedagógicos para el desarrollo de la competencia emocional en la formación inicial del profesorado, *Revista Temas de Educación / Número 19*, 7-23.
- Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile. Historia de un proyecto*, Santiago de Chile, Ministerio de Educación.
- Barahona, I. (2013). Desarrollo de competencias emocionales en la formación inicial docente en muestra de universidades con mejores resultados en Prueba Inicia 2011, Universidad de Santiago de Chile.
- Bisquerra, R. (2003). "Educación emocional y competencias básicas para la vida", *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21, 1, 7-43.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales, *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Brackett, M. A. y Caruso, D. R. (2007). *Emotionally Literacy for Educators*, Chatham, NC, SEL-media.

- Cabello, R.; Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado REIFOP*, 32. Vol. 13(1), Recuperado de www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/145/1346
- Casado, M. L., López, D. y Lapuerta, V. (2013). Competencias emocionales en la Universidad: optimizando el aprendizaje y la competitividad profesional, II Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad (CINAIC), Recuperado de http://grupos.topografia.upm.es/inngeo/ficheros/Casado_Lopez_Lapuerta_CINAIC13.pdf
- Cassullo, G. L. y García, L. (2015). Estudio de las Competencias Socio Emocionales y su Relación con el Afrontamiento en Futuros Profesores de Nivel Medio, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 213-228.
- Céspedes, A. (2008). *Educación de las emociones, educar para la vida* (octava edición, diciembre de 2011), Ediciones B, Santiago.
- Corcoran, R. y Tormey, R. (2012). Assessing Emotional Intelligence and Its Impact in Caring Professions: The Value of a Mixed-Methods Approach in Emotional Intelligence Work with Teachers, *Teach. Educ.*, 28, 750-759.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*, Madrid: Santillana-Ediciones, UNESCO.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. y Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School Based Universal Interventions, *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado, *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(8), Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/759Extremera.PDF>
- Fernández, M. R., Palomero, J. E. y Teruel M. P. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2006). Emotional Intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history, *Psicothema*, 18, 7-18.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale, *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernández Herrería, A. y López López, M. (2007). La inclusión del componente emocional en la formación inicial de maestros. Una experiencia para el desarrollo de la conciencia sensorial, *Revista Iberoamericana de Educación*, 43, 3-25.
- Gallardo, A. y Mayorga, P. (2017). Practicando las emociones: experiencias de autoperfeccionamiento en el Eje de las Prácticas de la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile, *Revista Inclusiones*, Vol. 4, Número 3, julio-septiembre, 133-143.
- Glasser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Nueva York, USA: Aldine.

- González, A.; Peñalver, J. y Bresó, E. (2011). La evaluación de la inteligencia emocional: ¿autoinformes o pruebas de habilidad?, *Forum de Recerca N° 16*, Universidad Jaume I, 699-712, Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/77106>
- Hernández, F., Martínez, P., Da Fonseca, P. y Rubio, M. (2006). Aprendizaje, Competencias y Rendimiento en Educación Superior, *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, núm. 48, 97-99.
- Joseph, D. L., y Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: An integrative meta-analysis and cascading model, *Journal of Applied Psychology*, 95(1), 54.
- Kotsou, I., Nelis, D., Grégoire, J., y Mikolajczak, M. (2011). Emotional Plasticity: Conditions and Effects of Improving Emotional Competence in Adulthood. *Journal of Applied Psychology*, Advance online publication, doi: 10.1037/a0023047
- López-Goñi, I. y Goñi Zabala, J. M. (2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo, *Revista de Educación*, 357, 467-489.
- Ministerio de Educación (2008). Marco para la buena enseñanza, Santiago de Chile, CPEIP.
- Ministerio de Educación, CPEIP (2012). *Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación básica*, Santiago, Chile, LOM ediciones Ltda.
- Nelis, D., Kotsou, I., Quidbach, J., Hansenne, M., Weytens, F., Dupuis, P., Mikolajczak, M. (2011). Increasing emotional competence improves psychological and physical well-being, social relationships, and employability, *Emotion*, Vol. 11(2), Apr 2011, 354-366.
- Núñez Cubero, L. (2008). Pedagogía emocional: una experiencia de formación en competencias emocionales en el contexto universitario, *Cuestiones Pedagógicas*, Universidad de Sevilla, 65-80.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias, *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, Vol. 6(2), pp. 437-454, Recuperado de www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?276
- Palomero Pescador, J. y Fernández Domínguez, M. R. (2007). El cuaderno de bitácora: reflexiones al hilo del EEES, *REIFOP*, 8(4).
- Pérez-Cabaní, M. L., Juandó, J. y Palma, M. (2014). La formación del profesorado universitario en los parámetros europeos: afrontar un cambio de estructura, de cultura y de identidad profesional. En Monereo, C. (coord.) *Enseñando a enseñar en la Universidad. La formación del profesorado basada en incidentes críticos* (pp. 15-38), Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Soldevila, A. y Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria, *Educación XXI*, 16.1, 233-254.

- Pérez-González, J. C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional, *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa* N° 15, Vol. 6(2), 523-546.
- Pérez-González, J. C. y Pena, M. (2011). Construyendo la ciencia de la educación emocional, *Padres y Maestros*, 324, 32-35.
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*, Madrid: La Muralla.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y fundamentos para desarrollar la Teoría Fundamentada, Medellín, Colombia, Universidad de Antioquia.
- Suberviola-Ovejas, I. (2012). Auto-percepción del profesorado sobre su formación en educación emocional, *Vivat Academia revista de comunicación*, febrero 2012, Año XIV, N° Especial, pp. 1154-1167.
- Sutton, R. E. y Wheatley, K. F. (2003). Teacher's Emotions and Teaching: A review of the literature and directions for future research, *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.
- Zeidner, M., Roberts, R. D. y Matthews, G. (2008). The science of emotional intelligence: Current consensus and controversies, *European Psychologist*, 13, 64-78.
- Zembylas, M. y Schutz, P. A. (2009). Research on teachers' emotions in education: Findings, practical implications and future agenda, In *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives* (pp. 367-377), Springer US. DOI:10.1007/978-1-4419-0564-2_18
- Zins, J. E. y Elias, M. J. (2006). Social and emotional learning, En G. G. Bear; K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention*, 1-13. Bethesda, MD, National Association of School Psychologists.

CAPÍTULO 5

EXPLORANDO LOS ASPECTOS CONTEXTUALES, SITUADOS Y DINÁMICOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE: ALGUNAS RECOMENDACIONES PARA LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES

Roxana Balbontín Alvarado*

Resumen

Es frecuente que los profesores experimenten fuertes conflictos identitarios a lo largo de sus carreras, sobre todo en los primeros años de ejercicio, pues el *shock* que experimentan al transitar desde el contexto universitario al laboral es significativo. El capítulo que se presenta invita a reflexionar sobre la construcción de la identidad docente desde los aspectos contextuales, situados y dinámicos e intenta proveer algunas recomendaciones para la formación inicial de profesores con miras a fortalecer el desarrollo de identidades profesionales positivas y resilientes. La identidad que se forma a raíz de influencias contextuales que impactan la Escuela moldea la formación identitaria situada al influenciar la cultura escolar en la que los profesores se desempeñan. A su vez, la identidad profesional se construye, deconstruye y reconstruye de manera dinámica, dependiendo de la experiencia. Todos estos encuentros y transformaciones identitarias son mediadas por el docente quien interpreta estas fluctuaciones desde sus propias creencias, valores, expectativas. En suma, estas interpretaciones pueden desencadenar una “supra-identidad” positiva que impactará favorablemente el profesionalismo de los docentes y su efectividad, o en el caso contrario, podrían conllevar a crisis identitarias provocando insatisfacción profesional, conflictos y resistencia a un sistema que no calza con lo que se espera. En este escenario, es deseable que los Programas de Formación Inicial Docente respondan a las incertidumbres y conflictividad de la escuela actual caracterizada por poblaciones estudiantiles cada vez más diversas y demandantes, propiciando la formación de profesores resilientes, capaces de adaptarse a los nuevos desafíos que impone el sistema escolar.

Palabras clave: Identidad docente; Formación Inicial Docente; Resiliencia.

* Doctora en Educación (PhD), Facultad de Educación y Humanidades, Universidad del Bío Bío, Chillán, rbalbontin@ubiobio.cl

Introducción

Resulta evidente que el papel de los profesores en los resultados educacionales de los alumnos es fundamental, pues son ellos quienes tienen la tarea directa de guiar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula. En relación a este punto, la literatura internacional y nacional ha dado bastante evidencia, insistiendo en la influencia clave de los profesores en los resultados educacionales de los alumnos (Ávalos, Cavada, Pardo y Sotomayor, 2010; Ávalos, 2013; Balbontín, 2016; Creemers, 1994; Day y Gu, 2010; Day, Sammons, Stobart, Kington y Gu, 2007; Day, 2002; Hargreaves, Cunningham, Hansen, McIntyre y Oliver, 2007). Numerosos estudios han sugerido que uno de los desafíos más importantes para mejorar la calidad de la educación es contar con profesores efectivos que contribuyan al éxito de sus estudiantes, de sus escuelas y de sus sociedades en general. Muchos investigadores educacionales han abordado las características que hacen a los profesores efectivos y las condiciones personales y contextuales que los hacen permanecer en sus trabajos. Estos expertos han informado a los gobiernos y a la población en general acerca de temas como la selección de profesores, retención, estabilidad y deserción.

Estudios sobre la profesión docente en Chile sugieren que cerca de un 40% (entre 2004 y 2008) de los profesores abandona la carrera docente durante los primeros cinco años de ejercicio. Esta realidad se contrapone al caso de países como Finlandia, Singapur y la Provincia de Ontario en Canadá, donde al final de sus vidas laborales, los profesores han trabajado un promedio de treinta y cinco años (Darling-Hammond y Rothman, 2011; OCDE, 2004). Por otro lado, el estudio TALIS (OCDE, 2014) entregó ciertos datos que evidenciaban la complejidad de la situación de la profesión docente en Chile, hasta el año de aplicación del estudio. Esta situación ha comenzado a cambiar paulatinamente con la nueva Ley de Carrera Docente promulgada el año 2016. Específicamente, el reporte de la encuesta TALIS indica que en promedio los docentes chilenos pasaban el 73% de sus jornadas laborales en enseñanza directa en aula, unas 27 horas semanales, el resto del tiempo se destinaba a mantener la disciplina a labores administrativas, a corrección de trabajos o evaluaciones y a planificación de clases. Específicamente, hasta hace muy poco tiempo se dedicaba en promedio alrededor de 6 horas semanales a planificación de clases y 4 horas a corrección de trabajos o evaluaciones de los estudiantes. Estas cifras difieren de la situación de la mayoría de los países que participan en TALIS, donde los profesores dedican menos tiempo en enseñanza directa en aula, pudiendo contar con más tiempo para desarrollar las otras tareas. Otro dato revelador del estudio TALIS es que sólo un 34% de la muestra de docentes estudiada manifiesta que la profesión docente es valorada en Chile.

Como se indicara anteriormente, las condiciones para los docentes antes descritas en cuanto a proporción de horas lectivas y no lectivas ha comenzado a cambiar gracias a la Ley de Carrera Docente. Si bien lo que se pretendía lograr en cuanto a distribución de horas era una proporción de 60% de enseñanza aula, versus un 40% de horas dedicadas a la planificación y a labores administrativas, lo que se logró es

un ajuste de 70% versus un 30% en las labores antes especificadas.

Uno de los procesos que permitió delinear la nueva Carrera Docente fue un proceso de consulta ciudadana que se realizó el año 2014 que se denominó “Plan Maestro” y que recogió las impresiones de la ciudadanía con miras a generar una propuesta al gobierno sobre los cambios que se necesitaba implementar para mejorar el estatus de la profesión docente en Chile. Este ejercicio consultivo que se materializó en una serie de foros en los que participaron distintos actores educativos de diversas Facultades de Educación y Establecimientos Educacionales a lo largo del país y que también incluyó a la ciudadanía en general, permitió levantar evidencia real sobre la necesidad de reformar la profesión docente en Chile. Esta instancia consultiva, junto con evidencia recogida durante años con respecto a investigación sobre el tema, análisis de los resultados educacionales del sector municipal y subvencionado del país y los resultados de los profesores en sus evaluaciones y pruebas permitieron cimentar la actual Ley de Carrera Docente, la que introduce importantes cambios en cuanto a la formación, promoción y condiciones para los profesores.

Conceptualización de la Identidad Docente

El concepto de Identidad se relaciona con aspectos psicológicos y sociales. Los individuos construyen su identidad a partir de los significados que ellos se forman de sí mismos y de sus acciones, lo que se conjuga con los significados que la sociedad les otorga respecto a su rol social. Respecto a este punto, Ávalos (2013) sostiene: “Hay identidades derivadas del lugar geográfico que se habita, del grupo social al que se pertenece, de la ocupación que se ejecuta o del tipo de colegio al que se asistió” (p. 37). En su definición de identidades, Castells (1997) relaciona el carácter personal de la construcción de la identidad y el aspecto social: “Las identidades... pueden definirse como significaciones construidas respecto a quién se es y qué encargo social se tiene” (citado en Avalos 2013, p. 37). En el caso que nos ocupa, la “Identidad Docente” y tomado en consideración lo ya planteado acerca del concepto de identidad, podríamos aventurarnos a decir que los profesores construyen su identidad a partir del significado que ellos mismos otorgan a su labor y a partir de los significados que otorga la sociedad en su conjunto, lo que incluiría también el contexto específico en que el docente se desempeña. Para ser aún más específicos, tomaremos la definición de Slegers y Kelchtermans (citados en Van den Berg, 2002): “La identidad docente se puede entender como el resultado de la interacción entre experiencias personales de los docentes y el medio social, cultural e institucional en el cual ellos funcionan cotidianamente”.

En la literatura internacional, específicamente en el caso de Inglaterra, destaca el trabajo de Day et al. (2006) en relación a la “Identidad Docente”. De acuerdo a sus planteamientos que son bastante coincidentes con lo ya discutido en esta sección, el concepto de “Identidad Docente” “comprende interacciones entre aspectos personales, situados y profesionales” (p. 12). La dimensión profesional se relaciona con

las expectativas sociales y políticas acerca del rol docente y las competencias profesionales que un buen profesor debiese tener. La dimensión situada está relacionada con la construcción de la identidad en un contexto particular, por ejemplo, en una determinada escuela. Este aspecto depende de condiciones específicas tales como, el comportamiento de los alumnos, el nivel de vulnerabilidad social del establecimiento, entre otras. Finalmente, la dimensión personal está relacionada con la vida de los docentes fuera de la comunidad escolar y se relaciona con sus roles sociales y familiares.

En relación al proceso de construcción de identidad docente se pueden identificar tres elementos centrales que confluyen y forman parte de la construcción de ella: *Creencias, Emociones y Actitudes* (Rodgers y Scott, citadas en Hamman, Gosselin, Romano y Bunuan, 2010; Van den Berg, 2002). Las Creencias se relacionan con las percepciones de los profesores sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y de la autoeficacia con que desarrollan su labor (Bandura, 1977, 1993). Las Emociones son el producto de las subjetividades fruto de las relaciones entre personas, las que tiene un rol fundamental en la construcción de identidad (Zembylas, 2003; Hargreaves, 2001). Estas tienen alta incidencia en la vocación y motivación de los profesores y, por consiguiente, también influyen en la formación y desarrollo profesional docente y en la implementación de reformas educativas (Boler, 1997; Nias, 1989; Hargreaves, 1998; Little, 1996, citados en Zembylas, 2003). Finalmente las Actitudes dicen relación con la forma en que los docentes reaccionan o con la posición que adoptan frente a situaciones o procesos de carácter social como lo son las reformas del sistema educativo. De acuerdo a Van den Berg (2002), la integración de estos elementos es central para la toma de decisiones de los docentes en el transcurso de su vida profesional. Cabe destacar que la construcción de identidad es un proceso dinámico que sufre fluctuaciones a raíz de circunstancias contextuales, como indica Sotomayor (2013): “Dado que los individuos y sus relaciones cambian en sus trayectorias de vida, la identidad no es estática, sino que se va construyendo y modificando de acuerdo con la interpretación y reinterpretación que cada profesor hace de las experiencias vividas” (citando a Beijaard, Verloop y Vermunt, 2000, en Avalos, 2013). En relación a este mismo punto Day et al. (2006) indica: “Las identidades de los docentes están sujetas a grados variables de fluctuación que experimentarán características de estabilidad y fragmentación en diferentes etapas de sus carreras, dependiendo del manejo de factores profesionales, situados y personales” (p. 13).

Las fluctuaciones propias del proceso de construcción de la identidad docente, fruto del carácter dinámico y situacional del proceso en sí, dan lugar a inestabilidad y conflictos de identidad entre los docentes. Estos conflictos se producen cuando las percepciones que los docentes tienen de lo que debería ser su labor entran en conflicto con las significaciones que la sociedad atribuye a lo que debería ser un buen profesor. El investigador Van den Berg (2002) identificó cinco focos de conflicto identitario docente: a) un cuestionamiento a la calidad del propio trabajo; b) interrogantes acerca de la legitimidad de las definiciones externas sobre el valor de su trabajo; c) percepción negativa del valor personal expresado en dudas, resistencia,

desilusión y culpa; (d) sentimientos de incertidumbre y ambigüedad frente a demandas externas que son difusas o poco claras; y (e) estrés y *burnout* desencadenados por situaciones como el conflicto entre roles y expectativas, limitaciones de la autonomía en el trabajo, y presión por falta de tiempo para cumplir con todo lo exigido. Lamentablemente, todos los factores identificados por Van den Berg ejemplifican muy bien los focos de conflicto identitario que tienen los profesores chilenos, quienes además de estar afectados por una subvaloración a su trabajo, altas exigencias externas, limitaciones a su autonomía y falta de tiempo, enfrentan otras condiciones adversas como una excesiva carga laboral, bajas remuneraciones, falta de recursos de apoyo para la enseñanza y desproporción entre horas de contrato lectivas versus no lectivas. Como se indicara anteriormente, esta situación se ha intentado subsanar mediante la implementación de la nueva Carrera Docente, pero las modificaciones introducidas hasta la fecha no han cambiado drásticamente la situación de carga laboral de los profesores como se esperaría, ya que antes un profesor dedicaba alrededor del 75% de su tiempo de contrato a enseñanza directa y ahora la proporción es de un 70%, lo que aún dista mucho de la situación de países que ostentan resultados educativos de calidad. Todos estos factores contribuyen a la generación de un estado de tensión permanente en relación a la labor docente en Chile, produciéndose un fuerte choque entre lo que los docentes perciben debería ser su rol y lo que exige el gobierno, los sostenedores, los padres y la sociedad en su conjunto. Por otro lado, todos los factores antes mencionados influyen indudablemente en el grado de profesionalismo con el que los docentes ejercen su labor que muchas veces se ve afectado por innumerables demandas externas que no consideran las condiciones mínimas requeridas para satisfacerlas.

Aspectos contextuales que impactan la Identidad Docente

Los profesores en Chile y en otros países son blanco frecuente de críticas por parte de la sociedad. Padres, políticos, autoridades educacionales y otros profesionales critican duramente la idoneidad de quienes trabajan en las aulas, muchas veces desmereciendo la labor que desarrollan y haciendo juicios con liviandad sobre cómo deberían enseñar esos docentes. Muchas veces este tipo de críticas no tocan tan de cerca a otras profesiones, como la medicina, la ingeniería o la arquitectura por la falta de conocimientos técnicos para cuestionar a quienes desarrollan estas tareas. Sin embargo, cuando se trata de cuestionar la pedagogía todo el mundo parece sentirse un experto.

El problema tal vez radique en el hecho de que la “profesión docente” muchas veces es considerada una “cuasi profesión” (Hoyle, 1974) equivalente a un “oficio”, ya que se consideran que quienes la ejercen no demuestran un nivel de apropiación y experticia de los conocimientos y competencias que se supone debiesen tener para ejercer la “profesión”. Por otro lado, muchas veces graduados de otras carreras ejercen la docencia sin contar con acreditación para ello y eso es avalado por sistemas

educacionales como el chileno. Cabe preguntarse entonces: ¿Cuáles son los conocimientos y competencias específicas que debiesen caracterizar la profesión docente para constituirse en una profesión que no admita frecuentes cuestionamientos por parte de la sociedad?

Para responder la interrogante antes planteada, daremos un vistazo al concepto de profesión desarrollado por Abbot (1988), quien lo define de la siguiente manera: “Grupos ocupacionales exclusivos que aplican un conocimiento de algo abstracto a casos particulares”. Esta definición rescata la importancia de contar con un conocimiento específico (saber qué) que debe ser aplicado en determinados casos (saber cómo). Las acciones principales que un determinado profesional debiese llevar a cabo en su campo son el *diagnóstico* de una determinada situación, *las inferencias* basadas en el conocimiento que se tiene para resolver esa situación y *la puesta en práctica* de determinadas acciones que se requieren para dar respuesta al requerimiento o resolver la situación (Ávalos, 2013). Por otro lado, es necesario que una profesión sea reconocida socialmente en cuanto al manejo de competencias específicas en un determinado campo.

Ávalos (2013) sugiere que la definición de Abbot (1988) pudiese ser aplicada de manera relativamente parcial a la profesión docente, ya que “las inferencias” o “juicios” respecto a lo que se debiese llevar a cabo en una sala de clases y con un grupo específico de alumnos no sólo están sujetos a decisiones personales que deberían emanar del conocimiento específico del profesional, sino a directrices del sistema educacional que dictaminan el currículum escolar, el formato en el cual funcionan las escuelas (duración de clases y jornada) e incluso los enfoques metodológicos que debiesen seguir los docentes. En este escenario, la posibilidad de ejercicio profesional autónomo es impedida por limitaciones externas que dictaminan lo que debe hacer un profesional de la educación. Entonces, parece ser más apropiado definir la profesión docente como una que se construye a sí misma, lo que se ha llamado “profesionalización” (Esteve, 2006; Tenti Fanfani, 2006) o por lo que quienes la ejercen entienden de ella, lo que Evetts (2005, 2010) ha denominado “profesionalismo”. En otras palabras, los profesores construyen o interpretan su profesión al tener que adaptarse y mediar los requerimientos externos del contexto y su propio juicio, idoneidad y conocimiento experto. Ahora bien, los profesores no son los únicos quienes describen su profesionalismo, éste también se encuentra sometido al constante juicio y valorización social externa, lo que provoca fuertes contrastes y discrepancias.

Otro concepto involucrado que nos permite entender mejor el profesionalismo docente es el concepto de “Capital Profesional” desarrollado por Hargreaves y Fullan (2012) que tiene relación con los saberes docentes y la calidad de la enseñanza, aspectos esenciales para proveer a la labor docente el tan discutido estatus de “profesión”. Precisamente uno de los problemas del sistema educativo en Chile es que espera que el docente se haga cargo de tareas muy amplias y distintas y se considera que el profesor con vocación es aquel que cumple todas esas tareas y expectativas del sistema. Sin embargo, raramente un profesor que conoce bien su disciplina, que se esmera en enseñarla bien, desligándose un poco del plano social o administrativo

de su labor, es considerado buen profesor, ya que del profesor se espera mucho más: psicólogo, enfermero, experto en proyectos, guía turístico, presentador de actos, recaudador de dineros y la lista sigue. El problema radica en que no hay una definición exacta sobre los determinados saberes y funciones que un profesional de la enseñanza debiese cumplir y el profesor es una especie de “hacelotodo”, lo que afecta la calidad de su trabajo y de la enseñanza que pueda proveer, impactando su estatus y valoración social.

Las identidades de los profesores son afectadas por el contexto sociocultural de las instituciones en las que se desempeña durante su carrera profesional. La Escuela, como tal, es blanco de diversas influencias que emanan del contexto en el que se encuentra inmersa, lo que produce un efecto en la cultura escolar que va forjando la escuela. Por ejemplo, una escuela que se encuentra inmersa en un contexto escolar socialmente vulnerable tendrá una cultura escolar evidentemente impactada por esta condición o una escuela que se encuentra en una comuna rural alejada geográficamente de los sectores urbanos y con población estudiantil perteneciente a la etnia Mapuche se verá evidentemente influenciada por este contexto particular. Todo esto impactará significativamente en la percepción que tienen los profesores de su propio quehacer, delineando sus identidades a la luz de los contextos en los que se desenvuelven.

La identidad de un profesor que se desempeña en un contexto urbano y la de una profesora que se desempeña en un contexto rural son inevitablemente muy distintas porque han sido moldeadas por las diferencias contextuales. La identidad de un profesor que se desempeña en una comuna económicamente desfavorecida y la de una profesora que trabaja en una comuna económicamente afluyente también resultan muy distintas. Un profesor de un liceo emblemático con buenos resultados académicos no tiene una identidad muy similar a un profesor que se desempeña en un liceo vulnerable con bajos resultados, a pesar que tenga los mismos años en la docencia y que haya egresado del mismo programa universitario, obteniendo una formación inicial similar. El contexto moldea e influye en la percepción del profesor de sí mismo, en este caso, en su percepción como profesional o grado de profesionalismo.

Por otro lado, no sólo factores socioculturales impactan la identidad de los profesores, sino también factores de carácter político y de gestión interna del establecimiento. En cuanto a los factores políticos, resulta claro que los establecimientos se ven muy impactados por las demandas externas emanadas a través de las políticas públicas en educación que deben ser implementadas por mandatos externos. Es un hecho que los establecimientos municipales y subvencionados del país, que son la mayoría, no gozan de demasiada autonomía, especialmente los municipalizados, para tomar decisiones importantes respecto al currículum y a los distintos programas que deben, por Ley, implementarse. En medio de este concierto incesante de requerimientos y demandas de la autoridad de educación local y nacional, están los profesores, cuyo papel es central, ya que son los encargados de llevar al aula estas políticas, con la consiguiente repercusión que tiene esto en sus valoraciones personales,

en cuanto a sus capacidades de implementar lo que se pide y contar con el tiempo necesario para hacerlo.

Muchas veces las identidades profesionales se ven tensionadas con demandas difíciles de cumplir por factores de tiempo, de recursos o de capacidades profesionales para hacerlo. Un profesor muchas veces siente que se le atribuyen muchos roles y que no puede desarrollarlos todos con el mismo nivel de profesionalismo que se esperaría. Por ejemplo, en la actualidad con la implementación del Decreto 83 del año 2015 que dice relación con Diversificación de la Enseñanza, los profesores tienen que capacitarse para trabajar en una aula inclusiva que acoge a estudiantes diversos, con capacidades distintas, lo que en un contexto educativo resulta ampliamente esperable, deseable y democrático, pero que también implica capacitación para el desarrollo de conocimientos y competencias para atender esta diversidad. En cuanto a la implementación de este decreto, hace ya un tiempo, los profesores han venido recibiendo capacitación, pero cabe preguntarse: ¿Es suficiente esta capacitación? ¿Es de calidad? ¿Es oportuna? No cabe duda que este nuevo rol que se asigna a los docentes tendrá repercusión en cómo perciben su identidad profesional, pudiendo hacerlo de manera positiva al sentirse capacitados e idóneos para esta nueva función o pudiendo sentirse inseguros e inexpertos en lo que les tocará enfrentar de aquí en adelante.

Por otro lado, el impacto de factores contextuales, ya sea socioculturales o emanados de las políticas públicas en educación son mediados por el tipo de liderazgo y las características de gestión que tiene el establecimiento, principalmente, en lo que se refiere al liderazgo del director y el equipo directivo. El cómo se interpreten y traspasen las influencias contextuales en las distintas comunidades educativas se conjuga con la cultura escolar interna. Esta cultura interna alimentada por factores contextuales en la que los profesores están inmersos da origen a otro aspecto de la identidad docente, la dimensión situada.

La Identidad Docente y su dimensión situada

La identidad docente en su dimensión situada se relaciona con la percepción identitaria que se forma en el lugar de trabajo, pudiendo ser una escuela o municipalidad en particular. Este tipo de influencia puede ser denominada influencia organizacional. En otras palabras, dice relación con cómo la cultura propia del lugar de trabajo, en este caso la escuela, va moldeando las percepciones que los docentes tienen de sí mismos. Obviamente, esas percepciones identitarias son fruto de las interacciones entre las identidades preexistentes o históricas que tiene el docente, a raíz de sus experiencias laborales anteriores o de su formación inicial y de su tipo de personalidad, valores y creencias culturales. Se podría argumentar entonces que la identidad docente situada es una construcción compleja formada por otras subidentidades.

Flores y Day (2006) destacan los efectos de las condiciones que se tienen en el lugar de trabajo sobre la moral de los profesores, el compromiso y la retención. Una

cultura laboral puede influenciar muy positivamente la identidad de un profesor. Por ejemplo, los profesores que trabajan dentro de culturas colaborativas tienden a desarrollar y a demostrar actitudes positivas hacia la enseñanza, de lo que se puede desprender que mientras la cultura o clima organizacional de una institución sea positivo, habrá un impacto favorable en los profesores y, por consiguiente, en su efectividad. Por otro lado, cuando el clima escolar de una institución se encuentra tensionado, hay un impacto desfavorable en el bienestar de los profesores y en la calidad del trabajo que pueden desarrollar. En cuanto a este punto, Flores y Day (2006) postulan que la influencia del lugar de trabajo (negativa o positiva en relación a la percepción de la cultura escolar y el liderazgo) juega un rol central en delinear la comprensión de los profesores sobre lo que significa enseñar; en facilitar o dificultar su aprendizaje y desarrollo profesional y en construir y reconstruir sus identidades profesionales.

Pueden existir importantes diferencias entre las identidades situadas de profesores que otorgan una valoración similar a su formación inicial profesional y que poseen creencias similares sobre la educación. Esto se explica por el mero hecho de que trabajan en distintos contextos escolares. Por ejemplo, un profesor que trabaja en una comuna rural como Alto Biobío posee una identidad profesional situada muy distinta a la identidad de un profesor de la comuna de Santiago centro, ya que la cultura y los procesos educativos de estos establecimientos son impactados fuertemente por la población escolar que atienden y el contexto sociocultural del que provienen.

Las características de los establecimientos educacionales en cuanto a la gestión de sus procesos educativos, el tipo de liderazgo ejercido, el clima escolar y los resultados académicos de los estudiantes delimitan una cultura identitaria propia, la que se espera sea compartida por los profesores. La misión y visión de un establecimiento debiese impregnar a todos quienes forman parte de la comunidad educativa y en especial a los profesores. Por ejemplo, un establecimiento de excelencia genera en sus profesores una identidad propia que releva sus capacidades para contribuir a esa excelencia. Frecuentemente estos profesores se sienten orgullosos de pertenecer a una institución prestigiosa y demuestran alto compromiso, queriendo ser parte de un éxito colectivo aprendido e intentando sostenerlo en el tiempo.

Por otro lado, es muy común que los profesores experimenten una cierta “falta de identidad” en relación al proyecto educativo en el que están inmersos, especialmente en las etapas tempranas de sus carreras. La adaptación al sistema escolar tiene que ver con un proceso de sociabilización, de adaptación al medio escolar, lo que muchas veces toma tiempo. Para Avalos y Aylwin (2006): “Cuan socializado se pueda llegar a estar en la profesión docente depende en lo que se entiende por sociabilización. Esto puede significar adaptarse a una escuela o cultura profesional o asumir un papel educativo más amplio, no sólo escolar” (p. 525). Lo que parece indiscutible es que la sociabilización y adaptación exitosa en un determinado contexto educativo favorecerá el bienestar personal de un profesor y aumentará sus posibilidades de éxito profesional. Sin embargo, este es un proceso que implica negociar creencias y expectativas personales en torno a la enseñanza, identidades construidas anteriormente,

para reconstruir una nueva identidad situada considerando la cultura escolar de la que se es parte.

La Identidad Docente: una construcción dinámica

El proceso de convertirse en profesor es más largo de lo que parece y la etapa de formación y definición de identidad docente es un proceso complejo y dinámico que no culmina cuando un docente termina su formación universitaria, sino que se extiende a lo largo de su carrera profesional.

Los primeros años de ejercicio docente debiesen influir bastante en el camino profesional que tomará un determinado profesor o profesora. Las primeras experiencias pueden llegar a ser muy complejas, ya que los nuevos profesores que comienzan a ejercer en el sistema escolar enfrentan una realidad diversa a la que pudieron experimentar durante sus prácticas: por primera vez son totalmente responsables frente a sus estudiantes. Este proceso de transición entre la universidad y la escuela puede causar un fuerte shock en los profesores noveles, quienes al principio de sus carreras pueden experimentar una cierta desmotivación al confrontar la realidad que viven en sus contextos laborales con las expectativas idealistas que tenían como estudiantes, en relación a sus futuros trabajos (Flores y Day, 2006). Muchas veces se sienten desorientados, aislados o creen que no obtienen el apoyo que necesitan. Otras veces poseen mucha motivación para innovar y mejorar los resultados de los estudiantes, pero se encuentran con barreras de todo tipo en sus establecimientos. Todo esto genera conflictos de identidad temprana, lo que conlleva a que muchos docentes noveles abandonen el ejercicio docente durante los primeros años.

Las políticas de formación docente en Chile han intentado responder a la deserción de los profesores noveles a través de la implementación de la Ley de la Nueva Carrera Docente que contempla una fase de mentoría para profesores principiantes, lo que buscaría enfrentar el problema al incrementar la motivación de los profesores a través de la orientación y guía sistemática durante su primer o segundo año de ejercicio, por parte de un profesor experimentado y acreditado para realizar mentorías. Se espera que la implementación de esta iniciativa genere el efecto deseado y favorezca la retención de profesores, que a pesar de ser aún inexpertos, podrían llegar a convertirse en profesores de excelencia.

La construcción de la identidad docente se va delineando desde los primeros años de ejercicio y en este proceso pasa por fluctuaciones importantes. Hay construcciones y deconstrucciones de identidad en las distintas etapas de ejercicio y una identidad más definida se podría lograr en el momento en el que los profesores se sienten en conformidad con el establecimiento en el que se encuentran, el que representa un lugar seguro, con el que se identifican. Sienten que pertenecen a una determinada cultura, están tranquilos con el rol que tienen en su lugar de trabajo, han establecido una dinámica de relaciones con sus estudiantes y colegas y se sienten seguros y conformes con los saberes que han acumulado. Esta madurez profesional

raramente se alcanza cuando un profesor comienza, sino que se va delineando con el tiempo de ejercicio. De acuerdo a Sachs (2001), la formación de identidad docente podría concebirse como un proceso en progreso y dinámico que implica la comprensión y la reinterpretación de los valores personales y las experiencias. Esto quiere decir que la identidad se construye a partir de lo que somos, de nuestra historia personal, valores y creencias en consonancia con las experiencias profesionales que tienen lugar en un determinado establecimiento, con una cultura en particular (dimensión situada) y que se encuentra inserto en un contexto sociocultural y político singular (dimensión contextual). De acuerdo a Flores y Day (2006), el proceso de construcción identitaria es multidimensional e involucra varias aristas que tienen que ver con aspectos contextuales específicos e idiosincrásicos, lo que implica una interacción entre diferentes y, en ocasiones, tensionadas perspectivas, creencias y prácticas que acompañan el desarrollo de la identidad docente. En este proceso el profesor se convierte en mediador entre lo que es personalmente y lo que es profesionalmente, tratando de generar un híbrido que le permita redefinirse como profesor. Sachs (2001) tiene una visión similar y enfatiza los procesos de negociación y de cambio en la construcción de una identidad advirtiendo que: “El proceso de construcción de identidad es abierto, negociado y cambiante” (p. 6). Postula que para los profesores este proceso es mediado por sus propias experiencias en las escuelas y fuera de ellas, así como también por sus propios valores y creencias respecto a lo que es ser un buen profesor y el tipo de profesor que aspiran ser.

¿Cómo contribuir a desarrollar un sentido de Identidad Profesional Resiliente desde la Formación Inicial Docente?

De acuerdo a Flores y Day (2006), poseer un sentido de identidad profesional contribuirá a la eficacia, motivación, compromiso y satisfacción laboral, por lo que resulta un factor clave para convertirse en un profesor efectivo. De esto es posible inferir que los profesores efectivos tendrían un sentido de identidad desarrollado que los hace sentirse parte del proyecto educativo en el que están inmersos. Sin embargo, es pertinente agregar a esto que “poseer un sentido de identidad” no es algo positivo per se. Pudiese ser que el sentido de identidad de un docente es negativo en alguna etapa de su carrera. Una investigación sobre aprendizaje colaborativo docente desarrollada entre los años 2015-2017 (Avalos, Balbontín, Bascopé y Mena) pudo dar ciertos indicios sobre esto. Al preguntarle a los docentes que ilustraran con una metáfora cómo se sentían en ese momento de su carrera, hubo respuestas como “viento cambiante”, “árbol de navidad” y “bola de nieve”. Si se analizan las primeras dos metáforas, es posible interpretar que en el primer caso podrían haber conflictos de estabilidad profesional, ganas de cambiar de lugar de trabajo o de profesión. En el segundo caso, se podría inferir que el profesor o profesora pudiese estar sintiendo mucha sobrecarga laboral. La tercera metáfora podría ser considerada más positiva, ya que una “bola de nieve” representa la acumulación de experiencias y saberes. Es

preciso agregar que estas interpretaciones que podrían ser compartidas o no por los lectores fueron corroboradas con los profesores entrevistados. Por lo tanto, podríamos concluir que el hecho de desarrollar una cierta identidad profesional, como postulan Flores y Day (2006), no implica que ese sentido de identidad tribute a una mayor efectividad docente, aunque es un hecho indiscutible que los profesores efectivos gozan de una identidad profesional definida y escasamente tensionada.

En las secciones anteriores hemos reflexionado sobre la identidad docente como tal y en sus dimensiones contextuales, situadas y dinámicas. Cada una de estas dimensiones de alguna forma involucra a la otra y se conjugan con las creencias, valores y expectativas de los profesores para configurar una “supra-identidad” que está constituida por distintas subidentidades. La identidad que se forma a raíz de las influencias contextuales que impactan la unidad educativa moldea la formación identitaria situada al influenciar la cultura escolar en la que los profesores se desempeñan. A su vez, la identidad profesional se construye y re-construye dependiendo de las distintas experiencias profesionales, enfatizando su aspecto dinámico. Por otro lado, todos estos encuentros y transformaciones identitarias son mediadas por el docente, quien interpreta estas fluctuaciones desde sus propias creencias, valores, expectativas. En suma, estas interpretaciones podrían desencadenar la formación de una “supra-identidad” positiva que impactará favorablemente el profesionalismo de los docentes y, por consiguiente, su efectividad, o en el caso contrario, podrían conllevar a crisis identitarias que provocan insatisfacción profesional, conflictos personales, resistencias a la adaptación a un sistema que no calza con lo que se espera del ejercicio docente. En este escenario poco deseable, que es más común de lo que se cree, cabe preguntarse: ¿Cómo pueden los Programas de Formación Docente Inicial contribuir a aminorar o atenuar situaciones futuras que puedan desencadenar insatisfacción laboral y deserción?

Es un hecho que los Programas de Formación Docente de las Universidades no están en absoluta consonancia con las necesidades del medio educativo y tal vez el problema radique en el hecho de que muchas de las universidades privilegian la enseñanza de las disciplinas, por sobre una formación docente sólida que prepare para la “enseñanza de las disciplinas en distintas circunstancias”. No es lo mismo enseñar en un establecimiento vulnerable a enseñar en un contexto privilegiado socialmente. Los Programas de Formación Docente deberían prever posibles escenarios futuros y preparar para enfrentar incertidumbres, dificultades de adaptación y conflictos identitarios, a través de una formación sólida en resiliencia personal y profesional. Las renovaciones curriculares de los programas de Pedagogía deben responder a las necesidades de la Escuela real. La presencia de asignaturas como “educación para la vulnerabilidad”, “clima escolar”, “resiliencia en educación”, “educar en la diversidad”, “innovación en educación”, o similares, tienen aún muy poca presencia en las mallas de las pedagogías, ya que se privilegian las disciplinas puras, desconociendo que se puede enseñar una disciplina integrando al mismo tiempo las competencias pedagógicas. Es más, los modelos educativos actuales proponen la integración de distintas competencias como las disciplinares, pedagógicas y genéricas en una mis-

ma asignatura; es así como perfectamente se podrían dictar cursos como “enseñar matemáticas para la diversidad”, “innovación en el aula de ciencias”, “enseñando inglés en contextos vulnerables”, etc. De esta forma, los profesores en formación se sentirían mucho mejor preparados para enfrentar una escuela compleja y llena de desafíos. Se podría agregar a esto que las distintas prácticas (que por cierto deben ser tempranas y extenderse a lo largo de la carrera) deberían desarrollarse en contextos sociales distintos, lo que permitiría al estudiante situarse en diversas realidades desde su formación. Además, las prácticas deberían ser acompañadas y retroalimentadas por un docente experto que se conecte con el medio escolar y con el plan de formación docente de manera articulada.

En relación al desarrollo de la resiliencia docente para enfrentar mejor los desafíos de un sistema educativo cada vez más complejo, Gu y Day (2013) enfatizan:

La comprensión de la resiliencia docente es un constructo dinámico y multifacético y su importancia para la sostenibilidad del compromiso y la efectividad de los profesores tiene importantes implicancias para los programas de formación docente. Se deben realizar esfuerzos para ayudar a los estudiantes de pedagogía a estar más conscientes de las potenciales experiencias que podrían vivenciar como futuros profesores. Más que considerar la resiliencia docente como una característica de personalidad asociada a la herencia, los formadores de profesores necesitan reflexionar con sus estudiantes acerca de los factores internos y externos que pudiesen fortalecer la resiliencia de los profesores y de esta forma, prepáralos mejor para la realidad de la enseñanza (p. 40).

Dicho lo anterior y reconociendo que los programas de formación docente debiesen considerar el desarrollo de la resiliencia como un tema fundamental para la formación inicial, es necesario reconocer también que el desarrollo de la resiliencia tiene indiscutiblemente que ver con ciertas características de personalidad. Considerando esto, pareciera ser no muy aventurado pensar que los sistemas de ingreso a las pedagogías debiesen mejorar, considerando el diagnóstico de aspectos psicológicos, actitudinales y vocacionales en sus postulantes.

La nueva Ley 20.903 de Carrera Docente dictamina que las Universidades que forman profesores deben contemplar nuevas vías de ingreso a las Pedagogías, como el programa PACE o la posición en el ranking de promedios de enseñanza media, además del puntaje PSU definido. Fuera de estas vías de ingreso, no hay ningún otro tipo de selección que contemple características de personalidad, tests actitudinales y vocacionales dictaminado por Ley. Si bien los Programas de Formación Inicial Docente podrían tratar de subsanar ciertas debilidades, principalmente en cuanto a factores actitudinales que podrían ser detectados en las pruebas diagnósticas recientemente introducidas en el contexto de la Ley 20.903, algunos problemas de carácter psicológico o vocacional son difíciles de cambiar mediante la Formación Inicial porque responden a tipos de personalidad que a veces no son coincidentes con las características que se esperan de un buen profesor.

Comentarios finales

La Formación Inicial Docente debe avanzar y conectarse con las necesidades reales del medio escolar chileno. La investigación sobre identidad y efectividad docente indica que aún existe una marcada desconexión entre el saber pedagógico y el hacer, entre el aprender y el aplicar, entre el observar desde afuera y vivenciar in situ. Es frecuente que los profesores noveles experimenten fuertes conflictos identitarios en los primeros años de ejercicio, pues el shock que experimentan al transitar desde el contexto universitario al laboral es significativo. No se puede desconocer que es necesario que el sistema escolar mejore día a día en cuanto a proveer mejores condiciones laborales para los docentes, especialmente en relación a la carga laboral, número de estudiantes por sala, recursos de aprendizaje disponibles y condiciones salariales mejoradas. La Reforma a la Carrera Docente que actualmente está siendo implementada se ha hecho cargo de estos aspectos, pero los cambios se están dando de manera paulatina y se concentran en el sistema municipal. Los profesores del sistema subvencionado deberán esperar algunos años para poder entrar a la Carrera Docente (2019-2026). Se espera que las mejores condiciones no vengan acompañadas de nuevas demandas de carácter burocrático que poco contribuyen a la efectividad escolar. La autoridad educativa debe comprender que no siempre “más es mejor” y muy frecuentemente “menos es más”, como da cuenta un hallazgo importante sobre efectividad escolar que postula que las escuelas efectivas se centran en desarrollar habilidades básicas de base. Estas habilidades permiten que sean los propios estudiantes quienes construyen sus aprendizajes en el futuro y con el profesor como facilitador.

Por su parte, los Programas de Formación Docente, como ya se indicara anteriormente, deben responder a las incertidumbres y conflictividad de la escuela actual caracterizada por poblaciones estudiantiles cada vez más diversas y demandantes. Con la implementación de planes que atiendan estas demandas beneficiarán a sus egresados propiciando la formación de profesionales más sólidos, resilientes y con capacidad de adaptación a los nuevos desafíos que impone el sistema escolar.

Referencias bibliográficas

- Abbott, A. D. (1988). *The System of Professions: An Essay on the division of Expert Labor*. Chicago, USA: The University of Chicago Press.
- Ávalos, B. (Ed.). (2013). ¿Héroes o Villanos? *La Profesión Docente en Chile*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Ávalos, B. & Aylwin, P. (2007). How young teachers experience their professional work in Chile. *Teaching and teacher education*, 23(4), 515-528.
- Ávalos, B., Cavada P., Pardo M. y Sotomayor C. (2010). La Profesión Docente: Temas, discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 235-263.

- Ávalos, B., Balbontín, R., Bascopé, M. y Mena, J. (2015-2017). *Aprendizaje Profesional Docente Colaborativo en Contextos Escolares: Oportunidades y Limitaciones*. Proyecto Fondecyt1150596.
- Balbontín, R. (2016). Successful Schools in Challenging Contexts: Evidence from Chile. *Journal of Education & Social Policy*, 3(2), 75-86.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychology*, 28, 117-148.
- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: and exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.
- Castells, M. (1997). *The power of Identity*. Oxford, UK: Blackwell.
- Creemers, B. P. M. (1994). *The Effective Classroom*. London, UK: Cassell.
- Darling-Hammond, L. & Rothman, R. (2011). *Teacher and Leader Effectiveness in High-Performing Education Systems*. Washington, DC, USA: Alliance for Excellent Education and Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Day, C. (2002). School Reform and Transitions in Teacher Professionalism and Identity. *International Journal of Educational Research*, 37, 677-692.
- Day, C. & Gu, Q. (2010). *The New Lives of Teachers*. London, UK: Routledge.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A. & Gu, Q. (2007). *Teachers Matter*. Milton Keynes, UK: Open University Press.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R. & Tamjid, M. (2006). *Variations in Teachers' Work, Lives and Effectiveness*. Research Report No 743, Department for Education and Skills, DfES. Recuperado de: <http://dera.ioe.ac.uk/6405/1/rr743.pdf>
- Esteve J. M. (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. En Tenti Fanfani, E. (Ed.), *El Oficio de Docente: Vocación, Trabajo y profesión en el Siglo XXI* (pp. 71-118). Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Evetts, J. (2005). *The management of professionalism: a contemporary paradox*. Recuperado de: <https://www.kcl.ac.uk/content/1/c6/01/41/71/paper-evetts.pdf>.
- Evetts, J., (2010). Organizational professionalism: changes, challenges, opportunities. En Actas de la Décimo Cuarta Conferencia Anual de la Sociedad Internacional de Investigación en Administración Pública: *The Crisis: Challenges for Public Management*, 7-9 abril, 2010, Berna, Suiza.
- Flores, M. A. & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and teacher education*, 22(2), 219-232.
- Gu, Q. & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience, Conditions count. *British Educational Research Journal*, 39(1), 22-44.
- Hamman D., Gosselin K., Romano J. & Bunuan R. (2010). Using possible selves theory to understand the identity development of new teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1349-1361.

- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056-1080.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital, Transforming Teaching in Every School*. New York, USA: Teachers College Press & Toronto, Canada: Ontario Principals' Council.
- Hargreaves, L., Cunningham, M., Hansen, A., McIntyre, D. & Oliver, C. (2007). *The Status of Teachers and the Teaching Profession in England: Views from Inside and Outside the Profession. Final Report of the Teacher Status Project*. Research Report No 831A, Department for Education and Skills, DfES. Recuperado de: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130323010453/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR831A.pdf>.
- Hoyle E. (1974). Professionalism, professionalism and control in teaching. *London Educational Review*, 3(82), 13-19.
- OCDE (2004). *Revisión de políticas nacionales de Educación: Chile*. Paris. Francia: OECD Publishing.
- OCDE (2014). *Teaching and Learning International Survey, TALIS- 2013 Results*. Paris, Francia: OECD Publishing.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of education policy*, 16(2), 149-161.
- Sotomayor C. (2013). La identidad docente y sus significados. En Ávalos, B. (Ed.), *¿Héroes o Villanos? La Profesión Docente en Chile* (pp. 91-123). Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Tenti Fanfani, E. (2006). Profesionalización docente: consideraciones sociológicas. En Tenti Fanfani, E. (Ed.), *El Oficio de Docente: Vocación, Trabajo y Profesión en el Siglo XXI* (pp. 119-142). Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72(4), 577-625.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: a poststructural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9, 213-238.

CAPÍTULO 6

DESAFÍOS PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN CHILE CONTEMPORÁNEO

Elizabeth Zepeda Varas *

Resumen

En este artículo se analiza la importancia que ha adquirido la Formación Inicial de los profesores del siglo XXI en Chile. Un análisis comparativo de la Formación de Profesores antes de la puesta en vigencia de la Ley 20903, explica aspectos que condujeron a deteriorar la acuciosidad en la formación de profesores y la urgencia de regular la Formación Inicial Docente. Se enfatiza en datos de investigaciones, antecedentes y acuerdos de organizaciones internacionales y nacionales respecto del actual contexto educativo de las cuales emana la necesidad de la educación continua en el desarrollo profesional docente. Se consideran Programas y proyectos ministeriales que están incidiendo en el acceso a las pedagogías y propiciando el acompañamiento a estudiantes con vocación pedagógica, aportes al fortalecimiento de la formación de profesores como lo es el Programa PACE, Programa de Acompañamiento Efectivo a la Educación Superior y Proyecto FID, Formación Inicial Docente. Conceptos como liderazgo pedagógico y competencia comunicativa son relevados en el artículo, y son contrapuestos con la didáctica aún directiva en las aulas. Finalmente se analiza la incidencia de los educadores en la formación de los ciudadanos y el rol ético social de los educadores.

Palabras clave: Liderazgo, Programa PACE, Proyecto FID, Nueva Escuela Pública.

Desafíos para la formación de profesores en el Chile contemporáneo

Los análisis y discusiones acerca de la Formación Inicial Docente en Chile adquieren hoy gran relevancia, al estar declaradas políticas y acuerdos que propician avanzar en el fortalecimiento de la profesión docente. La excesiva libertad de mercado para

* Magíster en Planificación y Gestión Educacional, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de Atacama, Región de Atacama, Chile. elizabeth.zepeda@uda.cl

dictar carreras de pedagogía, hace algunas décadas, sin considerar criterios mínimos de exigencia a las entidades encargadas de estas ofertas académicas, la carencia de perfiles de ingreso, programas sin acreditación y a distancia, son algunos de los factores que han incidido en la desvalorización de esta carrera profesional fundamental.

El actual marco legal y las acciones que se han venido formalizando en Chile y la dedicación y estudios realizados por organizaciones nacionales e internacionales propician información relevante y aportes significativos en el cómo, para qué y por qué es necesario fortalecer la formación de profesores y contextualizar esta formación a las necesidades que demanda el siglo XXI.

Según la OCDE (2017) los maestros son la columna vertebral del sistema educativo; sin embargo, la profesión es cada vez menos atractiva para los jóvenes estudiantes y la población docente está envejeciendo, sobre todo en los niveles superiores de la educación; en promedio en los países de la OCDE, el 33% de los maestros de primaria a secundaria tenían al menos 50 años de edad a 2015, 3 puntos porcentuales más con respecto a 2005.

Este estudio ratifica la realidad nacional y regional, respecto de la carencia de profesores en los establecimientos educacionales y en todos los niveles de enseñanza. Este contexto indica, además, que noveles maestros están incorporándose a las salas de clases y que su formación debiera dar respuesta a las necesidades que hoy se han visibilizado en las aulas y que pusieron en evidencia los estudiantes en el año 2006, con la llamada revolución pingüina, movimiento estudiantil que sin duda quedó instalado en los análisis de la educación en Chile por la incidencia que tuvieron los argumentos irrefutables planteados por los estudiantes y que a diez años de la movilización logran concretarse algunas de estas demandas en la Ley 20903 que Crea el Desarrollo Profesional Docente y Modifica Otras Normas, puesta en vigencia el 1 de abril del año 2016.

Dos grandes temas que resolver en tiempos acotados, la carencia de profesores (as) y Educadoras (es) de Párvulos que se advierte en el sistema y las competencias que debieran presentar los profesionales noveles de la Educación en el Chile Contemporáneo.

Junto a la ley han surgido acciones ministeriales que están favoreciendo la movilidad en la Formación Inicial Docente y que pueden contribuir a lo señalado en la Ley 20903. Los PROYECTOS FID (Formación Inicial Docente) que están ejecutando las universidades formadoras de profesores de manera progresiva a contar del año 2015 y que adquieren una trascendental importancia, porque no solo revela un diagnóstico exhaustivo de las Universidades que realizan formación pedagógica, otorga recursos para el desarrollo del proyecto y para la Educación Continua, propicia además la instalación de Programas en las Universidades que tienen como propósito trabajar con estudiantes desde la Enseñanza Media, que muestren interés y vocación por el ejercicio de la docencia, favoreciendo la preparación anticipada y transversal en el desarrollo de sus habilidades, capacidades, actitudes y sustento sicosocial y que les permita ingresar con las competencias básicas fortalecidas a estudiar una carrera de pedagogía. Esta transición entre la formación universitaria y la

Enseñanza Media es compensatoria de los retrasos en cobertura curricular y la importancia que se le otorga en estos encuentros, al desarrollo de habilidades necesarias que se requieren en la Enseñanza Superior y que evitan la deserción, particularmente en temas como autonomía, desarrollo de pensamiento crítico, comprensión lectora, producción de textos, comunicación oral. Los estudiantes de estos programas están recibiendo apoyo también para fortalecer sus conocimientos, sin embargo, el interés mayor es acercarlos a la formación docente tempranamente, compartiendo aulas, talleres, actividades artísticas, culturales y deportivas, con estudiantes en Formación Inicial Docente, vigorizando la convicción acerca de la incidencia y relevancia de la labor pedagógica en la formación de los ciudadanos. La Red FID ha generado trabajo colaborativo entre las universidades respecto de la Formación Inicial Docente y la discusión, que es uno de los intereses de este capítulo, respecto del rol de los profesores universitarios en la formación de profesores para el Chile contemporáneo.

Incidente resulta la ejecución del Programa PACE MINEDUC y las Universidades que lo ejecutan han puesto como uno de los objetivos prioritarios del programa visibilizar los talentos pedagógicos en los establecimientos educacionales PACE, estos estudiantes son acompañados en sus liceos y acercados a las universidades, otorgándoles oportunidades en el desarrollo de sus competencias y vocación para acceder a la Enseñanza Superior a las carreras de su interés; especial énfasis se ha puesto en visibilizar a los alumnos con inclinación a las carreras de pedagogías, restituyendo el ingreso a la Educación Superior a aquellos jóvenes que hoy pertenecen a un importante segmento de la población chilena que no puede competir en pruebas estandarizadas, como la PSU, con estudiantes de liceos que enfrentan una realidad educativa más auspiciosa. El ingreso vía PACE considera PSU rendida, no considera su puntaje para el ingreso a las instituciones de Educación Superior. Notorio es el compromiso de las IES en la ejecución de un Programa que tiene un planteamiento ético y social con los estudiantes, cuyos talentos se invisibilizan al momento de mediciones que no dan cuenta de sus capacidades, por encontrarse en desmedro entre los jóvenes que pertenecen a contextos educativos diferentes, produciéndose por décadas una inequidad abismante. El Programa PACE restituye el derecho a la Educación Superior y pone en valor los talentos pedagógicos y en las áreas de interés de los estudiantes para acceder a la oferta académica de cada Universidad adscrita al programa, estudiantes a los que, entre otros requerimientos para obtener un cupo PACE, deben estar dentro del 15 % del ranking de su establecimiento.

Sin duda estas acciones están anticipando una labor que viene a movilizar a las Instituciones ministeriales, Instituciones universitarias formadoras de profesores, comunidades, organizaciones, todas en sinergia por propósitos comunes, la recuperación de una pedagogía sólida, disciplinada, capaz de ejercer liderazgo y cumplir su rol en la sociedad.

En la movilidad que se encuentra la educación en el país, es imprescindible la comunicación eficaz y eficiente acerca de los cambios que se están produciendo en la Formación Inicial Docente.

El educador que se está formando hoy debe conocer la importancia que tiene la

evaluación externa que tendrá que enfrentar al tercer año de su formación y cuyo propósito es visibilizar sus avances en formación, que el rol desde las universidades es analizar, evaluar y desarrollar estrategias que permitan el acompañamiento en el desarrollo de sus competencias.

Los estudiantes en formación inicial deben conocer acerca de la relevancia de los mentores en los primeros años del ejercicio de la docencia que contempla la Ley 20903. Deben estar informados que las remuneraciones no serán iguales para todos los que ejercen docencia y que dependerá de su proyecto profesional el nivel al que va a acceder, según lo estipulado en la ley. Es prioritario instruirles respecto a que debe demostrar competencias durante el ejercicio de la docencia y que su evaluación será incidente en la continuidad de su ejercicio en la pedagogía.

En síntesis la Ley 20903 ha fijado una ruta que direcciona las acciones para fortalecer la pedagogía en Chile, como toda ley presenta debilidades y lo que debiera ocurrir en los próximos tiempos es que se vaya revisando acuciosamente la ley, para corregir errores en sus dictámenes. Lo relevante es que al estar la ley vigente, ésta debe ser conocida por quienes están ligados a la educación en el país y conducir las acciones pedagógicas que permitan ir instalando los apremiantes cambios que necesita la educación en Chile. Lo auspicioso es que hoy el foco está en vigorizar las pedagogías y en quienes ejercen esta esencial profesión; estas disposiciones confirman que las inversiones en fortalecer a quienes ejercen docencia es un acierto, porque los educadores son el eje central de todo sistema educativo y así pensada la Formación Inicial Docente, la transformación y movilización del statu quo en la formación docente comienza a movilizar hacia la nueva Escuela Pública, no en la recuperación de la Escuela Pública.

En Educación no se puede actuar sin disciplina, y hoy el Estado toma un rol fundamental en el actual contexto educativo del país, procurando la regulación y señalando directrices de las acciones, proyectos, programas, organización y ejecución de la ley Revisión de Programas actualizados para la Enseñanza Media. El CPEIP, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas es una unidad que ha tomado significancia y un rol dinámico en la educación del país y especialmente en lo que dice relación con la Educación Continua y actualización de los profesores en ejercicio docente.

Los Comités Locales de desarrollo Profesional Docente creados por Decreto exento N° 495 el 26 de mayo de 2017, en el marco de la Ley 20903, instalados en las regiones con sus respectivos Secretarios Técnicos, han realizado un levantamiento de información respecto de la realidad educativa en cada región y de las necesidades detectadas se han diseñado acciones que contribuyan a fortalecer el quehacer docente de forma progresiva y en contexto.

Teniendo en consideración en la propuesta de desarrollo profesional docente que hay territorios de avanzada ad portas de un proceso de desmunicipalización y que, para que este proceso sea efectivo, se requiere realizar un trabajo articulado en relación a las necesidades declaradas por los docentes y equipos de gestión de las escuelas y liceos.

Las referencias educativas analizadas son necesarias para comprender que los estudiantes que hoy están y estarán en la Enseñanza Media y que tienen como propósito ingresar a las carreras de pedagogías, actualmente cuentan con variadas opciones que les permitirán fortalecer sus competencias y vocación. Para aquellos estudiantes que veían las carreras de pedagogía como última elección, debieran instruirse, hoy estudiar pedagogía significa demostrar en el proceso las competencias que lo identifican como tal: Pedagogos que lideran sus comunidades educativas y contribuyen a una sociedad democrática con compromiso ético y social. Ante estas demandas de la profesión, quien no está preparado para estos niveles de exigencia debe reconsiderar su opción en la Educación Superior.

Jaime Veas, Director del CPEIP, señaló en el 1^{er} Seminario de Educación Continua del Consorcio de Universidades del Estado: “Creemos que la educación es desarrollo, por lo tanto, la formación de nuestros docentes debe ser pertinente y contextualizada” (J. Veas, comunicación personal, 7 de septiembre de 2017). Todos quienes ejercen docencia debieran estar en educación continua, actualización pedagógica necesaria por los cambios de un mundo globalizado, en donde las sociedades y las personas están en constante evolución de acuerdo a sus propios contextos. Son estos requerimientos en educación que las Universidades han conformado redes para el trabajo colaborativo y el intercambio de experiencias. La Red de Educación Continua de las Universidades del CUECH con foco en el Magisterio inicia sus acciones el año 2015 en la Casa Central de la Universidad de Chile con la presencia de su Rector y con las Universidades del Estado, que con la claridad de su Misión y Visión en el rol que les compete en la educación de sus regiones y país, se suman a un trabajo colaborativo, respecto de la Educación Continua. Se ha planteado al interior de esta Red el análisis de la Nueva Escuela Pública y el rol y liderazgo que los docentes del siglo XXI debieran evidenciar. Es en este contexto que se decide en la Red del CUECH abrir nuevamente y en una versión aumentada un curso *e-Learning* gratuito dictado en enero de 2017, Carrera Profesional Docente para una nueva Escuela Pública. Incorporándose UNESCO y Colegio de Profesores a esta discusión, asimismo académicos de distintas universidades, uno de los objetivos es reflexionar acerca de los cambios en la Formación Inicial Docente y la profundización en la discusión con los profesores en ejercicio, respecto de la relevancia e incidencia de los educadores en la formación de los ciudadanos y de la sociedad chilena que estamos construyendo como educadores. En este actual contexto, están reinstaladas las condiciones en Chile para vigorizar con vehemencia la profesión docente.

La década del 2010 al 2020 será suscrita como el período en que las acciones legales, las Instituciones Ministeriales, las Universidades del Estado y toda organización comprometida y convencida de la importancia e incidencia de los educadores en la formación educativa de los ciudadanos, han iniciado una movilidad profunda en diversas áreas, en la captación de las vocaciones y talentos pedagógicos, la formación de profesores, la acreditación de las carreras de pedagogías, el desarrollo Profesional Docente.

Cecilia Barbieri, Directora de la Oficina Regional de Educación para América

Latina y el Caribe (Orealc/Unesco Santiago) en el Seminario de Educación Continua realizado en el Museo de la Educación Gabriela Mistral, en Santiago 2017, plantea que para cambiar un mundo que no siempre reflexiona es preciso educar para transformar vidas.

Realizada esta imprescindible mirada del contexto en que se moviliza la educación en Chile actualmente e instalada la apertura para prescindir paulatinamente, pero sin perder los tiempos, de excusas y explicaciones acerca de los resultados y las condiciones en que se encuentra la educación en el país, es urgente reflexionar y actuar para transformar vidas. La sociedad está demandando respuestas y acciones que permitan volver a creer en la Escuela Pública, en las instituciones que sostienen esta nueva escuela y en el recurso humano que hace posible la existencia de una educación para el siglo XXI que favorezca, en las comunidades educativas, la equidad e inclusión, el respeto a la diversidad y la tolerancia frente a las ideas, factores que conducen a fortalecer y hacer efectivo el concepto Democracia en los pueblos y la reflexión pedagógica. No podría ponerse en cuestionamiento que la pedagogía es la profesión más cercana e incidente para provocar los cambios.

El recurso humano fundamental para propiciar los cambios en la Formación Inicial Docente lo constituyen los docentes universitarios y los docentes en formación que estén fortaleciendo constantemente su vocación y saberes pedagógicos:

La docencia ejecutada por académicos que hayan internalizado la responsabilidad que les compete en la formación inicial podrá incidir en la formación pedagógica de sus estudiantes, de lo contrario podrían llegar a ser contribuyentes de teorías y conceptualizaciones necesarias en la formación, no obstante, estas conceptualizaciones asociadas solo a la teoría podrían ser consideradas por sus discípulos en Formación Inicial como aportes efímeros de sus maestros, tan fugaces que, sabedores del acceso al desarrollo de las comunicaciones, podrían optar por prescindir y restarse de la clase; sin embargo de cualquier modo, siempre estarán disponibles para la calificación que es incidente en su avance; en consecuencia, la carrera universitaria y la mecanización de la educación seguiría imperando en las salas de clases. Dicho de esta manera, la incidencia del profesor formador de profesores es relevante en el futuro ejercicio de la docencia de quien está formando.

Los docentes universitarios del contexto actual

Es este docente en ejercicio y formador de profesores quien primero debe estar convencido y hacerse cargo del contexto educativo en que le ha correspondido ejercer la labor docente. No podemos reflexionar acerca de la Formación Inicial sin considerar las competencias que tendría que tener un formador de profesores en el Chile contemporáneo.

Los docentes que trabajan en la Enseñanza Superior, bajo el alero de sus Facultades de Humanidades y Educación, han tenido que replantear su quehacer en las aulas, pasando de una visión más teórica del ejercicio de la docencia a una centrada

en el desarrollo de Competencias que beneficien la inserción y cubra la necesidad de los mercados laborales. Sin duda, no es fácil para el profesorado universitario que es pedagogo realizar un cambio en su didáctica y adecuarse a un contexto que evoluciona apresuradamente con la instalación de las TICS, las comunicaciones, los rediseños curriculares. A quien ejerce docencia sin ser pedagogo, cambiar su práctica le resulta aún más agobiante, pasar de una enseñanza centrada en el profesor y de estudiantes receptores casi pasivos dentro de las aulas, transitar de una enseñanza basada en objetivos de aprendizajes y extensos contenidos, para asumir hoy rediseños curriculares basados o con enfoque en competencias, por ejemplo.

El dominio disciplinar de un profesional en su área de desempeño es imprescindible. Indiscutible es, también, la reflexión crítica respecto a que en el actual contexto es aún más relevante la formación pedagógica de quien ejerce docencia en la Formación Inicial Docente.

Para lograr ser guía del aprendizaje, según González (2004), es importante que el profesor maneje acertadamente la dialéctica de la directividad-no directividad del proceso de enseñanza-aprendizaje que Paulo Freire expresa como relación entre la libertad y autoridad. Para Beuchot (2016) “La dialéctica ha sido ante todo el arte del diálogo, ya sea por conversación o por debate” (p. 13). Vista la dialéctica como arte de dialogar y argumentar entre los sujetos y en la experiencia, la directividad dialéctica sigue imperando en las aulas, se han realizado esfuerzos para cambiar el discurso directivo y transmisor de contenidos de los docentes, sin embargo, en las universidades aún existe el empoderamiento unidireccional en el ejercicio pedagógico, centrado en el profesor. Desarrollar la Competencia comunicativa de los docentes universitarios es prioritario porque la incidencia del discurso pedagógico es irrefutable y al dejar de ser directivo y en algunas ocasiones con un sesgo de autoritarismo, se conciben en las aulas los espacios para el diálogo. Sin esa dialéctica instalada en las aulas universitarias los liderazgos de los futuros docentes están invisibilizados.

La competencia comunicativa desarrollada eficazmente permite un aula democrática, se consolidan y refutan en ella argumentos, la clase cambia su ritmo, los estudiantes en Formación Inicial Docente comienzan a encontrar sentido a las experiencias de aulas. Desarrollar esta competencia comunicativa no es tarea menor, si se considera el lugar que ocupan en la educación formal, el desarrollo de habilidades en Comunicación Oral y Escrita. Los espacios educativos otorgados para el desarrollo de estas habilidades continúan siendo escuetos. La capacidad de escuchar aún sigue relegada como enseñanza en los diferentes niveles de la Educación Formal.

Aún sigue primando en las salas de clases la necesidad transmisora de conocimientos y se está produciendo de forma paulatina la integración de actividades que conduzcan al desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes. El docente universitario debiera fortalecer su discurso y cultivar el arte de dialogar con sus estudiantes en la Formación Inicial, con el propósito que a su vez esta dialéctica sea replicada por sus alumnos en sus prácticas, de Perogrullo, sería mencionar que el dominio de la lengua materna en la que se ejerce docencia debe ser de alto nivel y

referente de quienes escuchan y leen los discursos de un profesor. Un profesor que ejerce docencia, no importando el nivel en el que se desempeña, es un profesional que debiera distinguirse por la solidez y eficiencia de la lengua en la que se expresa y por los espacios que genera para el diálogo y el intercambio de ideas. No solo porque corresponde a su rol de educador, sino porque la función general de todo texto oral y escrito es comunicar y el docente para enseñar utiliza esta competencia. La hegemonía del lenguaje trasciende a todo el currículum. Podría considerarse un factor primordial en el ejercicio docente el desarrollo de esta competencia; al no estar desarrollada la habilidad, la comunicación entre estudiante y profesor es deficiente y la labor pedagógica habrá perdido eficacia.

Todo docente debe fortalecer la competencia comunicativa: a escribir se aprende escribiendo; a leer se aprende leyendo (Arredondo, 2014); y a comunicar se aprende desarrollando la competencia comunicativa en distintos contextos, generando los espacios para la imprescindible interlocución con los estudiantes.

Ya acuñado los conceptos de docencia pedagógica y Competencia comunicativa de un docente universitario que ha comprendido la relevancia de su rol en la Formación Inicial Docente, se reconoce el propósito formativo de su labor.

La profesionalidad docente para Zabalza (2002) no solo trasciende los contenidos disciplinares porque implica un tipo de competencias que tienen que ver con su conversión y manejo como contenidos de aprendizaje. A ello se añade, además, la condición de que se trata de un proceso que tiene un propósito formativo.

La misión de formar pedagógicamente es prioritaria y recuperar la condición inherente de formadores es imprescindible. Contribuirán a este propósito quienes ejerzan docencia en la Universidad. El docente que es pedagogo y el que no lo es se acreditará como un profesional que trabaja colaborativamente y sus permanentes actualizaciones le permiten comprender el contexto en el que debe realizar el proceso transformador de los pedagogos del siglo XXI.

Las Universidades de Estado deben retomar el liderazgo en la Educación del país, colaborativas en sus saberes, fortaleciendo el intercambio que ya han iniciado en redes de apoyo mutuo e innecesariamente competitivas.

En el Seminario de Educación Continua Interrogantes para repensar la Universidad (y la Educación Continua) en el siglo XXI. Educación y Aprendizaje a lo largo de toda la vida se consideró en el análisis la Declaración de Buenos Aires 2017, instancia en las que se acordaron las prioridades educativas para América Latina y el Caribe al 2030, que estableció contribuir a eliminar la pobreza, reducir la inequidad y promover el cuidado del medio ambiente a través de una educación de calidad, inclusiva y aprendizajes a lo largo de la vida.

Según Barbieri (2017, com. pers.): “En esa organización compleja para el siglo XXI queremos de una universidad que, de un lado fortalece de forma permanente su institucionalidad regular como organismo, creador de conocimiento y de otro comienza a pensar su institucionalidad social como organismo que es parte de los problemas y la vida de la gente, de ahí el rol de la Educación Continua en el siglo XXI” (C. Barbieri, comunicación personal, 7 de septiembre de 2017).

En 2015 aparece la Agenda 2030-Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la ONU, y en ella entra por primera vez el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida; para cumplir con esta agenda, las universidades y sus docentes universitarios tienen en el contexto actual una fuerte demanda social, educativa y ética en sus comunidades. Para brindar una Educación a lo largo de toda la vida y transformadora de vidas, las universidades deben solidificar una oferta académica a los docentes en ejercicio, en lo disciplinar y pedagógico, durante el ejercicio de la profesión. La vinculación con las comunidades educativas sin duda permite conocer las necesidades de actualización de cada contexto educativo. Los profesores en ejercicio requieren de este trabajo científico y pedagógico y que de forma responsable deben brindar las Universidades del Estado y contribuir al fortalecimiento del liderazgo pedagógico y distribuido, al liderazgo de Justicia Social para disminuir los liderazgos centrados prioritariamente en lo administrativo.

De los estudiantes en Formación Inicial Docente

El Programa de las Naciones Unidas Para el Desarrollo (PNUD) presentó el libro *Desiguales* que contiene una investigación realizada en Chile entre los años 2015-2017. Tal como se muestra a lo largo de este libro y por la autora Rucks (2017), la desigualdad socioeconómica en Chile no se limita a aspectos como el ingreso, el acceso al capital o el empleo, sino que abarca además la Educación, el Poder político, el respeto y dignidad con que son tratadas las personas. La desigualdad perjudica el desarrollo, dificulta el progreso económico, debilita la vida democrática, afecta la convivencia y amenaza la cohesión social

La desigualdad en la educación en el país es abrumadora, y las oportunidades disminuyen para quienes han y están recibiendo una formación educativa débil, afectando los proyectos de vida, las expectativas y los sueños que todos tienen derecho a realizar. Estas expectativas serían posibles si la desigualdad disminuyera en el país, en las oportunidades para la adquisición del bien máspreciado, la educación y la educación permanente. No hay bienes heredables que sustituyan el poder de una educación eficaz y eficiente. Quienes ejercen la labor pedagógica formadora conocen las competencias de los alumnos y cómo esta desigualdad en las escuelas impacta en la Formación Inicial Docente. Los estudiantes que hoy ingresan a estudiar pedagogía deben reconocer los niveles de competencias básicas que se requieren para ejercer esta fundamental profesión y desde la autoevaluación, co-evaluación, evaluación, puedan hacerse cargo de sus habilidades y conocimientos descendidos. Una labor formadora desde la docencia universitaria permite visibilizar la desigualdad en las aulas y actuar oportuna y pedagógicamente durante el proceso y no en ciclos terminales de la formación.

Entre las competencias básicas me referiré a aquellas que en el contexto actual el profesor(a) que ingrese a ejercer docencia debe afianzar en la Formación inicial: Competencias comunicativas, sociales, afectivas y cognitivas.

Los liderazgos pedagógicos en el país han disminuido considerablemente y en mi visión académica no es por falta de talentos pedagógicos en las aulas, que si los hay. La necesidad ficticia que se instaló en la sociedad respecto a que la satisfacción del hombre está en el bienestar material y en la rapidez para obtener bienes materiales, ha forjado un ciudadano individualista, no reflexivo y carente de responsabilidad social y desprovisto de responsabilidad ética. El añorado concepto de la libertad del hombre ha quedado supeditado al interés por exceder los límites; en busca de satisfacer las respuestas, el hombre reflexiona cada vez menos. La prioridad centrada en la generación de recursos impide los espacios para la reflexión. La liviandad de las ideas y los discursos demagógicos provocan pudor y se convierten en bofetadas a la inteligencia.

Las modificaciones al currículum en favor de la estandarización por sobre el arte, por el placer que provoca la literatura, el disfrute estimulante de la música, han quedado relegados a esporádicos acontecimientos. La Filosofía, como referente en la vida universitaria que busca la verdad para responder a las dudas del hombre, se está reconsiderando hace un escaso tiempo en los nuevos programas, a contar de 2018, en los establecimientos de Enseñanza Media, así como la literatura y la enseñanza cívica. Estos cambios han incidido de una u otra manera a construir la sociedad en que vivimos. En este contexto, se encuentran invisibilizados los educadores que ejercen docencia con sentido ético y social y de este mismo contexto provienen los estudiantes que ingresan e ingresarán a la Formación Inicial Docente.

Los profesores(as) de la Nueva Escuela Pública deben desarrollar las habilidades básicas para ejercer docencia. El nuevo currículum que entra en vigencia de manera progresiva en Chile en la Enseñanza Media vendrá de manera paulatina a subsanar las carencias de la educación formal obligatoria y los estudiantes que consideren como opción estudiar pedagogía ya se habrán beneficiado con un currículum contextualizado a los requerimientos de la nueva escuela pública.

La competencia comunicativa es relevante para el ejercicio de la docencia, desarrollar esta habilidad en aspectos como: la inflexión de la voz, el control del volumen del discurso, la utilización del lenguaje no verbal, el incremento del léxico, la argumentación asociada al debate formal e informal. Estos aspectos básicos en la formación, estarían contribuyendo no solo a fortalecer un discurso pedagógico que comunique, se estaría instalando un sello distintivo en la formación de maestros. El sujeto que eligió la profesión de educador no podría eludir que es un referente en la sociedad en cuanto a la exigencias básicas que debe evidenciar quien educa a otro y expresarse correctamente con un discurso pedagógico coherente y cohesivo, permitiría poner en valor los niveles de experticia de quien educa y sin duda, quedarían de manifiesto los liderazgos pedagógicos para liderar las comunidades educativas.

Interactuar con otros, conformar equipos, crear ambientes para desarrollar la creatividad son habilidades sociales básicas que un docente en formación debe evidenciar en su práctica pedagógica. La tolerancia, el sentido de equidad y justicia, el respeto a la diversidad y la valoración de esta diversidad en las aulas son fundamentales para el desarrollo de una clase del siglo XXI. El autocontrol y la intelligen-

cia emocional son factores relevantes en la práctica pedagógica, permite actuar con prontitud y otorgar la justa dimensión a las situaciones vividas en el aula, evitando las generalizaciones en el actuar de los estudiantes y considerarlos en su individualidad. Un docente que desarrolla estas habilidades sociales contribuye a sus estudiantes, a la escuela y familia, creando ambientes armónicos. La escuela se torna más confiable y los ambientes disciplinados comienzan a generar respeto en las comunidades donde se ejerce docencia. Si a esta condición se agrega la de líder pedagógico, estarían en sinergia dos habilidades que solidifican el sello del profesor (a) del Chile contemporáneo, la habilidad comunicativa en una sociedad incomunicada a pesar de la rapidez de las redes sociales y la prontitud de los medios de comunicación y un profesor(a) que ha desarrollado habilidades sociales que lo señalan como líder educador.

La pedagogía efectiva coexiste con la pedagogía de la afectividad; si lo que queremos es disminuir la desigualdad a través de una educación formadora, debiéramos promover la Formación Inicial Docente, afectiva y efectiva, en el ejercicio de la docencia.

La afectividad en Educación dista de ser confundida como una acción equívoca de la práctica pedagógica. Las personas que hoy se están educando requieren estar en espacios de confiabilidad ante una sociedad atemorizada y desconfiada. Las escuelas deben ser lugares de confort para los sujetos en que se evidencie la afectividad y confianza que otorgan los educadores y sus comunidades educativas; centros educativos que convoquen al saber disciplinar, a la cultura, el arte y la música, lugar de encuentros deportivos y de acciones solidarias.

Es en este contexto que organizaciones como PNUD y UNICEF han desarrollado estudios acerca del rol de estas comunidades educativas. En estos informes se aborda la Teoría del bienestar subjetivo y cómo éste afecta a las personas.

PNUD (2012) destaca que se entiende por subjetividad el espacio y el proceso en que los individuos construyen una imagen de sí, de los otros y del mundo en el contexto de sus experiencias sociales. Este ámbito está formado por sus emociones, imágenes, percepciones, deseos, motivaciones y evaluaciones, entre otros elementos. Considerar la subjetividad de las personas interesa al desarrollo, a estudiantes, sus familias, las escuelas. Los docentes que estén en estados de comodidad y seguridad se sentirán más satisfechos. El estudio señala que en el interés de consolidar políticas públicas debiera considerarse el bienestar subjetivo de las personas para dar respuesta a la sociedad, sus ciudadanos y éstos se sientan escuchados. Desde la educación de la Formación Inicial Docente no podría estar exenta en la discusión del desarrollo humano y la importancia del bienestar subjetivo en quienes ejercerán docencia. Si este elemento de análisis se considerara en el diseño de políticas que den respuesta a las voces constructivas que provienen de los educadores, el bienestar subjetivo de los profesores(as) en ejercicio y los que se están formando, percibirían de manera positiva que la contribución es considerada y valorada por una razón fundamental, el ejercicio docente permite reflexionar e intercambiar experiencias basadas en la práctica.

Las habilidades cognitivas básicas como, observar, analizar, ordenar, clasificar, representar, memorizar, interpretar y evaluar, deben evidenciarse en la Formación Inicial Docente; estas operaciones mentales permiten a los estudiantes apropiarse del contenido y del proceso que utilizó para esta apropiación, otorgándole significado.

Las habilidades cognitivas en la Formación Inicial Docente no son desarrolladas con exhaustividad. Al potenciar el desarrollo de estas habilidades en los primeros años de formación, se obtendría un desempeño progresivo en áreas como la comprensión lectora a nivel interpretativo y evaluativo de los textos leídos. Si un profesor en formación desarrolla estas habilidades cognitivas básicas, podría desarrollar en sus alumnos estas habilidades que permiten integrar la información adquirida y facilitar sus aprendizajes. En el actual contexto no pueden obviarse los contextos educativos desde donde provienen los estudiantes en formación y dejar al trabajo autónomo la tarea del atraso curricular de los estudiantes, por el solo argumento que este estudiante está en la Enseñanza Superior y que debe autorregular lo que el Estado, las políticas y su propia realidad sociocultural y económica no hicieron.

Competencias profesionales

Podrían enumerarse una importante cantidad de competencias que debiera evidenciar un profesor del siglo XXI, para este capítulo y considerando el contexto. Sin duda, la planificación de la enseñanza asociada a su didáctica y la adecuada utilización de métodos y técnicas en contexto es prioritaria.

La planificación de la enseñanza asociada a su didáctica

La planificación es esencial en la labor pedagógica, sin embargo, si no está asociada a la didáctica lo más probable es que durante el desarrollo de la clase se vea favorecida la teoría en desmedro de la didáctica. El estudiante en Formación Inicial debe conocer los procesos que conducen a la adquisición de la competencia.

Ejemplificaré la planificación de una clase de alumnos en Formación Inicial Docente, para obtener títulos de Profesores(as) de Enseñanza Básica. La clase planificada para un 1^{er} año Básico de niños y niñas que aún no leen. Se considera para el diseño de la planificación los estándares disciplinares indicadores de Lenguaje y Comunicación vigentes del MINEDUC (2018).

Eje de Lectura:

Conoce los procesos de la lectura inicial y está preparado para enseñarla. Algunos de los indicadores explicitan: Comprende como componentes claves de la lectura inicial (comprender – decodificar)

- a) El desarrollo de la conciencia de la palabra.
- b) La capacidad de establecer relación entre fonema y grafema.

Enseñar a leer y aprender a leer es considerado como uno de los procesos de enseñanza-aprendizaje de mayor complejidad en la educación formal.

El estudiante en formación docente conceptualizará y diseñará su planificación, conocerá el significado de los conceptos, ordenará los tiempos de la clase, sin embargo, no ha vivido el proceso de la enseñanza de la lectoescritura, si la didáctica no es compartida por el docente universitario y su práctica docente no ha sido lo suficientemente exhaustiva, es muy probable que la importancia de conceptos como fonema, grafema, conciencia fonética, conciencia de la palabra, hayan sido aprendidos solo desde la teoría. Las observaciones respecto de la lejanía entre la teoría y la didáctica me ha permitido comprobar que uno de los problemas más significativos en los bajos niveles de comprensión lectora y la producción de textos, dice relación con procesos de lecto-escritura planificados sin conocer la relevancia que tienen, por ejemplo, los niveles de Dominio lector, las técnicas y métodos que permiten favorecer un aprendizaje significativo, secuencial y dinámico. El ejemplo es reflejo de una formación que sí contempla las prácticas progresivas, sin embargo es imprescindible que en la Formación Inicial Docente se considere la didáctica para comprender la importancia de la teoría.

Las competencias metacognitivas y el carácter reflexivo de ellas es otro de los elementos que un profesional de la educación debiera incorporar en su quehacer profesional.

Reflexiones finales

Al concluir el texto es conveniente afianzar algunas ideas vertidas en el análisis, respecto a que no hay excusas para no analizar y pensar la Nueva Escuela Pública, especialmente porque existe hoy un marco regulador contextualizado para las instituciones que forman profesores y para quienes aspiran a ser pedagogos, como lo es la Ley 20903 de Desarrollo Profesional Docente y otras normas. Es en este contexto que resulta relevante en la Formación Inicial Docente del siglo XXI el trabajo colaborativo de todos los agentes involucrados en la educación del país para conformar una nueva Escuela Pública con docentes involucrados desde la Formación Inicial en los contextos educativos que hoy evidencia el Chile Contemporáneo.

Resulta relevante considerar para este propósito a las organizaciones nacionales e internacionales que han estudiado el actual contexto educativo del país y basados en sus estudios e investigaciones, propiciar acuerdos con actores incidentes en educación, para fortalecer acciones y la revisión y propuestas a las políticas educativas. La Educación continua y permanente es una de las vías para fortalecer el quehacer profesional pedagógico en una sociedad, desigual y con mínimos niveles de equidad.

Consolidar este propósito requiere del estudio del contexto considerando las ne-

cesidades de actualización de los profesores en ejercicio. A su vez, la Educación Continua de los docentes que se inician en el ejercicio docente debiera surgir de forma natural y progresiva, porque en el actual contexto sería impensado considerar que los aprendizajes de un educador finalizaron con la obtención de su título de pedagogo, un educador debiera estar vinculado a la educación continua permanentemente.

Para transitar a la modificación de la nueva Escuela Pública se requieren agentes que contribuyan a este cambio, son aquellos profesionales que durante su formación profesional de la educación que comprendieron y acuñaron en sus reflexiones que la educación puede transformar la vida de las personas y que quien ejerce la profesión docente requiere acceder a la actualización permanente y reflexiva, conducente a la investigación en la práctica. Quienes estudian pedagogía desde su formación inicial evidencian el ímpetu y vigor en el discurso y contribuyen a restituir las confianzas en la labor pedagógica. Están dispuestos a movilizar el pensamiento crítico y reflexivo en sus estudiantes.

En la Formación inicial juegan un rol clave los docentes universitarios que forman profesores, quienes tienen a su vez grandes desafíos, al igual que sus estudiantes, la actualización permanente y en contexto. La investigación desde su práctica y la reflexión colaborativa entre sus pares. La retroalimentación constante de su vocación. La revisión de las mallas, el estudio de los perfiles ingreso y los perfiles de egreso de los egresados de las carreras de pedagogías. Siendo relevante el ejercicio de la docencia no directiva en las aulas, propiciando el liderazgo pedagógico, distribuido y de justicia social.

Educar es un compromiso ético y social, es hacerse cargo de la incidencia que tienen los profesores en las comunidades educativas. Si todavía un estudiante en formación inicial no ha considerado en su opción las características, competencias, cualidades que requiere un profesor(a) en el Chile contemporáneo, sería relevante desde mi punto de vista invitarlo a instruirse al respecto, siempre hay tiempo de evitar errores en las decisiones no reflexionadas; decidir ser educador es escoger entre la oferta académica, una profesión que precisa alcanzar, en la formación inicial y en el ejercicio, altos niveles de competencias para provocar la esperada movilización del conocimiento, el desarrollo de habilidades y actitudes que requieren los ciudadanos para contribuir a una sociedad más equitativa e inclusiva.

Para fortalecer la vocación y los liderazgos pedagógicos, es preciso y urgente durante la formación inicial forjar la identidad de los profesores en formación; sin duda lo que expresa la autora de la siguiente cita, respecto de la vocación pedagógica, en un primer año de Licenciatura y Pedagogía en Educación, debería ir consolidándose durante la formación inicial docente.

Somos personas en formación que elegimos estudiar esta carrera por distintos motivos, pero principalmente por vocación, aquella que florecía de niños mediante juegos o en nuestra etapa de desarrollo a través de algún profesor que nos inspiró a estar aquí. El llamado a valorar la educación, la pedagogía y la vocación, a mirar con respeto y orgullo la carrera que elegimos.

Estar comprometidos con la Formación Inicial Docente implica duplicar los esfuerzos con el propósito de instalar en las aulas a los docentes del siglo XXI, receptores de un legado profesional mucho más que cuantificable para el país.

Referencias bibliográficas

- Arredondo, M. (2014). *Método de Comprensión Lectora*. Santiago: Catalonia.
- Beuchot, M. (2016). Hermenéutica Analógica y Dialéctica. Revista *Interpretatio*. Vol 1.2, pp. 9-28. Instituto de Investigaciones Filológicas. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://revistas-filologicas.unam.mx/interpretatio/index.php/in/article/view/18/69>
- Cassany, D. (1997). *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao.
- CEPAL Chile. (2017). Obtenido de CEPAL CHILE: <https://www.cepal.org/es>
- Estándares orientadores para egresados de carrera de educación básica. (2011). Obtenido de Estándares orientadores para egresados de carrera de educación básica: http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/Image/Estudiantes_pedagogia/estud_pedagogia/estandares_Fid/estandar_basica.pdf
- González Maura, V. (2004). “La formación de la competencia profesional en la Universidad. Reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa”. Ponencia. 4to Congreso Internacional de Educación Superior. Universidad 2004 “La Universidad por un Mundo Mejor”. La Habana, Cuba.
- Guevara, M. A. (2014). *Método de comprensión lectora. Entender lo que leemos. Comunicar lo que entendemos*. Santiago: Catalonia.
- Izquierdo, J. M. (2005). La formación y la evaluación docente del profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior. 49-68.
- Ley 20903. <https://www.mineduc.cl/?s=ley+20903>.
- PNUD (2017). Obtenido de PNUD [recuperado el 28 de mayo de 2018]. <http://desarrollohumano.cl/>
- OCDE (2017). <http://www.fundacionsantillana.com/PDFs/PANORAMA%20EDUCACION%202017.pdf>
- Rucks, S. (2017). *Desigualdades*. Santiago: PNUD.
- UDA, C. A. (2007). *Modelo educativo*. Copiapó: Sociedad de Servicios Gráficos y Publicitarios Kuntury Ltda.
- UNESCO. (2017). Obtenido de UNESCO: <http://www.unesco.cl/>
- UNICEF. (2017). Obtenido de UNICEF: <http://www.onu.cl/onu/sample-page/agencias-fondos-y-programas/unicef/>
- Universidad de Chile. (2017). Obtenido de UNIVERSIDAD DE CHILE: <http://www.uchile.cl/noticias/136990/experta-remarca-que-la-educacion-continua-debe-combatir-la-desigualdad>
- Universidad de Chile. (2017). Obtenido de UNIVERSIDAD DE CHILE: www.eduabierta.cl

Universidades Estatales. (2017). Obtenido de UNIVERSIDADES ESTATALES: <http://www.uestatales.cl/cue/?q=node/5615>

Zabalza, M. (2002). *La Enseñanza Universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea SA de Ediciones.

Parte 2

Experiencias y propuestas para la formación inicial docente

CAPÍTULO 7

FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA PARA LA INCLUSIÓN Y LA EDUCACIÓN DE CALIDAD ORIENTADA A LAS COMUNIDADES RURALES: ITINERARIO DE UNA PROPUESTA FORMATIVA DE LA UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA

Carlos Moreno Herrera ^{*}
Salim Rabí Contreras ^{**}
Fernando Mandujano Bustamante ^{***}
Fernando Leiva Valenzuela ^{****}
Hugo Rebolledo Maturana ^{*****}

Resumen

La inclusión educacional requiere el desarrollo de habilidades y competencias nuevas. La Formación Inicial y el Perfeccionamiento Docente para la inclusión imponen desafíos para las instituciones formadoras. A la Educación Diferencial y la Educación de Adultos, la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Playa Ancha (UPLA) agrega el Programa de Educación Rural y Desarrollo Local, la Carrera de Pedagogía Básica con Mención en Educación Rural y Desarrollo, y actualmente, la formación de postgrado con el Magíster correspondiente, que constituyen esfuerzos académicos estratégicos para incorporar a la población de los territorios rurales de Chile a los desafíos de una educación de calidad, inclusiva, que provea oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida, contribuya al arraigo demográfico, al desarrollo sostenible y la protección de la cultura local, la identidad y el medio ambiente rural.

Palabras clave: Subsistema Educación Rural, Formación Inicial, Formación Avanzada, Desarrollo Local.

^{*} Magíster en Pedagogía Universitaria, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, cmoreno@upla.cl

^{**} Doctor en Patrimonio Ambiental y Cultural, Departamento de Educación y Pedagogía, Campus San Felipe, Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, rabiblondel@yahoo.es

^{***} Doctor en Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, fmandujan@yahoo.es

^{****} Magíster en Pedagogía Universitaria, Departamento de Educación y Pedagogía, Campus San Felipe, Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, feivav@gmail.com

^{*****} Magíster en Desarrollo Humano, Local y Regional, Departamento de Educación y Pedagogía, Campus San Felipe, Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, hugorebolledo11@yahoo.cl

Introducción

Para la Facultad de Ciencias de la Educación - UPLA, la inclusión, en términos educacionales, no es sólo abrir espacios formativos para que no haya excluidos sino, especialmente, la preparación adecuada de los sistemas escolares y sus profesionales para atender las particularidades y singularidades de grupos y sectores sociales que, históricamente, no han tenido acceso a una educación pertinente y de calidad. La educación estandarizada surgida del proyecto moderno en la lógica de la sociedad industrial –el modelo fabril (Uttech, 2001)–, al suponer la uniformidad social, ignoraba las singularidades y construía dinámicas de exclusión dentro de la propia aula.

En este contexto, a partir de la Reforma Educacional desarrollada a comienzos de los años noventa, período en que el país realizó un esfuerzo histórico para paliar y superar los altos niveles de pobreza y rezagos educacionales que afectaban a gran parte de la población, especialmente a los sectores rurales, y en el marco del Programa MECE BASICA – Rural, el Programa de Educación Rural - UPLA se encargó de desarrollar investigación en Educación Rural y la formación de profesores de Educación Básica orientados al trabajo específico con la ruralidad.

Entre las diversas iniciativas para el mejoramiento de la Educación Rural desarrolladas por la institución, una propuesta surgida en el Campus San Felipe, en 1997, constituye una experiencia académica especialmente destacable como proyecto educativo orientado a la Formación Inicial: la Carrera de Pedagogía Básica con Mención en Educación Rural y Desarrollo, enfocada a la formación de profesores para el desempeño en territorios rurales. Este emprendimiento surgió como respuesta a las particularidades y demandas específicas de educación de las comunidades rurales que, hasta la fecha, constituían uno de los grupos vulnerables más excluidos y olvidados del territorio nacional.

Entre los antecedentes que precedieron a la iniciativa se destaca que, hasta 1974, seis escuelas normales rurales formaban Profesores Primarios Rurales. Luego que estas instituciones fueron cerradas en el periodo militar, la formación de profesores básicos fue asumida por las universidades. De esta forma, la UPLA retoma esta función después de 23 años. Los propósitos de dicho Proyecto serían confirmados, posteriormente, por diversas iniciativas enfocadas hacia la educación; particularmente, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en su propuesta de *“Educación de Equidad y Calidad”* (2012), y la *“Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible”* de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), que, en su cuarto objetivo, plantea: *“Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”* (ONU, 2015: s/n).

1. Formación Inicial: Reconocer a los sectores rurales en su especificidad educativa

El Proyecto comenzó a diseñarse en 1993 por un equipo académico de la Facultad de Ciencias de la Educación - UPLA, que realizó un conjunto de estudios destinados a conocer, por una parte, la formación recibida por los profesores rurales y además, establecer el estado de situación de la ruralidad, de las escuelas rurales y la de sus docentes. Para estos efectos se contaba con los diagnósticos efectuados por el Ministerio de Educación, en donde el subsistema de Educación Rural era el más precario de todos en diversos aspectos: calidad de los profesores, resultados académicos, infraestructura, equipamiento de las escuelas y niveles de formación docente, entre otros¹. Además, a modo de autodiagnóstico, el equipo académico entrevistó a un conjunto de informantes claves y pesquisó la percepción de los estudiantes de Pedagogía respecto de la ruralidad y la escuela rural. Con estos antecedentes, a través de un Proyecto de Desarrollo Institucional - UPLA (FDI), culmina el Diseño Curricular de la Carrera y comienza su implementación. En marzo de 1997 se inician las actividades académicas con treinta estudiantes interesados en la Carrera de Pedagogía Básica con Mención en Educación Rural y Desarrollo.

En la fundamentación de la propuesta fueron considerados la situación de la ruralidad, los desafíos de la época en la formación docente y la especificidad del trabajo que realizan profesores y profesoras en una escuela rural. Respecto de la ruralidad, en la década de los noventa se observa en el sector una incipiente, pero rápida modernización de las actividades del agro que comenzaba a transformar las reglas de la economía local en una transición hacia las economías globales que modificaría las prácticas productivas tradicionales y sus patrones laborales asociados, así como las formas de asentamiento en los territorios rurales, provocando cambios culturales importantes en las estructuras comunitarias, familiares y de los sujetos, dando origen al fenómeno de los temporeros y a los denominados “*pobladores rurales*” (Cruz y Rivera, 1984). Lo importante, se planteaba en ese momento, es que la transformación fuera gestada desde dentro, con las asistencias técnicas pertinentes y que permitiera respetar las particularidades de las culturas locales, situación en que la Educación Rural podía cumplir un rol actuante y crítico.

El supuesto principal de la carrera y que determina el diseño de su malla curricular, dice relación con entender a la Educación Rural como un campo disciplinar específico que la califica como una formación especializada, dado dos rasgos distintivos fundamentales: por un lado, la localidad rural como contexto educativo y, por otro, la composición predominantemente multigrado del aula rural. De este modo, el Proyecto comprende el rol del/la profesor/a rural, tanto como pedagogo/a de aula, así como agente de desarrollo local, donde la localidad rural y sus procesos

¹ En 1995 existían 4.674 establecimientos educacionales rurales, donde ejercían 17.125 profesores, atendiendo a un conjunto de 324.863 alumnos (MINEDUC. Programa MECE BASICA – RURAL, 1995).

socioculturales asociados –como contexto actuante–, influye y cualifica fuertemente las dinámicas educativas:

La escuela rural es parte de un sistema territorial y socio-cultural endógeno que conforma un ambiente de pertenencia con el que mantiene relaciones próximas y recíprocas. Dicha adscripción forma parte de las dinámicas educativas expandidas que caracterizan a la Educación Rural, donde escuela, familia y comunidad conforman un campo pedagógico en prolongación, dada su pequeña escala. En este sentido, la relación de la escuela rural con su localidad de pertenencia aparece como un aula extendida y como un recurso para la formación de un sentido comunitario localizado, concreto y cotidiano como escenario de aprendizajes significativos y de construcción social (Rabí et al., 2018: 5).

Por otro lado, se puede afirmar que el aula multigrado constituye un rasgo diferencial de la Educación Rural, en tanto modalidad específica y característica de su pedagogía, que la distingue de las escuelas urbanas y que cualifica la enseñanza en contextos rurales, conformando un ambiente de aprendizaje específico y singular:

El objetivo de un ambiente de aprendizaje dentro del salón multigrado es abandonar el modelo fabril del pasado a fin de crear momentos de comunicación y de búsqueda o indagación, donde se construyan conexiones entre los conocimientos previos con los nuevos descubrimientos. Se desea un ambiente en el que el enfoque esté en los estudiantes y en el aprendizaje, y no en la maestra y en la enseñanza (Uttech, 2001: 74).

Dentro de los principios que orientaron el Diseño Curricular de la Carrera, se pueden destacar los siguientes: El primero se denomina “*Formación de Personas / Formación de Educadores*”, en que se plantea un énfasis en el plano ontológico de la educación e implica el desarrollo personal del candidato a Profesor Básico Rural, que comienza desde que se incorpora a la carrera. Se distingue al Profesor Básico como un profesional que “a través de la acción educativa que debe realizar, transmite, comunica, comparte, vivencia con sus alumnos y sus familias, valores y orientaciones inherentes a toda educación auténtica y que conducen a la formación de personas” (Moreno et al., 1996: 6).

El segundo supuesto, “*Competencias Técnico-Pedagógicas Centradas en el Aprendizaje*”, destaca la formación pedagógica que se espera alcanzar en los procesos de formación de estos futuros profesores básicos rurales. Allí se propone el énfasis en los procesos de aprendizaje, en la atención a las diferencias –individuales y colectivas–, y en el desarrollo de todas las capacidades del educando, fomentando la innovación y el desarrollo de la creatividad.

Un tercer principio, denominado “*Visión Integrada de la Cultura Universal*”, plantea que “para ejercer su acción educativa, estos candidatos a profesores necesitan

alcanzar una visión integrada de la cultura” (Moreno et al., 1996: 7). Lo anterior implica la necesidad que los estudiantes analicen críticamente, desde la Antropología, la Historia, la Sociología y la Pedagogía, al hombre y su relación con la cultura como un basamento para los procesos formativos. Esto debiera permitir a los futuros profesores tener una visión tanto holística como específica para el desarrollo de su pedagogía de aula y el acompañamiento de las comunidades.

A partir de los supuestos y principios mencionados, se hace necesario incorporar en el Diseño Curricular aquellos aspectos pedagógicos específicos que atiende el profesor en una escuela rural; principalmente, el trabajo con el aula multigrado que implica estar preparado para atender la diversidad en el aprendizaje, la incorporación de la cultura local al currículum y la integración de las tecnologías de la información a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Producto de los estudios efectuados por el equipo académico a cargo del Proyecto, se observó, tal como se ha expuesto, que el/la profesor/a rural no solo cumple un rol relevante en el aula para lo cual requiere una formación de excelencia, sino que, en la mayoría de las localidades rurales en donde se encuentran las escuelas, se constituye en un líder de su comunidad, contribuyendo con su desarrollo. Esta actividad, la mayoría de los docentes la realizan con un alto compromiso, pero sin una formación sistemática que les permita obtener una mayor efectividad en su acción educativa, por lo que se consideró que ésta constituía un área de dominio formativo con sus competencias asociadas.

Con todos estos antecedentes el diseño del currículum alcanzó niveles importantes de innovación al recoger las necesidades detectadas e integrarlas al Plan de Estudio. Las más relevantes son:

- Incorporación, durante el primer año de la carrera, de un conjunto de actividades curriculares de carácter propedéutico con el fin de atender ciertos déficits que portan los estudiantes al ingresar a la carrera. Estas actividades, no sólo están orientadas a reducir insuficiencias en lo cognitivo, sino también en los ámbitos procedimental y actitudinal. Durante el primer semestre, cinco de las siete actividades formativas tienen orientación propedéutica. Los resultados observados demostraron que fueron eficientes y efectivas, especialmente para disminuir la deserción y la repitencia de las asignaturas.
- Incorporación de una línea de asignaturas orientadas a la formación en Desarrollo Local, relacionándolas directamente con el territorio rural, asumiendo que es la forma como los profesores/as pueden ejercer su liderazgo en las comunidades y transferir competencias a sus habitantes. En otras palabras, complementar la formación de Profesor Básico con las competencias de un Agente de Desarrollo Local.
- Incorporación de metodologías investigativas. Con el propósito que profesores y profesoras tengan las competencias para resolver situaciones problemáticas

- tanto en la escuela como en la localidad—, el Plan de Estudio establece cuatro semestres de Metodología de la Investigación. Los dos primeros corresponden a Investigación Cuantitativa y, los otros dos, a Investigación Cualitativa. El enfoque didáctico establece, para ambos casos, un primer semestre teórico y un segundo de aplicación práctica. Los beneficios son evidenciados académicamente en el desarrollo de su Trabajo Final de Investigación, durante el cual los/las estudiantes demuestran, como parte de su Perfil de Egreso, el desarrollo de sus competencias investigativas en términos académicos y como recursos para su práctica profesional, donde los egresados han destacado por su proactividad en la resolución de problemáticas.
- Incorporación de Prácticas Tempranas. Otro aspecto a destacar es la relación inmediata que se establece con las escuelas y los territorios rurales. Los/las estudiantes, desde primer año están realizando actividades curriculares en localidades y escuelas rurales, partiendo por el aprendizaje de la adecuada inserción en la localidad rural para lograr el mejor rapport posible. En sexto semestre, los/las estudiantes que han cumplido con las exigencias del Plan de Estudio, realizan una práctica intensiva en escuelas rurales de Chiloé. Esta actividad curricular tiene como propósito interactuar con una ruralidad diferente a la de su zona de residencia (Aconcagua), ampliando el conocimiento de la misma y profundizando en la aplicación de técnicas e instrumentos metodológicos en contextos diversos. Finalmente, la Práctica Profesional y el Trabajo Final de Investigación se realiza en una escuela rural, debiendo establecer una síntesis que incorpore escuela y el desarrollo de la comunidad.

En lo referido a la formación de docentes, en términos de la situación-país, el desarrollo del Proyecto coincidió con una severa crisis en la admisión de estudiantes a las carreras pedagógicas que afectaba, sin excepción, a todas las casas de estudios superiores formadoras de profesores/as. De hecho, en un corto lapso los puntajes de ingreso a las pedagogías habían caído significativamente (hasta cien puntos en cinco años), y el promedio de puntajes de Educación Media y de la Prueba de Aptitud Académica (PAA) se aproximó a 530, según lo presenta Ávalos: “Disminución del número de estudiantes matriculados en carreras de pedagogía iniciada a mediados de los años ochenta, tanto en Educación Básica como Media o Secundaria. Los que aspiraban a ser profesores de Educación Básica eran menos de la mitad de lo que era el caso en 1981, y en Educación Media era un 42% más baja” (Avalos, 2004: 10). Por otro lado, se constataba “(...) menor calidad académica de entrada de los matriculados en carreras pedagógicas comparados con quienes ingresaban a otras carreras universitarias” (Avalos, 2004: 10).

Frente a este escenario adverso, el equipo de Proyecto mantuvo la expectativa que existían jóvenes que aspiraban a estudiar Pedagogía Básica, que era lo que había mantenido a su máxima capacidad a las Escuelas Normales. No obstante, fue necesario atender la realidad que presentaban los/las postulantes (“*menor calidad*

académica”), según lo planteado por Ávalos en su estudio. A partir de la práctica realizada por las Escuelas Normales, en donde la selección de estudiantes se realizaba buscando a candidatos/as que, a juicio de una comisión de profesores, presentaran conductas y antecedentes que pronosticaran que se convertirían en buenos/as profesores/as, el Proyecto estableció un mecanismo de ingreso vía Admisión Especial denominado “*Vocación Pedagógica (VP)*”.

A este respecto, Haggarty plantea la siguiente hipótesis: Los alumnos que ingresan a estudiar Pedagogía –porque siempre lo han querido hacer–, ya portan un modelo de cómo será su comportamiento como profesor y, por lo tanto, el desafío de las instituciones pedagógicas es cómo ayudar a ese alumno con vocación pedagógica a mejorar el modelo de enseñanza que ya tiene (Haggarty 1997). Lo que se quiere recoger de este planteamiento es la existencia de un sector de jóvenes que tiene marcados intereses por la Pedagogía producto de variados factores, como influencia de familiares o profesores cercanos, haber vivido la experiencia de enseñar en diversos grupos, organizaciones u otras vivencias parecidas. Es así que, entre 1997 a 2009, un tercio de las promociones aceptadas en la Carrera estuvo conformado por estudiantes ingresados por esta vía².

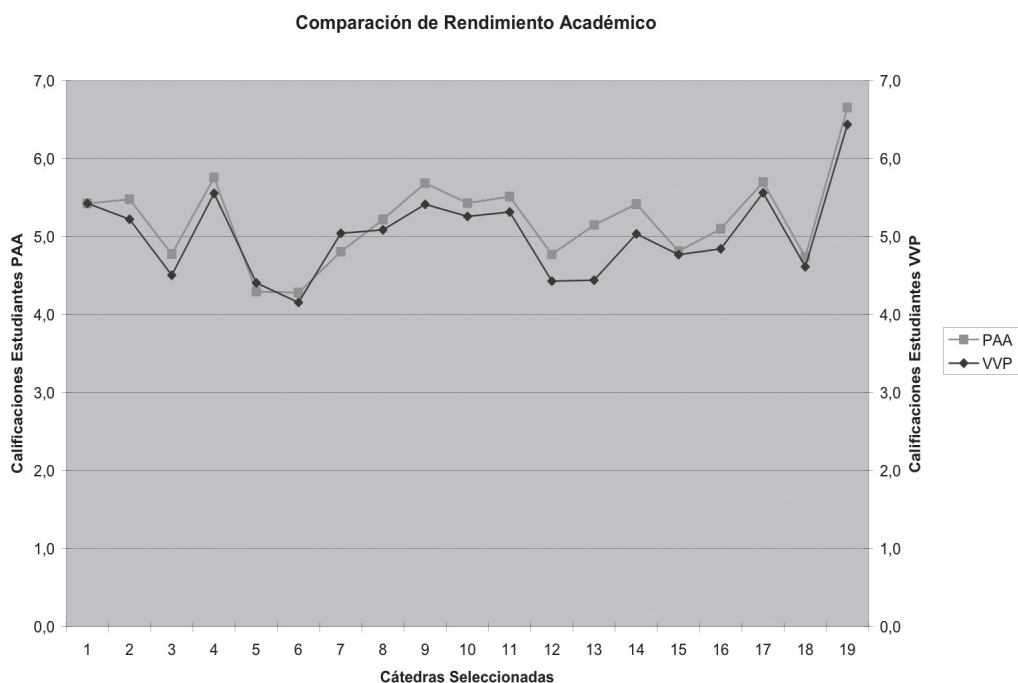
Dos estudios realizados acerca del tema (Ulloa, 2009; Moreno, 2010) concluyeron que el rendimiento académico de los estudiantes ingresados vía “*Vocación Pedagógica (VP)*” es igual al de los ingresados por el conducto de la “*Prueba de Aptitud Académica (PAA)*”; es decir, no existe diferencia significativa entre los grupos.

Ulloa (2009) estudió el rendimiento académico en las promociones 1997 a 2001. La población de estudio la constituyeron los 175 estudiantes que ingresaron a la Carrera de Pedagogía Básica con Mención en Educación Rural y Desarrollo - UPLA en el periodo, donde por Admisión Especial vía Vocación Pedagógica (VP), corresponden 49 estudiantes y 126 por Admisión Regular, vía Prueba de Aptitud Académica (PAA). El estudio efectuado por la autora consideró 19 asignaturas

² El proceso de ingreso por la vía de “*Vocación Pedagógica*” estableció un conjunto de requisitos: 1. Estar en posesión de la Licencia de Educación Media, 2. Postular a la Carrera de Pedagogía en Educación Básica con Mención en Educación Rural y Desarrollo, 3. Tener un promedio de notas en la Educación Media igual o superior a cinco (5,0), 4. Ser presentado a través de una carta que dé cuenta de la vocación pedagógica del/ la postulante, extendida por alguna persona vinculada a su formación educacional: Profesor Jefe, Jefe de la Unidad Técnica-Pedagógica, Director del Establecimiento o Profesor que le haya impartido docencia, 5. Haber rendido examen ante una comisión ad hoc. Esto comprendía la aplicación a los/las postulantes de un Test Estandarizado para determinar intereses vocacionales, 6. Haber rendido las Pruebas de Selección Universitaria en el año en que postuló (correspondiente a la PAA en el periodo de estudio), o haber sido estudiante de una Carrera pedagógica en una Institución de Educación Superior, reconocida por el Estado. El examen ante una Comisión comprendía la aplicación de un Test estandarizado que determinaba los intereses de los/las postulantes. Luego de esta aplicación, una Comisión de Profesores, que incorporaba a lo menos a un Profesor Básico con trayectoria (en lo posible con formación normalista), entrevistaba al candidato. Las áreas observadas por la Comisión, utilizando una pauta, eran: –Expresión Verbal, –Trato, –Interés por el trabajo con personas, –Salud compatible, –Cultura general. Finalmente, a los seleccionados en la entrevista se les ponderaba el puntaje obtenido en el Test de Intereses, el promedio de calificaciones de Enseñanza Media y el resultado de la entrevista. Esto daba origen a un listado de postulantes propuesto por la Carrera que eran presentados a la Comisión institucional de Admisión Especial que revisaba la situación de cada uno y establecía el listado de aceptados/as.

distribuidas en todos los semestres, de 53 que alcanza el Plan de Estudio completo de la carrera, cubriendo un 35,84% del total. Los resultados se observan en el siguiente gráfico:

Figura 1. Comparación del Rendimiento Académico entre Estudiantes que Ingresan vía PAA y los que Ingresan vía VP a la Carrera de PBR – UPLA. (Fuente: Ulloa, 2009).



1: Herramientas Computacionales; 2: Desarrollo de la Expresión Oral y Escrita; 3: Desarrollo de Destrezas para el Cálculo; 4: Desarrollo del Pensamiento Lógico y Creativo; 5: Antropología Cultural; 6: Taller de Desarrollo Local; 7: Fundamentos de la Educación; 8: Desarrollo de Destrezas de Aprendizaje para el Segundo Ciclo; 9: Currículum en Acción; 10: Tecnología de Información en Educación; 11: Educación Artística Plástica; 12: Lenguaje y Comunicación Primer Ciclo; 13: Matemática Primer Ciclo; 14: Investigación Cualitativa; 15: Aplicación de Investigación Cualitativa; 16: Ciencias Sociales Segundo Ciclo; 17: Formación de Agentes de Desarrollo; 18: Teorías Avanzadas del Desarrollo; 19: Práctica Profesional.

Por su parte, Moreno en su estudio (2010) concluye que en los promedios finales de las asignaturas aprobadas del Plan de Estudio de la Carrera, los/las estudiantes ingresados/as vía Vocación Pedagógica no presentan diferencias con respecto a aquellos/as ingresados/as vía Prueba de Aptitud Académica.

Para estos efectos, el universo del estudio está constituido por todos los estudiantes que egresaron de la Carrera Pedagogía Básica con Mención en Educación Rural y Desarrollo – UPLA, en el periodo 1997-2002. La muestra estuvo conformada por 49 estudiantes ingresados por Vocación Pedagógica y 116 que lo hicieron por Prue-

ba de Aptitud Académica. Ambos grupos, con procesos curriculares culminados y titulados³. Los resultados se presentan en la Tabla 3.

Tabla 1. Vías de Ingreso Estudiantes Carrera PBR – UPLA.
Periodo 1997-2002 (Fuente: Moreno, 2010).

Vías de ingreso	Ingreso vía VP	Ingreso vía PAA	Totales
Total	66 est. 30,4 %	151 est. 69,6 %	217 estudiantes

Tabla 2. Comparación Situación Académica Final en ambas Vías de Ingreso.
Periodo 1997-2002 (Fuente: Moreno, 2010).

Vías de ingreso / Situación académica final	Ingreso vía VP N %	Ingreso vía PAA N %	Totales N %
Titulados	49 est. 74,2 %	116 est. 76,8 %	165 est. 76,0 %
Abandonaron	17 est. 25,8 %	35 est. 23,2 %	52 est. 24,0 %
Totales	66 estudiantes	151 estudiantes	217 estudiantes

Tabla 3. Comparación Promedios Asignaturas Aprobadas según Vía de Admisión
(Fuente: Moreno, 2010).

Estadísticos	Ingreso vía VP / Rendimiento académico promedio	Ingreso vía PAA / Rendimiento académico promedio
Promedio	5.266	5.325
Ds	0.930	0.964
N	2.769	6.661
Pz	-2.776	
Ho	Se acepta	

³ Para efectos de este estudio se procedió a determinar los promedios y desviaciones estándar del conjunto de todas las asignaturas aprobadas por promoción, para proceder a calcular la significancia de la diferencia de medias. Luego, a partir de planillas Excel, asignatura por asignatura, se procedió a establecer las comparaciones respectivas de rendimiento académico, estimando para cada una la significancia de la diferencia de medias. Para someter a prueba las hipótesis se empleó el Ensayo de Significación para Pruebas de diferencia de medias que recomienda Spiegel, M. (1978).

Al igual que el estudio de Ulloa (2009), se concluye que no hay diferencias significativas en el rendimiento académico de estudiantes ingresados vía PAA y aquellos/as que lo hicieron vía VP.

Procesos de Acreditación y Renovación Curricular

La Carrera se ha sometido a tres procesos de acreditación en los años 2009, 2011 y 2015, siendo acreditada por tres, cuatro y cinco años, respectivamente. De las características presentadas en los informes correspondientes, se puede destacar: la coherencia del Programa con la Misión y Visión de la Universidad en el sentido de ofrecer alternativas formativas que el país necesita; la consistencia del Proyecto Formativo avalado por su equipo académico que ha permitido darle un sello a la carrera; el énfasis en lo investigativo que permite formar estudiantes proactivos y críticos de sus contextos, y lo multifuncional del Programa que permite al egresado/a poder desarrollar, además de su formación docente, acciones investigativas y desempeñarse como Agente de Desarrollo Local.

Finalmente, en 2012, la carrera inició un proceso de evaluación curricular, revisando y reformulando su Proyecto Formativo en aspectos que buscan su actualización como oferta académica. Por un lado, el nuevo Plan de Estudio mejora la formación pedagógica disciplinaria de los futuros egresados, permitiéndoles optar por una Mención en Lenguaje o en Matemática. Además, se establece que la Mención en Educación Rural y Desarrollo Local dé origen a una Certificación Académica que reconoce a los egresados/as como Agentes de Desarrollo Local. Por otro lado se busca, mediante una comprensión más compleja de la ruralidad, articular el currículum inicial con estudios avanzados que permitan profundizar y desarrollar expertizajes adecuados a los desafíos de la acción educativa en contextos rurales.

2. Formación Avanzada: Consolidar la Educación Rural como un Subsistema Educativo Específico

Con respecto a la Formación Avanzada, no existe en el país programas que atiendan al subsistema de Educación Rural y brinden una oportunidad académica y profesional para mejorar el desempeño en los establecimientos educacionales rurales, como tampoco se atiende la formación de investigadores que produzcan conocimiento sistemático en este campo.

La Facultad de Ciencias de la Educación - UPLA ha preparado una propuesta académica –el Magíster en Educación Rural y Desarrollo Local–, que tiene como principal propósito ofrecer una alternativa de postgrado que busca generar conocimiento de avanzada y experiencia profesional –profesionalidad– en el ámbito de la Educación Rural y el Desarrollo Local.

En la actualidad existe en Chile un universo asociado a la Educación Rural compuesto por 3.580 establecimientos educacionales rurales oficialmente reconocidos,

considerando educación parvularia, básica y media (MINEDUC, 2017), en un territorio-país conformado por 346 comunas, de las cuales casi el 80% son rurales. En este contexto, aproximadamente, existen 2.300 escuelas básicas rurales multigrado, que atienden a 97.000 alumnos y en las cuales se desempeña un conjunto de más de 14.000 profesores y profesoras asociados directamente al sistema escolar rural (MINEDUC, 2017). Profesionales de aula y especialistas, con una rica experiencia acumulada que, en general, no cuentan con una Formación Inicial focalizada, ni una asistencia técnica pertinente. Dicha situación demanda una formación avanzada que permita una sistematización de experiencias y el perfeccionamiento necesario en la reflexión y práctica de una pedagogía cuya característica principal, como lo hemos planteado anteriormente, es el ser distintiva por las particularidades del contexto en que se desempeña.

Los contextos rurales y sus ruralidades asociadas se encuentran en procesos complejos de transformación donde existe el riesgo que el capital cultural y simbólico acumulado históricamente derive en procesos de inversión contradictoria; es decir, se pongan al servicio de exterioridades en detrimento del desarrollo de las comunidades concernidas como una consecuencia perversa, producto de la modernización y globalización de carácter periférico del medio rural. En términos generales, los territorios rurales se encuentran en una crisis de desarrollo marcada por un contexto de visiones en pugna que necesita de definiciones estructurales para su proyección futura, situación en que la educación –en tanto pedagogía situada–, surge como un campo estratégico para la recompreensión de la ruralidad y la construcción de horizontes posibles de desarrollo.

Por lo anterior, una política educacional específica para la ruralidad debe consultar su estado de situación actual y comprometerse con las transformaciones educativas necesarias para impulsar, consolidar y dar sostenibilidad a los procesos de desarrollo humano en los territorios rurales y el mejoramiento constante de la calidad de vida de sus habitantes, lo que implicaría: a) Estrategias educativas en el marco de un proyecto nacional y en la consideración del escenario rural actual, b) El alineamiento crítico de las políticas educativas con los posibles modelos de desarrollo de la ruralidad, c) La respuesta a las necesidades y demandas de los territorios rurales, d) La participación de los actores sociales, familias y comunidades rurales en los procesos de educación y desarrollo local, e) La incorporación de las experiencias y el conocimiento de los miembros de las comunidades rurales en las estrategias educativas, f) Estrategias de educación innovadoras aplicadas a las condiciones particulares de las familias y comunidades rurales, g) Métodos, técnicas y didácticas adecuados a las características de los destinatarios rurales, y h) La articulación de las diversas instituciones, públicas, privadas y de las organizaciones rurales de base en la consecución de las metas definidas en las estrategias educativas y de desarrollo.

En este escenario surgen desafíos que la Educación Rural, como campo pedagógico específico, debe atender: la respuesta a una ruralidad heterogénea que debe ser atendida en diversos niveles, una pertinencia curricular que debe recoger las realidades locales, el desarrollo de una educación centrada y articulada con la metodología

del aula multigrado y la participación de la educación en la reflexión acerca de los modelos de desarrollo locales. Estos desafíos se enmarcan en cuestiones de orden estructural que conllevan la recompreensión del fenómeno rural y la asunción, en sentido crítico, de escenarios emergentes de desarrollo, donde la educación posibilite la reflexión y, progresivamente, la consolidación de un subsistema educativo con una complejidad particular.

En este marco, el objetivo general del Programa es: “Entregar Formación Avanzada, a nivel de Magíster, a actores estratégicos del medio rural en la temática de la Educación Rural y el Desarrollo Local que permita una actualización para el desempeño académico y profesional en territorios rurales, asumiendo el estado de situación, desafíos y proyecciones posibles de la educación y el desarrollo en contextos rurales” (Rabí et al., 2018: 12). Este objetivo general implica: a) Reflexionar críticamente sobre el estado de situación de la ruralidad y las proyecciones entre Educación Rural y Desarrollo Local, b) Valorar la Educación Rural como un subsistema educativo específico, con particularidades distintivas y reconocibles como una pedagogía sectorial, c) Reconocer el aula multigrado rural como un recurso pedagógico particular en vista a desarrollar su potencial metodológico, didáctico y educativo, y d) Promover una agenda investigativa relacionada con la Educación Rural y el Desarrollo Local para una proyección cultural y socialmente pertinente de la educación en el medio rural. El Plan de Estudio del Programa, organizado en base a 4 Líneas Formativas: Desarrollo Local, Currículum y Evaluación, Gestión de la Educación Rural e Investigación Educativa en el Medio Rural, se presenta en la siguiente figura:

Figura 2. Malla Curricular Programa “Magíster en Educación Rural y Desarrollo Local”. UPLA (Fuente: Rabí et al., 2018).

Estructura curricular y denominación de asignaturas			
1^{er} Semestre	2^o Semestre	3^{er} Semestre	4^o Semestre
<i>Diagnóstico de la Ruralidad.</i>	<i>Desarrollo Local y Nueva Ruralidad.</i>	<i>Procesos Desarrollo Local.</i>	<i>Tesis/ Proyecto Avanzado de Intervención</i>
<i>Historia Social del Medio Rural.</i>	<i>Políticas Educativas en Territorios Rurales.</i>	<i>Gestión Local de la Educación Rural.</i>	
<i>Currículum y Aprendizaje en Contextos Rurales.</i>	<i>Escuela Rural y Aula Multigrado.</i>	<i>Evaluación Auténtica de Aprendizajes.</i>	
<i>Aplicaciones TIC a la Educación Rural.</i>	<i>Investigación Educativa.</i>	<i>Formulación Tesis /Proy. Av. Int.</i>	

De esta forma, la Universidad de Playa Ancha espera, a partir del año académico 2018, ofrecer una alternativa inédita de Formación Avanzada para aquellos/as profesionales interesados/as en mejorar sus competencias profesionales como docentes que se desempeñan en establecimientos educacionales rurales, como también para aquellos/as que aspiran a generar conocimientos a través de la investigación para este subsistema educacional constituido por la Educación Rural chilena y latinoamericana.

Referencias bibliográficas

- Avalos, Beatrice (2004). *La Formación Docente Inicial en Chile*. En: <http://www.unap.cl/~jsalgado/subir/formaciondocentechile.pdf>
- Cruz, M. y Rivera, R. (1984). *Pobladores Rurales*. GIA / Academia de Humanismo Cristiano. Santiago de Chile.
- Haggarty, Linda (1997). *Lo que acontece cuando la Escuela y la Universidad aúnan esfuerzos con el propósito de mejorar la Formación Profesional Docente*. Ponencia Seminario Internacional de Formación de Profesores. MINEDUC, UNESCO/OREAL. Santiago de Chile.
- MINEDUC (2017). *Estadísticas de la Educación 2016*. Centro de Estudios. División de Planificación y Presupuesto. MINEDUC. Santiago de Chile.
- Moreno, Carlos (2010). *Selección de Estudiantes por Vocación Pedagógica: La experiencia alternativa a la PAA de la Carrera de Pedagogía en Educación Básica con Mención en Educación Rural y Desarrollo de la Universidad de Playa Ancha*. Tesis de Grado, Magíster en Pedagogía Universitaria. Universidad de Playa Ancha (UPLA). Chile.
- Moreno, Carlos *et al.* (1996). *Proyecto Carrera de Pedagogía en Educación Básica con Mención en Educación Rural y Desarrollo*. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Playa Ancha (UPLA). Chile.
- OCDE (2012). *Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools*. En: <http://www.oecd.org/education/school/49603597.pdf>
- ONU (2015). *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. En: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingour-world>
- Rabí, Salim *et al.* (2018). *Proyecto Magíster en Educación Rural y Desarrollo Local*. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Playa Ancha (UPLA). Chile.
- Ulloa, Pilar (2009): *Rendimiento Académico y Sistemas de Ingreso a la Carrera de Pedagogía en Educación Básica con Mención en Educación Rural y Desarrollo de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación*. Seminario de Título. UPLA, Campus San Felipe, Chile.
- Uttech, Melanie (2001). *Imaginar, Facilitar, Transformar. Una Pedagogía para el Salón Multigrado y la Escuela Rural*. México: Ed. Paidós.

CAPÍTULO 8

CONCEPCIONES EPISTEMOLÓGICAS, PEDAGÓGICAS Y DISCIPLINARES DE DOCENTES DE BÁSICA ESPECIALIZADOS EN MATEMÁTICA*

Anmarie Beyer N.**
Christian Miranda J.***
Marcelo Arancibia H.****

Resumen

El objetivo del presente capítulo es analizar las concepciones epistemológicas, pedagógicas y disciplinares de docentes de educación básica especializados en matemática. Se toma como base conceptual la teoría del pensamiento del profesor, los enfoques en uso de la formación permanente y las concepciones docentes. El trabajo es de carácter descriptivo-propositivo porque incluye entrevistas en profundidad a ocho profesores de primaria que junto con enseñar matemática en el sistema escolar y contar con especialización en el área, proceden de establecimientos educacionales ubicados en las regiones de La Araucanía, Bío-Bío y Metropolitana. También consideró la participación de tales docentes en un grupo de discusión en la Región Metropolitana con el objetivo de revelar ideas para futuras propuestas formativas en el área de la formación permanente, junto a un equipo de cinco formadores de profesores. El plan de análisis para ambas fases consideró como estrategia la triangulación y el uso de la Teoría Fundamentada para el análisis de datos. Los resultados revelan que las concepciones epistemológicas, disciplinares y pedagógicas sobre la materia son centrales en el levantamiento de un enfoque de formación en servicio que satisfaga sus expectativas profesionales. Además, se constata que los aspectos didácticos y evaluativos son necesarios de considerar en futuras propuestas de formación permanente, al igual que la autonomía en la generación de programas de perfeccionamiento de acuerdo a la realidad de cada establecimiento educacional. A su vez, el modelamiento disciplinar es una exigencia que interpela a los equipos docentes que forman profesores en servicio. Se concluye relevando que los pro-

* Investigación financiada por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile (Proyecto Fondecyt N°1181772) y patrocinada por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile (Proyecto FPCI 04-2017).

** Doctora en Educación, coordinadora académica Colegio Nuestra Señora del Carmen, Valdivia.

*** Doctor en Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Santiago.

**** Doctor en Sociedad de la Información y del Conocimiento, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Austral de Chile, Valdivia.

gramas, con su correspondiente acompañamiento y seguimiento, deben reflejar los intereses de aprendizaje colaborativo de los profesionales que los realizan.

Palabras clave: Formación permanente de profesores, concepciones docentes, programa de postítulo de mención.

Antecedentes

Este trabajo se inscribe en el campo de la educación básica, con foco en el estudio de las concepciones de docentes especializados en la enseñanza de la matemática. Se sustenta en resultados obtenidos en una serie de investigaciones sobre la formación permanente de profesores y su incidencia en el aprendizaje escolar (FONDECYT N° 11060128, 1101031, 1140827 y 1181772) y su contraste con estudios internacionales sobre este tema.

En Chile, más del 70% de los profesores de escuelas públicas evaluados el año 2015 tiene un dominio entre insatisfactorio y básico en cuatro de las siete dimensiones del portafolio docente (Herrera y Zapata, 2015). Además, al momento de enseñar es frecuente que los maestros evidencien bajos dominios disciplinares (Ávalos y Sotomayor, 2012), roten entre niveles escolares y asignaturas curriculares (Cabrera, 2010) o perciban dificultades para desarrollar clases motivadoras (CIDE, 2012), hacer buen uso del tiempo de aula (Martinic y Villalta, 2015) e idear estrategias de enseñanza apropiadas (Rodríguez et al., 2016). Estas brechas educativas junto con menguar la calidad de la enseñanza no favorecen la consolidación de un sistema de desarrollo profesional que atraiga, retenga y fortalezca a sus docentes (Barber y Mourshed, 2007). Para conservar el talento pedagógico, aminorar las brechas formativas y construir una carrera docente de largo plazo, los maestros precisan seguridad epistemológica, apoyo disciplinar y herramientas pedagógicas para el manejo de aula, siendo la formación permanente una de las medidas más solicitadas por los maestros (CEP UC, 2015). Sobre esto último, los docentes chilenos evidencian uno de los niveles más bajos de participación en actividades de formación permanente entre los países de la OCDE (TALIS, 2013). En efecto, un 72% de los docentes consultados participaron en perfeccionamientos, siendo un 15% menor al promedio internacional y muy alejado de países de la región como México (96%). Esto se explicaría en parte por una baja motivación hacia las oportunidades de formación que ofrecen las instituciones educativas acreditadas para ello y el escaso incentivo que reciben los docentes de parte de sus directivos para hacerlo (CIAE, 2015).

En este escenario, el Gobierno de Chile promulga la Ley 20.903 que crea el Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente (MINEDUC, 2017). En ésta se declara que la formación permanente pasa a ser un derecho legal. Este enfoque es crucial pues apunta a mejorar la calidad de la enseñanza (Education Endowment Foundation, 2016). Durante 2016, el Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) encargado de implementar parte de la

Ley, se ha centrado en mapear las necesidades formativas de los profesores en servicio y en la construcción de alianzas con universidades para desarrollar programas que fortalezcan los saberes disciplinares y pedagógicos, poniendo el foco en docentes de escuelas públicas (MINEDUC, 2016). Para ello ha consolidado su área de especialización curricular, ampliando su programa base, esto es el Programa de Postítulo de Mención (PPM).

El PPM se origina el año 2005 como respuesta a la falta de seguridad de los profesores al enseñar y como una estrategia de aprendizaje entre pares que posibilita vincular los conocimientos que la disciplina tiene sobre su enseñanza y el currículo escolar, además de un proceso de desarrollo profesional que compensa las brechas de conocimiento que la formación “generalista” de los maestros de primaria no alcanza a cubrir dada su amplitud de niveles y saberes (Beca, 2006). Actualmente, se están ejecutando 42 programas, 35 en educación básica, de ellos, 27 para segundo ciclo, siendo 12 de matemáticas.

Trabajar con el área de matemática es prioritario para el país por su presencia gravitante en el currículum escolar (16%) y por ser un área de alto impacto social (Agüero, 2013). Además, está documentado que cada saber disciplinar posee una dimensión pedagógica inextricablemente unida a la estructura de sus contenidos (Medina y Jarauta, 2013). Los fenómenos de enseñanza-aprendizaje que se estudia tienen lugar en contextos conceptuales específicos. Investigar sobre la formación en servicio en áreas como la matemática es clave para responder a las competencias del siglo XXI y dar soluciones a los retos educativos globales (Bohorquez, 2014).

El MINEDUC (2006) señala respecto del PPM, que: a) es una formación altamente completa e integradora que se ofrece a los profesores de básica, con los niveles de calidad y pertinencia ajustados al Marco Curricular y al Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2003), ligando con especial énfasis el Dominio A (preparación de la enseñanza) y el Dominio D (responsabilidades profesionales); b) una oportunidad real en virtud de que cuentan con financiamiento ministerial, y c) una alta exigencia en horas presenciales, considerada por los académicos como imprescindible.

De este modo, el presente trabajo busca analizar las concepciones de docentes de básica especializados en el PPM en aspectos epistemológicos, pedagógicos y disciplinares. La particularidad del trabajo se expresa en que el estudio se realiza luego de tres años del egreso de los maestros de la especialización, dando cuenta con ello de un proceso de seguimiento inédito en este tipo de programas (García, 2016). Ese es el foco del presente capítulo, en el marco de una línea de investigación que a continuación se relata.

En el año 2008 realizamos un estudio de carácter nacional (Miranda et al., 2010) destinado a indagar qué factores inciden en el impacto de los PPM de matemática en el conocimiento, la práctica y el aprendizaje escolar, considerando variables personales y profesionales de los docentes como edad, género, experiencia profesional y nivel escolar en que enseñan. También consideramos variables del proceso formativo como el foco del contenido, el aprendizaje activo, la retroalimentación

y el seguimiento. Cada una de estas variables fue analizada siguiendo sofisticados procedimientos estadísticos, con lo que nos dimos cuenta que cada una aportaba a la explicación del impacto de la formación recibida, pero en alguna medida, su aporte era menor al esperado y reportado por la evidencia comparada internacional (Ingvarson, 2005). Al considerar como variable mediadora la comunidad profesional (operacionalizada en la relación de los docentes con los restantes actores educativos, entre ellos los estudiantes), se observó que esta variable era clave en las concepciones de los docentes al momento de evaluar de modo positivo o negativo el impacto de los PPM.

De esa forma, tal como fue reportado (Miranda et al., 2012), emergió un dato revelador: lo que posibilitaba el mejor desempeño de los estudiantes en sus aprendizajes en matemática desde las concepciones de sus maestros se encuentra en la relación dialógica. De este modo el umbral de impacto de la formación docente sobre el aprendizaje escolar tendría como un aspecto central las interacciones significativas que los docentes conciben y establecen con sus estudiantes.

Con este descubrimiento se abordó, en una siguiente fase de la investigación (2009-2012), estudios regionales con estudiantes de profesores egresados de los PPM en escuelas de Antofagasta, Santiago y Concepción, cuyo propósito fue conocer sus concepciones respecto de cómo la formación de sus profesores de matemática había impactado en sus aprendizajes, considerando como hipótesis de trabajo que el impacto del PPM es producto de la interacción de un conjunto de variables contextuales, relacionales y personales, donde el aprendizaje escolar dependería principalmente del tipo de interacción que se conciba y establezca entre el docente y el educando.

En el marco precedente, los trabajos de Muñoz (2009), Fonseca (2011) buscaron comprender cómo la formación en los PPM incidía en el aprendizaje escolar, teniendo como foco el cambio en los procesos de reflexión, comprensión y razonamiento pedagógico que permite a los profesores especializados en matemática adaptar y transformar sus ideas epistemológicas y saberes disciplinares disponibles en representaciones didácticas y estrategias pedagógicas que hagan comprensible el contenido de enseñanza según sus estudiantes. A través de estudios de casos que combinó observaciones, entrevistas y grupos focales, se obtuvo cuatro grandes categorías que exploraban tanto el perfil docente como la estructura y el funcionamiento de su clase: a) *Características socio-afectivas de los docentes*. En esta pudimos entender cómo las actitudes y capacidad cognitiva de los docentes, relacionadas con su competencia emocional y racional, son importantes al momento de explicar la valoración de los estudiantes a su trabajo profesional. En este sentido, el docente se convierte en un referente, donde sus características individuales contribuyen a una relación interpersonal, fructífera y empática; b) *Transformaciones del saber docente*. Aquí pudimos describir cómo el profesorado especializado realizaba adaptaciones de su saber pedagógico para adecuarlo a sus estudiantes y a sus conocimientos previos; c) *Necesidades de explicación y comprensión en los estudiantes*. Los datos mostraron que uno de los objetivos de las explicaciones que los docentes desarrollaban en el aula era que los estudiantes

elaborasen nuevas comprensiones cognitivas, procedimentales o actitudinales de la materia (Agüero, 2013) y d) *Dinámica de aula de carácter dialógico-participativo*. Esta categoría ofreció indicios de un aspecto poco estudiado en los trabajos relativos al conocimiento disciplinar del contenido matemático a nivel básico: el componente político. Durante el estudio pudimos registrar cómo los estudiantes valoraban las estrategias de participación que consideraban procesos dialógicos de sus profesores, con especial énfasis en las respuestas que estos daban a sus preguntas.

Nuestros resultados se contrastan con trabajos como el de Medina y Jaurata (2013), quienes observan que tres de las cuatro categorías encontradas en nuestro estudio coincidían con las dimensiones que aparecían en su trabajo relativo al docente experto universitario. Constataron cómo los docentes, en los momentos de interacción con los alumnos, iban más allá de su propia comprensión de la materia para captar cómo el alumnado estaba entendiendo inadecuadamente algún tópico del campo objeto de su explicación. El saber que sostenía esa competencia no podía ser únicamente el de la materia per se. Los profesores observados eran capaces de apreciar in situ el grado de pertinencia de las contribuciones de los estudiantes. Se trataba de una competencia, dialógica y reflexiva en esencia, que les permitía calibrar y diagnosticar sobre la marcha el saber del estudiante en términos de “comprensión de la materia” y que mediante retroalimentaciones inmediatas y basadas en esa valoración “in situ” contribuía efectivamente al refinamiento de la comprensión que los estudiantes tenían del tópico que se estaba abordando. Encontraron indicios de que el conocimiento se sostenía en concepciones epistemológicas y pedagógicas de los docentes que orientaban una atención permanente a las ideas y comprensiones del estudiante y a su conocimiento de la disciplina sin interrumpir el flujo de la clase. En suma, pudimos contrastar nuestros hallazgos (Miranda et al., 2012) con la evidencia comparada, consignando cómo las concepciones de los docentes trascienden los límites disciplinares y se ajustan de manera dinámica a los elementos epistemológicos y pedagógicos propios del saber docente situado.

En esta misma línea, el año 2016 participamos en un estudio internacional sobre los saberes disciplinares y pedagógicos y el aprendizaje situado (Medina et al., 2016). Los resultados han posibilitado sostener que el estudio del conocimiento del profesor permite comprender el nexo entre su experticia, con el mejoramiento de la enseñanza en los contextos educativos. Para ello se debe considerar que la adquisición de conocimientos no se realiza de modo unívoco, sino en la interacción entre distintas fuentes de información, como son la formación, el contexto educativo, la investigación y la práctica.

Hoy vislumbramos la posibilidad de estudiar las concepciones de los profesores que participan en los PPM de manera sistemática y relacional. Además, analizarlas en los contextos escolares de procedencia de los maestros y en diálogo con la implementación de la reforma educativa que pone el foco en el derecho a la formación permanente pertinente y de calidad, aspecto que a continuación se conceptualiza a los fines del presente trabajo.

Formación permanente de profesores

Son muchas las conceptualizaciones que existen sobre el proceso de formación permanente, pero aquí se toma la definición de Miranda (2010) que señala que es un proceso ideológico, intencionado y profesionalizante, donde no sólo influyen elementos externos sobre el desarrollo profesional del profesor (modelos formativos, formador), sino también elementos internos (intereses, creencias, experiencias previas). Es un proceso dinámico y permanente enfocado hacia la alta calidad de la profesión docente.

Respecto a los enfoques del proceso de formación permanente, se hace una descripción de estos, conforme a la perspectiva de Imbernon (2012):

Enfoque orientado individualmente, el cual se desarrolla por iniciativa personal; el profesor identifica su necesidad, y decide sus objetivos y actividades de formación. No sería este el caso de los PPM, puesto que se inician desde el Ministerio de Educación (MINEDUC) y no desde la identificación de necesidades por parte de los docentes.

Enfoque de observación y evaluación, donde el rol de los pares es fundamental en la entrega de información al docente para identificar puntos críticos y buscar soluciones. Tampoco sería este el caso de los PPM, porque el foco está puesto en el trabajo individual de cada docente más que en la observación y evaluación entre los pares. Además el objetivo es profundizar contenidos más que identificar puntos críticos o buscar soluciones a los problemas que se presentan en el aula.

Enfoque de desarrollo y mejora, donde el aprendizaje se vincula con la necesidad de desarrollar mejoras respecto a un problema concreto. Los PPM podrían identificarse con este enfoque, porque lo que buscan es mejorar la preparación en la materia (en este caso la matemática) de los profesores generalistas básicos, para aminorar el bajo rendimiento de los alumnos en esta disciplina escolar (MINEDUC, 2006).

Enfoque de entrenamiento institucional, donde los objetivos, el contenido y el programa lo establecen quienes administran los cursos de formación. La concepción que subyace a este enfoque es que hay una serie de comportamientos y técnicas que merecen que los profesores las reproduzcan en sus clases. Este enfoque también estaría presente en los PPM puesto que son diseñados y direccionados por el MINEDUC y las universidades que se los adjudican impartiendo una serie de contenidos por eje temático, que deben ser evaluados y a su vez abordados por los docentes con sus propios alumnos.

Enfoque de investigación o indagación, en que el aprendizaje se produce a través de la recopilación y análisis de información en base a un ámbito identificado como relevante por un docente o grupo de profesores para proponer soluciones. Este es el

enfoque que los docentes del estudio manifiestan querer implementar para las futuras versiones de los PPM donde, teniendo herramientas para levantar información, ellos mismos puedan desarrollar sus proyectos educativos y propender a la mejora de los aprendizajes de los alumnos de su escuela.

Concepciones docentes

Desde mediados de la década de los años setenta se ha consolidado una línea de investigación sobre el pensamiento del profesor, y los trabajos que se han abordado desde diversas perspectivas teóricas y enfoques metodológicos coinciden en reconocer al docente como agente activo en el desarrollo del proceso educativo (Feldman, 2004; De Vincenzi, 2009). Estos estudios se han focalizado en las teorías implícitas, las creencias o las concepciones. No obstante lo anterior, es importante reconocer que los límites y enlaces entre estas tres se encuentran en un constante movimiento y para fines de este estudio es relevante diferenciarlas. Las creencias del profesor están fundamentadas más en lo empírico o intuitivo, mientras que las concepciones son producto del razonamiento y entendimiento de un determinado concepto.

Las creencias del profesor poseen la característica de estar asociadas a las ideas personales; específicamente, cuando el profesor toma una decisión en el proceso enseñanza-aprendizaje, depende más de sus propias ideas afectivas y experiencia que de un conocimiento fundado y de una formación profesional específica, tanto en didáctica como en la propia matemática. Influyen en el proceso enseñanza-aprendizaje, tienen un valor afectivo y se justifican sin rigor alguno. Asociada a esta definición se encuentra la visión de Pozo y Pérez (2009) respecto a las teorías implícitas que aluden a aquellos supuestos y creencias intuitivas que se asumen sobre el conocimiento y su adquisición en el proceso de enseñar y aprender y se reflejan en la forma de organizar y pensar las actividades pedagógicas.

En el caso de las concepciones del profesor y teniendo como base las teorías implícitas, Moreno (2000) señala que son las estructuras que cada profesor da a sus conocimientos para posteriormente enseñarlos o transmitirlos a sus estudiantes.

Por otra parte, las perspectivas que consideran las concepciones como el conocimiento explícito de contenido específico (por ejemplo, matemática) se consideran como una fusión de lo que valoramos (creencias) y lo que sabemos (conocimientos), y se expresan (declaran) sobre (en) una realidad determinada (Arancibia y Badia, 2015). De esta forma, en el presente trabajo se asume que las concepciones son un conjunto de representaciones cognitivas de carácter explícito sobre una temática determinada, en este caso, referidas a los aspectos epistemológicos, pedagógicos y disciplinares asociados a la enseñanza de la matemática en docentes que, luego de tres años del egreso, expresan en su discurso pedagógico alusivo al proceso de especialización. Este enfoque pone el énfasis en estudiarlas en contextos de asignaturas o materias específicas” (Arancibia y Badia, 2015).

En cuanto a las concepciones epistemológicas, estas son representaciones que van

desde el paradigma transmisivo, basado en una racionalidad técnica, la perspectiva interpretativa-subjetivista sustentada en una racionalidad práctica y el enfoque socio-crítico soportado en una racionalidad emancipatoria.

Respecto de las concepciones pedagógicas se definen como los constructos y conocimientos del profesor basados en su pensamiento sobre la disciplina como un proceso y producto curricular. Considerarán cómo ocurre el aprendizaje de la Matemática, y en consecuencia cómo ha de ser su enseñanza, cuál es el rol del profesor, del alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este contexto, los ámbitos contemplados son la planificación del aprendizaje, el uso de recursos y estrategias metodológicas y la evaluación del proceso en general y del aprendizaje en particular.

Las concepciones disciplinares se fundan en el precepto sobre el contenido de la enseñanza (Ej. matemática), son reflejo de los puntos de vista del conocimiento de la materia que deben aprender los estudiantes, de su relevancia y efectos. En esta ámbito, se ha observado una fuerte relación entre las concepciones de los maestros sobre la disciplina que enseña y las concepciones sobre el conocimiento matemático de sus estudiantes (Bohorquez, 2014).

Finalmente, respecto de las concepciones de profesores de matemática, Bohorquez (2014) establece que existen docentes que tienen una concepción alternativa acerca del significado y la naturaleza de la Matemática. Esta consiste en considerarla como una construcción social y cultural, en donde la idea que subyace es que “saber matemática” es “hacer matemáticas”. De esta manera, lo que caracteriza la matemática es precisamente su hacer, sus procesos creativos y generativos. Desde esta concepción, la enseñanza de las matemáticas es considerada aquella donde el docente debe comprometerse en actividades con sentido, originadas a partir de situaciones problemáticas.

Otro estudio relevante sobre concepciones docentes sobre la matemática es el de Llinares (2014), quien plantea que la reflexión de los profesores sobre la relación entre la práctica y la investigación es un mecanismo que les permite realizar una inmersión consciente en el mundo de su experiencia, con sus valores, interacciones e intereses políticos y sociales que permite justificar y orientar la acción pedagógica. En estos casos, la reflexión del docente sobre su propia práctica le permite evidenciar el conocimiento acumulado en la investigación y la práctica, estableciendo una relación clara entre estos dos dominios de su actividad profesional.

De los estudios anteriores se releva la importancia del trabajo colaborativo en el proceso de enseñanza de las matemáticas y que la resolución de problemas es una forma activa y práctica de favorecer el aprendizaje de la disciplina.

En síntesis, este marco teórico abarca el proceso de formación permanente con sus antecedentes y luego realiza una definición estimativa de concepciones; se desarrolla desde los aspectos abordados, es decir, desde lo epistemológico, disciplinar y pedagógico, llegando a una reflexión sobre estudios empíricos realizados en el área de la matemática.

Método

Este estudio tiene un enfoque cualitativo y es de tipo interpretativo-comprensivo, lo que según Martuccelli (2007) tiene que ver con entender que existen múltiples realidades construidas y una interacción entre el investigador y el objeto por conocer. Esto genera tanto un cuerpo ideográfico de conocimientos como el reconocimiento de la influencia de los valores investigativos y contextuales (Barrera, 2013). En este sentido, Kazdin (2001: 248) afirma que “son aproximaciones al tema en cuestión sobre la experiencia humana y centran su interés en informes narrativos, descripción, interpretación, contexto y significado. El objetivo es describir, interpretar y comprender los fenómenos de interés”.

El diseño es no experimental-interpretativo y “expofacto”, porque está asociado al enfoque cualitativo explicitado y al objetivo del estudio. Por lo mismo se optó por este diseño en virtud a que busca comprender la individualidad de los docentes especializados luego de tres años del egreso del PPM, sus ideas, pensamientos y concepciones, asociados a la experiencia vivida por ellos.

Los sujetos informantes fueron escogidos según los siguientes criterios; ser profesores de Enseñanza General Básica (EGB), haber desarrollado y culminado el PPM en el marco de la cohorte 2012-2013, encontrarse trabajando en escuelas y enseñando la matemática en segundo ciclo básico, tener continuidad de participación en los últimos proyectos de investigación (Fondecyt 1101031-1140827) y revalidar la transcripción de las ideas expresadas.

Las técnicas para la recolección de la información fueron la entrevista y el grupo de discusión. Para proceder con la recogida de información, se preparó una pauta de entrevista semiestructurada con once preguntas, que abarcó las siguientes temáticas: el significado y aporte del PPM al desarrollo docente, los cambios en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la matemática y la valoración de la formación permanente por parte de la comunidad escolar y sugerencias para su transferencia educativa. De la misma manera se preparó la pauta para el grupo de discusión con cinco preguntas, para profundizar aquellos aspectos de las entrevistas que no se lograron en su totalidad o para evidenciar nuevos aportes a la información ya existente. Ambos instrumentos pasaron por criterios de rigor metodológico como validez por juicio de expertos, confirmabilidad, relevancia y concordancia (Noreña, Alcaraz-Moreno, Rojas y Rebolledo, 2012). El trabajo de campo duró siete meses (entre 2014 y 2015); se comenzó con entrevistas *in situ* de docentes de Temuco, Concepción y Santiago y se termina con el grupo de discusión con tales docentes, esta vez invitados a Santiago en razón de accesibilidad. Para lograr que ambos instrumentos de recolección de datos reflejen los objetivos del estudio, se realizan transcripciones textuales de los mismos con edición de modismos e iteraciones y digitación de doble ciego.

Se ha realizado el análisis de los datos con la técnica “transcripciones paralelas” de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002) a partir de un examen analítico y descriptivo de estos, “escuchando” a los entrevistados a través de la lectura y revisión de los textos, para reconocer qué dijeron y cómo plantearon sus discursos,

tanto en las entrevistas como en el grupo de discusión; se generaron las categorías abierta, axial o de desarrollo del concepto y selectiva o de integración. Se utilizó como apoyo el software cualitativo Nvivo, cuyo origen se fundamenta en el marco de la Teoría Fundamentada y que permitió organizar la información de manera más rápida y gráfica. Esta codificación se realizó a través de los siguientes procedimientos: reducción y muestreo selectivo de literatura, produciéndose la saturación de la información en la medida en que no aparecieron hallazgos nuevos a los ya existentes.

Resultados

Las tres categorías centrales que emergieron en el estudio son: *El Proceso de Formación Permanente*, como favorecedor de autonomía docente, del trabajo colaborativo y de la seguridad en la enseñanza de las matemáticas; *Las concepciones epistemológicas, didácticas y pedagógicas tratadas en el PPM en pos de una mejora del proceso de enseñanza de la matemática en el aula* y *el Impacto de la realización del PPM para los docentes y la escuela*¹.

Los resultados evidencian que los docentes conciben el *Proceso de Formación Permanente* desde la escuela y no para la clase, en un contexto de trabajo colaborativo y de mayor autonomía que favorezca el dominio de la disciplina y trascienda los resultados escolares. Esto pone en tensión las políticas implementadas en esta área, porque los PPM parten de un diagnóstico basado en resultados académicos insatisfactorios a nivel escolar (MINEDUC, 2006) y la baja preparación de los docentes de primaria en la disciplina de modo particular (OCDE, 2009) y no desde las necesidades de la escuela o la colaboración entre pares del mismo establecimiento.

Las *Concepciones Epistemológicas* aluden a que el modelo formativo es reproductivo y no de transformación de las prácticas educativas (Kennedy, 2005). Esta idea se refuerza por el echo que las *Concepciones Disciplinarias* se relacionan con los planes de estudio del área de la matemática, donde conforme a las disposiciones del MINEDUC (2016), los docentes se ven presionados a revisar una gran cantidad de contenidos, limitando con ello su profundización y tratamiento didáctico.

Las *Concepciones Pedagógicas* de los docentes participantes aluden a la necesidad de fortalecimiento didáctico y de evaluación del aprendizaje matemático, que permitan mejorar la interacción educativa en el aula, aspecto este último clave en el actual escenario educativo asociado a las brechas de capacidad detectadas en el portafolio docente a nivel nacional (Herrera y Zapata, 2015). Según la voz de uno de los docentes, “el razonamiento pedagógico basado en la utilización de diversos procedimientos y recursos didácticos permitirá responder en forma más pertinente a las contribuciones

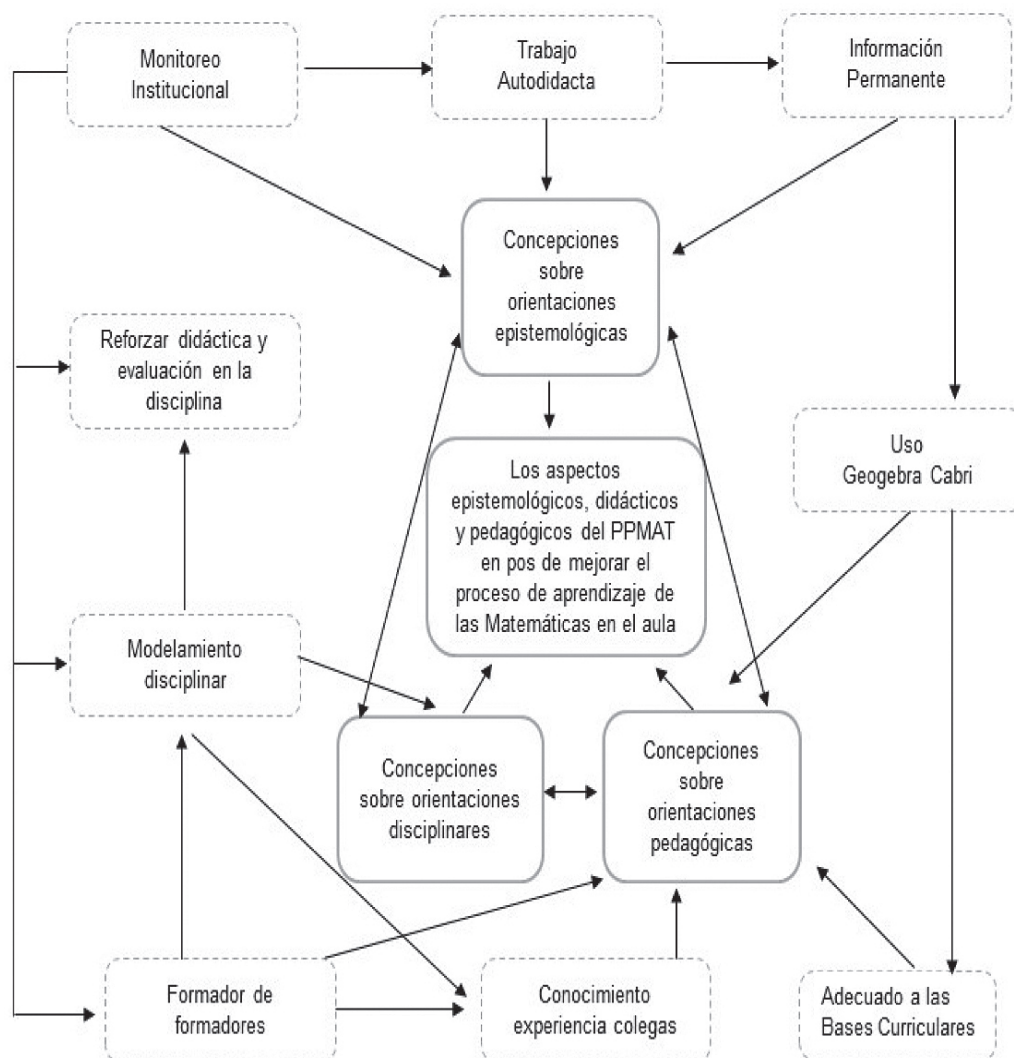
¹ Para una mayor profundidad de tales categorías ver Beyer, A. (2016). *Proceso de formación permanente de docentes en el área de matemática. Un estudio de concepciones en Chile*. Tesis de Doctorado. Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

de los estudiantes”. A partir de lo anterior, se establece que las concepciones docentes ponen en tensión la política pública, la práctica formativa y se evidencia la “responsabilización” de los docentes en el proceso con una autonomía profesional debilitada y una mayor atención a la interacción educativa con sus estudiantes.

En definitiva, se recoge de los docentes del estudio una visión crítica-prospectiva de los PPM por ser considerado como un modelo reproductivo o de preservación, manifestando la necesidad de que transiten hacia un modelo de transformación.

Al relacionar los hallazgos, tanto los aspectos epistemológicos, didácticos y pedagógicos del PPM en pos de mejorar el proceso de aprendizaje de la matemática en el aula se grafican en el siguiente esquema:

Esquema 1. Integración dinámica de las concepciones, aspectos relacionados y demandas de mejora.



Fuente: Elaboración propia.

El Esquema 1 muestra los aportes semánticos de los docentes entrevistados. En el se evidencia que la articulación de las concepciones se da en el marco de los aspectos epistemológicos, didácticos y pedagógicos del PPM en pos de mejorar el proceso de enseñanza de las Matemáticas en el aula. Las orientaciones para que el proceso didáctico de las Matemáticas cambie, surgen desde las concepciones que los profesores tienen en estas dimensiones.

Lo fundamental en ese sentido, para que la mejora en el aula se produzca, es que los PPM consideren la didáctica y la evaluación como ejes centrales de su diseño y tomen en cuenta en el perfil del formador de formadores la experticia en dichos temas. Los docentes manifiestan que los formadores reproducen contenidos del programa sin profundizar en ellos ni tratarlos de manera didáctica, por lo tanto, no evidencian un valor distinto al que ellos mismos le han dado a los contenidos de las Bases Curriculares al trabajarlos con sus alumnos. Extrañan aquella clase explorativa, lúdica, concreta e interactiva, donde entre todos se va construyendo el aprendizaje, especialmente en una disciplina compleja como la matemática, donde la base para aprehender está en el trabajo con material concreto centrado en la experimentación o en el uso de tecnología educativa como Geogebra Cabri.

Según expresan los docentes, para que el formador de formadores sea realmente un modelador del aprendizaje profesional, debieran ser docentes especializados en la didáctica de la disciplina, así como también en la evaluación de aprendizajes. De esta forma, por una parte se facilitará el proceso de aprendizaje didáctico en el aula a los docentes que enfrentan día a día a los alumnos con sus diversas necesidades educativas. Por otra parte, también es responsabilidad del docente que ha realizado el PPM, ser autodidacta en su proceso de desarrollo profesional, informarse permanentemente de los cambios en el conocimiento e intercambiar experiencias exitosas de todos los ejes temáticos o de la implementación de un software educativo, entre sus colegas, independientemente del modelamiento disciplinar de su formador o de lo que se espera en cuanto al monitoreo y acompañamiento sistemático por parte de las instituciones formadoras que les han entregado el perfeccionamiento.

A los fines de esta publicación una discusión que surge de las concepciones docentes, relativa a la formación permanente, concebida como proceso que debe favorecer la autonomía del trabajo colaborativo y la seguridad en la enseñanza de las Matemáticas y que llevan a la reflexión en torno al tema, es: si las concepciones epistemológicas hacen referencia a experiencias de conocimiento adquiridas por los docentes durante la formación profesional, sus características y métodos involucrados, ¿son éstas complementadas o compensadas por o en los PPM?

La OEI (2005), OCDE (2009) y Cabrera (2010) plantean que en la perspectiva del profesor como insumo del sistema escolar, estos programas surgen con el propósito de apoyar al profesor, reforzando su formación generalista a través de la actualización en áreas deficitarias, identificadas en resultados escolares asociados a la enseñanza de áreas de alto impacto como la matemática y el lenguaje. Asimismo, son consistentes con la necesidad de transitar desde el enfoque de la compensación hacia uno de especialización que valore la experiencia, el conocimiento y el dominio

por parte del profesor de las disciplinas escolares del currículum y sus didácticas, porque posibilitan la transferencia educativa y el ajuste de la enseñanza a las distintas necesidades de los alumnos.

Contrariamente, según Sotomayor y Walker (2009), la falta de manejo disciplinar identificada como causa de inseguridad en los docentes, los problemas en la instrucción y conducción de la clase, conducen a débiles aprendizajes y falta de motivación por parte de los estudiantes. Tales debilidades, relacionadas prioritariamente a la implementación curricular son, según Ávalos y Sotomayor (2012), causa de tensión al profesor, por la aumentada imagen de su profesionalismo en cuanto a organizar contenidos curriculares, dando por entendidas capacidades que en la realidad son más disminuidas, tanto en su preparación y experiencia como en la insuficiencia para comprender y relacionar los cambios con iniciativas y conocimientos previos.

Es así como dicha especialización es propendida a través del trabajo en áreas del currículum escolar y su implementación, abordando íntegramente los programas de estudio para el presente caso de Segundo Ciclo Básico.

Consecuentemente, para Miranda y Rivera (2009) es esperada una deseable mejoría en el conocimiento del contenido disciplinar, además del fortalecimiento de la autoestima y profesionalidad docente.

Es pertinente acotar que todo esfuerzo de formación continua en Latinoamérica y en nuestro país no ha resuelto el problema de los resultados de aprendizaje de las y los estudiantes de la región. Como señala PREAL (2010), la formación continua se ha utilizado como medio de compensación del déficit de la formación inicial de profesores, siendo la formación docente un medio para remediar aprendizajes: “muchos países recurrieron al perfeccionamiento como forma de compensar lo que defnieron como insuficiencias en la formación inicial de maestros y profesores” (p. 10).

En el contexto anterior se podría responder a la pregunta inicialmente planteada en la discusión, afirmando que los PPM tienen un carácter más bien compensatorio de saberes disciplinares, contenidos curriculares y aspectos pedagógicos en general, que de profundización de los mismos. Asimismo, estos se enfocan en las deficiencias o falencias en el desempeño de los docentes, principalmente en el manejo de contenidos curriculares que respondan a las brechas de rendimiento académico de los estudiantes, más que en el fortalecimiento de aquellos saberes que los docentes ya tienen.

Según Ávalos (2007), el concepto de formación permanente se sitúa bajo dos enfoques epistémicos que condicionan la gestión de los procesos formativos asociados a los docentes: por un lado, el enfoque del Déficit y, por otro, de Desarrollo Profesional Docente. El primero enfatiza una visión sobre el docente que adolece de ciertas competencias, a quien hay que capacitar para su desempeño. El segundo se orienta hacia una visión de progreso, donde los educadores son considerados portadores de saberes y experiencias previas y en continuo aprendizaje profesional.

Mientras la perspectiva del Déficit pone su mirada en la incompetencia del sujeto en formación, en sus falencias e incapacidades, la segunda parte valora las capacida-

des y destrezas que posee el sujeto para ayudarlo en el fortalecimiento o desarrollo de estas (capacidades-destrezas).

Pese a las críticas sobre el modelo de formación, los docentes conciben la formación permanente como transversal a la vida, destacando que el PPM fue una experiencia de desarrollo personal y profesional que refuerza su decisión de especialización en el área curricular de las matemáticas.

Otra tensión dentro de la misma temática se genera al plantearse lo siguiente: si es compartida la idea de que el conocimiento se enriquece a partir de la experiencia de los colegas y que debe trascender a todos los estamentos educativos de la escuela, ¿cómo el PPM potencia tales aspectos?

Se necesita que el proceso de formación permanente comience en la escuela desde las necesidades de los docentes que se desempeñan en ella, favoreciendo un contexto de aprendizaje situado (Medina et al., 2016). Este aprendizaje respondería a las características de un contexto sociocultural específico, donde las interacciones que se dan entre los docentes permiten desarrollar un trabajo de perfeccionamiento colaborativo que beneficia a todos los estamentos de la escuela y a la comunidad de aprendizaje en general.

Se debería considerar este aspecto en políticas públicas como la que crea el Sistema de desarrollo Profesional Docente (Ley 20.903), así como también lo que plantean los profesores respecto a sus necesidades de perfeccionamiento; de esta manera, si hubiese influencia de estudios como éste en dichas políticas, se podría establecer una relación dialógica entre lo que se debe hacer y lo que los docentes necesitan que se haga en términos de formación permanente. Este es el caso de Canadá, donde los gobiernos negocian con los profesores los programas de perfeccionamiento, de manera tal que existe un equilibrio entre el deber ser y las necesidades de los docentes (Centro de Políticas Comparadas en Educación, 2015).

Según Vaillant (2005), transformar la educación y reinventar el modelo de docencia son tareas sociales, colectivas, que involucran al Estado, a los maestros y a toda la sociedad. Si no se entiende esto, no se abarcará en su justa medida el fenómeno y la dinámica de la educación y solo se estará merodeando el problema, desplazándolo de su centro.

Tanto en estudios internacionales (Asencio, 2013) como nacionales (Sebastian y Alcalay, 2011), las mejores experiencias tienen que ver con que los focos del perfeccionamiento son abiertos y no cerrados. En este sentido, surge la pregunta: ¿Cuál debiera ser la naturaleza del conocimiento base de los PPM (epistemológico, disciplinar y/o pedagógico) y bajo qué enfoque (abierto o cerrado)? Dado que las matemáticas por su carácter disciplinar es más bien cerrada y se aísla más que propaga sus innovaciones didácticas, según las concepciones de los docentes del estudio, sería importante que la política pública enfoque sus propuestas formativas hacia la búsqueda de una visión del perfeccionamiento más compleja e integral, donde la propuesta abierta del contenido, la necesidad de incorporar elementos didácticos y pedagógicos y la integralidad del conocimiento desde los profesores, se haga una parte en las prácticas de formación.

Al parecer, la crítica al sistema curricular chileno, desde una visión muy moderna del desarrollo profesional, apunta más que nada hacia una necesidad de actualización, avanzando desde la especificidad hacia la globalidad, de algo personal a algo profesional e institucional. Al pensar el perfeccionamiento como algo global, se observa que este debe ser participativo y colaborativo.

En dicho contexto, las concepciones individuales y colectivas de los docentes reflejan la crítica al sistema de perfeccionamiento en Chile, pues se centran en los contenidos más que en el desarrollo profesional desde una mirada global, situación que es corroborada por el estudio de González y Pizarro (2014). En consistencia con nuestros hallazgos, su trabajo evidencia como según las concepciones estudiantiles sobre contenidos matemáticos tratados en el aula por docentes especializados en el PPM se aprenden mejor por medio de la explicación reiterada del mismo, la utilización de material didáctico, concreto, tecnológico y participativo. Además, relevan la importancia que el clima de aula tiene al aprender con tales profesores, las cuales son decidoras al experimentar un proceso enseñanza aprendizaje pertinente y significativo. Según se establece en sus hallazgos, lo esencial de los profesores está en su personalidad, su forma de ser, su interés por sus estudiantes y preocupación personal por generar un clima colaborativo y participativo. Las concepciones epistemológicas de los docentes de este estudio corroboran este punto, por cuanto se sienten automotivados e identificados con sus propios educandos y como discentes del PPM, y pueden atender el proceso desde la otra mirada.

Por su parte, el estudio de Ávalos (2014) hace explícito, a partir de la voz de los docentes, el modo como estos entienden su identidad profesional, la importancia que asignan a sus alumnos y las condiciones de trabajo, a veces duras, en las que siguen adelante.

Dichos profesores manifiestan las mismas ideas de los docentes de este estudio, respecto a cómo es su proceder en el quehacer cotidiano, dadas las políticas públicas poco favorables para su trabajo. Perciben un enfrentamiento entre su modo de valorar la misión educadora y la débil valorización de autoridades como jefes de UTP y directores, expresada en inadecuadas condiciones laborales y culpabilización por insuficiencias en los logros educativos.

Para Galaz (2011), el sujeto docente es concebido como emergente producido en una complejísima trama de vínculos y relaciones sociales; producido y emergente, en tanto determinado pero, a la vez, productor, actor, protagonista.

Bajo esta concepción, y de acuerdo a lo manifestado por los docentes en este estudio, estos podrían generar una acción transformadora en su acción pedagógica si mantienen una relación dialéctica, mutuamente modificante con el mundo, la cual tiene su motor en la necesidad.

Lo anterior indica que si desde esta mirada hacia el sujeto y a los procesos de aprendizaje, la propuesta de formación se acercara a experiencias como la de los Talleres Comunales que propendían a la modificación democrática y participativa de las relaciones pedagógicas, entendiendo que esto implica la transformación de las prácticas docentes que se han ido construyendo insertas en la cultura escolar favorable.

Cambiar la práctica pedagógica implica, entonces, que los docentes vivan procesos de aprendizaje que les permitan transformar las formas internalizadas de pensar y actuar, y para ello es necesario que se pregunte: ¿cómo se han ido construyendo? y ¿por qué se han construido de esa manera?

De hecho, para los profesores de este estudio el saber pedagógico que han ido elaborando son un conjunto de conocimientos y convicciones que tienen sobre lo que sucede y debe suceder en la escuela y en la sala de clases, a partir de sus experiencias como estudiantes, su formación inicial, y la experimentación en su práctica profesional.

Este saber pedagógico, si bien no siempre es explícito para ellos y tiene que ver más bien con su experiencia acumulada, forma parte de sus convicciones sobre lo que es la escuela, sobre lo que es enseñar y aprender; y muchas veces, estas formas de pensar y actuar, constitutivas de esa cultura escolar, son concebidas como naturales, obvias, evidentes, incuestionables, como lo que siempre fue y siempre será de esa forma.

Este saber es reforzado por una práctica docente marcada por la inmediatez, lo que refuerza acciones rutinarias y casi automáticas, reflejadas en las concepciones disciplinares de los docentes al reconocer una falta de desarrollo de habilidades de pensamiento superior y reflexión en sus educandos. Por ello, difícilmente la práctica pedagógica se cuestiona y, por tanto, no se modifica, manteniéndose el mismo tipo de relaciones pedagógicas.

Para contrarrestar esto, y cambiar estas prácticas pedagógicas, las concepciones de los docentes del estudio dan cuenta de una dinámica de búsqueda permanente de información por parte de ellos para mantenerse actualizados, recurriendo al constante trabajo autodidacta.

En este sentido, los procesos de aprendizaje de los docentes se entienden como la transformación de sus formas de relacionarse con la práctica. Ello implica un cambio en los esquemas conceptuales, referenciales y operativos (Miranda, 2010) con los que abordan su práctica. Dicho proceso pasa por la revisión y comprensión de esos esquemas, su desarticulación y rearticulación, para construir nuevos esquemas que permitan ir realizando una práctica distinta.

En este marco, para Galaz (2011) el perfeccionamiento docente se concibe de manera distinta de la tradicional, que lo entiende, según ya se destacó en apartados anteriores, como un instrumento para entregar contenidos y técnicas que llenen carencias diagnosticadas en los docentes, sin considerar, en lo medular, las relaciones pedagógicas y los sujetos de aprendizaje.

Al contrario, el perfeccionamiento se entiende como un espacio que permita a los docentes –rescatados como sujetos protagonistas de sus aprendizajes, con sus deseos, necesidades y saberes– vivir procesos de aprendizajes significativos, autónomos y situados.

En dicha línea, la formación docente estaría dada por los siguientes ejes: reflexión crítica de las prácticas pedagógicas cotidianas institucionalizadas en el sistema escolar y construcción de una instancia de producción de conocimientos, que supera

la lógica de entregar conocimientos, metodologías y técnicas actualizadas para ser aplicados en la sala de clases, lo que se evidencia en los PPM.

De este modo, la formación permanente pasa a ser la construcción de una instancia de aprendizaje cooperativo y de participación democrática, que permita modificar las relaciones dependientes, autoritarias y de competencia que caracterizan la institución escolar.

Conclusiones

Esta investigación ha sido un proceso de aprendizaje que se ha focalizado en responder a ¿cuáles son las concepciones epistemológicas, pedagógicas y disciplinares de los docentes que realizaron PPM?, por cuanto los datos recogidos desde los docentes informantes, por medio de los discursos, permiten develar las características e implicancias de dichas concepciones.

A partir de las concepciones analizadas en el trabajo se pueden sugerir algunas acciones pedagógicas a implementar por el MINEDUC para mejorar las políticas de formación permanente en general y los PPM en particular como: a) que el contenido de la formación atienda a una base diversificada de conocimientos que precisen los docentes, en coherencia con las necesidades de sus estudiantes y las demandas de sus comunidades territoriales; b) que el proceso de formación permanente sea más profesionalizante que compensatorio de saberes disciplinares, nazca desde la escuela conforme a las necesidades educativas situadas ahí, influyendo en las decisiones ministeriales, en lo que a políticas educativas se refiere; c) la planificación curricular de los PPM debe considerar como primordial el aspecto didáctico y evaluativo con espacios y tiempos para la reflexión; es necesario que haya un complemento con los aportes y críticas del equipo docente para que el aprendizaje sea construido colaborativamente y, d) contar con un perfil de formadores que responda más pertinentemente a los objetivos del PPM y realizar un acompañamiento y seguimiento de los docentes una vez egresados para evaluar y retroalimentar el aprendizaje real adquirido e implementado en las aulas con los educandos.

Finalmente, entre las proyecciones de este trabajo se encuentra el estudio sobre concepciones docentes referido a aspectos didácticos y evaluativos en el contexto de la formación permanente. Al respecto, es necesario que futuros trabajos profundicen tales aspectos, respondiendo a interrogantes tales como: ¿Tienen considerados los programas en su diseño las concepciones didácticas de la materia y la evaluación diferenciada de los estudiantes en la disciplina?, ¿son los programas el reflejo de los intereses de aprendizaje colaborativo de los profesionales que los realizan?, ¿cómo generar más autonomía en los docentes? Todas estas preguntas deben ser profundizadas en investigaciones que tengan como objeto estudiar la voz de los docentes en el proceso de formación permanente y, a partir de esto, hacer un aporte sustantivo al desarrollo profesional de nuestros maestros y maestras.

Referencias bibliográficas

- Agüero, J. (2013). *Diseño y validación de un test de alfabetización científica para estudiantes de séptimo año de educación básica en el contexto de la formación permanente de profesores* (tesis de Magíster). Valdivia: Universidad Austral de Chile.
- Arancibia, M., Badia, A. (2015). Concepciones de profesores de secundaria sobre enseñar y aprender Historia con TIC. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(2), 62-76.
- Asencio, E. (2013). Un acercamiento a la formación de docentes de ciencias en Latinoamérica. Experiencias en el contexto cubano. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10 (Número Extraordinario), 797-806.
- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: Lo que nos dice la experiencia internacional y de la región Latinoamericana. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 77-99.
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, 60(1), 11-28.
- Ávalos, B., Matus, C. (2010). *La Formación Inicial Docente en Chile desde una óptica internacional*. Informe Nacional del Estudio Internacional IEA TEDS-M. Santiago: MINEDUC.
- Ávalos, B., Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Revista Perspectiva Educativa*, 51(1), 57-86.
- Barber, M., Mourshed, M. (2007). *How the world's most improved school systems keep getting better*. Paris: UNESCO.
- Barrera, M. (2013). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, 74(1), 95-125.
- Beca, C. (2006). *Los programas de formación en servicio del CPEIP*. Santiago: MINEDUC.
- Bohorquez, L. (2014). *Las creencias v/s las concepciones de los profesores de matemáticas y sus cambios*. Actas del Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Buenos Aires.
- Cabrera, R. (2010). *Necesidades emergentes de formación permanente en docentes de segundo ciclo básico: Estudio basado en los postítulos de lenguaje y comunicación* (tesis de magíster). Valdivia: Universidad Austral de Chile.
- CEP (Centro de Estudios Públicos) UC (2015). *Voces docentes: una encuesta de opinión de profesores y profesoras de aula de Chile*. Disponible en: <http://politicaspUBLICAS.uc.cl/publicacion/otraspublicaciones/encuesta-voces-docentes/>
- CIAE (Centro de Investigación Avanzado en Educación) (2015). *Escuelas que mejoran. Aprendizajes desde la experiencia. Guía de Trabajo*. Santiago: Universidad de Chile.
- CIDE (Centro de Investigación y Desarrollo Educativo) (2012). *Procesos de enseñanza aprendizaje desde la perspectiva de los profesores en Chile*. Santiago: CIDE.

- Centro de Políticas Comparadas en Educación (2015). Estudio comparado sobre modelos e institucionalidad territorial de formación de docentes. Santiago: Universidad Diego Portales.
- De Vincenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación y Educadores*, 12(2), 87-101.
- Education Endowment Foundation (2016). *Annual Report 2015-2016*. Londres: EEF.
- Feldman, D. (2004). *Ayudar a Enseñar*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Fonseca, A. (2011). *Formación permanente y aprendizaje de las matemáticas* (tesis de Magister). Valdivia: Universidad Austral de Chile.
- Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 89-107.
- García, S. (2016). Alfabetización científica en estudiantes de segundo ciclo básico. Uso de herramientas TIC para complementar un modelo de seguimiento en formación permanente (tesis de Magister). Santiago: Universidad de Chile.
- González, N., Pizarro, C. (2014). *Concepciones docentes y estudiantes sobre el proceso de enseñanza aprendizaje: Un estudio de caso de docentes que han realizado Postítulos en Matemática* (tesis de Licenciatura). Santiago: Universidad de Chile.
- Herrera, M., Zapata, A. (2015). ¿Qué nos dice el portafolio acerca de las mejoras en el desempeño docente? *Midevidencias*, 1(1), 1-7.
- Huberman, M. (2004). Trabajando con narrativas biográficas. En H. McEwan & K. Egan, *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (183-235). Buenos Aires: Amorrortu.
- Imbernon, F. (2012). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. *Revista de Ciencias Humanas Educação*, 12(9), 75-86.
- Ingvarson, L. (2005). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers knowledge, practice, students outcomes y efficacy. *Educational Policy Analysis Archives*, 13(10), 1-18.
- Kazdin, A. (2001). *Métodos de investigación en psicología clínica*. México D.F: Pearson.
- Kennedy, A. (2005). Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis. *Journal of In-Service Education*, 31(2), 235-250.
- Llinares, S. (2014). Experimentos de enseñanza e investigación. Una dualidad en la práctica del formador de profesores de Matemáticas. *Educación Matemática*, 25 (1), 31-51.
- Martinic, S., Villalta, M. (2015). La gestión del tiempo en la sala de clases y los rendimientos escolares en escuelas con jornada completa en Chile. *Perfiles Educativos*, 37(147), 28-49.
- Martuccelli, D. (2007). *Cambio de rumbo: La sociedad a escala del individuo*. Santiago: LOM Ediciones.
- Medina, J., Jarauta, B. (2013). La transformación del saber en la enseñanza uni-

- versitaria. Una aproximación desde el estudio de CDC. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 1-15.
- Medina, J., Cruz, L. y Jarauta, B. (2016). La dimensión dialógico-reflexiva del conocimiento didáctico del contenido en la docencia universitaria. *Revista de Educación*, 374(1), 69-93.
- MINEDUC (2003). Marco para la Buena Enseñanza: Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC (2006). *Docentes para el Nuevo Siglo*. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC (2016). *Ley Carrera Docente 20903*. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC (2017). *Sistema de apoyo Desarrollo profesional docente. Documento de Trabajo. Secretaría técnica de desarrollo profesional docente territorial*. Santiago: MINEDUC.
- Miranda, Ch. (2010). *Impacto de la formación permanente de profesores sobre el aprendizaje escolar: un análisis desde los actores involucrados*. Santiago: Conicyt.
- Miranda, Ch., Rivera, P. (2009). Formación permanente de profesores: ¿Quién es el formador de formadores? *Estudios Pedagógicos*, 35(1), 155-169.
- Miranda, Ch., Rivera, P., Arancibia, M., Osses, S. (2012). ¿Qué hace a la formación permanente de profesores eficaz? Factores que inciden en su impacto. *Revista Estudios Pedagógicos*, 36(2), 135-151.
- Moreno, M. (2000). *El profesor universitario de Matemática. Estudio de las concepciones y creencias acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales* (tesis Doctoral). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Muñoz, E. (2009). Formación permanente de profesores y su impacto en el aprendizaje estudiantil (tesis de Magíster). Valdivia: Universidad Austral de Chile.
- Noreña, A., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. y Rebolledo, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Chía*. 12(3), 263-274.
- OCDE (2009). *Informe del sistema educativo superior de Chile*. Santiago: MINEDUC.
- OEI (2005). *Canje de deuda por inversión en educación universitaria*. Seminario internacional: La captación internacional de recursos en la universidad latinoamericana. Lima: Universia.
- Pozo, J. y Pérez, M. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Madrid: Morata.
- PREAL (2010). *Informe Progreso Educativo. Un desafío impostergable*. Honduras: Programa de promoción de la Reforma Educacional en América Latina.
- Rodríguez, B., Mahias, P., Maira, P., González, M., Cabezas, H., Portigliati, C. (2016). La mirada de los profesores. Debilidades que reconocen en sus prácticas y cómo proponen superarlas. *MideEvidencias*, 5(1), 1-6.
- Sebastian, C. y Alcalay, L. (2011). Perfeccionamiento en el área de habilidades de pensamiento: la visión de los aprendizajes. *Psykhé*, 6(1), 1-15.
- Sotomayor, C. y Walker, H. (2009). *Formación continua de profesores, experiencia y propuestas: ¿cómo desarrollar competencias para el trabajo escolar?* Santiago: Editorial Universitaria.

- Strauss, A y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquía.
- TALIS (2013). *Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. París: OCDE.
- Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina: re-inventando el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro.

CAPÍTULO 9

PLANIFICACIÓN TERRITORIAL DE LA FORMACIÓN CONTINUA PARA PROFESORES DE LA REGIÓN DE ANTOFAGASTA: ALGUNAS CONSIDERACIONES

Patricia Castillo Ladino *
Guillermo Guevara Bermúdez **
Javier Mercado Guerra ***

Resumen

Se presentan elementos que definen y estructuran una propuesta de planificación territorial de formación docente, que permite orientar y medir la transferencia de la acción formativa, vinculándola con las necesidades de innovación y desarrollo propias del contexto de la Región de Antofagasta. Dicha propuesta se fundamenta principalmente en la promulgación de la Ley 20.903/2016, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, y en las estadísticas descriptivas sobre las características del sistema escolar local regional, las cuales dan cuenta de un sistema escolar predominantemente municipalizado, con alta concentración urbana, diversidad en los perfiles del estudiantado, baja tasa de recambio docente y finalmente una escasa especialización por áreas disciplinares de los docentes de la región. La metodología propuesta para evaluar la transferencia de la formación es de carácter longitudinal, donde se aplicarán cuestionarios en diversos momentos previamente definidos, a saber: al inicio de la formación, al finalizar la formación y luego durante la puesta en práctica en la sala de clase. Buscando de este modo identificar el nivel de apropiación por parte de los profesores y la transferencia de la misma, evidenciada en la implementación de experiencias innovadoras y de calidad. Los alcances de esta propuesta son promover la idea de un diseño territorial de planificación de la formación docente de acuerdo a las necesidades locales de los territorios, considerando aspectos globales, y articular instituciones de educación superior y organismos públicos, con la finalidad de garantizar un sistema educacional coherente, viable y sostenible.

Palabras clave: Planificación territorial, Formación continua, Profesorado, Transferencia, Región de Antofagasta.

* Doctora en Innovación Educativa, Escuela de Educación, Universidad Católica del Norte, Antofagasta, Chile, pcastillo02@ucn.cl

** Magíster en Ciencias, mención Matemáticas, Escuela de Educación, Universidad Católica del Norte, Antofagasta, Chile, gguevara@ucn.cl

*** Doctor en Antropología Social, Escuela de Educación, Universidad Católica del Norte, Antofagasta, Chile, jmercado02@ucn.cl

I. Introducción

La Región de Antofagasta cuenta con características específicas que le permiten tener una gran oportunidad de innovación en la implementación en el área de la formación de profesores, específicamente en el marco de las reformas y políticas públicas impulsadas durante los últimos años en el país. En este sentido, la promulgación de la Ley 20.903/2016, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, representa un importante aliciente en esta línea, abriendo nuevas posibilidades y perspectivas para la profesionalización docente. Dicho marco legal desafía especialmente a las instituciones de educación superior a instaurar nuevas estrategias para planificar territorialmente la formación docente y así avanzar en la co-construcción de una oferta formativa, pertinentemente alineada con las variables del contexto regional, nacional e internacional.

Debido a su carácter de región minera y de dinámica productividad económica, la Región de Antofagasta se ha situado en los últimos años como uno de los principales polos de atracción de las migraciones internacionales, principalmente de vecinos países latinoamericanos, como Bolivia, Colombia, Perú, Venezuela, Ecuador, entre otros. Esta variable migratoria, así como también las altas tasas de vulnerabilidad y otras asociadas a altos índices de estudiantes con necesidades educativas especiales, hacen del sistema educativo de la Región de Antofagasta un escenario complejo, donde la formación continua del profesorado requiere ser desarrollada en consonancia a las exigencias propias de un contexto local y global.

En ese entendido, resulta imperativo aportar con propuestas de acciones de diagnóstico que permitan la promoción de capacidades de cooperación e innovación en la formación continua del profesorado de la región, impactando en el desempeño profesional de los docentes y, a su vez, en la calidad de los procesos de formación de los estudiantes del sistema escolar de la zona; sistema escolar que, a nivel nacional, constituye una excepción debido a que se trata de la única región donde el sistema escolar municipal es mayoritario frente a las instituciones educativas de dependencia particular y particular subvencionada.

Desde esta perspectiva, el presente capítulo presenta un análisis preliminar que sirva de fundamento a la propuesta de una planificación territorial de la formación docente, entendida como una estrategia que permita diagnosticar las necesidades emergentes, orientar la formación y medir la transferencia de la misma, vinculándola con las necesidades de innovación, creación y emprendimiento para el desarrollo regional y nacional.

II. El contexto educativo de la Región de Antofagasta

A nivel regional se observan experiencias incipientes de diagnósticos sectoriales del sistema educativo. Actualmente, se cuentan cinco vertientes que permiten arrojar algunas luces sobre las características centrales del sistema educativo escolar regional.

La primera de ellas está constituida por las bases de datos oficiales del Centro de Estudios del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), las cuales nos presentan una aproximación estadística para cada una de las regiones del país, describiendo las realidades regionales en relación a cuatro dimensiones específicas, a saber: (1) Establecimientos educativos, características y distribución, (2) Estudiantes distribuidos por tipo de dependencia, (3) Docentes y asistentes de la educación, (4) Sostenedores (MINEDUC, 2017a).

La segunda fuente de información corresponde al trabajo desarrollado por Observatorio de Educación para la Innovación de la Universidad de Antofagasta. En él se presenta una descripción general sobre el sistema escolar regional y sus actores ante un periodo de cambios. Dicha descripción se funda en antecedentes emanados desde las propias bases de datos del MINEDUC, los cuales son enriquecidos en su análisis al ser estudiados desde una perspectiva que problematiza elementos propios del sistema escolar local. Es así como se describe la realidad escolar de la Región de Antofagasta en función de diez dimensiones: (1) Distribución de profesores en la región, (2) Número de profesores distribuidos por sexo, (3) Distribución por tipo de dependencia, (4) Distribución por año de titulación y por año en el sistema escolar, (5) Número de profesores distribuidos por tipo de titulación y por nivel educativo, (6) Número de profesores distribuidos por tipo de contrato y por dependencia, (7) Número de profesores distribuidos por función y por horas semanales: de contrato y en el aula, (8) Número de profesores distribuidos por nivel educativo de desempeño, (9) Número de profesores distribuidos por sector que enseña: nivel básico y medio, (10) Número de profesores que rindieron la evaluación docente 2012-2014, distribuidos por nivel de desempeño, por nivel de enseñanza y por sexo.

La tercera fuente de datos que aporta a establecer un panorama sobre la situación del sistema escolar regional, corresponde al estudio elaborado por el Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (CEDLE), titulado: “Elementos para un diagnóstico del sector educación de la Región de Antofagasta”. Este informe presenta un conjunto de antecedentes que permiten levantar un diagnóstico del periodo correspondiente a los años 2011 al 2014 y evidenciar así las necesidades formativas del profesorado para ajustar las futuras ofertas de formación continua (CEDLE, 2017).

El informe considera los siguientes indicadores: (1) Matrícula de la Región de Antofagasta (matrícula total sistema educativo Región de Antofagasta, 2011-2014; Distribución de establecimientos escolares por dependencia y Tasas Netas de Asistencia); (2) Indicadores de Eficiencia Interna; (3) Indicadores de Eficiencia Externa; (4) Docentes de la Región de Antofagasta, por género y dependencia, por años de servicio, por tramo etario y por tipo de función; (5) Asistentes de la educación por dependencia y territorio; (6) Directivos de la región; (7) Desarrollo Territorial.

La cuarta fuente de información corresponde al Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), quienes en su informe

titulado *Voces docentes* (2017), especifican que en relación a las necesidades de formación de los profesores, el primer orden de prioridad en la Región de Antofagasta corresponde a la necesidad de mentorías, capacitaciones por áreas disciplinares específicas, necesidades educativas especiales y construcción de instrumentos de evaluación. En un segundo orden de prioridad, el informe refiere a las necesidades de capacitación en aula, actualización de conocimientos, desarrollo de habilidades blandas y formación por competencias. Finalmente, en tercer orden de prioridad, se refuerza el requerimiento de técnicas evaluativas por áreas, perfeccionamiento por asignatura, nuevas tecnologías, intercambio de buenas prácticas y liderazgo pedagógico (CPEIP, 2017).

Finalmente, una quinta fuente a considerar para una caracterización del sistema educativo regional, son los informes aportados por el Centro de Investigación Avanzado en Educación (CIAE) de la Universidad de Chile, especialmente aquellos que se abocan a la zona norte. Dentro de estos informes, uno de ellos aborda específicamente la evaluación de la oferta de formación docente en el norte de Chile (cubriendo las regiones de Arica y Parinacota, Tarapacá, Antofagasta, Atacama y Coquimbo), lo cual permite establecer una mirada más acabada sobre la dinámica de formación docente en la zona (CIAE, 2017).

Si tomamos en consideración las distintas fuentes de datos descritas anteriormente, sumando las características propias de un sistema escolar que enfrenta altas demandas de parte de un estudiantado cada vez más diverso, resulta evidente que el sistema escolar regional debe realizar ajustes importantes en cuando a la preparación de sus plantas docentes, con el objetivo de hacer frente de buena forma a las características de este cambiante contexto.

Es así como podríamos establecer algunas características centrales del sistema escolar de la Región de Antofagasta:

1. Sistema escolar predominantemente municipalizado: Los datos que presentan las diferentes fuentes de información antes descritas demuestran que el sistema escolar de la Región de Antofagasta tiene una característica única y diferenciadora con respecto a otras regiones del país: se trata de un sistema escolar donde el sector municipal es el principal proveedor de educación. Es más, existe una mayoría de comunas que no tienen educación particular pagada (caso de Taltal, Tocopilla, Sierra Gorda, Ollagüe, María Elena y San Pedro de Atacama) y solo las comunas de Antofagasta y Calama presentan educación en las tres modalidades de dependencia administrativa.

Según datos del año 2014, la Región de Antofagasta posee 254 establecimientos escolares reconocidos, de los cuales 124 son municipales (49%). El sector particular subvencionado representa un 35% del total de centros y el sector particular pagado solo representa el 16%.

Tabla 1. Distribución establecimientos escolares por dependencia, Región de Antofagasta.

Tipo dependencia	Urbano	Rural	Total
Municipal	106	18	124
Particular subvencionado	89	0	89
Particular pagado	41	0	41
Corporación	0	0	0
Total	236	18	254

Fuente: Anuario Estadístico 2014, Unidad de Estadísticas, DIPLAP, Ministerio de Educación, en CEDLE, 2017, p. 1.

Esta característica de predominio de la educación de dependencia municipal se verá incluso incrementada luego de la implementación de la Ley 20.845, de Inclusión Escolar, que elimina el co-pago y ha implicado que casi la totalidad de los establecimientos particulares subvencionados opten por transformarse en sociedades sin fines de lucro.

2. Alta concentración urbana: Si consideramos los datos presentados en la Tabla 1, podemos evidenciar la existencia de una clara prevalencia de establecimientos educacionales en zonas urbanas por sobre las zonas rurales. Esta prevalencia se explica por las propias características demográficas de la región, donde la población mayoritaria se encuentra concentrada en los centros urbanos, y principalmente en tres de ellos, Antofagasta (285.255 habitantes), Calama (126.135 habitantes) y Tocopilla (23.352 habitantes) (CPEIP, 2017, p. 5).

Esta característica de alta concentración urbana se constituye en un “factor que *a priori* señala que es aparentemente más fácil que en otras regiones (con 500 o más establecimientos) generar políticas que pudiesen ser implementadas más rápidamente” (CEDLE, 2017, p. 2). A lo anterior agregamos que también resulta más operativo generar y evaluar los impactos de una política pública que considere las características del sistema escolar regional.

3. Alta diversidad en los perfiles del estudiantado: Si bien los datos sobre características de los estudiantes son más superficiales en comparación a los datos sobre docentes, asistentes de la educación, directivos y tipos de establecimientos, una de las características más notorias del sistema educativo regional es la creciente demanda del sistema por parte de un estudiantado cada vez más diverso, tanto en lo que se refiere a las características socioculturales, como también de estilos de aprendizaje y necesidades educativas.

El primer factor que aporta a la diversificación del perfil del estudiantado es el creciente fenómeno migratorio que experimenta la Región de Antofagasta. Según datos del año 2015 del Departamento de Migración y Extranjería, Región de Antofagasta, es, en términos absolutos, la segunda región con mayor concentración de población migrante del país –después de la Región Metropolitana– con un porcentaje de migrantes de 6,9% en relación al total del país. En este sentido, cabe destacar que en:

los últimos 10 años Antofagasta ha duplicado el porcentaje de migrantes con respecto población regional [ya que] se trata de una zona de importante intercambio transfronterizo, con cuatro pasos fronterizos habilitados. La fuente primordial de empleo es la minería y actividades derivadas de ésta, donde en los últimos años se ha experimentado un relativo boom económico (Rojas y Silva, 2016, p. 12).

Por otra parte, la Región de Antofagasta, junto a la de Atacama, es la que más permanencias definitivas ha otorgado en los últimos años. Entre el año 2014 y 2015, el otorgamiento de permanencias ha crecido en Antofagasta en un 52%, lo cual incide directamente en la demanda educativa de los grupos familiares migrantes. Asociado a este factor, también están los índices de vulnerabilidad asociados a la migración. A modo de ejemplo, el 32,8% de los habitantes de campamentos en la Región de Antofagasta corresponde a personas extranjeras, a diferencia de la Región Metropolitana, donde solo el 1,6% de los habitantes de campamentos son extranjeros (Rojas y Silva, 2016, p. 36).

Considerando estas características regionales, existen diversas iniciativas públicas y privadas que trabajan en pos del desarrollo de una educación más pertinente a las necesidades de un estudiantado cada vez más diverso. Así mismo, el sistema escolar regional debe atender a una alta tasa de estudiantes diversos y con necesidades educativas especiales, reforzado por la promulgación del Decreto N° 83/2015, para la diversificación de la enseñanza en educación parvularia y básica.

4. Docentes con baja tasa de recambio y escasa especialización por áreas: Un cuarto elemento a considerar tiene que ver con las características de las plantas docentes. En consonancia al predominio de la educación de dependencia municipal, cabe destacar que el 58% de los docentes de la región trabajan en establecimientos municipales, mientras que el 29% lo hace en establecimientos particular subvencionados, y solo el 13% en establecimientos particulares.

En cuanto a la distribución de docentes por comuna:

Antofagasta concentra 2.287 docentes, Calama 1.094, Tocopilla 275 docentes. Son las tres áreas más pobladas y con presencia de educación particular. Luego las comunas menores de Taltal con 168, Mejillones 125, San Pedro

de Atacama 127, María Elena 67, Sierra Gorda 30 y Ollagüe con 6 docentes (CPEIP, 2017, p. 7).

En cuanto a las características de los perfiles docentes, las demandas educativas de los profesores y las tasas de recambio de las plantas docentes, se establece que la Región de Antofagasta tiene una dinámica algo diferente a lo que sucede en otras regiones del país. En primer lugar, cabe destacar que la tasa regional de recambio de profesores (estudiantes de pedagogía matriculados, profesores titulados y total de profesores contratados) para la carrera de Pedagogía en Educación Básica es:

muy baja en comparación con la tasa referencial de retiro (1,10% vs 4%), lo que sugiere una posible incapacidad a nivel regional de responder a la demanda de docentes especializados en Educación Básica. Esta posibilidad se confirma aún más dado que en el año 2017 se matriculó en primer año a una menor cantidad de alumnos de la que se tituló en el 2016 (CIAE, 2017, pp. 6-7).

Este déficit en la tasa de recambio de profesores de Educación Básica es una característica diferenciadora de la Región de Antofagasta en comparación a otras regiones, lo que implica que este déficit sea suplido por profesores provenientes de otras regiones. Lo mismo ocurre con la especialización de los profesores de Educación Básica; son pocos los que cuentan con especialización de postítulo en un área disciplinar específica, requisito que exige la Ley 20.370/2009, Ley General de Educación.

En lo que se refiere a la Educación Media, existe una tasa de titulados que responde a la demanda de profesores para dicho nivel (la tasa de recambio regional disponible es de 5,79%). Sin embargo, cuando se desagrega esta información resulta evidente que la oferta de formación para Educación Media por parte de las instituciones de educación superior de la región, es bastante limitada, puesto que se ofrece formación inicial docente solo en cinco de las trece carreras del nivel. Asociado a este factor, se encuentra la alta tasa de docentes habilitados en el sistema municipalizado, quienes no cuentan con el título profesional de profesor.

Todos estos antecedentes hacen que las necesidades formativas, tanto a nivel inicial como permanente del profesorado, deban ajustarse a estas demandas del sistema educativo regional dinámico y que cuenta con una serie de características propias que difieren en algunos aspectos relevantes de la realidad nacional.

Es así como las instituciones de educación superior de la Región de Antofagasta se ven invitadas a atender a estas demandas del sistema escolar regional. En lo que se refiere a las universidades regionales, si bien ha sido la Universidad de Antofagasta la que ha mantenido una oferta formativa inicial más estable dentro de la región en los últimos años, especialmente a partir de 2012, la Universidad Católica del Norte ha retomado su vocación original en formación de profesores, apostando por la formación inicial y abriendo caminos para una formación continua pertinente y

ajustada al cambiante contexto del sistema escolar de la región. Declarando directamente dentro de sus proyectos estratégicos del Plan de Desarrollo Corporativo (2015-2019), una vinculación constante con el sistema escolar, fortaleciendo la presencia de la institución en el quehacer regional y nacional, con un enfoque integral de mediano y largo plazo que planifique, oriente y coordine objetivos y acciones con el medio externo, que contribuya a establecer relaciones bidireccionales de largo plazo con socios estratégicos regionales y nacionales.

Es así como la Universidad Católica del Norte mantiene un compromiso permanente con la formación docente (inicial y continua), generando espacios de interacción, experiencias y aprendizajes compartidos; compromiso que se plasma por medio de una mirada descentralizada y una visión orientada del desarrollo territorial, traducido en jornadas de implementación curricular por toda la región, seminarios y talleres de didácticas específicas y coloquios del área de educación. En consonancia con la mirada institucional y con la realidad del sistema educativo regional, surge la necesidad de establecer un diagnóstico inicial y formular una propuesta de planificación territorial que permita sustentar la oferta de formación continua para el profesorado de la Región de Antofagasta.

III. Propuesta de planificación territorial de la formación docente

A partir de los antecedentes previos, que corresponden fundamentalmente a estadísticas descriptivas sobre las características del sistema escolar y de los profesores de la región, se pone en evidencia la existencia de diagnósticos iniciales sobre las necesidades de formación para los docentes.

Resulta entonces importante diagnosticar aquellas áreas menos exploradas, con la finalidad de establecer un diagnóstico que dé cuenta de las reales necesidades y así proyectar acciones atinentes a la realidad regional, contribuyendo de esta forma a promover estrategias de formación pertinente. Por otro lado, no se evidencian procesos emanados desde las instituciones que trabajan en la formación continua de los profesores, respecto a la evaluación de la transferencia al aula escolar de la formación entregada, ni la efectividad de la misma.

Respecto de otras experiencias sobre el tratamiento de la planificación territorial de la formación docente en otros lugares del mundo, diversas organizaciones internacionales se encuentran en proceso de redirección de sus políticas educativas para atender los dinámicos retos globales. Tales como las Metas Educativas del 2021, establecidas por la Organización de Estados Iberoamericanos, la Estrategia Educación y Formación 2020 de la Unión Europea o los objetivos que pretende alcanzar la UNESCO mediante su programa de Educación para Todos, entre otros.

La formación permanente a nivel global es considerada como un factor estratégico para la mejora de la calidad en la educación. Una formación del profesorado de alta calidad es esencial para asegurar que los profesores “adquieran y mantengan las competencias pertinentes que se requieren para el desempeño eficaz de su trabajo

en las aulas actuales” (European Commission, 2015, p. 51). Por ello, se considera muy importante que el Desarrollo Profesional Continuo de los diversos países se actualice atendiendo a los cambios en el mundo de la enseñanza y el aprendizaje.

La formación oficial está consensuada pero no siempre cubre las necesidades de los docentes. En la mayor parte de los países del mundo, la formación continua surge de la colaboración de autoridades educativas nacionales (normalmente, los ministerios de educación), autoridades educativas locales o centros y los propios profesores. No obstante, según el Informe TALIS 2013 del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España (2014), los docentes se quejan de que la oferta de actividades de desarrollo profesional que encuentran en sus respectivos países no responde a sus verdaderas necesidades, pese a que en la mayoría de ellos el Desarrollo Profesional Continuo es obligatorio.

Según la Comisión Europea, en su informe titulado “Desarrollo de competencias para el profesorado” (European Commission, 2013), los profesores deben recibir información sobre su práctica docente para planificar de forma más eficaz su formación y su desarrollo profesional. El informe destaca que los países europeos requieren de mecanismos sistemáticos para evaluar las necesidades formativas de sus profesores y así ofrecer una formación individualizada pertinente y de calidad.

En el contexto nacional chileno, la Ley 20.903 (2016), que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, entrega una serie de lineamientos y marcos regulatorios en torno a dos aspectos claves en la formación continua del profesorado, a saber: 1) Proceso de formación para el desarrollo profesional que busca fomentar el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica; y 2) Proceso de inducción al ejercicio profesional docente. Dicha legislación destaca que:

Los profesionales de la educación tienen derecho a formación gratuita y pertinente para su desarrollo profesional y la mejora continua de sus saberes y competencias pedagógicas. Los profesionales de la educación son responsables de su avance en el desarrollo profesional. Su objetivo es contribuir al mejoramiento continuo del desempeño profesional de los docentes, mediante la actualización y profundización de sus conocimientos disciplinarios y pedagógicos, la reflexión sobre su práctica profesional, con especial énfasis en la aplicación de técnicas colaborativas con otros docentes y profesionales, así como también el desarrollo y fortalecimiento de las competencias para la inclusión educativa (Ley N° 20.903, 2016, p. 2).

Atendiendo a los requerimientos de la actual legislación y también a aquellas características del sistema escolar regional, la práctica pedagógica inclusiva y la diversificación de la enseñanza se levantan como dos aristas de suma importancia para toda propuesta de formación continua del profesorado de la Región de Antofagasta.

Desde esta perspectiva, los procesos migratorios experimentados en la región, entendidos como “parte de la transformación global de la economía, que tiene algunas características generales como la concentración geográfica de la riqueza, el

incremento de la desigualdad y de la vulnerabilidad social” (Stefoni, 2016, p. 155), hacen que la escuela se transforme en un espacio donde los derechos de todos los niños y niñas quedan mediatizados por las diversas prácticas que se reproducen, tales como la discriminación, basadas en los procesos de racialización, etnización, extranjerización, generización y diferenciación en términos de clase (Stefoni, Riedemann, Stang, Guerrero, Garcés y Camarena, 2017).

Algunas escuelas, sin embargo, han comenzado a incluir orientaciones sustentadas en la interculturalidad en sus proyectos educativos, las cuales intentan generar mecanismos de inclusión adecuados para los niños y niñas migrantes (Stefoni, Stang y Riedemann, 2016), aspecto que también ha concentrado la atención reciente del Ministerio de Educación de Chile (2017b) Es así como uno de los principales desafíos del sistema educativo regional y de la formación permanente del profesorado consiste en sistematizar la experiencia pedagógica inclusiva surgida del trabajo con los colectivos migrantes, para formalizar y conducir procesos interculturales al interior del aula escolar. Este desafío adquiere más relevancia, si consideramos que el 8,5% de la matrícula escolar de la Región de Antofagasta está conformada por estudiantes extranjeros (MINEDUC, 2018).

Desde esta perspectiva, la larga trayectoria de educación intercultural en América Latina –principalmente orientada al trabajo con pueblos originarios– puede servir de antecedente válido para resignificar los procesos educativos interculturales, ahora orientados a beneficio de la inclusión de los estudiantes extranjeros. De esta forma, se debería pensar en una educación intercultural comprendida como “una herramienta, un proceso y proyecto que se construye desde la gente. Requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas” (Walsh, 2009, p. 3).

El desafío de la educación intercultural, comprendido como factor de calidad e inclusión educativa, es sin lugar a dudas una de las demandas más relevantes de formación continua para el profesor de la Región de Antofagasta.

La demanda creciente por profesionales con una especialización en áreas disciplinares y sus didácticas respectivas es otro aspecto destacable a considerar para la planificación territorial de la formación continua para profesores de la región. Si bien existen una serie de diagnósticos nacionales e internacionales que indican y sugieren que las propuestas formativas centradas en asignaturas propenden a la fragmentación del conocimiento, lo cual es poco coincidente con los actuales modelos de formación más flexible (Gysling, 2016 y Fadel, Bialik y Trilling, 2016), también es cierto que en el contexto nacional y regional la matriz centrada en asignaturas parece “inmodificable, puesto que cualquier cambio en ella afecta cuerpos docentes, sus jornadas laborales y la formación que reciben” (Gysling, 2016, p. 19). Es así como la oferta formativa continua debe atender estos requerimientos de especialización en áreas disciplinares, pero también cautelar el desarrollo de procesos formativos continuos que consideren los cambiantes perfiles y necesidades de los estudiantes del siglo XXI en cuanto al desarrollo de habilidades tales como la creatividad, el pensamiento

crítico, la comunicación y la colaboración (Fadel et al., 2016).

A través de las jornadas de implementación curricular realizadas durante el 2016 y el 2017 en las ciudades de Calama y Antofagasta se ha recogido sistemáticamente información que sustenta la visión de los profesores del sistema escolar en relación a los procesos de formación continua en la región. En el análisis de dicho proceso impera ampliamente la escasez de espacios de trabajo permanente que permita fomentar el desarrollo profesional desde distintas áreas. Se exhibe un gran interés y una pronta necesidad de vincularse con un plan de formación posgradual o postular que permita entregar herramientas concretas que atiendan los procesos de cambios educativos y sociales actuales de la segunda región.

Por lo tanto, la propuesta de planificación territorial de la formación continua de Antofagasta debe considerar variables contextuales, estrategias nacionales, regionales e institucionales de innovación y considerar las nuevas exigencias asociadas a la inclusión y diversificación en el desarrollo profesional docente. En este sentido se debe establecer un primer componente asociado al diagnóstico focalizado considerando las exigencias del contexto, la realidad regional y el nuevo marco legal nacional. Si bien existen algunos datos generales sobre características del profesorado de la Región de Antofagasta, esta nueva indagación se realizará por medio de la elaboración de un cuestionario construido específicamente con miras a la detección de necesidades y a la elaboración de un posterior Plan que considere las variables contextuales.

Para el diseño del Plan se utilizará la metodología de diseño curricular para programas de formación de pregrado y posgrado de la Universidad Católica del Norte, el cual consiste en un enfoque por competencias centrado en el aprendizaje. En este proceso de arquitectura curricular se deberá considerar el elemento clave del alcance territorial, lo cual implica un desafío importante en cuanto al desarrollo del proceso formativo para el profesorado.

El último componente que estructura la planificación territorial de la formación continua del profesorado de la región es la elaboración de un mecanismo de evaluación de la transferencia al aula escolar de la formación. Para ello se propone recurrir a experiencias previas en la aplicación de un modelo de seguimiento de la transferencia a través de la medición por medio de cuestionarios estructurados, que se aplican longitudinalmente –en tres hitos de implementación de la formación recibida–, buscando así identificar la progresión en la implementación de procesos innovadores en la enseñanza¹. En este sentido se propone el desarrollo de una estrategia innovadora de evaluación de la formación docente, que tenga por objetivo indagar en la transferencia de la formación del profesorado a sus aulas.

Este proceso de evaluación de la transferencia consiste en la aplicación de instrumentos de medición en tres momentos: al inicio de la formación, al finalizar la for-

¹ Esta experiencia previa consiste en la participación de la Universidad Católica del Norte en la Red Iberoamericana para el Desarrollo de una Plataforma Tecnológica de Soporte a la Evaluación de los Procesos de Formación (RIDEFOR), liderado por la Universidad de Barcelona, España.

mación y finalmente transcurrido un tiempo que garantice la aplicación de los principales elementos trabajados en el proceso formativo en las salas de clase, buscando, de este modo, identificar el nivel de apropiación de la formación por parte de los profesores y la transferencia de la misma al aula, evidenciada en la implementación de experiencias innovadoras y de calidad. Para cada uno de estos levantamientos de datos se deben realizar análisis preliminares de cada una de las fases, para luego generar un análisis comparativo longitudinal de las mismas variables. La definición de un mecanismo claro y una metodología específica para evaluar la efectividad de los procesos formativos de los procesos constituye un aspecto necesario a considerar, especialmente en orden a generar mecanismos de mejora continua, de actualización de la oferta y de calidad en los procesos educativos.

IV. Consideraciones finales

La Región de Antofagasta tiene características especiales desde su estructura demográfica, las cuales establecen la necesidad de responder a los desafíos educativos que emergen de situaciones asociadas a procesos de formación inicial y formación continua docente. Dichos desafíos deben enfrentarse con una mirada clara con respecto a las diversas variables contextuales que actualmente definen el estado del sistema escolar regional.

Los actuales lineamientos asociados a la carrera docente requieren esfuerzos de cada uno de los agentes influyentes en cada una de las etapas del proceso. La Ley 20.903 nos entrega un proyecto ambicioso, con muchos compromisos y definiciones que intervienen tempranamente en las etapas de formación de profesores y hace evidente la necesidad de establecer una formación permanente en pos de tener profesionales competentes, actualizados y capaces de asumir los cambios en la sociedad y su influencia en los procesos educativos. Así mismo, las instituciones de educación superior deben jugar un rol fundamental en el crecimiento de la carrera docente. Desde los mismos proyectos estratégicos institucionales deben exteriorizarse propuestas de vinculación, de cambio y mejora hacia el sistema escolar. Más aún las instituciones que imparten carreras de pedagogía, el compromiso con programas de acercamiento escolar, acciones de diagnóstico y seguimiento en procesos de formación inicial y apertura de programas de formación continua deben ser objetivos a corto y mediano plazo que definirán un impacto sobresaliente en la transferencia en la sala de clase.

La definición de una planificación territorial para la formación continua de los profesores de la Región de Antofagasta da respuesta a una realidad regional y a una necesidad del sistema escolar, resguardando principios de calidad, inclusión y valoración de la diversidad. Esta propuesta establece procesos orientados a la definición de una metodología acorde y contextualizada en el diagnóstico de las necesidades de formación permanente, enfatizando los matices del sistema educativo regional. Así mismo, da sustento al desarrollo de instancias formativas de amplio alcance

territorial, concordantes con el proyecto educativo y plan de desarrollo corporativo de la Universidad Católica del Norte. Y por último establece un estudio del impacto real, una estrategia innovadora en cuanto al enfoque metodológico de la evaluación de transferencia desde y para el aula de clase. Sin lugar a dudas, este constituye un importante know-how para la evaluación de la efectividad de los procesos formativos, que puede ser transferido a otras instituciones que requieran evaluar procesos educativos formales y conocer su efectividad; un elemento que resulta clave dentro de las demandas de calidad educativa.

La planificación territorial de la formación continua implica una innovación social, con un alcance sustantivo dentro de los procesos de formación de nuestros niños y jóvenes, incidiendo concretamente en el desarrollo de la labor docente en el aula de clase, y dejando evidencia de dicha transferencia a través de una metodología novedosa y favorable en cuanto al impacto concreto de la propuesta.

Referencias bibliográficas

- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2016). *Ley N° 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas*. Recuperado el 10 de junio de 2018 de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1087343>.
- CEDLE (Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo). (2017). *Elementos para un Diagnóstico del Sector Educación de la Región de Antofagasta*. Santiago de Chile: Informe Convenio CEDLE-Universidad Católica del Norte.
- CIAE (Centro de Investigación Avanzada en Educación). (2017). Evolución de la oferta de formación docente a nivel regional: zona norte. *Informe OFD N° 2: Observatorio Formación Docente*. Santiago de Chile: CIAE, Universidad de Chile.
- CPEIP (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas). (2017). *Voces docentes de la Región de Antofagasta: Levantamiento de necesidades de desarrollo profesional docente*. Antofagasta: CPEIP, Secretaría Regional Ministerial de Educación de Antofagasta.
- European Commission. (2013). Supporting teacher competence development for better learning outcomes. Recuperado el 03 de julio de 2017 de http://www.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/teacher-comp_en.pdf.
- European Commission (2015). *Informe de Eurydice: La profesión docente en Europa: Prácticas, percepciones y políticas*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fadel, C., Bialik, M. & Trilling, B. (2016). *Educación en cuatro dimensiones: Las competencias que los estudiantes necesitan para su realización*. Santiago de Chile: Fundación Chile, Centro de Innovación en Educación.
- Gysling, J. (2016). A 20 años de la reforma curricular: reflexiones para una revisión del currículum de educación media. *Docencia*, 59, pp. 14-25.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014). *TALIS 2013. Estudio inter-*

- nacional de la enseñanza y el aprendizaje*. Madrid: MECD, Secretaría General Técnica. Recuperado el 03 de julio de 2017 de http://www.oecd.org/edu/school/Spain-talis-publicaciones-sep2014_es.pdf.
- MINEDUC (Ministerio de Educación). (2015). *Diversificación de la enseñanza. Decreto N°83/2015*. Santiago de Chile: MINEDUC, División de Educación General.
- MINEDUC (Ministerio de Educación). (2017a). *Datos abiertos*. Recuperado el 30 de agosto de 2017 de <http://datosabiertos.mineduc.cl/>.
- MINEDUC (Ministerio de Educación). (2017b). *Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros*. Santiago de Chile: MINEDUC, División de Educación General.
- MINEDUC (Ministerio de Educación). (2018). *Mapa del estudiantado extranjero en el sistema escolar chileno (2015-2017)*. Santiago de Chile: MINEDUC, Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto.
- Observatorio de Educación para la Innovación. (2017). *La escuela y sus actores ante un periodo de cambios. Elementos para un diagnóstico del sistema educativo de la Región de Antofagasta*. Antofagasta: Consejo Regional de Antofagasta y Universidad de Antofagasta.
- Rojas, N. y Silva, C. (2016). *La migración en Chile: Breve reporte y caracterización*. Madrid: Observatorio Iberoamericano sobre Movilidad Humana, Migraciones y Desarrollo.
- Stefoni, C., Stang, F. & Riedemann, A. (2016). Educación e Interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis. *Estudios Internacionales*, 48(185), pp. 153-182.
- Stefoni, C., Riedemann, A., Stang, F., Guerrero, A., Garcés, A. & Camarena, M. (2017). *Guía pedagógica para una educación intercultural, anti-racista y con perspectiva de género*. Santiago de Chile: Programa Interdisciplinario de Estudios Migratorios, Universidad Alberto Hurtado y Fundación para la Superación de la Pobreza.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En: *Seminario "Interculturalidad y Educación Intercultural"*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009.

CAPÍTULO 10

PROGRAMA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES CONTEMPLATIVAS BÁSICAS EN EDUCADORAS DE PÁRVULOS EN PRÁCTICA PROFESIONAL PARA LA POTENCIACIÓN DEL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL DEL PÁRVULO Y LA PROMOCIÓN DE AMBIENTES EDUCATIVOS BIEN TRATANTES

Francisco José Lería Dulčić*

Resumen

Se expone la experiencia de aplicación, metodología y elementos esenciales de un programa de formación inicial docente para el desarrollo de habilidades contemplativas básicas en estudiantes en práctica profesional, de licenciatura en educación y pedagogía en educación parvularia de la Universidad de Atacama, Chile. Este Programa ha emergido como un aporte al sello de la carrera: “Educar a través de la Emoción”; el cual inserta, transversal y longitudinalmente a la malla curricular, contenidos, actividades y el desarrollo de competencias profesionales orientadas al manejo pedagógico de las variables socioafectivas en el aula. Ha sido construido desde el rol protagónico de las prácticas situadas en los futuros espacios de desempeño profesional y se fundamenta teóricamente en la orientación contemplativa en la enseñanza y el aprendizaje, como un enfoque innovador y prometedor para el enriquecimiento curricular en educación parvularia. Han participado, en los periodos académicos entre el 2014 al 2018, un número de 35 estudiantes, junto a la participación de académicos, colaboradores y varios jardines infantiles de práctica profesional. Se concluye respecto del impacto, experiencias, desafíos y algunas directrices para asegurar su replicabilidad por otros profesionales.

Palabras clave: Educación preescolar; programas de formación; estudiantes en prácticas; innovación pedagógica.

1. Introducción

El siguiente capítulo describe la experiencia acumulada de la conducción de un Programa de formación inicial docente para estudiantes en práctica profesional de licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Parvularia de la Universidad de

* Magíster en Psicología clínica, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de Atacama, Copiapó, Chile, francisco.leria@uda.cl

Atacama (en adelante UDA). Corresponde a una iniciativa conducida por los departamentos de Pedagogía en Educación Parvularia y Psicología de la Facultad de Humanidades y Educación, bajo el propósito de realizar un aporte al sello de la carrera de los primeros estudios: “Educar a través de la Emoción”; el cual declara la importancia de la adquisición de competencias profesionales idóneas para hacerse cargo de las necesidades y variables socioafectivas del párvulo. Su propósito central ha sido promover el desarrollo de habilidades contemplativas básicas para la potenciación del desarrollo socioemocional y la promoción de ambientes educativos bien tratantes en educación inicial. Con ello, se espera adelantar a las necesidades emergentes de la disciplina por la formación de futuras educadoras en competencias profesionales atingentes, actualizadas y basadas en la evidencia científica, que den cuenta adecuadamente de los ámbitos de desarrollo que propone el énfasis de las antiguas y nuevas Bases Curriculares para la Educación Parvularia en Chile (en adelante BCEP) (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2005, 2018); así como de las orientaciones que sugieren las políticas ministeriales respecto del buen trato en educación inicial (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018). Además, se considera el creciente interés de las políticas educativas chilenas por una mayor notoriedad de la educación parvularia como objeto de agenda social y política pública (Alarcón et al., 2015), el cual ha instado a las instituciones de educación a alinear sus ofertas formativas con las propuestas por la calidad educativa implícitas en las mencionadas BCEP, abriendo el espacio al enriquecimiento curricular en la formación inicial de estas profesionales.

El Programa que aquí se presenta ha sido también direccionado para responder a los requerimientos por una mejora constante de la formación inicial docente, tema en el debate por más de dos décadas, gestándose así una respuesta a la preocupación por el desarrollo de acciones destinadas a corregir algunos de los problemas formativos observados en el ejercicio de las educadoras de párvulos en Chile (Moraes, Quilaqueo y Uribe 2010; Ramírez, 2012; Ormeño, Rodríguez y Bustos 2013; Huaiquián, Mansilla y Lasalle, 2016).

Siguiendo estos lineamientos, ha adquirido cada vez más importancia para las educadoras de párvulos, el dominio de un conjunto de saberes pedagógicos y competencias terminales para el ejercicio de una actividad profesional de calidad (Leguizamón, 2014), lo cual ha derivado en la necesidad de promover el desarrollo de competencias profesionales orientadas a fortalecer lo que ocurre en el microcosmos de cada escuela y no solamente a aquellas competencias disciplinares (Raczynski, Muñoz, Weinstein y Pascual, 2013). En este sentido, el presente Programa promueve tales competencias bajo la intención metodológica de superar el quiebre muchas veces existente entre la teoría y la práctica (Álvarez, 2012); particularmente en el intento de hacerse cargo de los vacíos percibidos respecto de la adquisición de estrategias pedagógicas orientadas a la mantención de la convivencia y buen trato (Oña y García, 2016). Por último, se sigue la tendencia respecto de la importancia de las prácticas profesionales en la formación universitaria (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI], 2016), todo dentro de reconocido movimiento por la profesionalización de la enseñanza y la generación

de *relaciones más simétricas, sistémicas e interactivas entre la teoría y la práctica* (Cornejo, 2014).

2. Primera parte

A continuación se presentan los aspectos teóricos que fundamentan este Programa de formación inicial docente, a saber: la orientación contemplativa en la enseñanza y el aprendizaje, la evidencia empírica que la sostiene y los contextos que la han hecho emerger.

2.1. *Auscultando una necesidad educativa del siglo XXI*

Existe un importante consenso respecto de lo acaecido en el pensamiento científico del siglo pasado, en el cual se dio paso a una epistemología lejana al concepto de subjetividad, con importantes y amplias implicaciones en la ciencia y en particular en educación. En este período la vivencia subjetiva fue puesta en un segundo plano, contribuyendo a la creación de un paradigma científico donde la misma no ha sido la piedra angular de la aproximación de estudio. Fenómeno evidenciado en la denominada “expulsión del sujeto” desde la narrativa científica, entró en escena un explícito debilitamiento de la subjetividad en el discurso científico, así se tornó innecesario el cultivo de una relación introspectiva del sujeto consigo mismo, y en cuanto ciencia, la subjetividad desde entonces se ha visto amenazada por un proceso de desaparición (Vásquez, 2015).

El alcance de este fenómeno tuvo una gran influencia en el pensamiento moderno y su impacto en la ciencia educativa se caracterizó por la constitución de un objeto de estudio cuya meta final comprendió las características universales del estudiante, por sobre sus diferencias y peculiaridades. Esta epistemología denominada positiva, significó el sostén teórico para el establecimiento de una “separación” entre el sujeto investigador y los objetos investigados, y, por consiguiente, entre el sujeto que enseña y el sujeto que es enseñado (Matías y Hernández, 2014). De este modo, se promovió una mirada disgregada y estrecha del proceso de educar (Segovia, 2013), que derivó en saberes pedagógicos con un objeto de estudio parcializado, que impulsó una visión del proceso formativo sin metas finales, valores y sentidos trascendentes, y finalmente, sin la necesidad de la generación de tecnologías educativas afines.

El desarrollo de la ciencia educativa derivó en el tiempo en un reconocimiento cada vez más palpable de la variable subjetiva (Cejudo, López y Rubio, 2016). Sin embargo, se mantuvo una excesiva formación con énfasis en lo cognitivo, racional y reflexivo, surgiendo la necesidad por el desarrollo de modelos pedagógicos alternativos, que resultaran en capacidades y habilidades acordes con el nuevo escenario económico-social –y simultáneamente– respondieran a las necesidades reales que los sujetos requieren en su entorno inmediato, e integraran, o como lo sugiere el infor-

me Delors (1996): “al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad” (p. 99). Desde entonces, distintas corrientes de pensamiento educativo no tradicional han surgido con el propósito de redefinir la mirada a la educación, desde el sustantivo al verbo, a ámbitos del aprendizaje que representan una integralidad en el enfoque, con un carácter teórico, pero por sobre todo vivencial. Consecuentemente, las habilidades y/o competencias emocionales entraron en escena dentro de las estrategias para el desarrollo de los aprendizajes, transformándose en el tiempo en un grupo de enfoques pedagógicos denominados: pedagogías centradas en el corazón y/o *heartfulness* (Daugherty, 2014); enfoques que relevan a la vivencia emocional como gestora-participante de los aprendizajes y desarrollo psicosocial. Por otra parte, los cambios y transformaciones por una expansión teórico-práctica del modelo educativo han incitado a incluirle un factor transdisciplinario, alineándose así con las tendencias de la ciencia basada en la evidencia que manifiestan el propósito de estrechar la brecha entre la investigación y la práctica educativa (Páramo y Hederich, 2014). Tal tendencia fortaleció la necesidad de incorporar los hallazgos de varias de las disciplinas científicas que tradicionalmente nutren a la pedagogía, como la psicología, sociología, antropología y neurociencia, por su aporte sustantivo a la calidad y eficacia del diseño curricular, la didáctica y la evaluación de los aprendizajes, entre otros.

Desde estos mencionados contextos, contingencias y necesidades disciplinares, han fructificado una serie de modelos y enfoques pedagógicos que comparten el propósito de integrar los aspectos que el currículo tradicional ha dejado históricamente fuera, generando una síntesis entre pedagogía, ciencia y otras dimensiones vitales de la experiencia humana, como lo es la espiritual. Es finalmente dentro de estas propuestas no-tradicionales nacidas al alero del siglo XXI, desde donde se ha manifestado una “revolución silenciosa” (Martínez, 2015), para referirse a la incorporación sistemática del desarrollo de la atención consciente y/o atención plena, como un propósito y objetivo educativo, promotor del desarrollo cognitivo y psicosocial, que, al tornarse en un enfoque pedagógico, adquiere la denominación de educación contemplativa y/u orientación contemplativa en la enseñanza y el aprendizaje.

2.2. La orientación contemplativa en la enseñanza y el aprendizaje

En el contexto descrito surge la orientación contemplativa en la enseñanza y el aprendizaje y/o educación contemplativa, disciplina de reciente aparición, pero larga presencia y tradición, con una robusta ontología, amplio rango de métodos y una ética inclusiva, que va más allá de la dinámica moderna del uso-costo-beneficio. Corresponde a un enfoque secularizado que promueve la potenciación del desarrollo psicofísico y socioemocional, a través de experiencias educativas que sitúan a la consciencia y el cultivo del silencio en el centro de su quehacer pedagógico. A veces denominada meta-pedagogía o pedagogía del proceso (Ergas, 2015a), se nutre de los aportes de una serie de áreas científicas colindantes, esperando enriquecer la práctica

educativa con procedimientos validados científicamente, con un carácter preventivo universal y potenciador del desarrollo global del sujeto.

La orientación contemplativa en la enseñanza y el aprendizaje promueve una comprensión profunda de las dimensiones internas de sí mismo, para alcanzar una percepción más plena de la realidad individual y social en la que el estudiante se desenvuelve (Chano, 2012). Uno de sus fundamentos epistemológicos hace referencia al concepto de “alfabetización noética”, que alude, según Paymal, a: “Educar al pequeño (estudiante) en la Conciencia y llegamos entonces al tercer presupuesto tridimensional, que agrega la categoría de dimensión noética, la conciencia de la conciencia, la mente contemplativa, el Tao de la Educación” (2014, p. 251).

Se define a esta orientación como un conjunto de prácticas pedagógicas que tienen como objetivo: “el crecimiento personal y transformación social, a través del cultivo de la consciencia en un contexto ético relacional” (Roeser y Peck, 2009, p. 119); y comprende cualquier acto de enseñanza basado en una deliberación del profesor al pedir de sus estudiantes el responder al aquí y ahora de la experiencia de aprendizaje. Ergas (2015a) complementa esta definición con lo siguiente:

El andamio meta-pedagógico de las prácticas contemplativas involucra deliberadamente a los estudiantes en el aquí y ahora. Al hacerlo contemplativo prácticas están introduciendo una deliberación curricular alternativa; uno que desafía, inevitablemente, el concepto mismo de “currículum” como un “curso de estudio” y sus implicaciones para nuestra concepción de la vida - significado y donde deberíamos buscarlo (aquí y/o por ahí). (p. 3)

Las condiciones que han permitido la aparición de la orientación contemplativa en la enseñanza y el aprendizaje se circunscriben a una serie de profundos cuestionamientos respecto del acto de conocer y una de las principales dificultades, concerniente a la desmesurada orientación al “qué pensar”; por sobre el “cómo pensar”. Reconociendo la importancia del pensamiento como el axis del proceso formativo –y a su vez– su carácter en gran parte volátil, la noción de pensamiento improductivo, divagación mental y/o *mind-wavering* se plantea central al trabajo contemplativo, haciendo referencia a un proceso psicológico con una importante incidencia en el desempeño cognitivo y que, sin embargo, no ha sido abordado abiertamente por los modelos educativos y metodologías actuales (Ergas, 2015b); en consideración de la evidencia empírica que –por ejemplo– señala su papel inhibitorio de la metacognición (Kok y Singer, 2017).

La teoría educativa que subyace a la orientación contemplativa presupone que las capacidades de la atención voluntaria sostenida, el equilibrio emocional y la comprensión emocional son susceptibles de desarrollo a través de la práctica (Zajonc, 2013). El ejercicio de la atención consciente, esencial a la orientación contemplativa, hace referencia al desarrollo de la habilidad de llevar una cierta calidad y sensibilidad a la capacidad atencional del estudiante en la cotidianidad diaria de sus espacios de aprendizaje. Tradicionalmente han sido diseñadas con el propósito de

calmar la mente y redireccionarla de su habitual rumiación repetitiva al cultivo de un darse cuenta de mayor profundidad y concentración, a un razonamiento de una cualidad más cercana a la no-linealidad (Hart, 2004). La literatura contemporánea refiere comúnmente a esta habilidad de observación y/o contemplación mental, como *mindfulness*, *mindfulness* y/o en idioma castellano usualmente denominada como: atención plena. Se definen comúnmente como: “la capacidad de poner una atención deliberada en el presente, momento a momento” (Kabat-Zinn, 2003, p. 145); y/o “la tendencia a ser altamente conscientes de las experiencias internas y externas en el contexto de una postura de aceptación y no enjuiciamiento hacia esas experiencias” (Cardaciotto et al., 2008, p. 205). De acuerdo a la evidencia científica en el área, el ejercicio sistemático de la contemplación (ej.: meditación, arte, danza, alimentación consciente, visualización, escucha consciente, rituales conscientes, etc.) resulta en el fortalecimiento de una serie de habilidades centrales para el proceso formativo del sujeto desde temprana edad; y su impacto abarca una serie de funciones cognitivas y habilidades socioafectivas generales y específicas (ver Figura 1).

Existen varios contextos científicos y socioculturales que contribuyen a la aparición y validación de esta orientación pedagógica (Lería-Dulčić, 2017).

Un primer contexto releva la evidencia científica respecto de las prácticas contemplativas y su impacto, destacando: mejoramiento del rendimiento cognitivo (Thomas y Atkinson, 2016); optimización del funcionamiento neurofisiológico (Kirk, Fatola y Romero, 2016); resiliencia al estrés (Zenner, Herrnleben y Walach, 2014); potenciación habilidades socioafectivas (Remmers, Topolinski y Koole, 2016); impacto en la satisfacción vital (Burack, 2014); y/o en la conectividad social (Kok y Singer, 2017). Estudios han mostrado el efecto de los programas para el desarrollo de las habilidades contemplativas y su aplicabilidad en el ámbito escolar temprano, primario, secundario y universitario (Langer, Ulloa, Cangas, Rojas y Krause, 2015).

Un segundo contexto releva el papel de la dimensión socioemocional en educación (Schutte, Malouff y Thorsteinsson, 2013) y existen hallazgos respecto de su relación sinérgica con las prácticas contemplativas, por ejemplo, en su papel mutuo en la percepción subjetiva de satisfacción con la vida, en contraposición al estrés e insatisfacción (Wang y Kong, 2014). Estudios señalan que la capacidad atencional puede ser entrenada y su desarrollo permite acceder a un mayor control voluntario sobre los estados emocionales y habilidades sociales (González, Alegría, Barraza y Villalobos, 2011); y mejoramiento del rendimiento cognitivo (Brockman, Ciarrochi, Parker y Kashdan, 2017).

Un tercer contexto incorpora el enriquecimiento del currículo con una mirada epistemológicamente amplia y menos circunscrita “al hacer” por sobre “el Ser” (Palmer, Zajonc y Scribner, 2010). El currículo integral descubre la necesidad por la inclusión de saberes disciplinares que generen una experiencia transformativa, integral y holística de la persona que se educa, reconociendo en la contemplación un rol primario para el acceso a tal experiencia (Ferrer y Sherman, 2009).

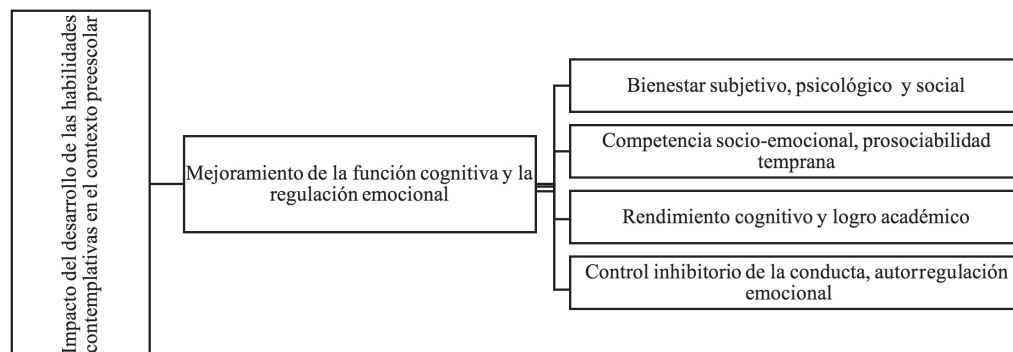
Un cuarto contexto refiere a la inclusividad y la valoración de la particularidad y perfil propio de cada estudiante, incluyendo sus disposiciones internas e inclina-

ciones espirituales en contextos de aprendizaje seculares. Dentro del debate resalta la necesidad de incluir los aspectos trascendentes de la vida humana, dentro de las nuevas formas de conocer propias a los movimientos por la integración en el aprendizaje (Murray, 2009); –y en este camino–, la espiritualidad en el aula ha salido de sus confines dogmáticos por un enfoque más vivencial, en la cual el factor transformativo adquiere una mayor relevancia en el sujeto que se educa (Lynn, 2010).

Un último contexto abarca los movimientos por la revitalización de las formas tradicionales de conocimiento de sí mismo, inspirados en una filosofía de vida enfilada a la restitución de la dimensión sagrada y no racional de la existencia. La orientación contemplativa se enmarca dentro de este contexto de, según Albert y Hernández (2014): “recuperación, revitalización y reconfiguración de las viejas formas de conocimiento trascendente vinculado a las antiguas filosofías y religiones, para ser transformadas en las nuevas creatividades culturales” (p. 275); y este interés ha promovido la secularización de las prácticas de estas tradiciones (Orme y Dillbeck, 2014).

Finalmente, esta “revolución silenciosa” y/o “giro contemplativo” en educación (Ergas, 2014) se ha conformado en uno de los aportes para responder a la necesidad de re-encantar al sujeto con su subjetividad (Cajigas, 2007), ofreciendo una mirada fresca y trascendente al proceso de educar, más allá de la adquisición de contenidos y/o desarrollo de competencias funcionales vinculadas a las necesidades del contexto socioeconómico. Recordando a Maslow y su concepto de “desacralización” (1969), quien atisbó las consecuencias que la expulsión de la subjetividad ha tenido en el individuo, generando un sentido de desconexión con su experiencia interna y por extensión con la relación con lo vivo y los ecosistemas, la orientación contemplativa pretende constituirse en un aporte para volver a sacralizar la vida como respuesta a la obsolescencia en la que está envuelta la sociedad actual de consumo, ofreciendo un aspecto esencial e imprescindible de incorporar en el proceso formativo de toda persona.

Figura 1. Principales áreas de impacto de las prácticas contemplativas.



Fuente: Elaboración propia a partir de Waters, Barsky, Ridd y Allen (2014); y Flook, Goldberg, Pinger y Davidson (2015).

3. Segunda parte

A comienzos del año 2014 se puso en marcha la ejecución piloto del presente Programa formación inicial docente, a través de varias acciones conjuntas con establecimientos educacionales de dos redes nacionales de jardines infantiles: 1) La Fundación Integra y 2) La Junta Nacional de Jardines Infantiles, JUNJI; ambos en la ciudad de Copiapó, Región de Atacama. El Programa ha tenido una naturaleza progresiva, enriqueciéndose en el tiempo en sus alcances, impacto, actores y variables involucradas, así como sus proyecciones y desafíos. Desde sus inicios se plantearon sus primeros esbozos, ejecutando 6 talleres teórico-prácticos con el objetivo de introducir a las estudiantes del último año de la carrera al trasfondo conceptual de los modelos contemplativos en educación. A las generaciones siguientes, 2015 y 2016, junto a estos talleres, se incorporó la ejecución obligatoria de las prácticas contemplativas en la planificación diaria de las prácticas profesionales. Finalmente, en la planificación y ejecución del programa durante el 2017 se incorporaron importantes innovaciones, principalmente el trabajo con familia y la supervisión evaluada. Para el último periodo 2018 se expandió el número de estudiantes en práctica profesional participantes del Programa, así como el número de lugares de práctica profesional en los cuales las estudiantes han tenido la oportunidad de conducir sus prácticas contemplativas en adquisición.

A continuación se exponen los aspectos metodológicos e investigaciones iniciales del impacto de la conducción del presente Programa, así como algunas de sus proyecciones a mediano plazo.

3.1. Aspectos metodológicos

3.1.1. Denominación técnica del Programa

La denominación técnica del trabajo es: “Programa de formación inicial docente para la adquisición de habilidades contemplativas básicas en estudiantes en práctica profesional de la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Parvularia, para la potenciación del desarrollo socioemocional del párvulo y generación de ambientes educativos bien tratantes”; compuesto de dos partes y sus respectivos nombres de fantasía: “El Rito del Silencio” y “Escuchando Mi Corazón”. Ambas partes se refieren a sus componentes esenciales: el desarrollo atencional focal y la autogestión emocional; y son ejecutados por las estudiantes en práctica profesional, a través de un Protocolo Contemplativo en pasos que, mediante su práctica, pretende formar hábitos atencionales plenos en los párvulos (ver sección 3.6).

3.1.2. Propósitos del Programa

El propósito central de este Programa responde a los lineamientos planteados por la investigación contemporánea en torno a la expansión del referente curricular en educación y la introducción de desarrollo atencional pleno como una piedra ápile de la experiencia educativa (Cejudo y López-Delgado, 2017; Ergas, Hadar, Albelda y Levit-Binnun, 2018); además de la inclusión en el currículo de una dimensión trascendente y significativa a la experiencia educativa (Ferrer y Sherman, 2009).

En el contexto anterior, el trabajo comprendió cinco dimensiones transversales, de las cuales se desprenden sus objetivos generales y específicos: 1) Enriquecer la formación inicial docente de las estudiantes en práctica profesional de educación parvularia, a través de la adquisición de habilidades contemplativas básicas para su aplicación en el espacio de aprendizaje, la potenciación del desarrollo socioemocional del párvulo y la promoción de ambientes educativos bien tratantes; 2) Promover la colaboración inter-departamentos de la Facultad de Humanidades y Educación UDA, meta establecida año a año en los respectivos POA-s de sus departamentos; 3) Fortalecer el sello de la carrera de licenciatura en educación y pedagogía en educación parvularia: “Educar a través de la Emoción”; 4) Promover la vinculación con el medio regional y nacional; 5) Promover la investigación; y 6) Dar a conocer a la comunidad educativa la orientación contemplativa en la enseñanza y el aprendizaje, su impacto, beneficios y los elementos preventivos universales que le son propios.

3.1.3. Participantes

Participaron en el Programa hasta el período 2018: a) Estudiantes en práctica profesional del nivel 400 de la UDA (correspondiente al 4º año de los estudios) de las generaciones 2015, 2016, 2017 y 2018, de la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Parvularia; b) Supervisoras de práctica profesional de los mismos estudios; c) Académicos del departamento de Psicología; d) Educadoras, asistentes técnicos y comunidad educativa extendida de los jardines colaboradores y lugares previamente convenidos de práctica profesional¹; y e) Un alto número total y creciente de párvulos para cada año de ejecución del Programa, dependiendo de la matrícula total de los jardines involucrados y de los grupos finalmente asignados a cada estudiante, todos pertenecientes a los niveles medio menor, medios mayores, transición menor y transición mayor, con edades promedios entre los 2 años y 1 mes y 4 años y doce meses respectivamente² (ver Tabla 1).

¹ Si bien las educadoras de uno de los jardines colaboradores con la iniciativa “Las Campanitas” fueron objeto del mismo proceso de capacitación que las estudiantes en práctica profesional, el capítulo está centrado en el proceso formativo de estas últimas.

² Este número tuvo una gran variabilidad durante los años de ejecución del trabajo, debido a todas las contingencias propias de una institución educativa de esta naturaleza.

Tabla 1. Número y tipo de participantes por año de ejecución del Programa.

	Estudiantes en práctica profesional UDA	Párvulos incluidos	Supervisoras de práctica profesional UDA	Otros profesionales de apoyo UDA	Profesionales Jardines infantiles colaboradores Fundación Integra y JUNJI	Familia comunidad educativa Fundación Integra y JUNJI	Espacios de práctica profesional involucrados (jardines)
2014	6	-	1	1	-	-	-
2015	7	120	1	1	40	-	1
2016	3	150	2	1	40	-	1
2017	6	150	5	3	40	Toda la comunidad y grupo seleccionado	4
2018	19	≥150	5	3	40	Grupo seleccionado	4

Fuente: Elaboración propia.

3.1.4. Competencias a desarrollar por las estudiantes en práctica profesional

El Programa de formación inicial docente se orientó a la adquisición y manejo didáctico en aula de un número de habilidades contemplativas de carácter básico, construido en base a varios modelos teóricos, enfoques científicos y tradiciones ancestrales, dentro de los cuales destacan el modelo de la competencia emocional de Mayer, Salovey y Caruso (2008); el modelo cognitivo de la autogestión regulativa de Zimmerman (Panadero y Alonso-Tapia, 2014); el modelo de la focalización experiencial (Gendlin, 2002); y los enfoques contemplativos de varios autores, tradiciones y linajes (Kabat-Zinn, 2003; Gunaratana, 2011; Ergas, 2014; entre otros). Específicamente se espera de las estudiantes, luego de la formación, sean capaces de:

1. Conducir prácticas contemplativas básicas de focalización atencional, a través de la preparación del espacio, el ejercicio de la relajación progresiva, la focalización atencional secuencial y el centramiento/descentramiento cognitivo.
2. Desarrollar en el párvulo la capacidad inicial de atención plena.
3. Desarrollar en el párvulo la competencia emocional, a través del ejercicio de la expresividad, percepción y autogestión emocional.
4. Proponer experiencias, dinámicas de aprendizaje y/o innovaciones curriculares, a través del ejercicio diario y sistemático de las prácticas contemplativas en el aula.

El Programa además fue construido también en base a las competencias proyectadas por el modelo educativo de la UDA y los lineamientos curriculares de su departamento de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Parvularia; constituyéndose simultáneamente en un aporte directo a la renovación curricular iniciada el 2017 y validada el 2015. Además, por su naturaleza amplia y no exclusivamente disciplinar, el Programa espera realizar un aporte al desarrollo de las competencias genéricas declaradas por la Universidad (UDA, 2012), importantes para todos los estudiantes de esta casa de estudios superiores, a saber: 1) Compromiso con la calidad; 4) Conocimientos sobre el área de estudio de la profesión; 5) Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente, y 6) Capacidad de aplicar innovadoramente el conocimiento a la práctica. Por otra parte, busca el desarrollo de saberes pedagógicos y didácticos alineados a los planteamientos ministeriales en el marco para la buena enseñanza de educación parvularia del Ministerio de Educación chileno (Mineduc, 2017), por la adquisición de habilidades en las estudiantes que promuevan la generación de ambientes bien tratantes y propicios para el aprendizaje.

3.1.5. Habilidades a desarrollar por los párvulos

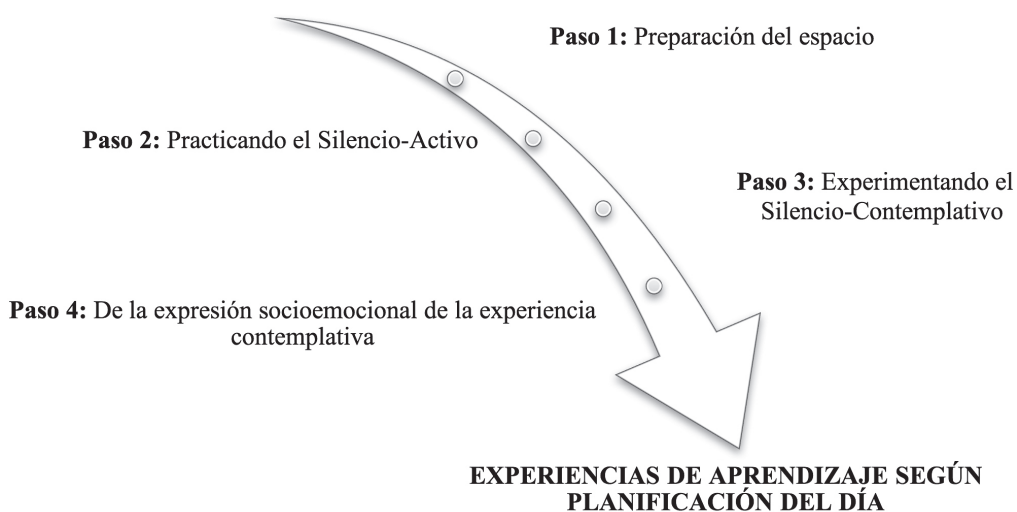
El Programa en su diseño inicial se orientó al desarrollo de varias habilidades cognitivas y socioafectivas del párvulo, construidas desde los modelos enfoques ya mencionados. No obstante, se han considerado en su etapa inicial a solo 5 de ellas debido a diferentes razones de índole teórico y metodológico. Por lo tanto, se cuentan las siguientes habilidades: 1) La regulación atencional; 2) La percepción y/o conciencia emocional; 3) La expresión emocional; 4) La autorregulación de la vivencia emocional; y 5) El comportamiento prosocial temprano. La evidencia empírica señala que las prácticas contemplativas promueven estas y otras habilidades cognitivas y socioafectivas, esbozadas en la sección 2.2. de este texto.

3.1.6. El Protocolo Contemplativo

El elemento central del Programa es la aplicación de un Protocolo Contemplativo (ver Figura 2), construido respetando los principios básicos de toda práctica contemplativa (Ergas, 2015a); y algunos elementos vivenciales de los enfoques humanista-existenciales en psicología. Además, se ha respetado la experiencia existente respecto de los efectos de programas para el desarrollo de la atención plena, fáciles de aplicar, de breve duración, y económico en recursos y espacio a utilizar, por ejemplo, el *.bcriculum* (Mindfulness in Schools Project [MiSP], 2018); y otras experiencias en diversos países (Weare, 2013; Brandy, Solis, Miller y Brendel, 2017; Khng, 2018). Está compuesto esencialmente por 4 pasos secuenciales que dan cuenta de las acciones necesarias para inducir un estado atencional pleno y la emergencia vivencial conjunta que luego de los mismos puede ocurrir, considerando que: a) Los 3 primeros pasos incorporan un ejercicio de inducción atencional a un punto focal

discreto en la corporalidad del párvulo, para posteriormente generar un estado de descentramiento cognitivo (denominado El Rito del Silencio³); y b) El último paso, para la expresión y gestión emocional (autorregulación) de la experiencia (denominado Escuchando Mi Corazón). Otras actividades (talleres, charlas, guías y seguimiento) se han incluido con el objetivo de generar un espacio de formación en el área y validación de trabajo en las estudiantes en práctica, educadoras y asistentes de planta; así como la comunidad educativa en su totalidad (ver Tabla 2).

Figura 2. Pasos del Protocolo Contemplativo.



Fuente: Elaboración propia.

3.1.7. Materiales

Entrega de material respecto de las bases teóricas y Protocolo Contemplativo. La aplicación de este Protocolo no requiere de material específico, sin embargo, se incorporaron una serie de innovaciones curriculares, que incluyeron materiales complementarios (música, cartón, goma eva, muñecos, velas, aromas, almohadillas, etc.).

3.2. Características del Programa

El Programa en su conjunto incorporó varias dimensiones de acción, siendo su centro el proceso formativo de las estudiantes en práctica profesional, para luego –como

³ Esta denominación surgió del trabajo y creatividad del primer jardín colaborador en la iniciativa: “Las Campanitas” de la Fundación Integra, Copiapó, Región de Atacama.

se ha dicho— considerarse otras actividades de supervisión, divulgación y validación del Programa. El Programa durante los primeros años de existencia no incluyó a todas las actividades que se encuentran detalladas en la Tabla 2 para los años del 2016 al 2018 y por ello no se explicitan en la misma. Esto demuestra la naturaleza progresiva del trabajo y la mejora constante de la cual ha sido objeto.

Tabla 2. Actividades realizadas y frecuencia durante los períodos académicos 2016 al 2018.

Actividades	Participantes				
	Estudiantes práctica profesional	Párvulos	Supervisoras práctica profesional	Personal profesional Jardín	Familia
Prácticas contemplativas	x	x	-	x	-
Talleres teórico-prácticos	x	-	x	x	-
Guías individuales de planificación	x	-	-	x	x
Lectura material teórico	x	-	-	x	-
Supervisión directa individual y grupal	x	-	-	x	x
Charlas psicoeducativas	-	-	-	x	x
Supervisión virtual	x	-	-	-	x

Fuente: Elaboración propia.

A continuación se exponen con cierto detalle las principales actividades incorporadas en la conducción del Programa.

Tabla 3. Descripción de las actividades para el periodo 2016 al 2018.

Actividades	Descripción
Prácticas contemplativas	<u>Actividad:</u> Ejercicio contemplativo de focalización atencional; <u>Objetivos generales:</u> 1. Adquisición de la habilidad para conducir una práctica contemplativa básica por parte de la estudiante, 2. Desarrollo del hábito atencional focal en el párvulo; <u>Participantes:</u> Párvulos; <u>Conductoras:</u> Estudiantes en práctica; <u>Materiales:</u> Ninguno y/o según necesidad de innovación curricular; <u>Duración:</u> todos los días, hasta 15 minutos; <u>Evaluación:</u> Observación y pauta de cotejo.

Continuación Tabla 3.

Talleres teórico-prácticos	<p><u>Actividad:</u> Exposición de contenidos teóricos y ejercicios vivenciales pertenecientes a la orientación contemplativa; <u>Objetivo general:</u> 1. Lograr un manejo general de los principales conceptos asociados a la orientación contemplativa y sus disciplinas colindantes, 2. Experimentar vivencialmente las prácticas contemplativas; <u>Participantes:</u> Estudiantes en práctica y equipo educativo; <u>Conductores:</u> Académico especialista departamento de Psicología; <u>Materiales:</u> <i>Ad hoc</i>; <u>Duración:</u> mensual, 90 minutos; <u>Evaluación:</u> Recolección de conocimientos previos, preguntas.</p>
Guías individuales de planificación supervisora práctica profesional	<p><u>Actividad:</u> Guías individuales de planificación; <u>Objetivo:</u> 1. Realizar seguimiento y responder a dudas acerca de la ejecución del trabajo; <u>Participantes:</u> Estudiantes en práctica, educadoras y asistentes jardines; <u>Conductores:</u> Supervisoras de práctica profesional UDA; <u>Materiales:</u> <i>Ad hoc</i>; <u>Duración:</u> Semanal, 40-60 min; <u>Evaluación:</u> Chequeo de logros.</p>
Lectura material teórico	<p><u>Actividad:</u> Lectura material teórico asociado a la educación contemplativa; <u>Objetivo general:</u> 1. Lograr un manejo general de los principales conceptos asociados a la orientación contemplativa y disciplinas colindantes; <u>Participantes:</u> Estudiantes en práctica; <u>Materiales:</u> Textos entregados de diversos autores; <u>Duración:</u> Todo el periodo de práctica profesional; <u>Evaluación:</u> Sin evaluación.</p>
Supervisión especialista	<p><u>Actividad:</u> Supervisión planificada según objetivos práctica profesional UDA; <u>Objetivo:</u> 1. Seguimiento de las responsabilidades de la práctica profesional, incorporando la planificación semanal y mensual del “Rito del Silencio”; <u>Participantes:</u> Estudiantes en práctica, <u>Conductor:</u> Académico especialista departamento de Psicología; <u>Materiales:</u> <i>Ad hoc</i>; <u>Duración:</u> Semanal, 60 min.; <u>Evaluación:</u> Según criterios internos departamento y reglamento de prácticas profesionales UDA.</p>
Charlas psicoeducativas	<p><u>Actividad:</u> Charlas en una variedad de temas asociados a la educación contemplativa, cultivo atencional, emociones, conducta, vínculo y otros; <u>Objetivo:</u> 1. Promover las temáticas asociadas a la educación contemplativa en la comunidad escolar; <u>Participantes:</u> Familia; <u>Conductor:</u> Académico especialista departamento de Psicología UDA; <u>Materiales:</u> <i>Ad hoc</i>; <u>Duración:</u> Mensual, 90 min.; <u>Evaluación:</u> Recolección de conocimientos previos, preguntas.</p>

Continuación Tabla 3.

Supervisión virtual	<u>Actividad</u> : Supervisión virtual a través de plataformas virtuales-Internet; <u>Objetivo</u> : 1. Responder a las dudas de las estudiantes en práctica de manera ágil; <u>Participantes</u> : Estudiantes en práctica profesional; <u>Conductores</u> : Académicos y monitores UDA; <u>Materiales</u> : Grupo whatpps/email; <u>Duración</u> : Según necesidad; <u>Evaluación</u> : Sin evaluación.
Capacitación y seguimiento familias ⁴	<u>Actividad</u> : Capacitación y seguimiento de las familias; <u>Objetivo</u> : 1. Introducir a la familia a las prácticas contemplativas adaptadas al contexto familiar, 2. Realizar seguimiento de las prácticas contemplativas en el hogar, 3. Evaluación impacto de la práctica; <u>Participantes</u> : 15 familias voluntarias a participar en el proyecto; <u>Conductores</u> : Académico especialista departamento de Psicología y monitoras UDA; <u>Materiales</u> : Protocolo contemplativo para familia, material promocional, varios; <u>Duración</u> : Semanal, 60 min.; <u>Evaluación</u> : Preguntas.

Fuente: Elaboración propia.

3.3. Procedimiento en la conducción del Programa

3.3.1. Encargados y responsables

Según se puede observar en las Tablas 2 y 3, la conducción de las diversas partes estuvo a cargo distintamente por los señalados responsables del trabajo de los departamentos UDA involucrados en el trabajo.

3.3.2. Actividades de capacitación de las estudiantes en práctica profesional

Como se ve en la Figura N° 2, la capacitación y supervisión de las estudiantes en práctica profesional se ejecutó el primer mes de cada año de realización del Programa, con una fecha de comienzo variable, hasta estandarizar el dominio de las habilidades contemplativas esperadas a desarrollar. Las capacitaciones formales se llevaron a cabo durante el último periodo 2018, a razón de 4 encuentros realizados

⁴ Las familias fueron incorporadas durante el periodo 2017 a través de una aplicación piloto del Protocolo contemplativo adaptado. Se hizo seguimiento de 15 casos a través de una evaluación cuantitativa y cualitativa; y se espera en posteriores aplicaciones de este Programa utilizar la información para incorporar nueva y activamente a la familia.

los viernes de 9:00 a 12:30. Durante estos encuentros se incorporaron variadas temáticas y dinámicas de aprendizaje, por ejemplo: a) de contenido (textos de lectura, exposiciones en diapositivas, videos de modelación, etc.); b) prácticas colaborativas (lluvia de ideas, planificación en grupo, lecturas grupales, etc.); y c) ejercicios vivenciales de las prácticas contemplativas que se pretenden adquirir. Se dio una especial importancia a la visita de estudiantes ya tituladas que habían participado en el Programa en años anteriores, las cuales compartieron su experiencia y condujeron los ejercicios contemplativos para la nueva generación.

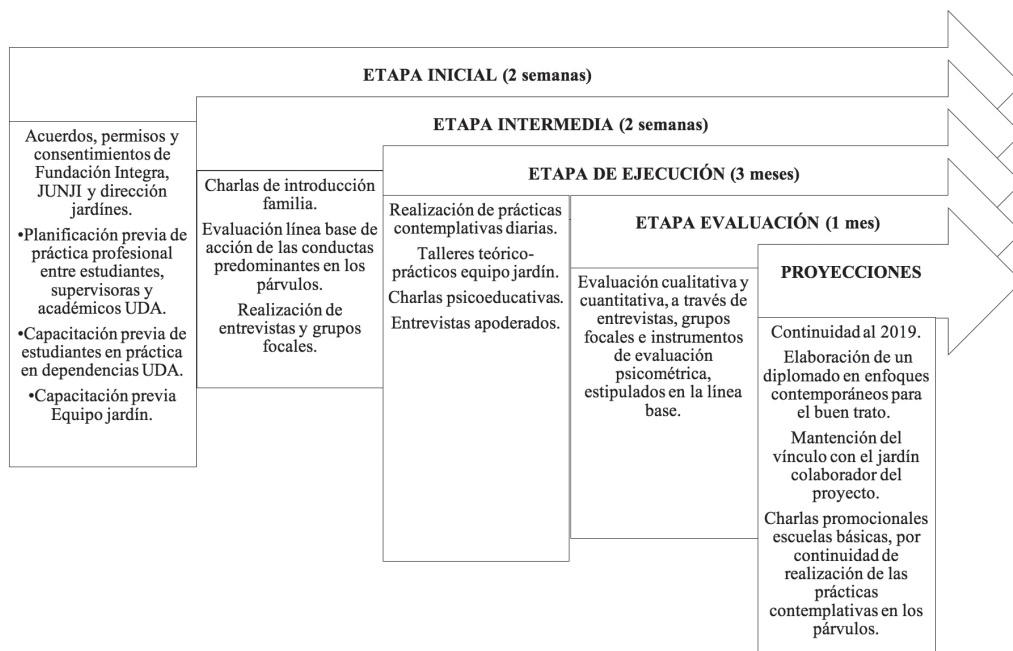
Considerando que uno de los equipos de los jardines colaboradores en la iniciativa, año a año participó de este trabajo, las estudiantes asignadas para su práctica profesional a este jardín, con mayor rapidez adquirieron el dominio de las competencias a nivel inicial, lo que consistió entre dos a cuatro semanas. Para el resto de las estudiantes en práctica profesional adscritas a otros jardines infantiles, el tiempo necesario para la adquisición de la competencia fue un tanto mayor.

3.3.3. Aplicación del Protocolo Contemplativo

El Protocolo Contemplativo fue aplicado por las estudiantes en práctica profesional todos los días, preferentemente luego del periodo de adaptación y desayuno. La duración total longitudinal de la aplicación se circunscribió a 6 meses en cada periodo anual hasta la finalización formal de las prácticas profesionales en diciembre (2015-2018), con las excepciones propias del funcionamiento de una institución educacional de esta naturaleza (fiestas, actividades, contingencias climáticas que generan alto ausentismo, etc.)⁵ (ver Figura 2). Por otra parte, la duración transversal en la aplicación del Protocolo Contemplativo es de aproximadamente 15 minutos, con cierta variabilidad propia según las características del grupo de párvulos, la experiencia de la estudiante y las innovaciones curriculares incorporadas por las mismas.

⁵ Existieron varias contingencias climáticas que afectaron a la conducción del Programa, como los aluviones ocurridos en la ciudad de Copiapó los años 2015 y 2017.

Figura 3. Secuencia de actividades para el periodo escolar 2015-2018.



Fuente: Elaboración propia.

3.4. Evaluación del Programa y la investigación-acción

En los periodos académicos 2016, 2017 y 2018 se procedió al diseño y ejecución de del proceso evaluativo del Programa, a través de varios estudios, sistematizaciones de la experiencia (de los cuales este capítulo es parte); además de instancias sistematizadas de reflexión docente al interior de los respectivos departamentos.

El primer estudio al año 2016, de carácter preliminar y cualitativo en su diseño⁶, comprendió nueve entrevistas (6 estudiantes y 3 educadoras de planta del jardín colaborador inicial); dos grupos focales (uno de practicantes y otro de educadoras y asistentes técnicos del jardín en colaboración inicial); y tres observaciones longitudinales con diarios de campo. El análisis axial de la información permitió identificar algunos elementos relevantes de la visión subjetiva de las participantes claves respecto del proceso de aplicación del Programa y Protocolo. Los resultados mostraron al menos 3 ejes respecto del impacto del Programa: 1) Mejoramiento de la expresividad verbal del contenido emocional; 2) Disminución de los comportamientos disruptivos extremos en sala; y, 3) Desarrollo de algunas habilidades

⁶ Este estudio no está publicado y fue presentado en el XI Congreso de psicología en la Universidad de Santiago de Chile. www.congresodepsicologia2016.cl

asociadas a la prosociabilidad en sala. También se destacó la información crítica respecto de la necesidad de involucrar a la familia en un programa de esta naturaleza. Dentro de la información cualitativa recolectada en este primer estudio, destacan algunas descripciones de la experiencia de formación, como se visualiza en el siguiente texto:

Como educadora en formación me resultaba de vital importancia tener la oportunidad de adquirir toda clase de experiencias, que me permitieran conocer herramientas que en un futuro brindarán a los niños y niñas experiencias significativas, las cuales generarán en ellos sentimientos de plenitud y goce ante la posibilidad de autodescubrimiento de ellos mismos, y el infinito placer de sentirse parte del mundo que los rodea. Frente al rito del silencio pude apreciar que es una bella experiencia para los niños y niñas al estimar el silencio como una oportunidad de encontrarse con sí mismo y las emociones que les son propias ante las diversas situaciones que vive cotidianamente.

(Estudiante práctica 2)

El periodo académico 2017 dio paso a un segundo estudio cualitativo con el propósito de investigar las descripciones subjetivas de licenciadas en Educación y Pedagogía en Educación Parvularia, en torno al impacto y uso del silencio en los espacios de aprendizaje (Lería, Salgado y Sasso, 2018), junto a otras opiniones respecto del desarrollo socioemocional y manejo conductual del párvulo. Algunas de las educadoras seleccionadas para las entrevistas correspondían a las encargadas de sala en donde nuestras estudiantes realizaban sus prácticas profesionales y las respectivas prácticas contemplativas de silencio según el Protocolo Contemplativo que aquí se expone. Estas descripciones se ejemplifican a través de las siguientes citas:

Con el tiempo nos ha pasado, que los niños van adquiriendo conciencia de que esto les ayuda relajarse, que les ayuda a mantener un equilibrio con respecto a su cuerpo, que pueden lograr la concentración, esto les ha permitido de alguna manera que vayan tomando conciencia.

(Educadora 1)

Sí porque como están los niños vienen cargado de tanta información, quieren hacer todo rápido y fácil. Indudablemente el Silencio puede ser una buena estrategia, pero eso uno lo aprende con la práctica. Que los enseñaran en las instituciones sería genial, porque como no me lo enseñaron a mí, las otras generaciones podrían aprender esto y trabajarlo de mejor manera, no sé, el nivel cognitivo, a nivel psicológico, yo creo que generaría un impacto positivo.

(Educadora 2)

No obstante, no todas las educadoras que participaron de este estudio mostraron la misma afinidad por el trabajo contemplativo, como se observa en lo siguiente:

Considero que no es primordial tomar estas estrategias tan intensamente porque es algo importante sí, para guardar orden, para resguardar el aprendizaje y que estén atentos, pero existen distintas formas de poder dar aprendizaje a los niños. Considero que ocupar tanto tiempo de hablar del Silencio no es primordial, hay otras situaciones que llevan al Silencio a ser provocado, como las estrategias de motivación, pero del Silencio no.

(Educadora 3)

En la actualidad se conducen, al 2018, tres estudios respecto del Protocolo Contemplativo y algunas de las variables involucradas en este trabajo. El primer estudio corresponde a un diseño mixto-longitudinal acerca de su impacto mediante el uso de instrumentos psicométricos y técnicas de recolección de información: *Escala de Comportamiento Preescolar y Jardín Infantil* (Merrell, 2003); *La Escala de Habilidades Sociales para niños* (Lacunza, Castro y Contini, 2009, como se citó en Reyna y Brussino, 2009); registro logros de aprendizajes internos, pauta de cotejo y observaciones de campo, la cual hoy se encuentra en periodo de análisis estadístico para ser publicada durante el año 2019. Los resultados preliminares de este estudio, a través de una prueba T de muestras relacionadas, sugieren existen diferencias significativas en las escalas de habilidades sociales, las cuales serán objeto de un mayor y más profundo estudio a razón de la tendencia presentada. También se dio inicio a un estudio cualitativo de la experiencia de reflexión docente al interior de los departamentos involucrados, respecto del impacto y características de este tipo de programa de formación inicial docente y las prácticas situadas. Otros estudios complementarios también están siendo conducidos, pertenecientes a la línea de investigación del departamento de Psicología que sostiene al presente Programa (tamaño de efecto de variables tales como la atención plena, la satisfacción vital y la convivencia escolar).

3.5. Reconocimiento mediático

Durante el año escolar 2016, la experiencia fue reconocida en medios de prensas regionales y nacionales. Destaca el diario Atacama del 29 de mayo, en el cual releva la capacitación de la que han sido parte las educadoras objeto (Núñez, A. 29 de mayo de 2016. El Jardín Infantil que escucha el corazón de los niños y niñas. *El Diario de Atacama*. pp. 2-3). Se hizo también un especial reconocimiento al trabajo realizado, a través de un pequeño artículo publicado en el diario *El Mercurio* el 10 de junio de 2016, bajo el título “La educación emocional se toma el corazón de un jardín infantil en Copiapó” (Cordano, 19 de julio de 2016, p. 11). Otros medios de prensa impresa y digital también han reconocido el trabajo, por ejemplo, el diario

regional *Chañarillo*, el día 11 de enero del 2017. Finalmente, TVN Atacama realizó un reportaje de la experiencia emitido el 2 de diciembre de 2016, bajo el nombre: “Copiapó, Niños aprenden a expresar sus emociones en Jardín ‘Las Campanitas’”; y aún disponible en la página web (octubre de 2017)⁷.

4. Conclusiones: Aprendizajes y aportes para la formación inicial docente

En el propósito original de fortalecer la formación profesional de las estudiantes de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Parvularia de nuestra casa de estudios, este trabajo nos ha proporcionado una oportunidad de crecimiento e innovación permanente, importante para las proyecciones regionales de nuestra casa de estudios y la identidad profesional que se espera plasmar en las futuras egresadas. Además, la oportunidad de dar a conocer los aportes de la orientación contemplativa en la enseñanza y el aprendizaje como un enfoque innovativo, peculiar, de significativo impacto y con un importante énfasis en el enfoque de desarrollo y la prevención universal, ha permitido también avanzar hacia un perfil de egreso con una mayor integralidad y respondiendo –primariamente– a las tendencias emergentes del siglo XXI en relación al buen trato y –secundariamente– a la necesidad de un enfoque pedagógico basado en la evidencia científica. Este Programa ha venido del mismo modo a nutrir a las políticas en buen trato instauradas por el Ministerio de Educación chileno (Mineduc, 2017) y reconocidas por nuestra casa de estudios superiores; además de también fortalecer la familiarización de las futuras profesionales con los enfoques curriculares de tercera generación en educación parvularia (Peralta, 2008); y las posibilidades que estos otorgan más allá del cumplimiento de las metas propuestas por los currículos de un corte más tradicional.

La experiencia de 5 años de aplicación de este Programa por su parte ha arrojado una serie de directrices importantes de considerar en su continuación, replicabilidad y/o en el diseño de programas de similar naturaleza. Se han destacado, desde la reflexión y observaciones realizadas, varias dimensiones para su mejoramiento continuo donde, por ejemplo, cabe destacar: la importancia de la supervisión continua; la consideración permanente de los elementos motivacionales de las estudiantes; la articulación constante entre estudiante en práctica, educadora en sala y asistente de aula; la incorporación de la familia; la continua colaboración y vinculación retributiva con las instituciones regionales en educación inicial; la potenciación permanente de la innovación curricular por parte de la estudiante; la importancia de un enfoque pragmático y vivencial en la capacitación y formación de la estudiante en práctica en el Protocolo, entre otras.

⁷Ver: <http://www.24horas.cl/regiones/atacama/copiaponinos-aprenden-a-expresar-sus-emociones-en-jardin-las-campanitas-2225797>

Lineamientos y prospectivas

Este proyecto y todas las variables que fueron incorporadas, de una u otra manera, espera realizar un aporte al diseño de propuestas en búsqueda del desarrollo global de las futuras profesionales, de la teoría a la práctica y del concepto a la acción, donde las variables socioemocionales adquieren un matiz omnipresente en el proceso formativo de los niños y niñas de nuestro sistema educacional; junto a un pedagogo(a) que se haga cargo profesional y competentemente del mismo. Los resultados obtenidos permiten seguir proyectando el Programa para la generación subsiguiente de estudiantes en práctica profesional del 2019, pero además proyectar su presencia a los distintos niveles de la carrera y no solamente al último año de estos estudios. Por último, otro de los desafíos a considerar se relaciona a las necesidades de formación continua de las educadoras y docentes a nivel regional, proyectando charlas, cursos de capacitación y/o eventualmente un diplomado de formación en el área, actividades por las cuales se ha manifestado interés por parte de las estudiantes de pregrado, recién tituladas y profesionales varios que han participado del Programa.

Agradecimientos

Se expresa aquí un sincero agradecimiento a todas las estudiantes de la UDA que han participado en el Programa, especialmente a quien ya no está con nosotros Alicia Contreras Durán. Se reconoce así mismo el trabajo y compromiso del departamento de licenciatura en educación y pedagogía en educación parvularia, en su dedicación y velar por la calidad de los procesos formativos. Se agradece particularmente en esta instancia a todos los jardines que han participado en el desarrollo de este Programa, en particular a la comunidad educativa del jardín “Las Campanitas”, equipo compuesto de más de 40 personas y una destacada dirección, que sin los cuales no hubiese sido posible llevar a cabo esta iniciativa.

Referencias bibliográficas

- Alarcón, J., Castro, M., Frites, C. y Gajardo, C. (2015). Desafíos de la educación preescolar en Chile: Ampliar la cobertura, mejorar la calidad y evitar el acoplamiento. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(2), 287-303. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200017>
- Albert, R. y Hernández, M. (2014). Los movimientos psico-espirituales en la modernidad globalizada: Una mirada desde la ciudad de Valencia. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 9(3), 273-296. <https://doi.org/10.11156/aibr.090304>
- Álvarez, C. (2012). Los Principios de Procedimiento en el Diseño Curricular: Clave para la Mejora de las Relaciones Teoría-Práctica en Educación. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4),

- 21-36. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art2.pdf>
- Barbezat, D. & Bush, M. (2014). *Contemplative practices in higher education*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Brandy, M., Solis, M., Miller, V & Brendel, K. (2017). Mindfulness-based interventions for improving cognition, academic achievement, behavior, and socio-emotional functioning of primary and secondary school students. *A Campbell Systematic Review*, 5, 1-147. Recuperado de: https://campbellcollaboration.org/media/k2/attachments/Campbell_systematic_review_-_Mindfulness_and_school_students.pdf
- Brockman, R., Ciarrochi, J., Parker, P. & Kashdan, T. (2017). Emotion regulation strategies in daily life: mindfulness, cognitive reappraisal and emotion suppression. *Cognitive Behaviour Therapy*, 46(2), 1-23. <http://dx.doi.org/10.1080/16506073.2016.1218926>
- Burack, C. (2014). Responding to the Challenges of a Contemplative Curriculum. *The Journal Of Contemplative Inquiry*, 1(1), 35-53. Recuperado de: http://www.charlesburack.com/uploads/Responding_to_Challenges_of_Contemplative_Curriculum.JOCI-1-1_Burack.pdf
- Cajigas, J. C. (2007). Estéticas de re(ex)sistencia. Por las sendas de la decolonización de la subjetividad. *Nómadas* (Col), 26, 128-137. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1051/105115241013.pdf>
- Cardaciotto, L., Herbert, J., Forman, E., Moitra E. & Farrow, V. (2008). The assessment of present-moment awareness and acceptance: the Philadelphia mindfulness scale. *Assessment*, 15, 204-223. <https://doi.org/10.1177/1073191107311467>
- Cejudo, J. y López-Delgado, M.L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología Educativa*, 23, 29-36. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001>
- Cejudo, J., López, M. L. y Rubio, M. J. (2016). Inteligencia emocional y resiliencia: su influencia en la satisfacción con la vida en estudiantes universitarios. *Anuario de Psicología*, 46, 51-57. <http://dx.doi.org/10.1016/j.anpsic.2016.07.001>
- Chano, J. (2012). An education in Awareness: Recovering the Heart of Learning through contemplation. *International Journal of Asian Social Science*, 2(2), 106-110. Recuperado de: [http://www.aessweb.com/pdf-files/IJASS,%202\(2\),%20PP.106-110.pdf](http://www.aessweb.com/pdf-files/IJASS,%202(2),%20PP.106-110.pdf)
- Cordano (2016, 19 de julio). La educación emocional se toma el corazón de un jardín infantil en Copiapó. *El Mercurio*, p. 11. Recuperado de: <http://impresa.elmercurio.com/mermobileiphone/HomeSlide.aspx?qs=2&dt=2016-06-19#pagina-11>
- Cornejo, J. (2014). Prácticas profesionales durante la formación inicial docente: análisis y optimización de sus aportes a los que aprenden y a los que enseñan a aprender “a enseñar”. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 239-256. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200014>
- Daugherty, A. (2014). *From Mindfulness to Heartfulness: A Journey of Transform-*

- mation through the Science of Embodiment. Bloomington, IN: Balboa Press.
- Delors, J. (1996). “Los cuatro pilares de la educación” en: La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Ergas, O. (2014). Mindfulness in education at the intersection of science, religion, and healing. *Critical Studies in Education*, 55(1), 58-72. <https://doi.org/10.1080/017508487.2014.858643>
- Ergas, O. (2015a). The post-secular rhetoric of contemplative practice in the curriculum. In P. Wexler and Y. Hotam (eds.). *New social foundations for education: Education in post-secular society*. New York: Peter Lang. pp (107-130).
- Ergas, O. (2015b). Educating the Wandering Mind: Pedagogical Mechanisms of Mindfulness for a Curricular Blind Spot. *Journal of Transformative Education*, 14(2), 98-119. <https://doi.org/10.1177/1541344615611258>
- Ergas, O., Hadar, L. L., Albelda, N. & Levit-Binnun, N. (2018). Contemplative Neuroscience as a Gateway to Mindfulness: Findings from an Educationally Framed Teacher Learning Program. *Mindfulness*, 1-13. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0913-4>
- Ferrer, J. & Sherman, J. (2009). *The Participatory turn: Spirituality, Mysticism, Religious Studies*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Flook, L., Goldberg, S., Pinger, L. & Davidson, R. (2015). Promoting Prosocial Behavior and self-regulatory skills in Preschool Children Through a Mindfulness-Based Kindness Curriculum. *Developmental Psychology*, 51(1), 44-51. <http://dx.doi.org/10.1037/a0038256>
- Gendlin, E. (2002). *Focusing*. Editorial Mensajero: Bilbao.
- González, M., Alegría, S., Barraza, D. y Villalobos, D. (2011). Construcción y Validación Preliminar de la Escala de Apertura al Conocimiento y al Cambio Emocional (EACCE) en Estudiantes Universitarios. *Terapias psicológicas*, 29(2), 167-174. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082011000200003>
- Gunaratana, H. (2011). *Mindfulness in Plain English: 20th Anniversary Edition*. Somerville: Wisdom Publications.
- Hart, T. (2004). Opening the contemplative mind in the classroom. *Journal of Transformative Education*, 2(1), 28-46. <https://doi.org/10.1177/1541344603259311>
- Huaiquián, C., Mansilla, J. y Lasalle, V. (2016). Apego: representaciones de educadoras de párvulos en jardines infantiles en Temuco, Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1119-1129. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v14n2/v14n2a17.pdf>
- Kabat-Zinn, J. (2003). “Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future”. *Clinical Psychology: Science & Practice*, 10(2), 144-156. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>
- Khng, K. (2018). Mindfulness in education: the case of Singapore. *Learning: Research and Practice*, 4(1), 52-65. <https://doi.org/10.1080/23735082.2018.1428120>
- Kirk, V., Fatola, Ch. & Romero, M. (2016). Systematic Review of Mindfulness

- Induced Neuroplasticity in Adults: Potential Areas of Interest for the Maturing Adolescent Brain. *Journal of Childhood & Developmental Disorders*, 2(1), 1-9. <https://doi.org/10.4172/2472-1786.100016>
- Kok, B. & Singer, T. (2017). Effects of Contemplative Dyads on Engagement and Perceived Social Connectedness Over 9 Months of Mental Training: A Randomized Clinical Trial. *JAMA Psychiatry*, 74(2), 126-134. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2016.3360>
- Langer, A., Ulloa, V., Cangas, A., Rojas, G. & Krause, M. (2015). Mindfulness-based interventions in secondary education: a qualitative systematic review. *Estudios de Psicología*, 36(3), 533-570. <http://dx.doi.org/10.1080/02109395.2015.1078553>
- Leguizamón, G. (2014). La construcción de saberes pedagógicos en la formación del profesorado. REICE, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1), 35-54. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2863/3080>
- Lería-Dulčić, F. (2017). Incorporación de la Orientación Contemplativa en la Práctica Educativa del Siglo XXI. REICE, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(4), 67-85. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.4.004>
- Lería, F. J., Salgado, J. A. y Sasso, P. (2018). Sentido Subjetivo de Educadoras de Párvulos en el Uso e Impacto del Silencio en el Aprendizaje. REICE, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 77-97. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.005>
- Lynn, R. (2010). Mindfulness in Social Work Education, Social Work Education. *The International Journal*, 29(3), 289-304. <https://doi.org/10.1080/02615470902930351>
- Marín, J. C. (2010). Revisión teórica respecto a las conductas prosociales. Análisis para una reflexión. *Psicogente*, 13(24), 369-388. Recuperado de: <http://www.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/psicogente/index.php/psicogente>
- Maslow, A. (1969). *The Psychology of Science: A Reconnaissance*. New York, NY: Henry.
- Martínez, X. (2015). Presentación. Atención consciente en la educación contemporánea: una revolución silenciosa. *Innovación educativa (México, DF)*, 15(67), 9-18. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732015000100002&lng=es&tlng=es
- Matías, A. y Hernández, A. (2014). Positivismo, dialéctica materialista y fenomenología: tres enfoques filosóficos del método científico y la investigación educativa. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 14(3), 1-20. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44732048021>
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63(6), 503-517. <https://doi.org/10.1037/0003-055x.63.6.503>
- Merrell, K. W. (2003). *Preschool and Kindergarten Behavior Scales, second edition: Spanish language version*. Austin, TX: PRO-ED. En: Reyna, C. y Brussino, S.

- (2009). Propiedades Psicométricas de la Escala de Comportamiento Preescolar y Jardín Infantil en una Muestra de Niños Argentinos de 3 a 7 Años. *Psykhé (Santiago)*, 18(2), 127-140. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282009000200009>
- Mindfulness in Schools Project [MiSP] (2018, January). .b curriculum. Recuperado de: <https://mindfulnessinschools.org/what-is-b/b-curriculum/>
- Mineduc (Ministerio de Educación de Chile) (2017). Marco para la buena enseñanza de educación parvularia: referente para una práctica pedagógica reflexiva y pertinente. Propuesta de ajuste. Recuperado de: http://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2017/04/Antecedentes-MBE_EP-difusi%C3%B3n-final.pdf
- Morales, S., Quilaqueo, D. y Uribe, P. (2010). Saber pedagógico y disciplinario del educador de infancia. Un estudio en el sur de Chile. *Perfiles Educativos [en línea]*, XXXII. Recuperado de: <http://redalyc.org/articulo.oa?id=13214992004>
- Murray, T. (2009). What is the Integral in Integral Education? From Progressive Pedagogy to Integral Pedagogy. *Integral Review*, 5(1), 96-134. Recuperado de: <http://integral-review.org/documents/Murray,%20Integral%20Pedagogy%20Vol.%205%20No.%201.pdf>
- Núñez, A. (29 de mayo de 2016). El Jardín Infantil que escucha el corazón de los niños y niñas. *El Diario de Atacama*. pp. 2-3. Recuperado de: <http://www.diarioatacama.cl/impres/2016/05/29/papel/>
- Oña, J. M. y García, E. A. (2016). Proyecto escuela: Espacio de paz. Reflexiones sobre una experiencia en un centro educativo. REICE, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 115-131. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.2.007>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OREALC/UNESCO] (2016). Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe. UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002451/245157s.pdf>
- Orme, D. & Dillbeck, M. (2014). Methodological concerns for meta-analyses of meditation: Comment on Sedlmeier et al. (2012). *Psychological Bulletin*, 140(2), 610-616. <https://doi.org/10.1037/a0035896>
- Ormeño, C., Rodríguez, S. y Bustos, V. (2013). Dificultades que presentan las educadoras de párvulos para desarrollar el pensamiento lógico matemático en los niveles de transición. *Páginas de Educación*, 6(2), 55-71. Recuperado de: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000200003&lng=es&tlng=es
- Palmer, P., Zajonc, A. & Scribner, M. (2010). *The Heart of Higher Education: A Call to Renewal, Transforming the Academy through Collegial Conversations (V-XVII)*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Panadero, E. & Alonso-Tapia, J. (2014). How do students self-regulate?: review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Anales de Psicología*, 30(2), 450-462. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>

- Páramo, P. y Hederich, Ch. (2014). Educación basada en la evidencia. *Revista Colombiana de Educación*, 66, 13-16. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162014000100001&lng=en&tln-g=es
- Paymal, N. (2014). *Pedagoogía 3000*. Una pedagogía para el tercer milenio. Tomo I. La Paz, Bolivia: Editorial Ox La-Hun.
- Peralta, M. V. (2008). Innovaciones curriculares en educación infantil. Avanzando a propuestas posmodernas. México: Ed. Trillas Sa De Cv.
- Raczynski, D., Muñoz, G., Weinstein, J. y Pascual, J. (2013). Subvención escolar preferencial (sep) en Chile: un intento por equilibrar la macro y micro política escolar. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 164-193. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55127024008>
- Ramírez, L. (2012). Calidad escolar: un nuevo ethos escolar. *Revista Educación*, 36(2), 1-21. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/25589037.pdf>
- Remmers, C., Topolinski, S. & Koole, S. (2016). Why Being Mindful May Have More Benefits Than You Realize: Mindfulness Improves Both Explicit and Implicit Mood Regulation? *Mindfulness*, 7(4), 829-837. <https://doi.org/10.1007/s12671-016-0520-1>
- Reyna, C. y Brussino, S. (2009). Propiedades Psicométricas de la Escala de Comportamiento Preescolar y Jardín Infantil en una Muestra de Niños Argentinos de 3 a 7 años. *PSYKHE*, 18(2), 127-140. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282009000200009>
- Roeser, R. & Peck, S. (2009). An education in awareness: Self, motivation, and self-regulated learning in contemplative perspective. *Educational Psychologist*, 44(2), 119-136. <https://doi.org/10.1080/00461520902832376>
- Secretaría de Educación Parvularia (2017). Orientaciones para el Buen Trato en Educación Parvularia Hacia una práctica bien tratante y protectora. Ministerio de Educación de Chile. Recuperado de: <http://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2017/04/Orientaciones-para-el-Buen-Trato-en-Educaci%C3%B3n-Parvularia.pdf>
- Schutte, S., Malouff, J. M. & Thorsteinsson, E. B. (2013). Increasing Emotional Intelligence through Training: Current Status and Future Directions. *The International Journal of Emotional Education*, 5(1), 56-72. Recuperado de: https://www.um.edu.mt/__data/assets/pdf_file/0005/183884/vol5i1p4.pdf
- Segovia, J. (2013). Un marco crítico de apoyo para ubicar y redireccionar experiencias innovadoras en educación: comprensión y transformación. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 9-28. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2022>
- Subsecretaría de Educación Parvularia (2005). Bases Curriculares de la Educación Parvularia: Unidad de Curriculum y Evaluación. Recuperado de: <https://www.docentemas.cl/docs/2017/Bases%20Curriculares%20de%20la%20Educaci%C3%B3n%20Parvularia.pdf>

- Subsecretaría de Educación Parvularia (2018). Bases Curriculares Educación Parvularia. Unidad de Curriculum y Evaluación. Recuperado de: https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2018/03/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018.pdf
- Thomas, G. & Atkinson, C. (2016). The effectiveness of a mindfulness-based intervention for children's attentional functioning. *Educational & Child Psychology, 33*(1), 51-64. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/293826420_Measuring_the_effectiveness_of_a_mindfulness-based_intervention_for_children's_attentional_functioning.
- UDA (Universidad de Atacama) (2012). Modelo educativo. Recuperado de: http://www.cmd.uda.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=376&Itemid=357
- Vásquez, A. (2015). La cuestión del sujeto: psicopatologías del yo y la transformación biopolítica de la subjetividad. *Nómadas, 42*, 53-75. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/noma/n42/n42a04.pdf>
- Waters, L., Barsky, A., Ridd, A. & Allen, K. (2014). Contemplative Education: A Systematic, Evidence-Based Review of the effect of Meditation Interventions in Schools. *Educ Psychol Rev, 27*, 103-134. <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9258-2>
- Wang, Y. & Kong, F. (2014). The Role of Emotional Intelligence in the Impact of Mindfulness on Life Satisfaction and Mental Distress. *Soc Indic Res, 116*, 843-852. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0327-6>
- Weare, K. (2013) "Developing mindfulness with children and young people: a review of the evidence and policy context". *Journal of Children's Services, 8*(2), 141-153. <https://doi.org/10.1108/JCS-12-2012-0014>
- Zajonc, A. (2013). Contemplative Pedagogy: A Quiet Revolution in Higher Education. *New directions for teaching and learning, 134*, 83-94. <https://doi.org/10.1002/tl.20057>
- Zenner, C., Herrnleben, S. & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools—a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology, 5*(603), 1-20. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603>

CAPÍTULO 11

LA EXPERIENCIA EN FORMACIÓN DE COMPETENCIAS DOCENTES EN FORMACIÓN INICIAL PARA EL MEJORAMIENTO DE LOS CLIMAS DE CONVIVENCIA Y PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

Óscar Nail Kröyer *
Jorge Gajardo Aguayo **
Jorge Valdivia Guzmán ***
Daniela Norambuena Osorio ****

Resumen

La siguiente experiencia en el ámbito universitario, y que es de carácter descriptiva, analiza el diseño e implementación de un modelo formativo sustentado en un enfoque co-constructivo en el ámbito de la formación inicial del profesorado, como es el “Diploma en convivencia escolar y violencia entre pares: herramientas para el diagnóstico e intervención”, cuya finalidad es entregar competencias profesionales para propiciar mejoras de los climas de convivencia y la prevención de la violencia escolar, a través del análisis de incidentes críticos en contextos reales. La metodología es de carácter activa y participativa, utilizando estrategias de resolución de problemas e incidentes críticos, se abordan temas tales como: clima de aula, normativa escolar, incidentes críticos de aula, *bullying*, *ciberbullying* y violencia entre pares. Con esto se desea relevar una opción alternativa de formación que se diferencia del escenario tradicional, con el objeto de que el profesor disponga de las competencias necesarias para afrontar de manera adecuada los problemas que surgen en la práctica educativa.

Palabras clave: Formación del profesorado, competencias profesionales, violencia escolar, climas de convivencia.

* Doctor en Educación, Decano Facultad de Educación, Universidad de Concepción, Concepción, Chile, onail@udec.cl.

** Magíster en Gestión, Liderazgo y Política Educativa, Facultad de Educación, Universidad de Concepción, Concepción, Chile, jorgejardo@udec.cl.

*** Doctor en Educación, Facultad de Educación, Universidad de Concepción, Concepción, Chile, jvaldivi@udec.cl.

**** Magíster en Gestión, Liderazgo y Política Educativa, Facultad de Educación, Universidad de Concepción, Concepción, Chile.

Necesidad de formar docentes estratégicos

De acuerdo a Monereo y Badia (2011), un buen profesor es aquel que es capaz de construirse a través de múltiples versiones de sí mismo, flexibilizando y ajustando, de acuerdo a las necesidades del contexto, las concepciones, estrategias y sentimientos que constituyen sus discursos y actuaciones como docente. Por tanto, de acuerdo a dichos autores, un buen profesor es aquel que cuenta con una sólida identidad profesional en su formación disciplinar pero que al mismo tiempo tiene una alta competencia para ajustarse a las condiciones de la nueva cultura del aprendizaje actual.

Por otro lado, se puede señalar que una buena enseñanza necesita aproximaciones auténticas, metodologías activas y una evaluación formativa que demanda del profesor la utilización de conocimientos y habilidades específicas para resolver en terreno las tareas que se le presentan.

Considerando aquello, se puede señalar que un docente es estratégico en la medida que es capaz de actuar metacognitivamente, tomando conciencia de sus decisiones y de los efectos de éstas sobre el contexto, reflexionando y construyendo *selfs*¹, en un futuro fácilmente evocables cuando las circunstancias lo exijan (Monereo, *et al.*, 2009). De igual modo, es estratégico cuando, ante una situación emocionalmente comprometida, en la que se cuestiona su rol, adopta una versión de su propia identidad –un *self* docente–, ajustado a esa situación y a las condiciones contextuales que la rodean (Monereo y Badia, 2011).

Enfoque estratégico de formación

De acuerdo a Badia y Monereo (2004; Monereo, 2010), los modelos de formación docente pueden ser clasificados de acuerdo a sus categorías y modalidades a través de cuatro dimensiones relevantes: el tipo de programa formativo de acuerdo a la relación establecida con los estudiantes, el significado de formar implícito, el tipo de enfoque instruccional y los métodos y técnicas usadas para promover el aprendizaje (Cuadro 1).

¹ Un *self* sería una acción integral, cognitivo-emocional en la que se articularían concepciones, emociones y procedimientos (y en su caso estrategias) para responder a un contexto demandante (Monereo y Badia, 2011).

Cuadro 1. Comparación entre los enfoques de formación del profesorado prevalecientes. En Monereo (2010:152).

Categoría Modalidades	Programa Formativo	Significado de Formar	Enfoque Instruccional	Métodos y técnicas usadas
Pre-constructiva	Pre-definido y cerrado.	Modelar para que pueda reproducirse.	Instrucción directa de operaciones.	Presentación de modelos y exposición dialogada.
Re-constructiva	Indefinido y abierto.	Conflictuar para que se optimicen los procesos.	Reflexión en y sobre la acción.	Análisis de casos, uso de historias profesionales y anecdotarios.
Co-constructiva	Acotado y negociado.	Re-describir para que se adopten decisiones autónomas.	Cesión del control y regulación de las decisiones.	Pensamiento en voz alta, análisis de segmentos interactivos, situaciones de docencia compartida.

Una propuesta que permite situar y reafirmar las condiciones adecuadas para la formación del profesorado en la actualidad es la que ofrece el enfoque co-constructivo o estratégico de la formación docente. Este enfoque, que se define a partir de ciertos criterios y características psicológicas y sociocognitivas, establece que los conocimientos implicados en la formación deben emerger de la propia experiencia y práctica educativa, para cuyo análisis resulta fundamental el desarrollo y uso de habilidades metacognitivas, así como la mediación dialógica del formador, con la teoría, la praxis y los sujetos en formación. A partir de ello, esta perspectiva entiende que para la formación del profesorado deben ponerse en cuestión elementos implícitos que forman parte del hacer, decir, sentir y pensar docente (Badia y Monereo, 2004).

Una de las herramientas que permite desarrollar las claves del enfoque co-constructivo es el análisis de incidentes críticos de aula, puesto que permite un acercamiento real a los problemas de los docentes, inclusive aquellos problemas que viven los futuros docentes en procesos finales de formación. De acuerdo a Contreras (2013:80), el trabajo con incidentes críticos posibilita lo siguiente:

- Expone conflictos, permitiendo indagar en ellos, profundizar y trabajar con representaciones (teorías implícitas), sentimientos y actuaciones involucradas en su emergencia y resolución en el ámbito de la enseñanza universitaria.
- Facilita el acceso al trabajo con la teoría y la práctica de manera integrada.
- Explora en el conocimiento profesional desde la práctica (rescatando elementos del enfoque reflexivo), encontrando saberes en la experiencia de los propios docentes, en lo personal y colectivo.

En consecuencia, se puede señalar que el análisis de incidentes críticos como herramienta de formación facilita el trabajo contextualizada y negociado con las necesidades de los participantes, al mismo tiempo que facilita el desarrollo de las competencias necesarias para la generación de docentes estratégicos, capaces de reflexionar metacognitivamente y de acuerdo al contexto.

Los incidentes críticos como parte del enfoque estratégico de formación

Múltiples investigaciones (Monereo, Weise y Alvarez, 2013; Butterfield, Borgen, Amundson y Maglio, 2005; Everly y Mitchell, 1999; Woods 1997; Burgmun y Bridge, 1997; Tripp, 1993; Woolsey, 1986), han identificado que frente a ciertas situaciones problemáticas inestructuradas e imprevistas, llamadas incidentes críticos, los docentes son profundamente afectados, tanto desde el punto de vista emocional, como cognitivo y social, superando sus mecanismos de defensa y autocontrol (Butterfield et al., 2005) y estremeciendo, muchas veces negativamente, su identidad profesional (Bilbao y Monereo, 2011). Estas situaciones tienen un impacto emocional de tal intensidad que hace que el sujeto se sienta bloqueado o reaccione de forma extemporánea o inadecuada (negación, evitación, agresión, etc.) (Monereo, Weise y Alvarez, 2013).

Estos escenarios confusos apelan a lo que se ha denominado zona indeterminada de práctica, que gravita en torno a una vida profesional que opera en un terreno de indeterminaciones y situaciones de inestabilidad, donde el saber acumulado no funciona (Schön, 1992; Leithwood, 2009) y que, por lo demás obligan al sujeto a actuar (Bilbao & Monereo, 2011).

En términos generales, la desestabilización emocional, cognitiva y social que afecta a los sujetos docentes y directivos al enfrentar situaciones de la naturaleza descrita, se produce por las dificultades para afrontar los incidentes críticos de manera estratégica. Dichas dificultades, están asociadas fundamentalmente a las siguientes causas: deficiencias de formación (Bilbao y Monereo, 2011), tanto inicial como permanente (Monereo, 2010); concepciones epistemológicas e instruccionales de los docentes sobre el significado de enseñar y aprender de tendencia positivista/objetivista (Pozo et al., 2006), asociadas a teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de enfoque interpretativo y de corte reproduccionista (Gómez y Guerra, 2012), que impacta negativamente en las prácticas profesionales de los docentes (Contreras, Monereo y Badia, 2010); mecanismos institucionales que dificultan la integración social y obstaculizan el cobijo socioemocional entre pares (Rosenholtz, 1989; Day, Elliot y Kington, 2005; Schmidt y Datnow, 2005; Liston, Borko y Whitcomb, 2008).

Respecto a las deficiencias de formación, se ha constatado que los modelos formativos tradicionales no logran aportar los conocimientos ni competencias para afrontar los problemas comunes de la práctica educativa (OCDE, 2008; Hyslop-Margison y Strobel, 2008; Monereo, 2010). De tal modo, la formación de docentes, tanto

inicial, como permanente, se articula en torno a un currículo formalizado, de naturaleza conceptual, pero profundamente descontextualizado (Hoban, 2003), y a un conjunto de experiencias prácticas, más o menos supervisadas, las que, sin embargo, permanecen a un nivel poco consciente y son difíciles de reescribir para posibilitar una toma de decisiones estratégicas (Sutherland, Howard y Markauskaite, 2009).

Del mismo modo, investigaciones a nivel internacional han revelado que buena parte de las concepciones epistemológicas e instruccionales de los profesores sobre el significado de saber, aprender, enseñar o evaluar, se producen de forma muy temprana, en los primeros años de formación en la propia disciplina, tendiendo de manera sostenida hacia polos positivistas/objetivistas, según el cual existen verdades indiscutibles que deben transmitirse tal cual son, con independencia del contexto (Day et al., 2005; Pozo et al., 2006). Del mismo modo, la tendencia hacia teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de enfoque interpretativo y de corte reproducciónista, investigadas a nivel nacional (Gómez y Guerra, 2012).

Asociado a lo anterior, se ha subrayado la presencia de actitudes de la comunidad educativa tendientes a desvalorizar el conocimiento profesional de los profesores y a reducir su función a la de un técnico transmisor de lecciones, lo que contribuye a dificultar la construcción de una cultura colaborativa que permita compartir fines y objetivos parecidos (Rosenholtz, 1989; Day et al., 2005; Schmidt y Datnow, 2005; Liston, Borko y Whitcomb, 2008).

Por otro lado, respecto a las causas asociadas a la emergencia de incidentes críticos, se ha constatado que éstos surgen cuando existen dificultades para gestionar la organización del tiempo, las normas de conducta, la claridad y adecuación de los contenidos transmitidos, los métodos de enseñanza, la motivación, la evaluación o bien, debido a conflictos personales que pueden producirse entre alumnos, padres y profesores (Monereo, 2011).

Del mismo modo, en investigaciones que consideran docentes noveles, los incidentes críticos se originan por dificultades para gestionar grupos de estudiantes, escasa formación en competencias profesionales y falta de recursos o estrategias de enseñanza (Bilbao y Monereo, 2011).

Con respecto a las competencias profesionales, cuya acepción comienza a surgir en la década de los 80, se puede explicitar como “la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo que se obtiene no sólo a través de la instrucción, sino también –y en gran medida– mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo” (Ducci, 1997).

Adicionalmente, y contextualizando el concepto al ámbito escolar, las competencias profesionales corresponderían a los recursos que el docente debe movilizar para resolver de manera adecuada una tarea en particular, que en este caso sería resolver de manera óptima un incidente crítico, haciendo uso para ello no sólo de los saberes y destrezas manuales que se adquieren en un proceso de instrucción, sino que también debe movilizar elementos situados como los aspectos culturales, sociales y actitudinales que tienen relación con las capacidades de las personas.

Desde la visión de la práctica docente, las causas de los incidentes críticos en el ambiente aula se deben a lo “poco atrayentes que son las clases”, y por otro lado al “comportamiento en el aula”. En ambos casos, el proceso de enseñanza-aprendizaje se ve alterado en su esencia, lo que se manifiesta en el primer caso que los alumnos “se aburren y causen desorden”, y en el segundo caso, los alumnos “son responsables del desorden, ya que deliberadamente no obedecen las órdenes de los profesores o causan disrupción al interior del aula” (Nail, Gajardo y Muñoz, 2012).

Todos los elementos indicados implican, por una parte, la implementación de acciones estratégicas que aborden el incidente de forma efectiva, pero, por otro lado, también implican un cambio en las concepciones, creencias y representaciones del rol docente, y la observación de las emociones y sentimientos asociados a dichas representaciones (Sockman y Sharma, 2008; Enyedy, Goldberg y Welsh, 2006; Roberts, 2007).

El análisis de incidentes críticos como herramienta de reflexión y formación docente

La Técnica de Análisis de Incidentes críticos propiamente tal tiene su origen en los Estados Unidos, en el marco de la Segunda Guerra Mundial, a partir de los estudios que Flanagan (1954, 1978) desarrollara para mejorar las habilidades de los pilotos de aviación. Para este autor la técnica sería una manera de recoger observaciones directas del comportamiento humano, a fin de facilitar su uso potencial en la solución de problemas prácticos. Del mismo modo, su utilización como herramienta de investigación y formación en educación tiene larga data (Nail, Muñoz y Gajardo, 2013; Monereo et al., 2013; Nail et al., 2012; Monereo, 2010; Elórtégui, Medina y Fernández, 2003; Estrela y Estrela, 1994; Navarro, López y Barroso, 1998; Tripp, 1993). Sin embargo, la investigación y utilización de la técnica en el campo de los incidentes que afrontan los equipos directivos de los establecimientos educacionales es reciente y escasa.

De acuerdo a Monereo (2010), en el ámbito de la docencia, el análisis de incidentes críticos debería propiciar un cambio en la identidad profesional, vale decir, en las autorrepresentaciones que tienen sobre sí mismos los sujetos, que afectan tres aspectos fundamentales: a) el rol profesional, referido a las funciones que el docente considera debe desempeñar, con un fuerte componente institucional; b) la enseñanza y el aprendizaje, referido al conjunto de creencias y concepciones que poseen los docentes sobre qué significa enseñar y aprender una materia, especialmente la que ellos imparten; y c) los sentimientos asociados a la docencia, vinculados a los distintos procesos afectivos que impulsan y provocan la actuación docente, tanto de forma positiva (motivación) como negativa (inseguridad, vulnerabilidad) y que están vinculados al reconocimiento profesional, a la auto-evaluación personal y a la evaluación institucional (Monereo, 2010).

En consecuencia, se puede señalar que la técnica permite la exposición y explicación de los sujetos a situaciones de reflexión sobre su práctica (Rodríguez, 2013). Por tanto, la técnica tiene como finalidad última potenciar un cambio en la identidad profesional: la idea es autoobservarse como un docente eficaz. Esto es relevante, puesto que quien se vea enfrentado a situaciones estresantes deberá cambiar su estrategia y utilizar mecanismos psicológicos profundos, capaces de generar nuevas versiones de sí mismo, vale decir, una nueva identidad (Monereo, Badia, Bilbao, Cerrato y Weise, 2009).

Experiencia de la Universidad de Concepción para el mejoramiento de los climas de convivencia y prevención de la violencia escolar: avances de un programa de formación

Actualmente, y en el contexto del diseño curricular de las 14 carreras de Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción (UdeC), se desarrolló un curso piloto de formación de futuros docentes que se encuentran en fase de práctica profesional. Dicho curso, llamado “Diploma en convivencia escolar y violencia entre pares: herramientas para el diagnóstico e intervención”, se desarrolla en modalidad Diploma, con 15 sesiones de duración (60 horas pedagógicas), contando con la participación de cuatro académicos de la Facultad de Educación de la Universidad y dos invitados externos, pertenecientes a la fundación educacional Columbia Educational Designs (Oregon, USA).

Este Diploma pretende desarrollar habilidades de gestión docente para fomentar la buena convivencia escolar en el aula, a fin de optimizar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes y el clima escolar.

A través de una metodología activa y participativa, utilizando estrategias de resolución de problemas e incidentes críticos, se abordan temas tales como: clima de aula, normativa escolar, incidentes críticos de aula, bullying, cyberbullying y violencia entre pares.

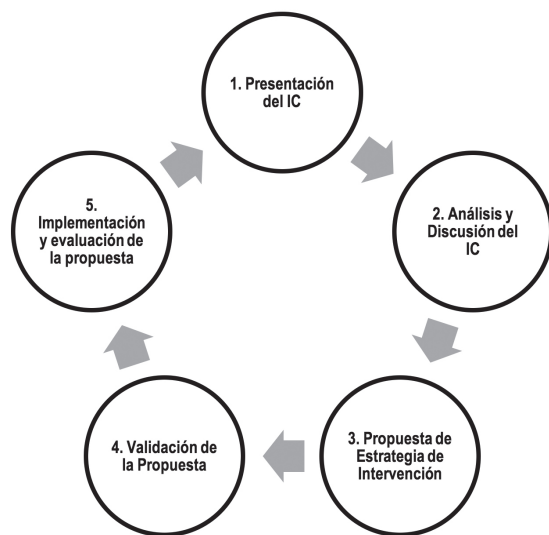
Los objetivos del Diploma son los siguientes: a) reconocer distintos escenarios que limitan las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes; b) diseñar ambientes de aprendizaje nutritivos que favorecen climas de aprendizaje positivos; y c) generar escenarios de convivencia y aprendizaje sustentados en ejes comunicacionales que favorecen el diálogo pedagógico.

Las estrategias metodológicas para llevar a cabo este curso se asocian a los elementos propios del enfoque co-constructivo, en la medida que los participantes constantemente dialogan y proponen estrategias de intervención a problemas de su propia práctica.

El ciclo metodológico general que sigue el programa a través de sus módulos implica las siguientes etapas (Figura 1):

1. En primer lugar se entrega a cada participante una pauta de presentación y análisis de incidentes críticos (Nail et al., 2012; Nail et al., 2013), que permite reflexionar respecto a los siguientes elementos:
 - i. Presentación del caso: se describe la situación en sí misma, en el orden temporal en que ocurren los hechos, vale decir: cómo comienza, qué sucede luego y cómo finaliza la situación.
 - ii. Emociones despertadas: se entenderá por emoción aquel estado anímico, afectivo, espontáneo y pasajero que aparece frente a un estímulo determinado, pudiendo ser positiva o negativa. De acuerdo a esto, y frente al incidente crítico, se deben enunciar aquellas emociones que se presentan en el momento en que se enfrentó el incidente, recordando que es una descripción y no una interpretación.
 - iii. Actuación profesional: es el relato de la actuación del profesor en el manejo del incidente crítico, específicamente lo que hizo y también lo que no hizo conductualmente.
 - iv. Resultados de esta actuación: es el hecho de describir, en forma de problemas o de consecuencias, los efectos que tuvo la acción profesional en los diferentes implicados en el incidente.
 - v. Dilemas: corresponde al planteamiento de las problemáticas suscitadas a partir del hecho.
 - vi. Enseñanzas del caso: se detectan las necesidades de aprendizaje, a partir de lo sucedido, y la posible aplicabilidad de lo ocurrido en situaciones similares.
2. Luego, la información recogida a través de la pauta aplicada a cada estudiante es discutida y reflexionada en grupos y en modalidad plenario por todos los participantes, a fin de depurar la información para facilitar los análisis e identificación de nudos críticos que permitirán plantear la propuesta de intervención. Los análisis son realizados con apoyo de los docentes y tutores del curso, enfatizando en la utilización de argumentación y teoría relevante y apropiada que permita situar los problemas en contextos teóricos apropiados.
3. Posteriormente, los estudiantes, de forma individual, proponen y presentan las estrategias de intervención que implementarán en sus respectivos establecimientos. Dichas estrategias son contextualizadas a los problemas, sus causas y efectos.
4. Todas las propuestas son validadas en plenario por los participantes, a fin de realizar ajustes.
5. Luego la propuesta es implementada y evaluada, a través del registro de anecdotarios y observaciones de aula. Los resultados son expuestos al curso y se relata la experiencia de formación.

Figura 1. Ciclo metodológico de implementación del programa.



Fuente: Elaboración propia.

En la actualidad, el “Diploma en convivencia escolar y violencia entre pares: herramientas para el diagnóstico e intervención” está en desarrollo en su fase final y cuenta con la participación de 82 estudiantes provenientes de las 14 carreras de pedagogía de la Facultad de Educación y de la Universidad de Concepción.

Referencias bibliográficas

- Badia, A. y Monereo, C. (2004). La construcción de conocimiento profesional docente. Análisis de un curso de formación sobre enseñanza estratégica. *Anuario de Psicología*, 35(1), 47-70.
- Bilbao, G. y Monereo, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: Propuestas para la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 135-151. Recuperado desde: <http://www.redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-bilbaomonereo.html>
- Butterfield, L. D., Borgen, W. A., Amundson, N. E. & Maglio, A. (2005). Fifty years of the critical incident technique: 1954-2004 and beyond. *Qualitative Research*, 5(4), 475-497.
- Contreras, C. (2013). Los incidentes críticos en la formación inicial docente: desencuentros en la sala de clases. En: Nail, O. (Coord.) (2013). *Análisis de incidentes críticos de aula. Una herramienta para el mejoramiento de la convivencia*. Santiago de Chile: RIL Editores.

- Contreras, C., Monereo, C., & Badia, A. (2010). Explorando en la Identidad: ¿Cómo enfrentan los docentes universitarios los incidentes críticos que ocurren en las aulas de formación de futuros profesores? *Estudios Pedagógicos*, XXXVI(2), 63-81.
- Day, C., Elliot, B. & Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: challenges, of sustaining commitment. *Teaching and teacher Education*, 21, 563-577.
- Ducci, M. (1997). El enfoque de Competencia Profesional en la perspectiva internacional. En: *Formación basada en Competencia Profesional*. Cinterfor/OIT: Montevideo.
- Elórtégui, N., Medina, M., Fernández, J., (2003). Los “incidentes críticos” en la formación y perfeccionamiento del profesorado de secundaria de ciencias de la naturaleza. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Tenerife, V. 46, p. 101-112.
- Enyedy, N., Goldberg, J. y Welsh, K. (2006). Complex Dilemmas of Identity and Practice. *Science Education*, 90(1).
- Estrela, M. y Estrela, A. (1994). *Técnica dos incidentes críticos no ensino*. Lisboa: Estampa.
- Everly, G. y Mitchell, J. (1999). *Critical incident stress management: A new era and standard of care in crisis intervention*. Ellicott City: Chevron. Recuperado desde: http://www.icsf.org/inew_era.htm
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327-358.
- Flanagan, J. C. (1978). A research approach to improving our quality of life. *American Psychologist*, 33, 138-147.
- Gómez, V., & Guerra, P. (2012). Teorías implícitas respecto a la enseñanza y el aprendizaje: ¿Existen diferencias entre profesores en ejercicio y estudiantes de pedagogía? *Estudios Pedagógicos* (Valdivia), 38(1), 25-43. doi:10.4067/S0718-07052012000100001
- Hoban, J. (2003). The complexity if learning to teach: A four dimensional approach to designing teacher education program. Paper presentado al Annual Meeting of the American Educational Research Association in Chicago, IL. Abril, 2003.
- Hyslop-Margison, E. & Strobel, J. (2008). Constructivism and education: misunderstanding and pedagogical implications. *The Teacher Educator*, 43, 72-86.
- Leithwood, K. (2009). ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación. Serie Liderazgo Educativo. Fundación Chile y Fundación CAP, Santiago de Chile.
- Liston, D., Borko, H. & Whitcomb, J. (2008). The teacher educator’s role in enhancing teacher quality. *Journal of Teacher Education*, vol. 59, n. 2, 111-116.
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: Una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149-178.
- Monereo, C. y Badia A. (2011). “Los heterónimos del docente: Identidad, selfs y enseñanza”, en C. Monereo y J. Pozo, *La identidad en psicología de la educación: enfoques actuales, utilidad y límites*. Madrid: Narcea.

- Monereo, C., Weise, C., & Alvarez, I. (2013). Cambiar la identidad docente en la universidad. Formación basada en incidentes dramatizados. *Infancia y Aprendizaje*, 36(3), 323-340.
- Monereo, C., Badía, A., Bilbao, G., Cerrato, M. y Weise, C. (2009). Ser un docente estratégico: Cuando cambiar la estrategia no basta. *Cultura y Educación*, 21(3), 237-256.
- Nail, O., Gajardo, J., & Muñoz, M. (2012). La técnica de análisis de incidentes críticos: una herramienta para la reflexión sobre prácticas docentes en convivencia escolar. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 11(2), 56-76.
- Nail, O., Muñoz, M., & Gajardo, J. (2013). Principios orientadores de la convivencia en el aula: una estrategia de reflexión colectiva. *Educação E Pesquisa*, 39(2), 367-385. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29826312006>
- Navarro, R., López, A. y Barroso, P. (1998). El análisis de incidentes críticos en la formación inicial de maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(1). Recuperado desde: http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224541140.pdf
- Pozo, J., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E. y De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Roberts, A. (2007). Exploring Connections between Identity and Learning. *Cultura y Educación*, 19(4).
- Rodríguez, S. (2013). Liderazgo y desarrollo de docentes: revisión de incidentes críticos registrados por un grupo de participantes de un programa de formación de líderes escolares. En: Nail, O. (Coord.) (2013). *Análisis de incidentes críticos de aula. Una herramienta para el mejoramiento de la convivencia*. Santiago de Chile: RIL Editores.
- Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' Workplace: The Social Organization of Schools*. New York: Longman.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Schmidt, M. & Datnow, A. (2005). Teachers' sense-making about comprehensive school reform: The influence of emotions. *Teaching and Teacher Education*, 21, 8, 949-965.
- Sockman, B. R. & Sharma, P. (2008). Struggling toward a transformative model of instruction: It's not so easy! *Teaching and Teacher Education*, 24, 1070-1082.
- Sutherland, L., Scanlon, L. y Sperring, A. (2005). A new direction in preparing teachers: using a school-university partnership to engaging pre-service professionals in communities of practice. *Teaching and Teacher Education*, 21(1), 79-92.
- Sutherland, Louise M.; Howard, Sarah y Markauskaite, Lina (2009). "Professional identity creation: Examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers", en *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*.
- Tripp, D. (1993). *Critical incidents in teaching: Developing professional judgment*. Nueva York: Routledge.

- Woods, P. (1997). *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Woolsey, L. K. (1986). The Critical Incident Technique: An Innovative Qualitative Method of Research. *Canadian Journal of Counseling*, 20(4), 242-254.

CAPÍTULO 12

EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE MEDIANTE ESTIMACIONES DE VALOR AGREGADO: EL CASO DE UNA INSTITUCIÓN SELECTIVA EN CHILE

María Verónica Santelices *

Edgar Valencia Acuña **

Resumen

La formación inicial docente (FID) es uno de los factores más importantes a la hora de explicar el desempeño de los docentes y de sus alumnos. En un contexto de creciente rendición de cuenta y presión externa, existen voces abogando por la evaluación de programas de FID utilizando metodologías de valor agregado, es decir, vinculando a los egresados de un programa de FID con el aprendizaje de sus alumnos. Este capítulo describe la implementación pionera de la metodología de valor agregado para evaluar la efectividad de los egresados de un programa de FID en una institución altamente selectiva en Chile. En base a este ejercicio se discuten las dificultades técnicas implicadas en su implementación y las debilidades y fortalezas conceptuales de la evaluación de programas FID utilizando metodologías de valor agregado.

Palabras clave: Formación inicial docente, valor agregado, validez, efectividad docente, evaluación de programas.

Introducción

La efectividad de la docencia, entendida como la capacidad de los docentes de promover aprendizaje de sus alumnos, es uno de los aspectos más importantes de considerar al momento de evaluar el efecto de la Formación Inicial Docente (FID) sobre docentes y el sistema escolar en general (Henry, Kershaw, Zulli y Smith, 2012; Goldhaber, Liddle y Theobald, 2013; Harris y Sass, 2011). En Chile la efectividad de la docencia es raramente analizada al momento de evaluar los programas de FID.

* PhD, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile, vsanteli@uc.cl

** PhD, Centro de Medición MIDE UC, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, envalenc@uc.cl

Por el contrario, existe mucha literatura que ha relacionado la efectividad docente y los programas de formación docente en los Estados Unidos.

Harris y Sass (2010), por ejemplo, estudian la efectividad docente en base al aprendizaje de sus alumnos e intentan relacionarlo con los cursos de pregrado del profesor, controlando por la habilidad verbal y el puntaje del examen de entrada a la universidad. Los autores exponen algunas de las dificultades metodológicas asociadas a la evaluación de la formación inicial docente a través de mediciones de valor agregado. Estas dificultades son:

1. La dificultad de aislar la contribución del profesor de la habilidad de los estudiantes y la influencia de los compañeros de clase y otras características de las escuelas que afectan los resultados de la medición. Además, la asignación de estudiantes y profesores a las salas de clases no es aleatoria.
2. Características no observables de los profesores, como la motivación o la inteligencia, podrían afectar la cantidad y el tipo de educación que ellos eligen y también su desempeño como profesores en la sala de clases.
3. Es difícil encontrar datos que entreguen detalles acerca de los tipos de formación que reciben los profesores y mucho más difícil vincular la formación que reciben con los logros de los estudiantes que ellos enseñan.

Desde una perspectiva más conceptual, Floden (2012) indica que incluso al lograr implementarlo, el método de valor agregado tiene debilidades importantes, como por ejemplo la entrega de información parcial de la calidad de los FID, focalizándose específicamente en una de las muchas dimensiones de la calidad de los programas sin ser estar necesariamente la más importante. Aspectos desatendidos por esta medición son la calidad de los recursos, lo adecuado de los contenidos y la contribución del programa en el aprendizaje de los profesores. Floden (2012) señala también que en vez de evaluar los programas en base al promedio de su medida de valor agregado, debería mirarse la distribución completa de las estimaciones de valor agregado, es decir, debería focalizarse en la efectividad de todos sus egresados. Asimismo señala que la medición de los programas de graduados es fuertemente afectada por el mercado laboral para los profesores.

Este capítulo tiene por propósito principal presentar las principales lecciones obtenidas a partir de una experiencia piloto de medición de la efectividad docente por medio de la metodología de valor agregado. La primera sección de este capítulo presenta la metodología, análisis y resultados de las estimaciones de valor agregado de una implementación piloto realizada en la Facultad de Educación de la Universidad Católica (UC). Los resultados muestran que la efectividad de los docentes UC y no UC son estadísticamente similares en tres de cuatro situaciones examinadas. Sin embargo, análisis en profundidad señalan que los docentes UC de estudiantes a los cuales han enseñado por cuatro grados (o el periodo entre pre-post) podrían

ser más efectivos en promover aprendizajes en Lenguaje y Matemática que sus pares no egresados UC. Esto es particularmente cierto en la cohorte 2011 en Matemática en la que las diferencias alcanzan significancia estadística, y en la cohorte 2013 Lenguaje en que las diferencias son de una magnitud similar a la anterior, pero no estadísticamente significativa.

En nuestro contexto existen numerosos problemas de orden práctico que limitan las posibilidades de evaluar FID observando su impacto sobre la efectividad de la docencia. Algunos de estos problemas son: (1) Limitada disponibilidad de datos longitudinales y estandarizados de rendimiento de los alumnos para estimar aprendizaje; (2) Dificultad para vincular dicha información de rendimiento de los alumnos con información de los docentes de modo de asociar aprendizaje a un profesor particular; (3) Complejidad en estimar la “cantidad” de aprendizaje de los alumnos que es posible de atribuir a la labor del docente, es decir complejidad en estimar efectividad aislando la contribución del docente de otros aspectos que influyen el aprendizaje, y (4) Limitaciones para atribuir efectividad de la docencia al efecto del programa de FID y no a otras razones que podrían explicar la efectividad del docente, como características individuales e historia de los propios candidatos.

La segunda parte del capítulo examina el ejercicio de valor agregado utilizando una metodología conocida como “análisis de contribución” con el fin de establecer en qué medida el programa de Formación Inicial Docente puede ser identificado unívocamente como causa de la efectividad de la docencia exhibida por sus egresados, especialmente en el contexto de una institución de alta selectividad. Se concluye que existen reparos para sostener que el programa de FID es el agente causal que produce los resultados de efectividad de la docencia en sus egresados.

I. Estimación de valor agregado

El objetivo de este análisis es comparar la efectividad de docentes egresados y no egresados UC en su capacidad para promover aprendizaje en sus estudiantes. El fin es realizar inferencias acerca de la calidad del programa de formación de profesores UC en dicho aspecto específico. Para materializar el objetivo anterior, este proyecto busca desarrollar indicadores de efectividad docente usando modelos de valor agregado que buscan aislar la contribución específica de cada profesor al aprendizaje de sus estudiantes en pruebas estandarizadas. Esta sección presenta los elementos considerados para desarrollar dichos indicadores de efectividad docente en el contexto de estudiantes y docentes chilenos y los principales hallazgos.

En primer lugar se presenta la metodología utilizada para implementar los indicadores de valor agregado y comparar la efectividad de docentes UC y no UC. En segundo lugar se presentan los resultados de las estimaciones y comparación entre docentes UC y no UC.

1. Metodología

En esta sección se describen las fuentes de información utilizadas, el nivel de agregación de los datos, el análisis de datos, los criterios de inclusión y exclusión de casos, y el tamaño de la muestra.

1.1. Fuentes de información

Una de las condiciones necesarias para estimar modelos de valor agregado es contar con la siguiente información:

- 1) Datos de rendimiento de la misma cohorte estudiantes en pruebas estandarizadas en al menos dos ocasiones (pretest y postest) para ser usada como medida de aprendizaje.
- 2) Información de contexto de los estudiantes para controlar por diferencias en el aprendizaje de los estudiantes no atribuibles al docente o establecimiento, y
- 3) Datos administrativos que permitan relacionar unívocamente estudiantes y profesores en los datos de aprendizaje y de contexto.

Reuniendo información de diversas fuentes, se desarrollaron cuatro bases de datos (ver Tabla 1)¹. En particular, dichas bases de datos contienen información longitudinal de rendimiento en pruebas estandarizadas (SIMCE Lenguaje y Matemáticas) de dos cohortes de estudiantes de Segundo Ciclo de Enseñanza Básica, junto con características socioeconómicas de los estudiantes, e información que conecta estudiantes y profesores.

Tabla 1. Resumen cohortes con datos SIMCE utilizadas.

Nombre cohorte	Medición 1	Medición 2
	Pretest	Postest
8vo 2011	4to 2007	8vo 2011
8vo 2013	4to 2009	8vo 2013

Fuente: Elaboración propia.

Las bases de datos SIMCE fueron complementadas con información del profesor. Dicha información permite determinar si el profesor enseñó a la misma cohorte

¹ Agradecemos al Departamento de Estudios del Ministerio de Educación y a la Agencia de Aseguramiento de la Calidad en Educación por los datos suministrados para este proyecto.

en el periodo entre mediciones y si el profesor es o no egresado UC. El primer aspecto es particularmente importante para poder realizar una correcta atribución del aprendizaje de los estudiantes a un único profesor. En nuestros datos el periodo entre pruebas usado para medir aprendizaje se extiende por cuatro años, y es muy probable que en dicho periodo diversos profesores hayan sido asignados a un mismo curso en los grados intermedios. Por lo tanto, se requiere identificar profesores que realizaron clases en Lenguaje y Matemática entre 5to² y 8vo básico para seleccionar aquellos que estuvieron sistemáticamente enseñando al mismo grupo de estudiantes durante dicho periodo.

Para determinar qué profesores realizaron clases a un mismo curso durante el periodo entre mediciones se obtuvo la base de Registro Docente desde el Ministerio de Educación. En ella se indica, para cada docente del sistema educacional, el establecimiento, curso (grado y letra), y subsectores en los cuales el profesor impartió enseñanza. Se usó una base de registro docente para cada año escolar entre 2007 y 2014, lo que nos permite seguir a un profesor durante todo el periodo entre pretest y postest.

A partir de la base de datos Registro Docente, se calculó una variable llamada “tratamiento” que indica para cada cohorte a nivel de curso y subsector en qué grados (ejemplo, 5º, 6º, 7º y 8º) las clases fueron realizadas por el mismo profesor. Los niveles son los siguientes:

- Curso con el mismo docente en 5º, 6º, 7º y 8º.
- Curso con el mismo docente en 6º, 7º y 8º.
- Curso con el mismo docente en 7º y 8º.
- Curso con distintos docentes en 5º, 6º, 7º y 8º.

El nivel de interés en estos análisis es el número 1, es decir, cursos en los que un mismo docente realizó clases durante todo el período entre pretest y postest. De este modo el valor agregado estimado para los docentes en 8vo solo es atribuible a un solo docente, aquel que acompañó al curso durante todo el periodo entre pretest y postest.

Para determinar si un profesor fue formado en la UC, y de esta forma poder realizar inferencias sobre el programa de formación de profesores UC, se obtuvo una base de datos que identifica estudiantes egresados de las carreras impartidas por la Facultad de Educación UC entre 2003 y 2014. En este proyecto dicha base de datos es identificada con el nombre egresados UC³.

En resumen, partir de las bases de datos descritas anteriormente se obtuvo una base de datos combinada con información por docente indicando dónde (estable-

² Esto porque el SIMCE se administra al final del año escolar, quiere decir al final de 4º grado, por lo que corresponde determinar la identidad del profesor en 5º grado.

³ Fuente: Registros Académicos (DARA) de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

cimiento y cursos) y en qué asignaturas realizó clases entre 2007 y 2014, indicando además si el docente es o no egresado UC de acuerdo a los datos del periodo 2003 a 2014. Estas diversas bases de datos fueron combinadas para obtener una base de datos con la que es posible realizar estimaciones de valor agregado del profesor.

Tabla 2. Resumen Bases de Datos.

Base de Datos	Nivel	Periodo ⁴	Información Disponible
SIMCE resultados estudiantes	Estudiante	2007-11 2009-12	Resultado individual en pruebas Lectura y Matemática
SIMCE cuestionario padres	Estudiante	2007-11 2009-12	Información de contexto de la familia del estudiante
SIMCE resultados establecimientos	Establecimiento	2007-11 2009-12	Información de contexto del establecimiento
Registro Docente	Docente	2007-14	Identificación de docentes por escuela, curso y subsector
Egresados UC	Docente	2003-14	Identificación de docentes egresados UC

Fuente: Elaboración propia.

1.2. Nivel de agregación de datos

La estructura de los datos de estudiantes y profesores en las bases de datos de este proyecto es jerárquica. Esta estructura de datos es común en la investigación educativa en la que cada observación puede corresponder, por ejemplo, a un estudiante (nivel 1 o individual) asignado a un curso específico (nivel 2), y en el que cada curso se encuentra dentro de un único establecimiento (nivel 3). En el ejemplo anterior esta estructura jerárquica es completamente anidada, lo que quiere decir que cada unidad (por ejemplo, un estudiante) está asignado solo a un nivel (por ejemplo, el curso 8º A).

Nuestra aproximación metodológica considera controlar estadísticamente por la estructura jerárquica de los datos utilizando modelos multinivel, también conocidos como modelos lineales jerárquicos (hierarchical linear models, HLM) y modelos mixtos (mixed models). Estos modelos toman en consideración la interdependencia entre observaciones de un mismo nivel (por ejemplo, estudiantes de un mismo curso) pues afecta la correlación entre los errores de medición y posteriormente las

⁴ Indica periodo para el cual se obtuvieron los datos, que no necesariamente coincide con el periodo de la cohorte de estudiantes. Por tanto, estos datos permiten analizar otras cohortes cuando dicha información esté disponible.

estimaciones de parámetros. De este modo, la estimación de los errores estándar es más precisa que las de un modelo de regresión lineal (por ejemplo, usando mínimos cuadrados ordinarios, OLS), mejorando la robustez de las estimaciones de parámetros fijos y aleatorios.

1.3. Variables disponibles para análisis

En la Tabla 3 se presentan las variables disponibles tanto para realizar las estimaciones de Valor Agregado como para la posterior comparación entre docentes egresados UC y no UC. Dicha tabla presenta el nombre, fuente de los datos, nivel jerárquico, escala de medición, y una descripción de cada variable. Las variables se presentan agrupadas según su propósito en el proyecto.

Las variables dependientes para realizar las estimaciones de valor agregado corresponden a los puntajes de los estudiantes en SIMCE en 8° básico. Como se explica anteriormente, cada prueba determina una muestra de profesores distinta, por lo tanto, las estimaciones de valor agregado se realizan por separado para profesores de Lenguaje basado en la prueba de Lectura, y profesores de Matemática basados en la prueba de Matemática.

Tabla 3. Descripción de variables.

Variable	Fuente	Nivel	Escala	Descripción
Rendimiento Lectura	SIMCE	Estudiante	Intervalo	Rendimiento estudiante prueba SIMCE Lectura en 8° básico
Rendimiento Matemática	SIMCE	Estudiante	Intervalo	Rendimiento estudiante prueba SIMCE Matemática en 8° básico
Covariables				
Rendimiento Previo Lectura 4°	SIMCE	Estudiante	Intervalo	Rendimiento estudiante SIMCE Lectura en 4° básico
Rendimiento Previo Matemática 4°	SIMCE	Estudiante	Intervalo	Rendimiento estudiante SIMCE Matemática en 4° básico
Educación madre	SIMCE	Estudiante	Razón	Años de escolaridad de la madre en 8° básico.
Ingreso familiar	SIMCE	Estudiante	Razón	Ingreso grupo familiar en 8° básico, en pesos chilenos.
Tipo de entorno	SIMCE	Individual	Factor	Tipo de entorno del establecimiento: Rural - Urbano

Continuación Tabla 3.

Grupo socioeconómico	SIMCE	Individual	Factor	Clasificación socioeconómica de la escuela SIMCE: Bajo, Medio Bajo, Medio, Medio Alto, Alto
Dependencia	SIMCE	Individual	Factor	Dependencia del establecimiento: Municipal, Particular Subvencionado, Particular Pagado
Promedio Estudiantes Lectura	SIMCE	Profesor	Intervalo	Rendimiento promedio estudiantes SIMCE lectura 4° básico por docente
Promedio Estudiantes Matemática	SIMCE	Profesor	Intervalo	Rendimiento promedio estudiantes SIMCE matemática 4° básico por docente
UC Lenguaje	DARA	Docente	Factor	Docente UC lenguaje, Docente no UC
UC Matemática	DARA	Docente	Factor	Docente UC matemática, Docente no UC

Fuente: Elaboración propia.

1.4. Análisis de datos

El análisis de datos involucra dos etapas, la primera de ellas destinada a obtener una estimación del efecto del profesor sobre el aprendizaje de sus estudiantes usando modelos de Valor Agregado, y la segunda destinada a comparar dichas estimaciones entre docentes egresados UC y docentes no egresados UC.

1.4.1. Modelos de Valor Agregado

El modelo estadístico usado para estimar el efecto del docente sobre el rendimiento de los estudiantes está reflejado en las siguientes ecuaciones:

$$POST_{ij} = \beta_{oj} + \beta_{1j}PRE_{ij} + \beta_{2j}Z_{ij} + e_{ij}$$

$$\beta_{oj} = \gamma_{oo} + u_{oj}$$

En el que cada elemento representa:

- Nivel estudiantes:
 - $POST_{ij}$ = Puntaje SIMCE de estudiante i con profesor j en 8° básico.
 - β_{oj} = Media condicional (intercepto) del profesor j, indica el desempeño promedio de los estudiantes del profesor j.
 - PRE_{ij} = Puntaje SIMCE de estudiante i con profesor j en 4° básico.

- Z_{ij} = Vector de covariables del estudiante i con profesor j .
- e_{ij} = Término de error aleatorio individual.
- Nivel profesor:
 - γ_{00} = Gran media condicional o intercepto.
 - u_{0j} = Error aleatorio nivel profesor. Indica el valor agregado del profesor j .

El término de error a nivel profesor u_{0j} es estimado utilizando el método BLUP (best linear unbiased prediction). Valores de u_{0j} por debajo de la media (arbitrariamente fijada en 0) indican un rendimiento de los estudiantes por debajo de lo esperado de acuerdo a las características individuales y de contexto consideradas en los modelos (control de diferencias iniciales), y por lo tanto la contribución de dicho profesor es relativamente menor a la de otros profesores con estudiantes de características similares. Por el contrario, valores de u_{0j} por sobre la media indican un rendimiento de los estudiantes por sobre lo esperado de acuerdo a sus características individuales y de contexto, y por lo tanto la contribución de dicho profesor es relativamente mayor a la de otros profesores con estudiantes de características similares. El rendimiento de estudiantes de profesores con valores u_{0j} que no difieren de la media implica que su efectividad no difiere de la de otros profesores con estudiantes de similares características. La contribución de estos profesores es la de un profesor típico o “promedio”.

Se ha comprobado que diferentes modelos de Valor Agregado tienden a producir diferentes estimaciones de u_{0j} . Para comprobar la robustez de nuestras estimaciones hemos comparado los siguientes tres modelos que difieren en el número y naturaleza de las covariables incluidas:

- Modelo 1: Rendimiento previo (PRE_{ij}) sin otras covariables ($Z_{ij} = 0$). Este es el modelo nulo contra el cual se comparan los resultados de los siguientes modelos.
- Modelo 2: Rendimiento previo (PRE_{ij}) más el rendimiento previo promedio de los estudiantes por docente, corresponde propiamente a un primer modelo de valor agregado.
- Modelo 3: Rendimiento previo (PRE_{ij}) más rendimiento previo promedio de los estudiantes por docente, más todas las covariables descritas previamente. Este corresponde a un segundo modelo de valor agregado.

En resumen, se ajustaron un total de 12 modelos correspondientes a cuatro muestras de estudiantes y profesores (Lenguaje 8° 2011, Matemática 8° 2011, Lenguaje 8° 2013 y Matemática 8° 2013) y a tres especificaciones (modelo 1, modelo 2 y modelo 3). Los modelos fueron ajustados utilizando STATA 13 (función mixed).

1.4.2. Efectividad entre docente UC y no UC

La segunda etapa del análisis implica comparar las estimaciones de valor agregado (u_{0j}) entre docentes egresados UC y docentes no egresados UC. Para dicha compa-

ración se presentan tablas con información descriptiva de las estimaciones de u_{oj} por categoría de profesor. Adicionalmente se presentan análisis para evaluar estadísticamente diferencias en u_{oj} por tipo de profesor.

1.5. Criterios de inclusión y exclusión de casos

Los criterios de inclusión y exclusión de datos a nivel de estudiantes y docentes intentan asegurar que las estimaciones de valor agregado se basen en una apropiada estimación de aprendizaje de los estudiantes, y que se aísle de la manera más precisa posible la contribución del profesor a dicho aprendizaje. En los análisis se excluyeron casos que no contaran con un puntaje posválido, una identificación del profesor, no tuvieran información de pretest, no tuvieran puntaje pretest y postest, rindieran el pretest y postest en distintos cursos, tuvieran distinto profesor entre grados, hubiesen menos de cinco alumnos por profesor.

1.6. Tamaño de la muestra y casos excluidos

La Tabla 4 resume el número de casos válidos para los análisis a nivel de estudiantes (nivel 1) y profesores (nivel 2) para cada cohorte / subsector después de descontar los casos según los criterios descritos previamente. Un número importante de estudiantes son excluidos porque registran diferente curso en 4° y 8° (es decir, no forman parte del mismo grupo de estudiantes), no disponen de información SIMCE en 4° (por ejemplo, debido a inasistencia o por repetir grados), no cuentan con información completa en las covariables consideradas para los modelos (descritas en la sección anterior), o no cuentan con puntaje válido en la prueba de 8° básico.

El número de estudiantes en los análisis es superior a 14.000 y el número total de profesores es superior a 1.000 en cada cohorte / subsector. El número de estudiantes por profesor varía entre 5 (definido como mínimo) y 89, con un promedio de 14 estudiantes por profesor. El número de profesores UC varía entre 7 (Lenguaje 2013) y 19 (Lenguaje 2011).

Tabla 4. Número final de casos en los análisis.

Criterio	Cohorte 8° 2011		Cohorte 8° 2013	
	Lenguaje	Matemática	Lenguaje	Matemática
Número total de estudiantes	17.801	19.100	14.375	15.002
Número total de profesores	1.202	1.295	1.040	1.126
- Profesores no UC	1.183	1.286	1.033	1.113
- Profesores UC	19	9	7	13

Continuación Tabla 4.

Mín. estudiantes por profesor	5	5	5	5
Media estudiantes por profesor	14.8	14.7	13.8	13.3
Máx. estudiantes por profesor	85	89	68	71

Fuente: Elaboración propia.

1.7. Descripción de la muestra

Una pregunta importante de responder dentro del contexto de comparaciones de estimaciones de valor agregado es en qué medida los estudiantes de profesores egresados UC son diferentes a sus pares de profesores no egresados UC. Es decir, en qué medida las características individuales y del establecimiento difieren entre estos dos grupos. Este aspecto tiene implicancias en la inferencia sobre efectividad docente porque, a pesar de controlar estadísticamente por variables asociadas al aprendizaje de los alumnos fuera del control del docente, el control estadístico de no asignar aleatoriamente profesores a estudiantes no es perfecto y atenta contra la capacidad de atribuir causalmente aprendizaje al efecto del profesor. Por lo tanto, estudiar posibles diferencias entre estudiantes por tipo de profesor permite determinar en qué medida la no asignación aleatoria es un problema para la comparación entre docentes UC y no UC.

Para responder la interrogante anterior se analizó las características de los estudiantes a partir de las variables incluidas en este estudio y detalladas en la sección anterior de metodología. La Tabla 4 presenta un sumario para la cohorte 8° 2011 y cohorte 8° 2013. Como sumario, uno de los hallazgos más importantes es que se aprecian diferencias sustantivas en el nivel de escolaridad o nivel de ingresos entre estudiantes de docentes UC y no UC. Sin embargo, los estudiantes de docentes UC podrían estar sistemáticamente sobre-representados en establecimientos de dependencia subvencionada. Además, dependiendo de la cohorte y subsector, estudiantes de docentes UC pueden tener mayor o menor rendimiento en pre o postest comparado con estudiantes de docentes no UC. Esto es particularmente cierto en el caso de estudiantes de docentes UC de la cohorte 2013 que muestran mayor rendimiento en postest (aunque no necesariamente en pretest) que sus pares con docentes no UC. Estos datos llaman a interpretar los resultados de las estimaciones de valor agregado con precaución.

2. Resultados

En la sección de resultados se presenta los resultados de los modelos de valor agregado, con un foco especial en las estimaciones de valor agregado por tipo de profesor, y las limitaciones del análisis estadístico.

2.1. Resultados modelos de valor agregado

Correlación Intraclase

La correlación intraclase (ICC) informa en qué medida la membrecía a un grupo (por ejemplo estudiantes con un mismo profesor) contribuye a explicar la variabilidad en la variable de interés, en este caso, rendimiento en 8° grado. Entre más alto dicho valor –que varía entre 0 y 1– mayor importancia de la membrecía grupal para explicar dicha variabilidad en los resultados. La Tabla 5 indica la ICC para cada una de las cuatro muestras de estudiantes incluidas en este estudio. Los resultados indican que la correlación intraclase varía entre .18 y .28, y en general apoya que los resultados de los estudiantes varían por profesor en una proporción importante. En otras palabras, los resultados de los estudiantes pertenecientes a un mismo profesor son más similares entre sí que los resultados de estudiantes de profesores considerados al azar. En síntesis, estos resultados apoyan la idea de realizar estimaciones de valor agregado utilizando modelos multinivel para controlar por el efecto de la jerarquía de datos en la dependencia entre observaciones.

Tabla 5. Correlaciones intraclase por muestra.

Modelo	ICC	SE	95% IC	
Cohorte 8° 2011 Lenguaje	0.21	0.01	0.19	0.23
Cohorte 8° 2011 Matemática	0.24	0.01	0.22	0.25
Cohorte 8° 2013 Lenguaje	0.18	0.01	0.16	0.20
Cohorte 8° 2013 Matemática	0.28	0.01	0.26	0.30

Fuente: Elaboración propia.

Varianza explicada por los modelos

Una de las medidas utilizadas para dar cuenta de la capacidad explicativa de un modelo multinivel es el pseudo R^2 . Este índice se basa en la reducción de varianza del modelo de interés (con variables explicativas) con respecto al modelo nulo (sin variables explicativas) y está expresado como una proporción respecto a la varianza inicial. Se interpreta de manera similar al tradicional índice de R^2 y se reporta por nivel (individual y agregado).

Dichos índices para nuestros datos se encuentran reportados en la Tabla 6. El modelo 2 contribuye a explicar entre 40 y 47% de la varianza entre estudiantes y un 57 a 61% de la varianza entre profesores con respecto al modelo 1 (nulo). El

modelo 3 también contribuye a explicar entre un 40 a 47% de la varianza entre estudiantes, y entre un 57 a 67% de la varianza entre profesores. Estos resultados indican que el modelo 3 es marginalmente superior al modelo 2, y que ambos contribuyen de manera importante a explicar la variabilidad de resultados de los estudiantes en 8°.

Tabla 6. Reducción de varianza.

	Cohorte 2011		Cohorte 2013	
	Lenguaje	Matemática	Lenguaje	Matemática
Pseudo R^2_1 Modelo 2	43.91%	47.14%	39.99%	45.50%
Pseudo R^2_2 Modelo 2	58.90%	61.13%	56.61%	56.98%
Pseudo R^2_1 Modelo 3	44.18%	47.31%	40.09%	45.69%
Pseudo R^2_2 Modelo 3	58.90%	66.67%	56.61%	56.98%

Fuente: Elaboración propia.

Test de ajuste de los modelos

Los resultados del Likelihood-Ratio test en la Tabla 7 indican que el modelo 2 (con variables explicativas) es estadísticamente superior al modelo base (sin variables explicativas), y que el modelo 3 (con variables explicativas adicionales) es a su vez estadísticamente superior al modelo 2.

Tabla 7. Post-estimación Likelihood-Ratio (LR) test.

	χ^2 M2 vs. M1	χ^2 M3 vs. M2
Cohorte 8° 2011 Lenguaje	10566.58*	154.62*
Cohorte 8° 2011 Matemática	12478.69*	201.82*
Cohorte 8° 2013 Lenguaje	7570.27*	76.67*
Cohorte 8° 2013 Matemática	9315.12*	210.9*

Nota: * $p < 0.001$,

Fuente: Elaboración propia.

Adicionalmente en el apéndice se puede revisar visualmente la distribución de las estimaciones de valor agregado obtenidas con el modelo 3 y reportadas para cada muestra, tanto en general como para los docentes egresados UC.

2.2. Estimaciones valor agregado por tipo de profesor

Los resultados en esta subsección responden al objetivo de analizar en qué medida los docentes egresados UC son más o menos eficaces en promover aprendizajes en sus estudiantes que sus pares no egresados UC.

Focalizados en los resultados del modelo 3 reportados en la Tabla 8 a Tabla 10, es posible constatar que el valor agregado promedio de docentes egresados UC es menor en el subsector Lenguaje en la cohorte 8° 2011, y mayor en el subsector Matemática 8° 2011, Lenguaje 8° 2013 y Matemática 8° 2013. Solo la diferencia en Matemática en la cohorte 8° 2011 es estadísticamente significativa (Tabla 9). Aunque no estadísticamente significativa, la diferencia entre docentes Lenguaje en la cohorte 2013 es también importante (Tabla 10) pues corresponde aproximadamente a 0.6 desviaciones estándar.

Tabla 8. Promedio valor agregado por tipo de profesor cohorte 8° 2011 Lenguaje.

Especificación	No UC (N=1,183)				UC (N=19)			
	Mín	Máx	Media	DE	Mín	Máx	Media	DE
Modelo 1 (nulo)	-62.13	61.80	0.03	19.12	-23.81	29.51	-2.15	15.91
Modelo 2	-42.04	41.34	0.01	11.78	-21.75	14.44	-0.90	9.81
Modelo 3	-41.95	41.96	0.03	11.14	-20.40	11.66	-1.96	9.08

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9. Promedio valor agregado por tipo de profesor cohorte 8° 2011 Matemática.

Especificación	No UC (N=1,286)				UC (N=9)			
	Mín	Máx	Media	DE	Mín	Máx	Media	DE
Modelo 1 (nulo)	-44.05	81.62	-0.06	19.89	-17.40	31.79	8.49	16.50
Modelo 2*	-37.27	37.26	-0.09	11.91	-6.16	33.16	12.70	12.51
Modelo 3*	-32.22	38.48	-0.08	10.81	-6.15	33.26	11.42	11.85

Nota: * $p < 0.01$ *t*-test muestras independientes

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 10. Promedio valor agregado por tipo de profesor cohorte 8° 2013 Lenguaje.

Especificación	No UC (N=1,033)				UC (N=7)			
	Mín	Máx	Media	DE	Mín	Máx	Media	DE
Modelo 1 (nulo)	-52.77	45.78	-0.03	16.81	-20.28	17.73	4.29	15.05
Modelo 2	-42.52	33.67	-0.05	10.52	-7.37	25.63	7.26	10.77
Modelo 3	-42.36	34.71	-0.04	9.96	-6.90	21.80	6.40	9.60

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 11. Promedio valor agregado por tipo de profesor cohorte 8° 2013 Matemática.

Especificación	No UC (N=1,113)				UC (N=13)			
	Mín	Máx	Media	DE	Mín	Máx	Media	DE
Modelo 1 (nulo)	-48.68	85.77	-0.12	21.74	-17.74	57.33	10.50	18.73
Modelo 2	-50.20	46.56	-0.02	13.94	-15.63	21.67	1.84	12.14
Modelo 3	-43.99	43.09	-0.02	12.37	-18.38	29.84	1.82	13.57

Fuente: Elaboración propia.

En síntesis, tres de cuatro comparaciones entre docentes UC y no UC no alcanzan significancia estadística, es decir, según estos resultados la efectividad no difiere por tipo de docente. Sin embargo, estos mismos resultados indican que existe alguna evidencia para sostener que los docentes UC de estudiantes a los cuales han enseñado por cuatro grados (o el periodo entre pre-post) podrían ser más efectivos en promover aprendizajes en Lenguaje y Matemática que sus pares no egresados UC. Esto es particularmente cierto en la cohorte 2011 en Matemática en la que las diferencias alcanzan significancia estadística, y en la cohorte 2013 Lenguaje en que las diferencias son de una magnitud similar a la anterior, pero no estadísticamente significativa.

2.3. Limitaciones de los resultados

Los resultados presentados en la sección anterior adolecen de una seria de limitaciones estadísticas que se describen a continuación. En primer lugar, la representatividad de la muestra de estudiantes y docentes es limitada. Un único profesor enseñando Lenguaje o Matemática a un mismo curso desde 5° a 8° es algo inusual.

Lo anterior queda expresado en el número de estudiantes y docentes excluidos de los análisis. Los resultados de estas estimaciones no representan a la población de profesores en el sistema educacional ni a la población de profesores egresados UC.

Además la identificación de profesores egresados UC se basa en registros de egreso de un periodo acotado en el tiempo (2003 a 2011). En rigor las inferencias realizadas en este estudio son extrapolables a docentes egresados de la UC en dicho periodo específico de tiempo en comparación con otro tipo de docente. Es decir, el grupo de comparación incluye docentes egresados de la UC en un periodo diferente (generaciones anteriores a 2003), además de docentes egresados de otras instituciones.

Existen diferencias iniciales en la distribución de estudiantes de docentes UC y no UC por tipo de dependencia, lo que representa una amenaza a la atribución causal de efectividad del docente. Es posible que aspectos no propios del desempeño docente afecten la estimación de valor agregado debido a dicha razón en particular. Por ejemplo, diferencias en el contexto entre establecimiento de diferente dependencia como clima, vinculación familia-escuela más otras variables no observadas por los instrumentos considerados pueden facilitar la labor docente en un contexto y no en el otro. Sin embargo la inclusión de variables de control a nivel de escuela en los modelos tuvo por objetivo atenuar dicho sesgo.

Por último, la significancia estadística de la diferencia entre valor agregado de docentes egresados UC y no UC está afectada por el número de casos en el grupo de docentes UC. Ello implica que a pesar que existen otras diferencias importantes, éstas no son estadísticamente significativas.

En la próxima sección se analizará en qué medida los resultados del análisis de valor agregado pueden relacionarse causalmente con el programa de FID analizado.

II. Atribución causal de un programa de Formación Inicial Docente (FID): Aplicando el análisis de contribución

1. Estimando efectividad de la docencia

En este documento, efectividad de la docencia es entendida como la contribución que un profesor realiza al aprendizaje de sus alumnos en un contenido de aprendizaje y periodo de tiempo específicos. Efectividad de la docencia está reflejado en un índice numérico estimado a través de modelos de valor-agregado del profesor. Las estimaciones de valor-agregado del profesor son el resultado de modelar estadísticamente el rendimiento académico de los alumnos en pruebas estandarizadas controlando por diferencias iniciales entre los alumnos. En particular utilizamos rendimiento previo de los alumnos (pretest en 4to básico) y antecedentes socioeconómicos como el nivel educacional de los padres. Al controlar estas diferencias iniciales es posible de estimar aquella parte del aprendizaje atribuible exclusivamente al docente (Braun, 2005). En este documento el valor-agregado

del docente es considerada una estimación de la efectividad de la docencia, en el que uno de los factores que explicaría dicha efectividad es la FID. Algunos de los problemas técnicos con los que limita la posibilidad de implementar estudios de valor agregado son:

- 1) Limitada disponibilidad de datos longitudinales y estandarizados de rendimiento de los alumnos para estimar aprendizaje;
- 2) Dificultad para vincular dicha información de rendimiento de los alumnos con información de los docentes de modo de asociar aprendizaje a un profesor particular;
- 3) Complejidad en estimar la cantidad de aprendizaje de los alumnos que es posible de atribuir a la labor del docente, es decir complejidad en estimar efectividad aislando la contribución del docente de otros aspectos que influyen el aprendizaje, y
- 4) Limitaciones para atribuir efectividad de la docencia al efecto del programa de FID y no a otras razones que podrían explicar la efectividad del docente, como características individuales e historia de los propios candidatos.

Para el caso de nuestro programa de FID, tres de los problemas prácticos para conseguir una medida de efectividad de la docencia fueron resueltos. Hemos seguido a un grupo de egresados del programa de FID con datos longitudinales SIMCE de sus alumnos en las pruebas de Lenguaje y Matemática de 4to y 8vo básico. A partir de dichas estimaciones de efectividad de la docencia se puede concluir que existe evidencia tentativa para sostener que los egresados del programa de FID pueden ser igual o más efectivos en promover aprendizajes en Lenguaje y Matemática entre 5to y 8vo grado que sus pares egresados de otros programas. Este es un resultado muy importante para el programa puesto que indica que los docentes egresados promueven aprendizajes en mejor medida que otros docentes. Estos resultados podrían llevar a considerar que el funcionamiento del programa es el adecuado y que la necesidad de modificaciones o adaptaciones no serían prioritarias.

Si bien la conclusión anterior es positiva, existe un problema adicional para atribuir dicha mayor efectividad al efecto del programa de FID. No es posible sostener si la mayor efectividad de los docentes se explica por la acción del programa o más bien por características iniciales propias de los candidatos u otros eventos que hayan ocurrido en forma paralela a la formación docente, lo que refiere al cuarto problema descrito anteriormente. Ignorar dicha posibilidad podría llevar a creer falsamente que el programa de FID contribuye a dicha mayor efectividad de la docencia de sus egresados.

En resumen, existen motivos suficientes para dudar de la relación entre programa de formación inicial como causa de la mayor efectividad de la docencia de sus egresados en el contexto específico de este programa de FID. Las siguientes secciones introducen una estrategia basada en el concepto de atribución causal que permite desarrollar un argumento para fundamentar o refutar la relación entre programa

de FID y efectividad de la docencia, en el contexto específico de un programa en contexto de alta selectividad.

2. Atribución causal en el contexto de la Formación Inicial Docente

Existen numerosos argumentos para considerar que nuestro programa de FID en evaluación debiera conducir a mayor efectividad de la docencia de sus egresados al compararlos con docentes formados en otros programas. Por ejemplo, prestigio, la calidad de la planta docente, instalaciones, y currículum son algunas de dichas razones. Atribuir una mayor efectividad de la docencia al efecto del programa implica asumir que el programa de FID es implementado fielmente a como se diseñó. De manera similar, atribuir la mayor efectividad al efecto del programa implica que los participantes hacen uso del programa de FID tal como se planificó.

Los anteriores supuestos no son realistas en todos los casos. Los programas de FID puede mostrar variaciones a través de instructores, cursos, prácticas, supervisiones y otros componentes, por lo que los participantes obtienen diferentes “sabores” del programa. También la FID está sujeta a condiciones externas que pueden afectar notoriamente el desarrollo de los componentes del programa, por ejemplo suspensiones de clases por condiciones climáticas o fenómenos sociales como paros y protestas, proyectos de ley en educación en discusión, o la cobertura que la prensa realiza de temas en el ámbito educacional. También es razonable considerar que los participantes del programa pueden mostrar diferencias en cuanto a su motivación y/o compromiso con el aprendizaje a través de cursos y otros componentes del programa de FID, además presentar diferencias en cuanto factores personales o familiares que pueden afectar su participación en el programa. En definitiva, el programa de FID no siempre es implementado o utilizado de acuerdo a lo esperado, por lo tanto atribuir la mayor efectividad de los docentes a la acción del programa no es un asunto trivial.

Un factor que permite explicar la efectividad de la docencia y que es independiente del programa, especialmente pertinente en nuestra evaluación de FID, es el recibir candidatos en un contexto de alta selectividad de admisión. Por ejemplo, parte de la efectividad de la docencia mostrada por los docentes egresados de este programa podría explicarse por características de selección de los candidatos y por sus experiencias de socialización anteriores a la FID.

Por las razones presentadas en los párrafos anteriores, una vez conocida la efectividad de la docencia de los egresados del programa de FID, cabe preguntarse ¿en qué medida la alta efectividad de la docencia exhibida por los egresados de nuestro programa de FID es atribuible a la acción del programa?

La manera óptima de resolver la anterior pregunta en un contexto de evaluación de programas es mediante el uso del diseño experimental, sin embargo dicha alternativa no resulta factible en el caso de la FID atendiendo a razones prác-

ticas y de costo, realidad similar a otros contextos de evaluación. Por lo tanto, la pregunta que se busca responder es ¿cómo es posible determinar la medida en que la efectividad de la docencia exhibida por los egresados del programa de FID es atribuible a la acción del programa? El objetivo es desarrollar un argumento para apoyar la hipótesis de que la efectividad de la docencia exhibida por los egresados del programa de FID y medida a través de la estimación de valor agregado, puede ser razonablemente atribuible a la acción del programa. Al igual que en la lógica de la experimentación, esta estrategia y su aplicación se basan en el concepto de inferencia causal, cuyos elementos fundamentales son presentados y desarrollados en la siguiente sección.

2.1. Escenario típico en evaluación de FID: Diseño de Grupo Único + Posttest

El único diseño que permite garantizar inferencia causal es el diseño experimental, pero en el caso de la evaluación de FID, conducir un experimento es una alternativa muy compleja de implementar. Entre muchas otras razones, la falta de control sobre la implementación de grupos de comparación y la imposibilidad de asignar candidatos a los distintos programas de FID de manera aleatoria aparecen como las más difíciles de sortear a la hora de planificar un experimento. La falta de diseños experimentales en la evaluación de programas de formación inicial docente está en línea con la escases de experimentos en evaluación educacional y ciencias sociales (Cook, 2002).

Debido a las restricciones existentes en los programas de formación inicial docente para implementar experimentos, un diseño factible de implementar es el diseño de grupo único + posttest. Este diseño puede ser representado de la siguiente forma:

$X1 O1$

En el que X representa la intervención, en nuestro caso el programa de FID, y O representa el resultado observado en los participantes, en este caso efectividad de la docencia.

El diseño de grupo único + posttest es el más débil de la familia de diseños experimentales debido a que no dispone de una estimación contra-factual, siendo además vulnerable a muchas de las amenazas a la validez (aunque no todas). Por ello, este diseño es principalmente recomendado en situaciones exploratorias y de pre-experimentación (Shadish, Cook y Campbell, 2002). A pesar de las limitaciones, existen en la literatura estrategias para fortalecer la información que el diseño de grupo único + posttest proporciona, de modo de permitir formar un juicio acerca del efecto de un programa. Los elementos de dicha estrategia, basados en la lógica de inferencia causal, son revisados a continuación, aplicando la evaluación de nuestro programa de FID.

2.2. Fundamentos de la estrategia de evaluación: Inferencia causal

El método ideal para determinar el efecto de un programa, intervención o tratamiento sobre un resultado de interés es el método experimental. La lógica experimental busca determinar los efectos de una causa e idealmente está basada en teoría que predice los resultados esperados de un tratamiento, intervención o programa (Schneider, Carnoy, Kilpatrick, Schmidt y Shavelson, 2007). Usando la lógica de la experimentación, FID es análoga a una causa o tratamiento, y desde un punto de vista de evaluación el objetivo es determinar el efecto de la FID sobre un resultado específico, en este caso la efectividad de la docencia.

En la lógica experimental un efecto es la diferencia entre (A) lo que ocurrió producto de una causa y (B) lo que podría haber ocurrido en ausencia de dicha causa. Este último aspecto es denominado contra-factual. De acuerdo a Shadish, Cook y Campbell (2002), determinar un contra-factual verdadero es imposible pues los participantes de un programa no pueden ser expuestos y no expuestos a una causa de manera simultánea, por lo que una tarea central en toda investigación de comprobación causal es crear una aproximación razonable a un contra-factual imposible de determinar (p. 4-5).

Además de la estimación contra-factual, otro aspecto fundamental de considerar para evaluar el impacto de un programa es la atención a los criterios en los que es posible realizar inferencia causal. Para sostener que el programa X (por ejemplo, FID) es causa del resultado Y (por ejemplo, efectividad de la docencia) se deben cumplir con los siguientes cuatro criterios (Holland, 1986; Schneider et al., 2007; Shadish et al., 2002):

- 1) Comparatividad causal (criterio 1), es decir que el efecto de la causa debe siempre ser relativo a otras causas. En este caso, la efectividad de la docencia producto de la participación en el programa FID es relativo a la no participación en el programa o a la participación en un programa con características diferentes. Este aspecto permite identificar un contra-factual, es decir, hallar qué pasaría si los participantes no fueran parte de la intervención o programa. En ausencia de un verdadero contra-factual (puesto que los participantes no pueden participar y no participar del programa a la vez), es posible considerar una estimación contra-factual que se aproxime al verdadero contra-factual, típicamente implementado en la forma de un grupo control.
- 2) Manipulación causal (criterio 2), es decir que cada participante debe ser potencialmente expuesto a las causas en consideración. En este caso, cada participante debe ser potencialmente expuesto a cualquiera de los diferentes programas de FID o alternativas consideradas como posibles causas del efecto. Este criterio deja fuera aquellas causas en esencia no manipulables (variables) tales como sexo u origen étnico.
- 3) Orden temporal (criterio 3), es decir la causa debe anteceder el efecto, y la ex-

posición a la causa debe ser en un momento específico o en un marco específico de tiempo.

- 4) Eliminación de hipótesis alternativas que expliquen el efecto (criterio 4), por ejemplo, la efectividad de la docencia podría ser resultado no del programa propiamente tal sino de habilidades adquiridas con anterioridad o posterioridad a la participación en el programa de formación inicial, adquiridas concurrentemente de fuentes externas como compañeros y otros profesionales, o explicadas por el proceso de selección de los candidatos al programa.

Al contar con un grupo control o de comparación y asignación aleatoria, el diseño experimental es la alternativa más sencilla y robusta para evaluar los cuatro criterios de inferencia causal descritos anteriormente (Shadish et al., 2002). En un experimento los evaluadores controlan la manipulación experimental (criterio 2) y el marco temporal (criterio 3), permitiendo que todas las condiciones entre grupos se mantengan constantes, excepto por la manipulación del tratamiento, de modo que solo dicha causa explique el resultado observado. La utilización de un grupo de control ofrece un marco de comparación (criterio 1) que posibilita una estimación contra-factual, es decir estimar qué ocurriría si no hubiera intervención. Finalmente, todos los participantes tienen la misma probabilidad de participar en el grupo intervención o control mediante la asignación aleatoria, aspecto que permite eliminar un grupo importante de hipótesis rivales (criterio 4). La asignación aleatoria maximiza (pero no asegura) la probabilidad de anular diferencias iniciales entre participantes al comienzo del programa (selectividad), y permite que ambos grupos sean comparables al inicio del programa, de modo que cualquier diferencia entre los participantes al final del programa puede ser directamente atribuida a la acción del programa.

3. Suplementando información del diseño de grupo único + posttest

A partir de los criterios de inferencia causal descritos anteriormente, es posible sostener que la FID es causa de la efectividad del docente si: (1) podemos obtener un marco de comparación considerando causas alternativas, (2) si la intervención es de naturaleza manipulable, (3) si la exposición a la FID antecede a la efectividad de la docencia y dicha exposición es delimitable en el tiempo, y (4) no existen otras causas distintas a la FID que puedan explicar la efectividad de la docencia.

En el diseño de grupo único + posttest se tiene control sobre la manipulación causal (criterio 2) y orden temporal (criterio 3), pero no sobre el marco de comparación (criterio 1) y las explicaciones alternativas (criterio 4).

La estrategia para evaluar el programa de FID en presencia de un diseño de grupo único + posttest consiste en complementar la información de dicho diseño para dar respuesta a los dos criterios restantes de inferencia causal: comparatividad causal y

ausencia de explicaciones alternativas⁵. Para ello se requiere medir (en los casos que aquello sea posible), documentar y argumentar utilizando diversas fuentes de información complementarias al postest⁶.

En específico, para obtener argumentos más sólidos para desestimar o fundamentar el efecto de la FID sobre la efectividad de la docencia por sobre la evidencia provista por el diseño de grupo único + postest, se utilizan las siguientes estrategias complementarias orientadas a satisfacer los criterios inferencia causal descritos anteriormente.

1. Comparatividad: en el diseño de grupo único no existe otra causa con la cual comparar el programa. Una manera de abordar dicha limitación es: (1) documentar el programa para asegurar que el programa está presente de la manera que está planificado, (2) medir el grado de utilización del programa en los casos que dicha medición sea posible, y determinar la covariación entre el grado de utilización del programa y efectividad de la docencia.
2. Eliminación de hipótesis alternativas: analizar racionalmente la plausibilidad de dichas hipótesis alternativas, utilizar documentación ya disponible del programa para determinar la posibilidad de dichas hipótesis, y en los casos que sea posible, medir dichas hipótesis.

La siguiente sección examina las estrategias propuestas para fundamentar el problema de atribución causal del grado de efectividad de los egresados del programa (efectividad de la docencia medido por la estimación de valor agregado) al programa de FID en estudio.

3.1. Evidencia de comparatividad causal⁷

Para esta evaluación hemos reunido y analizado una serie de documentos que permiten entender cómo el programa ha sido implementado basado en la percepción de candidatos (o participantes), implementadores (o instructores), y basado en una evaluación externa. Todas estas fuentes consideran diversos aspectos del programa. Esto permite entender primariamente en qué medida el programa ha sido ejecutado en la práctica y secundariamente el grado de utilización del programa. De este modo es posible suplementar la falta de evidencia de comparatividad causal con el objetivo de fortalecer el argumento de causalidad entre FID y efectividad de los docentes egresados del programa.

⁵ En rigor también es pertinente considerar explicaciones alternativas en todos los diseños quasi-experimentales y en los experimentos puros (RCT).

⁶ Solo para enfatizar, dicho aspecto también corresponde respecto a cualquier diseño experimental o quasi-experimental.

⁷ Análogo al concepto de subrepresentación del constructo en medición educacional.

Evidencia 1 (Förster, Marchant, Hidalgo & Zepeda, 2015a, 2015b): Una primera serie de documentos corresponden a los reportes de un proyecto interno del programa de FID (en el marco del convenio de desempeño) que contienen sumarios descriptivos de la medición de “oportunidades de aprendizaje” completado por instructores y candidatos a través de autorreportes en tres ocasiones entre los años 2014 y 2015. Los componentes del programa que fueron medidos en este proyecto son: (1) oportunidades que el programa ofrece de coherencia y articulación curricular entre cursos (coherencia y articulación); (2) oportunidades para que los estudiantes se aproximen a la práctica de la enseñanza (acercamiento a la práctica); (3) oportunidades para conocer, aprender y poner en práctica estrategias y prácticas que son fundamentales para la enseñanza (prácticas generativas); (4) oportunidades de desarrollar conocimiento pedagógico del contenido (conocimiento pedagógico). Para esta evaluación se asume que dichos componentes son aspectos importantes de la implementación del programa, y que sin ellos no sería posible sostener que es el programa el que produce los resultados de efectividad docentes encontrado en sus candidatos.

De los resultados de este proyecto nos focalizamos exclusivamente en los hallazgos por disciplina en Matemática y Lenguaje, disciplinas para las cuales se estimaron los índices de efectividad docente del programa de FID bajo estudio. Los resultados de la medición en el primer semestre de 2014 indican que un grupo importante de candidatos perciben nula o pocas oportunidades de coherencia y articulación curricular entre cursos, con importantes variaciones por tipo de disciplina. La proporción de candidatos en cursos de Matemática para Educación Básica que manifiesta nula o pocas oportunidades de coherencia y articulación es 53%, mientras que la proporción de candidatos en cursos de Lenguaje para Educación Básica que manifiestan pocas o nulas oportunidades es 23%. A partir de los resultados anteriores es posible sostener que el programa de FID no entrega de manera homogénea coherencia y articulación entre cursos y que muchos participantes no reciben dicho componente de manera eficaz⁸.

Resultados similares se observan respecto de la percepción de oportunidades para la práctica de la enseñanza. Una proporción importante de candidatos indica que dichas oportunidades son nulas o muy escasas, también con variaciones por disciplina. Mientras que solo un 5% de los candidatos en cursos disciplinarios de Lenguaje para Educación Básica manifiestan escasas oportunidades, un 47% de los candidatos en cursos de Matemática para Educación Básica percibe nula o escasas oportunidades, precisamente aquellos más eficaces según los resultados de eficacia docente reportados previamente.

Respecto de oportunidades para conocer, aprender y poner en práctica estrategias y prácticas que son fundamentales para la enseñanza, la proporción de candidatos que reporta nulas o escasas oportunidades en este ámbito es menor a la reportada en

⁸ El tono está en línea con las conclusiones en el informe fuente.

los componentes previos. Aproximadamente un 7 y un 25% de los candidatos en cursos disciplinarios de Matemática para Educación Básica responden haber tenido nula o escasas oportunidades respectivamente, mientras que un 1 y 11% declara nula o escasas oportunidades respectivamente en cursos disciplinarios de Lenguaje para Educación Básica.

Finalmente la percepción de oportunidades para desarrollar conocimiento pedagógico del contenido es de la misma magnitud entre disciplinas. Mientras que un 24% declara nulas o escasas oportunidades en cursos de Matemática para Educación Básica, un 22% declara lo mismo en cursos de Lenguaje para Educación Básica.

Basados en estos resultados, es posible sostener que al menos 1 de cada cinco alumnos no recibe las oportunidades de aprendizaje esperadas en las dimensiones destacadas por la medición, poniendo en duda que el programa sea entregado a todos los participantes de la manera planificada.

Una fortaleza de la información disponible acerca del programa es que las mediciones fueron realizadas por diferentes actores (dos: alumnos e instructores) en múltiples momentos del tiempo (tres ocasiones). En general, el reporte de alumnos e instructores coinciden. Respecto al mismo primer semestre de 2014⁹, los instructores reportan haber entregado una similar proporción de oportunidades de aprendizaje que la percibida por los alumnos en cada uno de los aspectos considerados. En específico, un 40% de los docentes manifiesta haber entregado nulas o escasas oportunidades de coherencia y articulación entre cursos, un 18% de los docentes indica haber entregado nulas o escasas oportunidades de acercamiento a la práctica, alrededor de un 19% declara haber entregado nulas o escasas oportunidades de prácticas generativas y un 27% reporta haber entregado nulas o escasas oportunidades de desarrollo de conocimiento pedagógico del contenido. En general, el mismo patrón de resultados se mantiene en la medición de 2do semestre de 2014 y la medición de 2015.

Dado que no todos los participantes del programa recibieron el programa de la manera planificada, es decir, con altas oportunidades de aprendizaje, es razonable explorar cómo las variaciones en la exposición al programa se relaciona con variaciones en la efectividad de la docencia. Una debilidad de los reportes anteriores es que no es posible vincular dichos resultados directamente al grupo de egresados para lo cual se estimó la efectividad-eficacia docente, por lo que restringe obtener una medida de covariación que permita entregar evidencias sólidas sobre el criterio de comparatividad causal. En el futuro, asociar las respuestas de los candidatos e instructores del programa acerca de su percepción de oportunidades de aprendizaje, con su posterior efectividad docente, podría contribuir a sostener que el programa de FID es causa de dicha efectividad.

⁹ Un problema con esta medición es el modesto número de instructores para los cuales se reportan datos (N=11) y el que algunos aspectos están basados en solo un ítem.

Evidencia 2 (Comisión Nacional de Acreditación, 2011): Otra fuente de documentación acerca de la implementación del programa de FID es el resultado del proceso de certificación externa realizado por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) al programa de FID en evaluación¹⁰. Dicha certificación refleja que los componentes del programa están diseñados e implementados para cumplir con estándares externos en el contexto de la política nacional de acreditación. Específicamente dicha evaluación contempla juicios acerca de nueve aspectos del programa de FID para los docentes de Educación Básica¹¹: (1) propósitos de la carrera, (2) integridad o capacidad para responder a dichos propósitos, (3) estructura organizacional administrativa y financiera, (4) estructura del currículum, (5) recursos humanos (planta docente), (6) efectividad del proceso de enseñanza y aprendizaje, (7) resultados del proceso de formación, (8) infraestructura, apoyo técnico y recursos para la enseñanza, y (9) vinculación con el medio. Como consecuencia de la acreditación, dicha agencia externa consideró que la calidad de los nueve aspectos del programa están en su conjunto dentro del máximo estándar posible, expresado en 6 y 7 años de acreditación, período más alto posible de obtener. Esta evidencia indica que el programa está diseñado e implementado de una manera que satisface estándares externos, contribuyendo al argumento de que el programa está presente y que podría ser causa del resultado observado en los participantes en términos de su efectividad.

Evidencia 3 (Förster, Marchant, Hidalgo & Zepeda, 2015c, 2015d): Un último elemento dentro de los documentos recopilados que contribuye con evidencia para documentar el grado de utilización del programa por parte de los participantes es el reporte de otra evaluación interna del programa de FID basada en autorreportes por parte de los participantes del programa. El objetivo de dicha medición fue determinar la dedicación de los participantes a cada curso por sobre las horas de asistencia a clases¹². Las conclusiones de este estudio indican que el número de horas que los participantes dedican a los cursos difiere por asignatura (cuando en teoría la dedicación debiera ser similar entre cursos) y que las horas de dedicación a la mayoría de las asignaturas están sobreestimadas, es decir, los candidatos dedican menos horas que lo planificado. Sin embargo, los candidatos perciben que en su mayoría la cantidad de horas de dedicación a los cursos les deja un mínimo de tiempo para actividades individuales, incluyendo el descanso debido a demandas excesivas de algunos cursos específicos. Consistentemente, los participantes reportan seguir rutas diferentes que las propuestas en el currículum del programa para la toma de cursos, evitando la sobrecarga de trabajo durante el semestre, balanceando cursos “difíciles” con otros de menor dificultad percibida.

¹⁰ Información públicamente disponible en la página web del CNA.

¹¹ Docentes con estimación de efectividad docente, aunque solo aquellos en disciplinas de Lenguaje y Matemática debieran ser considerados.

¹² Documento encuesta opinión de estudiantes, Programa de formación pedagógica, análisis promoción 2014 (2015). APA pendiente.

Una lectura posible de los resultados anteriores es que los participantes hacen uso del programa de una manera que les parece más eficiente y efectiva. Otra lectura posible es que el resultado del programa, en término de competencias y conocimientos en los egresados, no corresponde con lo que los planificadores intencionaron originalmente. Dado que la utilización del programa (expresado en horas y secuencia de cursos) varía notoriamente con respecto a lo intencionado por los planificadores y entre participantes, se debilita la relación entre la efectividad de la docencia y el programa de FID.

En resumen, se ha dado cuenta de tres fuentes de evidencia sobre la implementación y utilización del programa de FID disponibles para esta evaluación. En general es posible defender que el programa está presente (y por tanto, fundamentar de mejor manera la relación causal) aunque con limitaciones: (1) según participantes e instructores el programa no llega a todos los participantes de la manera planificada y la implementación del programa varía notoriamente por tipo de disciplina (relacionado con evidencia 1), (2) según evidencia externa el programa está implementado de manera que cumple estándares de evaluación externos, lo que representa la evidencia más positiva sobre la correcta implementación del programa, y (3) la dedicación de los participantes al programa es distinta de lo planificado. Esta evidencia mixta sugiere que el programa opera de manera distinta a lo intencionado, lo que reduce la fortaleza de la relación entre FID y efectividad de la docencia.

3.2. Eliminación de hipótesis alternativas¹³

El cuarto criterio de inferencia causal conlleva descartar otras causas que expliquen el resultado observado en los participantes diferentes a la acción del programa. La plausibilidad de hipótesis alternativas a la acción del programa resta plausibilidad a la relación entre causa y efecto, en este caso entre FID y efectividad de la docencia. Tal como está explicado previamente, el método óptimo para eliminar una cantidad importante de hipótesis alternativas es la asignación aleatoria a los grupos intervención y control. En particular, la asignación aleatoria elimina el problema de la selectividad, es decir, diferencias iniciales entre participantes de los distintos grupos que podrían explicar el efecto del programa. Lamentablemente, la asignación aleatoria no es factible en el caso de esta evaluación de la FID, por lo tanto no es posible eliminar las explicaciones alternativas que dicho método permite. Este aspecto es especialmente determinante al momento de considerar la alta selectividad del programa de FID, en la que los candidatos fueron seleccionados en el programa luego de un proceso competitivo. Dichos candidatos muestran en general mayores puntajes en las pruebas de selección universitaria, mayor nivel socioeconómico, y cuyas familias de origen exhiben mayor escolaridad que los

¹³ Análogo a varianza irrelevante de constructo.

candidatos de otros programas de FID.

Las siguientes son dos estrategias disponibles para contribuir a eliminar hipótesis alternativas cuando no se cuenta con la posibilidad de realizar asignación aleatoria a grupo intervención y control: (1) incluir hipótesis alternativas en el diseño de evaluación, (2) argumentar lógicamente la plausibilidad de hipótesis alternativas. En este caso, debido a que se está evaluando después de que el programa ha sido implementado, solo podemos argumentar lógicamente y documentar la plausibilidad de hipótesis alternativas. Una manera de descartar hipótesis alternativas es analizando sistemáticamente la plausibilidad de las amenazas a la validez (Eckert, 2000; Yin, 2000), en particular validez interna y de constructo¹⁴ (Shadish et al., 2002).

3.2.1. Amenazas a la validez interna

Validez interna involucra determinar la validez de las inferencias acerca de la relación observada entre causa y resultado en la medida que causa y resultado fueron apropiadamente manipulados y medidos. Las amenazas a la validez interna son (Shadish et al., 2002): procedencia temporal ambigua, selección, historia, maduración, regresión, mortalidad, testing, instrumentación. El análisis de plausibilidad de hipótesis alternativas que afectan la validez interna (o amenazas a la validez interna) aplicado a nuestro programa de FID es el siguiente

- *Selección:* en este caso el programa de FID selecciona candidatos debido a su alto rendimiento académico y socioeconómico, por lo que dichas características de los participantes podrían ser causa del efecto observado en efectividad de la docencia en lugar del programa como tal. Esta es la amenaza más seria que podría llevar a una incorrecta inferencia causal entre FID y efectividad de la docencia.
- *Mortalidad:* en este caso la deserción de los participantes durante los años de duración del programa es un problema que puede estar relacionado con el programa y causar una incorrecta inferencia sobre el efecto de FID sobre la afectividad de la docencia. Queda por determinar la medida en que dicha mortalidad obedece a razones espontáneas o aleatorias u obedece a razones que están conectadas al programa.
- *Historia:* considerando el dominio de habilidades y conocimientos involucrados en la enseñanza y que es objetivo de la FID, es difícil considerar algún aspecto histórico que ocurriera en el mismo marco temporal que el programa y que pueda también estar vinculado con la efectividad de la docencia, por lo que historia

¹⁴ Validez estadística no es relevante para esta evaluación porque no disponemos de una medida de variación conjunta entre causas (o grado de utilización del programa) y efecto (efectividad docente). Validez externa no es un aspecto determinante de considerar puesto que lo importante es la relación causa efecto en el contexto del programa en cuestión y no al considerar dicha relación al variar unidades, tratamientos, resultados y contextos (u-t-o-s, units, treatment, outcome, and settings).

no parece ser una amenaza plausible para la correcta inferencia causal entre FID y efectividad de la docencia.

- *Maduración*: considerando el dominio de habilidades y conocimientos involucrados en la FID y la edad en que los participantes son reclutados en el programa, es difícil considerar que cambios naturales en los participantes puedan también estar vinculados con efectividad de la docencia, por lo que maduración no parece una amenaza plausible para la correcta inferencia causal entre FID y efectividad de la docencia. Por el contrario, parece ser que el programa representa un estímulo para el desarrollo de ciertas habilidades cognitivas (como metarregulación, planificación, pensamiento crítico) necesarias para una mayor efectividad de la docencia.
- *Regresión*: si bien los participantes del programa son admitidos a partir de sus puntajes en el proceso de selección universitaria, y dichos puntajes son más altos que otros programas de FID, los participantes no muestran puntajes extremos en dichas mediciones, por lo que es poco probable que dicha ocurrencia se confunda con un efecto del programa.
- *Testing*: en este caso la medición de la efectividad de la docencia se realiza a partir de la medición de los alumnos de los egresados, y dicha medición se realiza de manera censal (no solo a dichos alumnos sino prácticamente al universo), por lo que de existir problemas de práctica, familiaridad o reactividad con el test, estos no deberían confundirse con un efecto del programa.
- *Instrumentación*: en este caso, la medición de valor agregado se realiza en un momento específico del tiempo y sobre una única condición (el programa), por lo que cambios en el instrumento o cambios en el significado del instrumento en el transcurso del tiempo no son pertinentes a esta evaluación y no afectan la atribución causal.

En resumen, algunas de las hipótesis alternativas que resultan plausibles en el marco de la evaluación de la validez interna de la relación causal entre FID y efectividad de la docencia son: selección y mortalidad. Lamentablemente no disponemos de información que permita eliminar completamente la posibilidad de que la selección de los participantes y la mortalidad explique en mejor medida los resultados de eficacia docente que la intervención del programa. En el futuro, comparar efectividad de la docencia por diferencias individuales de los egresados permitiría documentar el efecto de selección. Adicionalmente, determinar las características de los candidatos que abandonan el programa y comparar dichas características con las de aquellos que se mantienen permitiría documentar el efecto de mortalidad.

4. Conclusiones y recomendaciones

Emitir un juicio sobre el impacto de un programa de FID sobre la capacidad de los egresados del programa de promover aprendizaje en sus alumnos es un aspecto

importante para determinar el valor de dicho programa de FID, pero es a la vez una tarea desafiante. Este documento presenta el resultado de sortear una serie de obstáculos para tratar de fundamentar un juicio acerca de la capacidad de FID en un contexto altamente selectivo de generar aprendizajes en los alumnos de sus egresados. Primero, se debió determinar un índice de efectividad docente. Para ello se ha obtenido y procesado datos de rendimiento longitudinal de los alumnos en pruebas estandarizadas, estimando un índice de efectividad de la docencia usando modelos de valor-agregado, vinculando dicho índice a docentes específicos egresados del programa de FID, y comparando la efectividad de los docentes de dicho programa versus otros programas. Los resultados de dicho análisis indican que los docentes egresados son similares, o quizás más efectivos, al producir aprendizaje en Lenguaje y Matemática en alumnos de 8vo que los docentes egresados de otros programas, lo que representa una buena noticia para la evaluación del programa.

Este documento contribuye a elaborar un argumento acerca de la plausibilidad de que dicha efectividad sea atribuible de manera correcta al programa de FID, particularmente al utilizar un diseño de grupo único + postest. En dicha tarea se han considerado los criterios de inferencia causal que fundamentan la investigación experimental (Shadish et al., 2002). Particularmente hemos provisto evidencia de (1) comparatividad causal, al menos para determinar la medida en la que el programa está presente y su grado de utilización y (2) eliminación de hipótesis alternativas relativas a validez interna (validez de la relación causa-efecto) y de constructo (validez de las inferencias de las mediciones sobre los constructos que representan).

Una lectura de los resultados producidos por esta estrategia de argumentación es que existen reparos para sostener que el programa de FID es el agente causal que produce los resultados de efectividad de la docencia en sus egresados. En el caso de esta evaluación de FID, hay certeza de que los componentes del programa (diseño, currículum, planta docente, infraestructura, elementos de soporte) están correctamente diseñados e implementados de acuerdo a la evaluación externa realizada en el contexto de acreditación por parte de la Agencia Nacional de Acreditación. Sin embargo, existen variaciones importantes entre participantes en la manera en que el programa está entregado y el uso que se realiza del programa por parte de los participantes.

En el futuro, una manera de descartar que la implementación y uso del programa no son problemas relevantes y contribuir a fortalecer el argumento de atribución causal entre programa y resultado es relacionar a nivel individual los resultados de eficacia docente (disponibles para cada egresado) con los de utilización del programa (de los mismos egresados en el tiempo que participaron del programa). En ausencia de un verdadero grupo de comparación, la covariación entre resultados y utilización del programa debería contribuir con evidencia más sólida para determinar el efecto del programa sobre los participantes que la evidencia disponible actualmente.

Adicionalmente, se sugiere incluir formas de análisis que permitieran despejar

amenazas a la validez interna e hipótesis rivales, particularmente selección, regresión y mortalidad. Para ello se requiere de información que, si bien esta típicamente disponible, no lo está de una manera que pueda ser vinculada directamente a la efectividad de los egresados o a la implementación del programa. En el futuro, relacionar las variables de entrada de los candidatos del programa (selección) con su resultado de efectividad docente no garantiza eliminar la selección como amenaza a la validez pero ayuda a entender mejor el efecto del programa sobre sus participantes. Por otra parte, monitorear en el futuro las características de los candidatos que abandonan el programa antes de llegar a impartir docencia y compararla con las de aquellos candidatos que persisten hasta llegar a la docencia ayudaría a comprender en qué medida dicha deserción (mortalidad) se relaciona con aspectos del programa o, por el contrario, es un fenómeno aleatorio. De ser un fenómeno aleatorio, ayudaría a fortalecer el argumento de causalidad.

Otra recomendación para contribuir a desarrollar un argumento a favor del efecto del programa de FID sobre la efectividad de la docencia es el desarrollo y uso de la teoría del programa. Tal como señalan Shadish et al.: “El conocimiento de los efectos de causas manipulables dice nada acerca de por qué estos efectos ocurren” (2002, p. 9). A diferencia de un experimento que está diseñado para proveer de *descripción causal*, una teoría del programa debe proveer una *explicación causal* sobre por qué la FID debe producir el resultado esperado en los egresados. Al usar un diseño de grupo único + posttest, una teoría del programa (o modelo lógico, o similar fundamentación del programa) debe estar apropiadamente desarrollado para poder explicar por qué el programa debiera producir el resultado esperado y especificar los casos en los que el programa puede fallar en producir dichos resultado. Una teoría del programa es también útil para generar explicaciones alternativas que luego deberán ser medidas, documentadas y analizadas en el contexto de la evaluación. La teoría del programa debiera entregar razones operativas y mecanismos subyacentes que indiquen el por qué se espera un determinado resultado en los participantes producto de la participación en el programa. En la medida que estas explicaciones se desarrollen a priori (antes del inicio del programa), la probabilidad de que la atribución causal entre programa de FID y efectividad de la docencia sea correcta es mayor¹⁵.

Emitir un juicio sobre la calidad de un programa de FID presenta grandes desafíos. Las estimaciones de valor agregado (estimaciones de efectividad docente) entregan información importante pero no suficiente.

¹⁵ Una lógica confirmatoria como la que se propone aquí ha sido considerada superior en el marco de la experimentación al compararla con la lógica observacional (Cook, 2002).

Referencias bibliográficas

- Braun, H. I. (2005). *Using student progress to evaluate teachers: A primer on value-added models*. Educational Testing Service Princeton, NJ. Retrieved from <http://www.isbe.state.il.us/%5C/PEAC/pdf/primer.pdf>
- Comisión Nacional de Acreditación (2011). *Resolución de la CNA sobre Acreditación Institucional UC*. Retrieved from <http://acreditacion.uc.cl/documentos/normativa-documentos-cna.html>.
- Cook, T. (2002). Randomized Experiments in Educational Policy Research: A Critical Examination of the Reasons the Educational Evaluation Community Has Offered for Not Doing Them. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(3), 175-199. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3594164>
- Eckert, A. (2000). Situational enhancement of design validity: the case of training evaluation at the World Bank Institute. *The American Journal of Evaluation*, 21(2), 185-193. [https://doi.org/10.1016/S1098-2140\(00\)00065-5](https://doi.org/10.1016/S1098-2140(00)00065-5)
- Förster, C., Marchant, P., Hidalgo, S., Zepeda, S. (2015a). *Informe Oportunidades de Aprendizaje Cuestionario CATE-CDD Cursos de Matemática*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación UC.
- Förster, C., Marchant, P., Hidalgo S., Zepeda., S. (2015b). *Informe Oportunidades de Aprendizaje Cuestionario CATE-CDD Cursos de Lenguaje*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación UC.
- Förster, C., Marchant, P., Hidalgo, S., Zepeda., S. (2015c). *Informe Cuestionario CATE - CDD 1er semestre de 2014*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación UC.
- Förster, C., Marchant, P., Hidalgo, S., Zepeda., S. (2015d). *Informe Cuestionario CATE - CDD 2o semestre de 2014*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación UC.
- Goldhaber, D., Liddle, S., & Theobald, R. (2013). The gateway to the profession: Assessing teacher preparation programs based on student achievement. *Economics of Education Review*, 34, 29-44. <https://doi.org/10.1016/j.econedu-rev.2013.01.011>
- Harris, D. N., & Sass, T. R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*, 95(7-8), 798-812. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2010.11.009>
- Henry, G. T., Kershaw, D. C., Zulli, R. A., & Smith, A. A. (2012). Incorporating Teacher Effectiveness Into Teacher Preparation Program Evaluation. *Journal of Teacher Education*, 63(5), 335-355. <https://doi.org/10.1177/0022487112454437>
- Holland, P. W. (1986). Statistics and Causal Inference. *Journal of the American Statistical Association*, 81(396), 945. <https://doi.org/10.2307/2289064>
- Schneider, B., Carnoy, M., Kilpatrick, J., Schmidt, W. H., & Shavelson, R. J. (2007). *Estimating causal effects using experimental and observational designs*. Washington, DC: American Educational Research Association.

- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin.
- Yin, R. K. (2000). Rival Explanations as an Alternative to Reforms as “Experiments.” In L. Bickman (Ed.), *Validity & social experimentation* (Vol. 1). Thousand Oaks: SAGE Publications.

CAPÍTULO 13

PREOCUPACIONES DE PRINCIPIANTES Y ESTRATEGIAS DE ACOMPAÑAMIENTO EN CONTEXTOS DE ESCUELA RURAL. UNA FUENTE DE APRENDIZAJE PARA LA FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA

Gerardo Sánchez Sánchez *

Resumen

La incorporación de los docentes principiantes al campo laboral representa dificultades y desafíos que deben ser resueltos en un periodo de tiempo limitado, y que se vinculan al desarrollo de aprendizajes sobre la docencia que sólo lo entrega la práctica. La experiencia que se comunica en este capítulo se sitúa en el contexto de la escuela rural de la Región del Maule, y se configura entre las preocupaciones reconocidas por el profesor principiante y las particularidades del contexto de inserción, donde residen profesores que reciben a estos nuevos profesores desde sus propias representaciones de las necesidades que enfrenta y requiere la docencia. La experiencia se desarrolla a partir de técnicas cualitativas, las que permiten un compromiso con la búsqueda de la comprensión y la cercanía a los sujetos en una perspectiva de *insider*. Los participantes son profesores principiantes y experimentados de educación básica del sector municipal rural. Se trabaja la información recopilada con la perspectiva del denominado análisis temático de contenido. Los resultados permiten concluir que el proceso inserción se resuelve entre las características personales del principiante y sus representaciones en torno a la docencia y el contexto microcultural que impone sus propias demandas, particularidades y condicionamientos que hasta ese momento han permanecido ocultas para el novel, y que resultan claves en el proceso de socialización en la profesión.

Palabras clave: Inserción, principiante, ruralidad, preocupaciones, acompañamiento.

* Doctor en Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica del Maule, Talca, Chile, gsanchez@ucm.cl

Introducción

Este capítulo se centra en la problemática de la inserción profesional en contextos de ruralidad, indagando en las preocupaciones que experimenta un grupo de catorce profesores principiantes y los respectivos profesores de aula que los reciben y acompañan. Frente a ello emergen las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las preocupaciones que manifiestan las nuevas generaciones de docentes en su inserción a la escuela y al aula rural? ¿Cuál es el norte de la política educacional en relación al tema? ¿Cómo conciben/piensan las necesidades de apoyo a estos profesores, los docentes insertos en aula rural? Estas preguntas buscan respuesta a partir de experiencias “espontáneas” que desde los territorios escolares –como espacios que ejercen sus propios condicionamientos al proceso de inserción– evidencian profesores principiantes en su interacción con profesores de aula, que los apoyan en la entrada a la profesión.

Se divide en tres partes: en la primera se examina brevemente el contexto social y educativo en el que hoy se sitúa la problemática de la inserción profesional y la naturaleza del trabajo docente; en la segunda se revisan los elementos de contexto representados por la Política de Desarrollo Profesional en la Ley 20.903, y en la tercera y última parte se presenta la experiencia desarrollada en territorios rurales con profesores principiantes y profesores de las escuelas donde se incorporan, visualizando algunos de los retos futuros de la problemática.

1. La inserción profesional de los docentes y el imperativo de descubrir la fisonomía del rol

La invisibilizada y crítica fase de iniciación al ejercicio docente presume un proceso de transición orientado al aprendizaje y desarrollo de la autonomía profesional. Proceso en el que, de acuerdo a Marcelo (2009, p. 6), los profesores se enfrentan a la tarea de alcanzar el conocimiento necesario de sus estudiantes y los contextos socio-culturales de procedencia, elaborar propuestas didácticas y evaluativas en sintonía con el currículum oficial y el contexto, desarrollar relaciones profesionales y avanzar en la conquista de su identidad profesional

Esta inserción al ejercicio profesional se experimenta/resuelve en la interacción entre las características personales de los profesores y la presencia de un contexto laboral y cultural que genera sus propios condicionamientos, facilitando o dificultando el proceso. Supone, por una parte, la búsqueda de empleo y, por otra, el desarrollo de una identidad profesional.

Lo cierto es que la inserción abarca estas dos dimensiones, que en la actualidad se presentan particularmente concatenadas en sus interacciones y complejidades: por una parte, la búsqueda de empleo, pues se enfrenta a un escenario de clara fragilidad y vulnerabilidad; y por otra, el reconocimiento y desarrollo de las propias capacida-

des, a partir de la entrada en la profesión docente. En definitiva, el periodo en que se debe aprender a dominar el trabajo, a descubrir los propios recursos y limitaciones, a cimentar un bagaje de conocimientos y habilidades asociados a la experiencia misma de la tarea docente, todo ello en el contexto de una determinada cultura organizacional y, particularmente, escolar.

En ese escenario, el principiante –como lo presenta la literatura– es etiquetado de novel, y por lo tanto inexperto. De acuerdo al modelo de estadios en el desarrollo docente en pos de la adquisición del conocimiento experto, Dreyfus (1981), en Fernández-Cruz, reconoce en el profesor principiante: “guías para la acción basadas sobre atributos o aspectos, percepciones situacionales aún limitadas, todos los atributos y aspectos son tratados separadamente, recibiendo la misma importancia” (2008, p. 70).

La llegada, por primera vez, de un joven profesor o profesora a una escuela se expresa en formas que no siempre son predecibles. El nuevo profesor puede ser acogido por la comunidad escolar e introducido formalmente a sus tareas, o simplemente ser dirigido a las aulas y a los niños y jóvenes a quienes tendrá que enseñar. Puede significar que se le expliquen las reglas o rutinas del establecimiento o que las deba aprender a medida que se enfrenta con las consecuencias de no conocerlas. Puede encontrar un sistema institucionalizado de trabajo en conjunto al que debe integrarse en forma activa o pasiva, según si la edad y la experiencia son factores que se consideran respecto a esta participación. Puede también constituir lo que diversos autores han denominado: un *reality shock* es decir una “sacudida de realidad”, “de transición”, “de práctica” o un “*reinwasheffekt*” o efecto de purificación (Veenman 1985 en Tardif, 2004). Enfrentado o enfrentada a las demandas de la enseñanza en el aula, los docentes se encuentran con dificultades que van sorteando como pueden, y la mayor parte de las veces con estrategias que terminan siendo idiosincráticas.

Este choque con la realidad supone un desfasaje entre las expectativas y la primera experiencia. Se expresa en la sensación que “los conocimientos y las imágenes que sustentaban tanto las esperanzas de la profesión como de uno mismo en su práctica no se correspondieran con las situaciones concretas que, día a día, deben afrontarse sobre el terreno” (Baillauques, 2010, p. 66).

Desde el punto de vista de las preocupaciones experimentadas, estas no son solo pedagógicas o profesionales, sino también personales y sociales. Además, van cambiando de foco. Así se transita desde preocupaciones centradas en su propia persona y vinculadas a disponer de las competencias para enseñar a aquellas referidas a los estudiantes concretos con los cuales se ha de relacionar para asegurar aprendizaje, más aún cuando rápidamente constata la diversidad presente en las aulas, en términos de los estilos y ritmos de aprendizaje, y la variedad de contextos socioculturales de procedencia.

La inserción se enfrenta a la complejidad de los contextos culturales actuales, y la fragilidad de los mecanismos de apoyo necesarios. Esta inserción, que

es una inserción en un mercado laboral y en una profesión (la docencia), en una institución (escuela) y en una organización (un establecimiento), enfrenta al actor a las lógicas del sistema, es decir, a las lógicas sociales y organizacionales que van más allá de su voluntad y su poder de acción (Borges y Tardif, 2013, p. 29).

El proceso de inserción a la docencia tiene una complejidad y una especificidad que no puede ser restringida a lo que algunos denominan “actualización” o comunicación de aquello que es nuevo o que ha cambiado con respecto a lo aprendido inicialmente en la formación docente. Los profesores y profesoras en verdad, recién al comenzar su ejercicio profesional entran en una etapa de aprendizaje docente que es clave para lo que será su futuro ejercicio. Los trabajos de Lortie (1975) y Grossman (1990), citados por Ávalos, Carlson y Aylwin (2004), muestran que este aprendizaje para muchos jóvenes docentes es un aprendizaje solitario sin ayudas especiales y, por tanto, centralmente, un aprendizaje de la experiencia.

La entrada de los docentes a la profesión no puede ser comprendida ni respaldada al margen de los influjos que ejercen los contextos de inserción. Por consiguiente, el profesor principiante ha de ser capaz de adaptarse rápidamente a “las dinámicas propias del micro contexto, es decir, aquellas políticas idiosincráticas o locales asociadas al establecimiento escolar y su entorno” (Ruffinelli, Cisternas y Córdoba, 2017, p. 22). En nuestro caso el contexto rural y con ello la forma de organizar la gestión del currículo, los espacios de competencia o colaboración entre docentes, la manera de concebir la enseñanza y el aprendizaje, el sentido de comunidad.

Por consiguiente, las características de la inserción se definen en estos contextos, los cuales se encuentran fuertemente tensionados en cuanto a autoridad, diversidad y tecnología. Por una parte, las transformaciones en el concepto de autoridad terminan por condicionar las relaciones de poder y con ello los dispositivos de la institución escolar en lo referido a control y orden. Por otra parte, debemos superar una modalidad selectiva y comprender cómo enseñar de manera que respondamos a los diversos estilos de aprendizaje de todos los estudiantes. Por último, la irrupción en el campo educativo, específicamente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, presiona el estatus del conocimiento sustentado tradicionalmente por el profesorado. Así, el trabajo del profesor se inscribe en este nuevo escenario de relaciones, lo cual incorpora dosis crecientes de complejidad (Tedesco y Tenti, 2002, p. 9).

Complejidad que recae no solo en el profesorado, sino estructuralmente en la escuela, con la particularidad de que esta constituye una institución bajo sospecha, pues se resiste a las demandas del nuevo escenario, intentando perpetuar sus rasgos fundacionales, tales como “el conocimiento dividido por asignaturas, el agrupamiento de los alumnos por edades, ciertos rituales, una relación con el conocimiento en la que predomina el mensaje antes que la comunicación, sistemas de promoción rígidos y estandarizados, entre otros” (Alliaud, 2017, p. 25).

En definitiva, y siguiendo a Tenti (2007), “la enseñanza constituye una tarea que puede resultar altamente gratificante, pero también constituir fuente de crisis y amenaza permanente, sea por las competencias que se requieren o por las condiciones materiales y simbólicas en que éstas son movilizadas” (p. 337). A esa escuela arriba el docente principiante en su trayecto hacia la identidad profesional. Enfrentado a ese reto, emergen factores condicionantes de la inserción, ya sea que lleven al abandono de la docencia o posibiliten su compromiso con ella.

Dentro del primer grupo de factores se encuentra la permanente presión por la falta de tiempo, la percepción de deficiencias en la organización y el manejo de la escuela, la falta de herramientas para trabajar con estudiantes poco motivados o con necesidades educativas especiales y el verse en la obligación de tomar responsabilidades para las cuales no se han recibido herramientas desde la formación inicial docente. Por otra parte, los elementos que se vinculan con el compromiso con la profesión docente se centran en la gratificación emocional que provoca el lograr avances con los estudiantes especialmente desafiantes, obteniendo de ellos su reconocimiento; la posibilidad de reflexionar sobre situaciones críticas reconociendo progresos y errores que deben ser enmendados, y la experiencia de trabajar de forma colaborativa con otros colegas (Ávalos y Valenzuela, 2016, p. 26).

Esta entrada a la profesión supone reconocer la presencia de un rol docente que retoma aún más relevancia de la que ya posee, obligando a redescubrir su fisonomía.

En esta fisonomía, el trabajo docente según lo plantea Davini (1995) se define por la multiplicidad de tareas que supone la variedad de contextos en que las mismas pueden ser desarrolladas, la complejidad del proceso pedagógico y sus zonas de indeterminación, y la implicación personal que involucra, en definitiva, una actividad que no puede ser reducida a su dimensión técnica, desestimando sus dimensiones sociocultural y ético-política. Análogamente, siguiendo los aportes de Tardif (2004), este profesor experimenta el proceso formativo y el trabajo docente como un espacio de aprendizaje constituido por tensiones y dilemas, por relaciones sociales que obligan al despliegue de negociaciones e interacciones, renunciando a mecanismos de control técnico.

Estos profesores principiantes se enfrentan a la docencia con un optimismo desinformado y dotados de proyectores conceptuales que les resultan insuficientes para enfrentar los requerimientos de un trabajo que se muestra con una complejidad insospechada, alentador y gratificante en algunos casos, ingrato y desesperanzador en otros, de ahí la necesidad de avanzar en una inserción entendida como proceso interactivo, multidimensional y dinámico sustentado en el reconocimiento y participación de sus protagonistas, comprometido con el desarrollo de capacidades, y no reducido a la simple rendición de cuentas e incentivos.

2. La política de desarrollo profesional docente, como marco normativo de acompañamiento

“La masificación del sistema escolar en la sociedad del conocimiento ha puesto a las naciones en la encrucijada de optar por reformas educativas fundamentalmente de dos tipos: a) basadas en la equidad y el desarrollo de capacidades, y b) sustentadas en la rendición de cuentas e incentivos” (Darling-Hammond, 2012, p. 6).

La Ley 20.903 de Desarrollo Profesional Docente (2016) visibiliza la etapa de inducción al ejercicio profesional, desarrollando nuevas comprensiones y mecanismos de apoyo para los profesores que se inician profesionalmente en espacios educativos diversos, y en su fundamentación logra reconocer una realidad nacional, socioeconómica y culturalmente segregada, que es la que obliga a este profesor a vivir una etapa de aprendizaje docente crítica para el desarrollo profesional y la construcción de su identidad (Ávalos et al., 2004; Marcelo, 2009).

El desarrollo de esta identidad que se define a partir de su preparación y tacto, en la especificidad del campo educativo sobre la que deben operar los profesores, resulta vulnerable a las modificaciones en estructuras fundamentales como el currículum oficial, la estructura administrativa del sistema educativo, y también, el nivel de prescripción externa respecto al ejercicio de la docencia (Avalos, 2003; Tenti, 2006)

En ese escenario se inserta la Política Profesional Docente, que tras reconocer que la profesión docente se realiza y consolida colaborativamente, decide apoyar el desarrollo de comunidades docentes que aprenden, articulando —a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP)— una línea de apoyo docente con el objetivo de fortalecer el progreso entre pares de manera de incidir en el mejoramiento continuo de las prácticas de enseñanza.

Para ello, la Ley 20.903 diseña el Sistema Nacional de Inducción y Mentoría con la intención de acompañar, apoyar y facilitar la inserción profesional e integración en la comunidad educativa a educadoras y docentes que inician su ejercicio profesional. Este derecho lo pueden ejercer quienes se encuentren en su primer o segundo año de ejercicio y se desempeñen en establecimientos subvencionados (municipales o particulares subvencionados) adscritos al nuevo Sistema de Desarrollo Profesional Docente.

La inducción es definida como un proceso formativo orientado a los siguientes propósitos:

- Vincular la formación inicial con el desarrollo profesional y apoyar a los profesionales de la educación en la planificación de su trabajo.
- Apoyar la vinculación del profesor principiante con el establecimiento, el sistema local de educación y otras comunidades docentes.
- Reducir el tiempo de adaptación al ejercicio profesional docente.
- Apoyar a los profesores principiantes en el desarrollo de sus habilidades profesionales para su mejor desempeño.

El docente principiante es aquel profesional de la educación que contando con un título profesional de profesor, profesora, educador o educadora, no haya ejercido la función docente o la haya desempeñado en un lapso inferior a un año o dos años. La ley reconoce este derecho a todos los docentes que ingresan al ejercicio profesional en un establecimiento educacional subvencionado de conformidad al Decreto Fuerza de Ley N° 2, de 1998, del Ministerio de Educación, o regido por el Decreto Ley N° 3166, de 1980.

La inducción, asumiendo un carácter formativo, define como mecanismo de acción la mentoría. Esta consiste en el acompañamiento de un profesional de la educación calificado y formado en universidades acreditadas e instituciones públicas o privadas, sin fines de lucro, en convenio con el CPEIP, para facilitar la inserción al ejercicio profesional de docentes principiantes.

Se fomentará que los mentores se desempeñen en el mismo establecimiento que el docente principiante, o en el mismo contexto escolar. Además de impartir docencia en el mismo nivel de enseñanza y especialidad, o en su defecto del mismo nivel.

Para que un docente cumpla el rol de mentor debe ser formado, y poseer ciertas características personales que tienen relación con conocer, regular y reflexionar acerca de su proceso de construcción del conocimiento, teniendo muy claro que este proceso se debe realizar tanto desde lo emocional como desde lo cognitivo, haciendo de este un uso estratégico y ajustándolo a las circunstancias específicas de las situaciones o problemáticas que se le presentan.

El profesional de la educación que quisiera optar a ser mentor deberá contar con una formación idónea para conducir el proceso de inducción al inicio del ejercicio profesional de los docentes principiantes y para la formación orientada al desarrollo profesional que fomenta el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica. Encontrarse reconocido a lo menos en el tramo profesional avanzado del desarrollo profesional docente y ser docente de aula son los requisitos para postular a la mentoría.

3. La experiencia

Los participantes de esta experiencia son profesores insertos en las escuelas rurales completas y rurales multigrado de la Región del Maule, ubicadas en las localidades de El Bolsico, San Clemente, Peumo, Las Hornillas, Longaví, Copihue, Nunpay, Vaquería, Empedrado, Costa Blanca y Lipimávida, cubriendo un área geográfica referida a precordillera, depresión intermedia, secano costero y costa.

La experiencia propuso una mirada transversal y cualitativa al proceso de inserción mediante un diseño de Estudio de Caso (Stake 1999), con el propósito de explorar de manera comprensiva la temática en el contexto de la escuela rural y las representaciones de sus actores.

En esta línea, la estrategia de recolección de información estuvo compuesta por

visitas a los establecimientos educacionales rurales y el desarrollo de entrevistas semiestructuradas a los docentes participantes. Los participantes son profesores principiantes y profesores de educación básica; profesionales del sector municipal rural. Se trabaja la información recopilada con la perspectiva del denominado análisis temático de contenido (Riessman, 2008), cuyo foco está en el contenido del relato, rescatando la búsqueda de la comprensión y la cercanía a los sujetos desde una perspectiva de “insider” (Kornblit, A. 2007).

3.1. Los profesores principiantes y sus preocupaciones

La conversación con los profesores principiantes permite identificar siete ámbitos de preocupación, que tensionan la inserción al ejercicio de la docencia:

1. La *ignorancia* que se siente respecto a la docencia, y la necesidad de avanzar en su valoración para el aprendizaje de la profesión.
2. Los *temores* que genera la docencia, en cuanto a desarrollarla de manera acertada.
3. El desafío que representa el lograr *legitimidad* ante los estudiantes, expresado en el ejercicio de la autoridad pedagógica.
4. La *relación* con los estudiantes, en términos de la regulación para lograr que todos aprendan.
5. El uso de los *lenguajes comunes* en la docencia, en términos de los divorcios entre lo que se dice, lo que se entiende y lo que en definitiva se hace.
6. Las *dificultades* de la profesión, que en la práctica muestra facetas hasta el momento desconocidas en su complejidad e implicancias.
7. El desafío de los *contextos de inserción*, y que implica comprender y aprender a manejar las especificidades de la escuela y el aula rural.

Cuadro 1. Ámbitos, preocupaciones y fortalezas identificadas.

Ámbito	Preocupaciones identificadas	Fortaleza reconocida por el principiante
1. La valoración de la ignorancia en el aprendizaje de la docencia	¿Cómo se aprende a ser profesor? ¿Cómo voy a apropiarme de tantas cosas que aún ignoro? ¿Cuáles son las claves de una buena docencia? ¿Cuánto tiempo necesito para convertirme en un buen profesor?	Tengo la energía y voluntad para aprender a ser docente

Continuación Cuadro 1.

<p>2. Temores que genera la docencia <i>acertada</i></p>	<p>¿Esto me está resultando más difícil de lo que pensé o creí! ¿Me asusta no saber controlar las situaciones de conflicto en el aula! ¿Me asusta no hacer las cosas bien!</p>	<p>Siento que tengo vocación y sirvo para esto</p>
<p>3. El desafío de la legitimidad ante los estudiantes</p>	<p>¿Por qué los alumnos no me hacen juicio/caso? ¿Es una sensación normal el no sentirme suficientemente preparado? ¿Cómo lograr que mis alumnos me respeten sin sentir miedo o amenaza? ¿Por qué pensé que el respeto de los alumnos sería más fácil lograr?</p>	<p>Mi proximidad generacional me permite relacionarme y que los niños confíen en mí</p>
<p>4. La relación con los estudiantes para que aprendan</p>	<p>¿Por qué me angustia que los alumnos no entiendan? ¿Cuánto tiempo es conveniente destinar a cada cosa para hacer todo lo planificado? ¿Cómo es adecuado llamar la atención a los alumnos?</p>	<p>Manejo de las tecnologías de la información</p>
<p>5. Lenguajes comunes en la docencia</p>	<p>¿No quiero hacer clases fomes y que mis alumnos se aburran! ¿No quiero ser un profesor conductista!</p>	<p>Me considero un profesor constructivista</p>
<p>6. Una profesión difícil</p>	<p>¿Cómo manejar los afectos? ¿Cómo ser empático sin perder objetividad? ¿Por qué todos los días es preciso volver a empezar? ¿Siempre algo falta en este trabajo, nunca es completo!</p>	<p>Siempre quise ser profesor</p>
<p>7. El desafío del contexto rural</p>	<p>¿Qué características tiene la cultura rural? ¿Qué significa ser respetuoso de la cultura rural? ¿Qué significa flexibilizar el currículum?</p>	<p>¿Las escuelas rurales son muy distintas a las escuelas urbanas!</p>

Fuente: Elaboración propia.

Es posible advertir que la incorporación de estos nuevos docentes al campo laboral no está exenta de dificultades y desafíos, poniendo de manifiesto distintos y

complementarios focos de preocupación: por una parte qué y cómo se enseña, cómo se regula el ambiente de aprendizaje, las dimensiones personales y profesionales asociadas al ejercicio de la profesión, la estabilidad emocional para la relación con el estudiante, sentido de la justicia, el tema de la autoridad para hacerse respetar, entre otras. De alguna manera, sus preocupaciones conjugan los elementos asociados a la preparación específica requerida para enseñar y las condiciones naturales para ello. De hecho, las fortalezas identificadas expresan con claridad elementos asociados a preparación y condiciones naturales.

El itinerario de aprendizaje que sigue este grupo de profesores principiantes en pos de la maestría es un proceso que puede ser favorecido desde un acompañamiento colaborativo, que facilite el proceso de inserción y el desarrollo de una identidad profesional.

3.2. Principales dificultades evidenciadas en su proceso de inserción

Cuadro 2. Dificultades evidenciadas en el diseño de la enseñanza.

Ámbito	Dimensión	Dificultad evidenciada
Diseño de la enseñanza	Características de sus alumnos	Me ha resultado difícil atender los estilos de aprendizaje de mis alumnos. Resulta complejo motivar a los alumnos, pues se aburren o distraen con rapidez. Es agotador atender la diversidad del curso. Aun cuando todo lo planifico, igual los alumnos se me desbordan y me complico.
	Didáctica de las disciplinas	Tengo dificultad para que mis estrategias de enseñanza den respuesta a los intereses de los alumnos. Me cuesta variar mis estrategias de enseñanza. Es difícil mantener a los niños concentrados toda la clase. He intentado innovar, pero como los alumnos se desordenan termino siendo tradicional.
	Planificación rigurosa y flexible	Es difícil planificar y desarrollar las habilidades en los niños. Planifico mis clases, pero me cuesta establecer relaciones con otras asignaturas.
	Estrategias de evaluación alineadas constructivamente	Siempre tengo dudas si estoy evaluando bien a los estudiantes. Es difícil construir un buen instrumento de evaluación y asegurar que mida lo que tiene que medir.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 3. Dificultades evidenciadas en la Creación de ambientes.

Ámbito	Dimensión	Dificultad evidenciada
Creación de un ambiente para el aprendizaje	Expectativas sobre el aprendizaje de sus alumnos	Mis alumnos necesitan confirmación permanente y no son autónomos. En ocasiones pienso que mis alumnos no van a aprender todo lo que quiero. No siempre logro atender las necesidades de todos mis niños.
	Normas consistentes de convivencia	Me resulta difícil establecer y mantener normas claras de convivencias. A los niños les cuesta respetar las normas de convivencia. Tengo dificultades en la organización del ambiente de clases en favor de la actividad. Tengo escaso dominio del grupo curso. Tengo muchas dificultades en explicar las normas y mantenerlas en el trabajo en el aula La disciplina se le complica, y con ello la posibilidad de un ambiente organizado de trabajo. Al observar el comportamiento y la atención de mis estudiantes hacia la clase, se muestran inquietos, distraídos y les cuesta finalizar la actividad.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 4. Dificultades evidenciadas en el desarrollo de la enseñanza.

Ámbito	Dimensión	Dificultad evidenciada
Enseñanza para el aprendizaje de todos	Estrategias de enseñanza desafiantes y significativas	Mis estrategias abordan de manera parcial los estilos de aprendizaje de mis estudiantes. Las estrategias de enseñanza que uso son insuficientes y poco variadas para cubrir la diversidad. Cuesta enseñarles a todos y que todos entiendan. Termino haciendo siempre las mismas clases, me cuesta innovar.

Continuación Cuadro 4.

	Optimización del tiempo	<p>Pierdo mucho tiempo en ordenar a los niños y que se concentren en la clase.</p> <p>Me veo siempre tentado a privilegiar el avance de los contenidos por sobre otras consideraciones como el interés o las dificultades de los niños.</p> <p>Tengo clara la estructura de la clase, pero con mucha frecuencia me pierdo y se me complica manejar los tiempos.</p> <p>La mayor parte del tiempo no alcanzo a llegar al cierre y me quedo con poca certeza de lo aprendido.</p> <p>Tengo dificultades para organizar el tiempo de acuerdo con las necesidades de aprendizajes de mis estudiantes.</p>
	Evaluación y monitoreo del aprendizaje	<p>El monitoreo realizado es a un grupo pequeño de alumnos, haciendo difícil tener certeza que todos están aprendiendo.</p> <p>No tengo tiempo para monitorear entre tanta interrupción de las clases,</p>

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 5. Dificultades evidenciadas en las Responsabilidades Profesionales.

Ámbito	Dimensión	Dificultad evidenciada
Responsabilidad profesional	Reflexión sobre la propia práctica	<p>Tengo tanto que hacer, que muchas veces me pierdo y no sé cómo avanzar.</p> <p>Tengo la intención de mejorar, pero muchas veces no tengo claro cómo y por dónde puedo comenzar.</p> <p>Me cuesta evaluar objetivamente el impacto de mis estrategias en el aprendizaje que logran los estudiantes.</p> <p>Muchas veces no tengo tiempo para detenerme y reflexionar lo que estoy haciendo</p>

Continuación Cuadro 5.

	Relaciones profesionales con colegas	No me resulta fácil preguntar a los otros profesores cuando tengo dudas. Tengo temor a equivocarme y a la crítica de los otros profesores, por lo tanto trato de no involucrarme mucho. Tengo dificultad para plantear mis opiniones en las reuniones o consejo de profesores.
	Relaciones de colaboración con padres y apoderados	Me doy cuenta que sin la familia es más difícil asegurar el aprendizaje de los niños. Resulta complejo asegurar el compromiso de la familia. Me inseguriza la actitud de muchos padres hacia sus hijos y el aprendizaje que logran.
	Manejo actualizado de la profesión, el sistema y las políticas	Tengo desconocimiento y temor en la aplicación de los protocolos vigentes en la escuela. Ser profesores tiene muchas complicaciones dada la fuerte carga administrativa, que involucra y su relación con los tiempos disponibles. Me inseguriza el escaso manejo de información sobre las políticas vigentes, a diferencia de los otros profesores con experiencia. Los ambientes laborales son difíciles y hay que lidiar con ellos. No siempre uno sabe lo que la escuela espera de uno, y se cometen errores.

Fuente: Elaboración propia.

Estos nudos ponen de manifiesto preocupaciones referidas por una parte al trabajo en aula, específicamente en cuanto a las dificultades para centrar las acciones en las necesidades, características y estilos de aprendizaje de los estudiantes y, por otra, en las relaciones profesionales, para integrarse al trabajo con los otros profesores y a los elementos de complejidad que representan los contextos de inserción y las exigencias laborales derivadas de políticas educacionales y normativas que se consideran excesivas. Estos últimos elementos emergen como los aspectos desconocidos de la profesión y que aparecen con fuerza durante la inserción, obligándolos a iniciar un aprendizaje en esa dirección, tornando más complejo el trabajo docente en su conjunto.

3.3. La mirada de los profesores de aula respecto a la inserción a la docencia en contextos rurales

Desde la perspectiva de los profesores de aula que reciben a los profesores principiantes, hay conciencia de las particularidades que ofrece el contexto de ruralidad, y consideran –producto de la experiencia– que el tema de ruralidad constituye un aspecto no abordado ni resuelto en términos de estrategias de intervención desde o durante la formación inicial. En definitiva, la escuela y el aula rural se perfila como un ámbito de la profesión en general desconocida para los profesores principiantes, quienes habitualmente llegan a ella con las lógicas y visiones de la escuela urbana, sin reparar en las especificidades de esta escuela.

Esquema 1. Principios para el trabajo de colaboración con el profesor principiante.



Fuente: Elaboración propia.

Desde la perspectiva de los profesores de aula, el proceso de acogida y acompañamiento a estos profesores que están arribando a la profesión/trabajo implica tomar en consideración la individualidad de cada docente, por tanto, el acompañamiento debe sustentarse en principios como el respeto, la confianza y la responsabilidad. La interacción entre el docente de aula y el principiante ha de ser vista como un contexto privilegiado de intercambio entre pares, orientado al desarrollo profesional y, con ello, a la mejora de los aprendizajes de los niños. Todo desde una perspectiva de aprendizaje horizontal y colaborativo, que para los profesores del sistema implica superar actitudes tendientes a la calificación, la prescripción, el enjuiciamiento y la competencia en la relación. Más específicamente, el acompañar implica la movilización de tres principios: la apertura y conexión con el otro, que es un par y no un estudiante en práctica; la reflexión en torno a la naturaleza del trabajo docente y sus responsabilidades profesionales; y el desarrollo de capacidades orientadas a la profesionalización de la tarea.

3.4. Posibles estrategias/acciones de colaboración principiante-profesor de aula

Los profesores de aula que reciben y deciden apoyar la inserción, valoran la posibilidad que los profesores principiantes tengan en las escuelas el espacio y las personas que faciliten el proceso, superando su propia experiencia de inserción en solitario y rescatando de los jóvenes profesores el manejo tecnológico que portan y las nuevas posibles ideas respecto a educación.

Emergen en sus respuestas estrategias y actividades fundamentales, tales como la planificación compartida de clases, las observaciones de aula, el modelamiento, la retroalimentación y la instalación de la reflexión como un elemento consustancial a las diversas actividades docentes, y que el contexto rural propicia a nivel de escuela y de microcentros. Esto supone una serie de habilidades sociales que debe movilizar en la relación de colaboración, tales como la escucha activa, la observación, la empatía y la asertividad.

Estas estrategias/acciones a desarrollar tienen como foco las preocupaciones y necesidades del novel en su contacto con la docencia en contextos culturales rurales. Se orientan a atender los requerimientos que se derivan de los distintos agentes, procesos y contextos: los alumnos y el aula, el dominio de grupo, la cultura escolar, la interacción con los colegas y las relaciones con las familias.

Cuadro 6. Posibles acciones a desarrollar en relación a los alumnos y el aula.

→ Revisión de la práctica de aula, para diagnosticar fortalezas, debilidades y desafíos.
→ Implementación y seguimiento de estrategias metodológicas efectivas orientadas a la optimización de tiempos de trabajo en el aula.
→ Preparación, revisión y retroalimentación de planificaciones en conjunto calibrando su alineamiento con los objetivos de aprendizaje.
→ Acompañamiento presencial de clases, con la finalidad de determinar fortalezas y debilidades de la práctica docente, susceptibles a mejorar.
→ Desarrollo de diálogo pedagógico sobre la coherencia entre estrategias de enseñanza, evaluación y objetivos de aprendizaje planteados.
→ Revisión, monitoreo y readecuación de estrategias de evaluación, teniendo como principal requisito la coherencia entre objetivo de la clase, estrategia de enseñanza y el instrumento evaluativo.
→ Análisis didáctico reflexivo de los programas de asignatura para alinear el proceso de planificación a los puntos de partida de los estudiantes.
→ Aplicación de tests que permitan la exploración de los ritmos y los estilos de aprendizajes y de los contextos socioculturales de los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 7. Posibles acciones a desarrollar en relación al dominio de grupo.

→ Diagnóstico de la convivencia en aula, precisando fortalezas y dificultades evidenciadas, precisando los elementos que la condicionan.
→ Validación de rutinas para el manejo de las normas de convivencia en la relación con los estudiantes.
→ Diagnóstico de las necesidades del curso para la definición y manejo de normas de convivencia en el aula.
→ Generación de espacios de colaboración y reflexión en torno a su “rutina de trabajo” desde el momento en que inicia su clase y la termina.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 8. Posibles acciones a desarrollar en relación a la cultura escolar rural.

→ Diagnóstico de los elementos que configuran la cultura escolar del establecimiento.
→ Taller de intercambio sobre los elementos que caracterizan la cultura escolar de inserción.
→ Diálogo y discusión sobre los roles, funciones, ambiente y funcionamiento de la escuela.
→ Lectura y análisis de documentación oficial del establecimiento.
→ Reconocimiento de las particularidades del contexto rural y sus relaciones con la comunidad.
→ Competencias para la mantención de espacios de reflexión sistemática sobre las prácticas administrativas y pedagógicas en el establecimiento educacional.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 9. Posibles acciones a desarrollar en la relación con los colegas.

→ Creación de espacios de diálogo con profesores y/o profesionales que se hayan relacionado en el proceso educativo del curso.
→ Creación de red de trabajo colaborativo para desarrollar intercambio pedagógico.
→ Establecimiento, por medio de instancias de reflexión con sus pares, de estrategias para el manejo adecuado de los protocolos de acción del establecimiento.
→ Presentación de los consejos técnicos, reflexionando sobre su lógica y funcionamiento.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 10. Posibles acciones a desarrollar en relación a las familias.

→ Diagnóstico de las familias que forman parte de la comunidad educativa, precisando fortalezas y debilidades.
→ Conocimiento y discusión de la política definida por la escuela en relación al trabajo con la familia.
→ Movilización de estrategias para la integración de las familias en lo referente a la participación en talleres de escuela para padres.
→ Realización de talleres colaborativos de análisis de resultados educativos y de aprendizaje y la reflexión en la búsqueda de estrategias en conjunto con otros docentes.

Fuente: Elaboración propia.

Reflexión final

La inserción a la docencia constituye un proceso dinámico, situado y multidimensional, que involucra dimensiones políticas, contextuales, profesionales y personales.

Si la inserción a la docencia es observada desde la política pública, un docente que se inicia en el ejercicio profesional lo hace teniendo su título correspondiente, y un cúmulo de experiencias que provienen de su propia historia como estudiante desde sus primeros años de vida. Por ello, el proceso de acompañamiento que se pueda desarrollar con él es complejo y debe ser realizado por personas especialmente preparadas para desempeñar este rol. De acuerdo a lo que señala Boerr (2010), uno de los objetivos del acompañamiento es promover el desarrollo profesional del principiante en el contexto laboral específico en el que se desempeña. Esto implica contribuir para que el docente sea consciente de sus aptitudes, sus creencias y valores, para que llegue a tener mayor confianza en su ejercicio profesional. Conlleva un proceso de reflexión y análisis crítico, en que el docente que acompaña tiene un rol crucial para orientarle desde la mirada de un par en el ejercicio profesional.

Sin embargo, en coherencia con la lógica de construcción de políticas, la Ley 20.903 no escapa a las tensiones entre reformas basadas en equidad y el desarrollo de capacidades y las sustentadas en la rendición de cuentas e incentivos. En esa tensión, emergen los riesgos de una implementación que termine priorizando la gobernanza escolar sustentada en estrategias de mercado, en la competencia. Es importante considerar que esta forma de encarar las reformas tiene efectos sobre la identidad y el ejercicio profesional de los docentes.

Ahora bien, visto desde la perspectiva de los contextos de inserción, un docente que se inicia en el ejercicio profesional lo hace en un contexto microcultural que impone sus propias demandas, particularidades y condicionamientos; en este sentido la inserción ha de permitirle entender estas otras facetas del rol docente que

hasta el momento han permanecido ocultas, y que resultan claves en el proceso de socialización en la profesión.

Finalmente, desde la perspectiva del sujeto que se inicia en el ejercicio de la docencia, el proceso se realiza a partir de sus propias historias, imágenes, representaciones y sesgos respecto a la profesión, por tanto es preciso atender al componente personal involucrado en este proceso de socialización en la profesión. Ello pues de lo que se trata es que cada profesor logre por sí mismo ser introducido y no moldeado, ayudado y no fabricado, lo que implica una lógica de relación sustentada en una perspectiva de aprendizaje horizontal y colaborativo, no enjuiciadora ni menos competitiva.

Mirada en perspectiva y con la suficiente apertura, es preciso recalcar en un marco de consenso por la educación, que

La profesión docente sólo se reubicará en la sociedad del conocimiento si es percibida como parte de ella, como portadora de futuro, y ello significará necesariamente una transformación profunda en el quehacer del aula, la adquisición de nuevas habilidades, y una estructura de carrera ligada al mérito (Ottone y Hopenhayn, 2007, p. 28).

Ligado a la condición de profesor emerge una gran cantidad de expectativas que pesan sobre los docentes en su rol como educadores. Se espera que el profesor transmita conocimientos, genere habilidades y capacidades en sus alumnos. Además, hay expectativas de que cumplan un rol formativo importante. En esa medida, los docentes deben asumir funciones complementarias a las de la familia, la que por muchos de ellos es percibida como una sobrecarga (Tardif, 2004).

Ahora bien, esa nueva fisonomía del rol debe ser asumida, como también los contextos de inserción, que en el caso de los rurales deben ser reconocidos en su especificidad en un plan nacional que contemple el acompañamiento a profesores principiantes, si pretende constituirse en un decidido mecanismo que por una parte visibiliza esta etapa del desarrollo profesional y que por otra aspira a fortalecer la capacidad de agencia de las nuevas generaciones de profesores, a través del reconocimiento y la movilización de capacidades, lo que sin duda implica asumir que “la educación y las relaciones educativas no pueden entenderse como un proceso de fabricación del ser humano” (García y García, 2012, p. 186), particularmente si se entiende el desarrollo profesional como

Un proceso por el cual, solos y con otros, los profesores revisan, renuevan y extienden su compromiso como agentes de cambio para lograr los fines morales de la enseñanza y destrezas esenciales para la reflexión, la planificación y la práctica profesionales adecuadas con los niños, los jóvenes y los compañeros en cada fase de su vida docente (Day, 2005, p. 17).

Para ello, la experiencia presentada en el contexto de estas escuelas rurales pone de manifiesto la necesidad de un trabajo articulado en torno a tres ejes centrales:

- (a) Las características personales del profesor principiante, ayudándolo a una toma de conciencia que le permita movilizar en el aula y en el establecimiento su capacidad de agencia.
- (b) Las características de la cultura escolar donde se inserta laboralmente y los desafíos que ello implica, en términos de reconocer procesos, rutinas, creencias y la forma en que se articulan las distintas dimensiones de la cultura en el contexto educativo.
- (c) La necesaria capacidad reflexiva-argumentativa en un trabajo de colaboración, sustentado en el reconocimiento del otro como un legítimo otro, y comprometido con la movilización y el desarrollo de capacidades.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Ávalos, B. (2003). *La formación docente inicial en Chile*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Ávalos, B. y Valenzuela, J.P. (2016). Education for all and attrition/retention of new teachers: A trajectory study in Chile, *International Journal of Educational Development*, 49, 279-290.
- Ávalos, B., Carlson, B., y Aylwin, P. (2004). *La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo: ¿cuánto sienten que saben y cómo perciben su capacidad docente en relación con las tareas de enseñanza asignadas?* Proyecto Fondecyt 1020218. Santiago, Chile.
- Baillauques, S. (2010). El trabajo de las representaciones en la formación de los maestros. En Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. y Perrenoud, P. (Coords.). *La formación profesional del maestro* (pp. 55-87). México: FCE.
- Boerr, R. (2010). *Acompañar los primeros pasos de los docentes*. Santiago: OEI.
- Borges, C. y Tardif, M. (2013). La inserción profesional de docentes noveles: tendencias recientes y retos futuros. En Correa, E., Cividini, M., Fuentealba, R., Boerr, I. *Formación e inserción profesional: desafíos y pistas de facilitación para la profesionalización docente* (pp. 19-43). Santiago: SDL Impresores.
- Darling-Hammond, L. (2012). *Educación con calidad y equidad: los dilemas del siglo XXI*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Davini, M. (1995). *Formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.

- Fernández-Cruz, M. (2008). El practicum en la construcción del conocimiento profesional docente. En Correa, E., Colette, M., Rittershausen, S. *Versune conceptualisation de la situation de stage: explorations internationales* (pp. 67-89). Montreal: Editions du CRP.
- García, M., y García, J. (2012). *Filosofía de la educación. Cuestiones de hoy y de siempre*. Madrid: UNED.
- Kornblit, A. L. (2007). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(1), 1-26.
- Otonne, E. y Hopenhayn, M. (2007). Desafíos educativos ante la sociedad del conocimiento. *Revista Pensamiento Educativo*, 40(1), 13-29.
- Riessman, C. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Rufinelli, A., Cisternas, T., y Córdoba, C. (2017). *Iniciarse en la docencia*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes docentes y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tedesco, J. y Tenti, E. (2002). *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. Buenos Aires: IIPE – UNESCO.
- Tenti, E. (2006). Profesionalización docente: consideraciones sociológicas. En E. T. Fanfani (Ed.), *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, 119-142. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.
- Tenti, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação & Sociedade*, 28(99), 335-353.

Parte 3

Currículum, Didáctica y Evaluación: Reflexiones sobre la evidencia

CAPÍTULO 14

ANÁLISIS DEL CONCEPTO DE DIDÁCTICA: REFLEXIONES SOBRE EL CÓMO ENSEÑAR Y EL ROL DOCENTE

Marta Castañeda Meneses *

Resumen

Profesores y profesoras trabajan día a día en las aulas para transformar el saber sabio reflejo de la cultura propia de una sociedad en saber escolar, enmarcado en las directrices que brinda el currículum nacional. Para que ese saber sea aprehendido por niños, niñas y jóvenes, la didáctica entrega los sustentos que permiten a los docentes promover aprendizajes. La evolución en la construcción del concepto, producido en las últimas décadas, ha considerado espacios de investigación en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje y a la formación de profesores. Esta evolución da cuenta del tránsito desde la priorización de formas de enseñanza a la conceptualización de una ciencia con un campo de estudio propio. Si bien la revisión toma como referencia la Didáctica de las Ciencias Sociales, el análisis es aplicable a la evolución que en las distintas didácticas se ha producido. La actual concepción da cuenta de la evolución desde un profesor que maneja unas cuantas estrategias y técnicas a un profesional de la educación que por sobre una selección metodológica es capaz de diseñar, implementar y evaluar propuestas para el aula escolar.

Palabras clave: Didáctica, cambio, profesional de la educación.

Como antecedente

La primera asociación al concepto de didáctica aparece relacionada directamente con el cómo enseñar y los esfuerzos destinados a responder esta pregunta. Así se encuentran reflexiones y propuestas asociadas a estrategias, métodos, materiales, proyecciones del trabajo con estudiantes en entornos virtuales, procesos de orga-

* Doctora en Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, marta.castaneda@upla.cl

nización del trabajo escolar, etc. Por otro lado, se enfatiza el qué enseñar, lo que en el campo de las ciencias sociales implica la revisión de conceptos fundantes como tiempo y espacio, asociados a procesos históricos definidos, comparaciones, análisis y contextualizaciones, entre otros. ¿Es suficiente responder al qué y cómo enseñar para definir la didáctica? ¿Existen otras interrogantes? ¿Qué se entiende por didáctica y en particular cómo se define la didáctica de la historia, la geografía y de las ciencias sociales?

Revisando el concepto

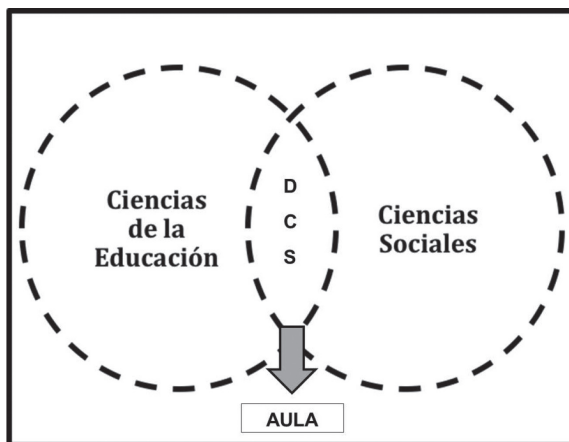
El concepto didáctica es entendido habitualmente como un adjetivo que hace referencia al acto de enseñanza, respondiendo a las interrogantes cómo enseñar y qué enseñar, de ahí que a partir de una primera respuesta a estas interrogantes se pueda afirmar que el desarrollo de las didácticas específicas permite la intersección entre ciencia o conocimiento de una disciplina y educación, contribuyendo a la llegada de aquellas al aula.

En el caso particular de la didáctica de las ciencias sociales, reconociendo la existencia de los textos de Taba en la década del setenta, se toma como punto de partida los escritos que a comienzos de la década del noventa, del pasado siglo, la consideraban a decir de Batllori y Pagès (1990, p. 7) “una ciencia joven y en construcción”, reconociendo como su tarea particular “delimitar su ámbito, definir sus objetivos, establecer sus métodos y, en definitiva, elaborar el saber teórico y práctico sin el cual no puede hacer un servicio a la educación ni ganarse el respeto de la comunidad científica”.

En el proceso vivido de formalización científica de la didáctica de las ciencias sociales, es posible reconocer una visión holística y sinérgica de la educación, ciencia, arte y técnica, en la que la didáctica del área encuentra su contexto. Por ende, no se concibe como una mera recopilación, sino que a partir de sus ciencias referentes surge un campo propio de saber científico, que considera tanto ciencias de la educación como del conocimiento social.

Así es posible afirmar que la didáctica de las ciencias sociales emerge desde la interrelación entre las ciencias de la educación y la historia y las ciencias sociales, existiendo un diálogo permanente en un espacio propio. El objeto de interés de la didáctica no está dado sólo por la preocupación de la selección de un contenido y una entrega más o menos adecuada, sino que en el espacio propio de la acción didáctica supera la superposición de elementos y se interrelaciona directamente con el campo educativo, como se presenta en la siguiente figura.

Figura 1. Didáctica como relación entre Ciencias de la Educación y Ciencias Sociales.

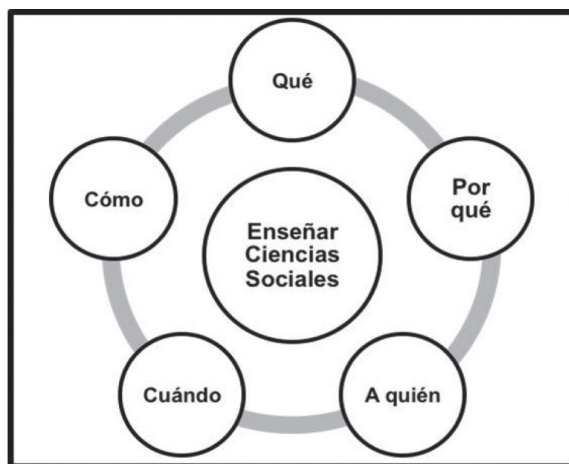


Fuente: Elaboración propia.

Las preguntas iniciales qué enseñar y cómo enseñar se amplían al reconocer la relación dialógica entre acción y reflexión, con matices propios de la realidad educativa, considerando además las interrogantes por qué enseñar, cuándo enseñar y a quién enseñar (Batllori y Pagès, 1990). Estos atributos operacionalizan el quehacer didáctico, generando nuevas interrogantes que se convierten en espacio de investigación y desafíos a resolver propios de su campo de estudio.

Un primer acercamiento a estas interrogantes permite representarlas esquemáticamente como sigue:

Figura 2. Preguntas básicas de la Didáctica.



Fuente: Elaboración propia.

Así entonces, la didáctica de las ciencias sociales como construcción científica reconoce tanto a sus ciencias referentes como a las ciencias sociales en cuanto contenido conceptual que orienta su preocupación, a lo que se suma el campo educativo que es su espacio de concreción e investigación, lo que contribuye a clarificar su objeto de estudio más que a generar límites difusos.

El campo de estudio de la didáctica de las ciencias sociales puede ser reconocido entonces como un desafío que se estructura desde el saber común, asociado a los procesos de transposición didáctica y dando lugar a la existencia de un saber científico. Estos conocimientos forman parte de la cotidianidad del ser humano, en su relación consigo mismo y con los demás, con su medio y con su pasado, su presente y su futuro, como se refleja en las siguientes líneas.

La enseñanza de las Ciencias Sociales tiene como objeto, bien difícil por cierto, convertir el saber vulgar sobre la sociedad en saber científico y ampliarlo hasta el límite de lo posible, la percepción personal e irreplicable del medio en mensajes que puedan ser compartidos y cuestionados, y el comportamiento personal y social espontáneo en actitud consciente. Para ello se necesita un saber profesional que tiene mucho en común con el de otros profesionales de la enseñanza con los que necesariamente se ha de colaborar (Batllori y Pagès, 1990, p. 8).

Para Domínguez Garrido (2004) la didáctica de las ciencias sociales reflexiona sobre la interpretación personal que los alumnos hacen de sus experiencias, considera la importancia del contexto, la influencia de las dimensiones social, temporal y espacial para la adquisición del conocimiento sobre la base de la interdisciplinariedad. La autora enfatiza además la necesidad de que la generación de saber social se refleje en aportar soluciones a los problemas actuales de la sociedad, dado que finalmente el centro de las diversas disciplinas asociadas es el ser humano en cuanto ser social.

El campo epistemológico de la didáctica de las ciencias sociales (Domínguez Garrido, 2004, pp. 30-31) se centra en el ser humano, su relación con el espacio a través del tiempo y con otros individuos y grupos. Entre los elementos que avalan la consideración epistemológica de las ciencias sociales, la autora reconoce los siguientes.

- La naturaleza social de los seres humanos y su evolución a través del tiempo.
- La naturaleza de los diversos grupos humanos, su aparición en el tiempo, su evolución, crecimiento, desaparición, etc.
- La organización y el ejercicio del poder en el interior de los grupos y entre unos grupos y otros, así como su evolución y transformación a lo largo del tiempo.
- Los comportamientos de los seres humanos en el interior de los diversos grupos de pertenencia, así como de los mismos grupos como sujetos colectivos en relación con otros grupos.
- Las actividades y producciones materiales, intelectuales y espirituales, con las que

los individuos y los grupos se expresan y comunican.

- Las manifestaciones artísticas y culturales.
- La evolución en el tiempo de los diversos grupos, instituciones, los múltiples avatares que los individuos, los grupos humanos y la humanidad entera han sufrido y protagonizado a lo largo del tiempo.

Por su parte Hernández Cardona (2007) caracteriza la didáctica a partir del qué y cómo debe enseñarse, determinado según una cosmovisión sociopolítica y unos valores implícitos, donde la posibilidad de decisión que se otorga al profesor lo convierte en diseñador, ejecutor y evaluador de las acciones de enseñanza-aprendizaje en el aula. Así, la tarea que en este contexto corresponde al alumno es “aprender a aprender sobre la base de saberes para contextualizar; métodos para analizar, criterios para actuar y valores que orienten las decisiones anteriores” (Hernández Cardona, 2007, pp. 9-10).

Las bases generales de la didáctica de las ciencias sociales se centran en principios que según declara no son específicos de una disciplina concreta de las ciencias sociales, sino que busca responder al conjunto de ellas (Hernández Cardona, 2007, pp. 45-46). Los principios a los que se hace alusión son:

- Consideración de las aportaciones en psicología evolutiva.
- Necesidad de valorar la experiencia como vehículo de aprendizaje, distinguiéndola del activismo sin objetivo.
- Participación crítica y activa del alumnado.
- Adquisición de técnicas de investigación básicas y a la necesidad de buscar, manejar y transmitir información.
- Favorecer un aprendizaje funcional, que desarrolle capacidades propias del área de las ciencias sociales.

Camilloni (2005, pp. 25-27) realiza una revisión del concepto de didáctica de las ciencias sociales desde sus fundamentos epistemológicos, planteando que se le exige resolver problemas, que si bien son comunes a la enseñanza de otras disciplinas, su sello característico está en la complejidad de los contenidos a abordar. La autora plantea como cuestiones determinantes de la conceptualización de la didáctica de las ciencias sociales la determinación del estatus epistemológico de las ciencias sociales, la posibilidad de integración de las diferentes ciencias sociales entre sí, el valor de verdad o certeza del conocimiento social y los límites de objetividad o neutralidad de ese conocimiento. Para Camilloni la construcción de una didáctica de las ciencias sociales, entendida como teoría de la enseñanza, ha de considerar la complejidad de su objeto de estudio así como del análisis epistemológico de su origen disciplinar.

Desde la perspectiva de Benejam y Pagès la didáctica de las ciencias sociales se define como:

una disciplina que se ocupa de la formación inicial y permanente del profesio-

rado de Ciencias Sociales a fin de orientar su intervención en los procesos de enseñanza y aprendizaje de esta materia. Para ello la didáctica ha de disponer del conocimiento teórico y práctico necesario para dar respuesta, aunque sea tentativa, a las cuestiones fundamentales siguientes: ¿Para qué enseñar Ciencias Sociales?, ¿qué enseñar?, ¿cómo hacerlo mejor? ¿Qué, cómo y cuándo evaluar? (Benejam y Pagès, 1997, p. 11).

Complementariamente Santisteban y Pagès (2011) definen la didáctica de las ciencias sociales, asociada a la vez que diferenciada de la del conocimiento del medio social y cultural –ciencia de la educación y asignatura–, señalando:

La didáctica del conocimiento del medio social y cultural y la enseñanza del medio social y cultural o, por extensión, la didáctica de las ciencias sociales y la enseñanza de las ciencias sociales son dos caras de una misma moneda y se necesitan mutuamente, pero sus finalidades, sus contenidos, sus métodos y sus contextos de enseñanza y de aprendizaje son diferentes” (Santisteban y Pagès, 2011, p. 27).

En relación con los elementos esenciales o constitutivos del concepto de didáctica de las ciencias sociales, siguiendo el modelo de Santisteban (2008), se reconocen los siguientes: enseñanza, aprendizaje, conocimiento escolar y contexto. Cada uno de esos ejes permite la organización y generación de nuevos conocimientos al convertirse en perspectivas de análisis y enfoque de investigación en el área. Camilloni, por su parte, releva la permanente relación entre el ser y el hacer, entre la teoría y la práctica planteando:

la didáctica se ocupa y, a la vez, es una acción social. Esto traza sus horizontes, sus límites y sus desafíos. La didáctica es un cuerpo de conocimientos orientado a guiar la acción educativa, pero la enseñanza, como toda acción social, es siempre singular y escapa a su control a partir de reglas. En tanto teoría, la didáctica debe ocuparse de lo general y repetible, pero su destino es la situación empírica. Por ello, exige al destinatario del discurso didáctico, maestros y profesores, reconstruir el significado teórico-práctico de sus enunciados en el marco de la situación particular (Camilloni, 2005, p. 220).

La revisión precedente lleva a proponer como conceptualización del término analizado lo que sigue: la didáctica de las ciencias sociales es una ciencia que surge del diálogo entre las ciencias de la educación y las ciencias sociales, responde a una preocupación propia –la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales–, involucrando no sólo el aula como espacio de concreción de su actuar, sino la formación de los futuros docentes en el área y los requerimientos de los estudiantes para acceder al conocimiento social estimulando espacios de investigación como herramienta de mejora permanente.

Cambia el concepto, ¿cambia la práctica?

El análisis realizado del concepto de didáctica que alude a una relación permanente entre teoría y práctica, invita al docente a complejizar los espacios educativos, releva la investigación y el protagonismo del estudiante en su aprendizaje. Lo anterior lleva a preguntarse si la formación profesional docente ha efectivamente evolucionado de un profesor que maneja la información y entrega los conocimientos que los estudiantes no poseen a un mediador o a un facilitador de los procesos de aprendizaje.

Las referencias ministeriales a la formación docente expresada en los Estándares de Desempeño (Ministerio de Educación, 2011) tanto pedagógicos como disciplinares evidencian esta relación de igual forma esta relación entre teoría y práctica como necesidad permanente. Como ejemplos se pueden mencionar en el ámbito disciplinar de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales para el nivel de Educación Básica, entre otros los siguientes: conoce cómo aprenden Historia, Geografía y Ciencias Sociales los estudiantes de Educación Básica (estándar 1), comprende los conceptos de la historia y del conocimiento histórico y está preparado para enseñarlos (estándar 2), comprende los conceptos y problemas fundamentales del espacio geográfico y del conocimiento geográfico y está preparado para enseñarlos (estándar 5). Desde la perspectiva pedagógica se apela al conocimiento de los estudiantes (estándar 1), del currículum (estándar 3), al diseño e implementación de estrategias (estándar 4) y a los métodos de evaluación (estándar 6).

Así, un real cambio en la práctica pedagógica, que permitiese la concreción de la acción didáctica, debiese dar respuesta a las preguntas propias de su quehacer más allá del qué y cómo enseñar. Las respuestas a ambas interrogantes son parte permanente del quehacer docente, sin embargo las que a continuación se responden escapan de la respuesta tradicional, favoreciendo una mirada de mayor complejidad al abordar los cuestionamientos por qué, a quién y cuándo enseñar.

¿Por qué enseñar? La trascendencia del conocimiento. Concretizando las finalidades de la educación, la respuesta a esta interrogante tiene una asociación directa con una concepción del currículum que no se limita a la consideración de los planes y programas de estudio, sino que releva las concepciones políticas, filosóficas, económicas y culturales de la sociedad. Siguiendo los planteamientos de Canals y González (2011), surge como necesidad fortalecer en la formación inicial una comprensión del currículum como respuesta a un modelo de sociedad más que a la mera selección de contenidos. Una sociedad de la que el docente es partícipe, generando por ende nuevos desafíos.

¿A quién enseñar? La respuesta a esta interrogante surge desde considerar al estudiante como sujeto y protagonista de la acción educativa. Desde esta perspectiva la didáctica reconoce la potencialidad de aprendizaje de cada sujeto, la educabilidad, lo que implica la necesidad de formar a los futuros docentes para brindar a sus estudiantes distintas opciones para lograr aprendizajes Oller (2011), visibilizando la reflexión en torno al sujeto que aprende y no limitándola a un contenido aislado.

¿Cuándo enseñar? La reflexión sobre la práctica educativa implica responder a

dicha interrogante desde la generación de oportunidades reales para la adquisición del conocimiento, siguiendo la propuesta de Schön (1998), la reflexión es el medio que permite modelar lo desconocido de acuerdo a lo conocido y reestructurar las preguntas, las acciones y las propuestas en torno a los cambios. La reflexión necesariamente debe surgir desde la experiencia práctica, teniendo como requisito esencial que sean procesos reflexivos guiados, que permitan la apropiación de lo desconocido aportado por la práctica docente a partir de los referentes conocidos aportados por la formación teórica. En ese sentido, cobra especial importancia la pregunta didáctica ¿cuándo enseñar? la que permite dar un nuevo significado al actuar profesional, a partir de una transición desde una visión tradicional de la pedagogía forjada en los años escolares, hacia una visión profesional forjada en los años universitarios, asociada a la toma de decisiones en torno al acto educativo.

A modo de conclusión

La didáctica es el espacio pedagógico por excelencia que permite la relación entre los referentes teóricos y prácticos, entre el conocimiento disciplinar y la pedagogía, de allí que un espacio tan propio del quehacer profesional requiera de una reflexión y de un protagonismo docente que no se limite a preguntarse cómo se entrega un contenido. La formación inicial en didáctica no puede ser entendida desde la lógica del recetario, no es el espacio que entrega dos o tres técnicas, métodos o estrategias, la didáctica debe entenderse como un profundo acto de reflexión y compromiso profesional.

Es al docente que le corresponde desde su acción profesional seleccionar, diseñar, implementar, evaluar y reflexionar sobre su quehacer teniendo como centro al estudiante, al sujeto que aprende. Todas sus tareas profesionales más propias se enmarcan en el espacio didáctico que apunta particularmente a generar aprendizajes en los estudiantes que le permitan ser protagonistas y no simples espectadores de su entorno. La didáctica como acción pedagógica está llamada a convertirse en una oportunidad de acción reflexiva para docentes y futuros docentes, un crisol que permite la conjunción del conocimiento pedagógico y disciplinar, creando un espacio de investigación fecundo al servicio de la educación de niños, niñas y jóvenes.

Referencias bibliográficas

- Batllori R. y Pagès J. (1990). El Diseño Curricular en Ciencias Sociales. Estado de la Cuestión. *Boletín de Didáctica*, 2, 9-38
- Benejam, P. y Pagès J. (1997). *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*, Barcelona: Horsiri.
- Camilloni, A. (2005). Epistemología de la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Didác-*

- tica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones.* Aisenberg y Alderoqui (comps.) Buenos Aires: Paidós Educador, 25-41.
- Canals, R. y González, N. (2011). El Currículum de conocimiento del medio social y cultural y la formación de competencias. Pagès, J. y Santisteban, A. *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar.* Madrid: Síntesis, 41-61.
- Domínguez Garrido, M. (2004). *Didáctica de las Ciencias Sociales para Primaria.* Madrid, Pearson.
- Hernández Cardona, F. (2007). *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia.* Barcelona: Graó.
- Ministerio de Educación (2011). *Estándares orientadores para egresados de carreras de Pedagogía en Educación Básica: Estándares pedagógicos y disciplinarios.* Santiago de Chile: MINEDUC.
- Oller, M. (2011). Métodos y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Pagès, J. y Santisteban, A. *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar.* Madrid: Síntesis, 163-184.
- Santisteban, A. (2008). La formación inicial del profesorado de educación primaria para enseñar ciencias sociales: futuro presente, Ávila, R.M.; Cruz, A.; Díez, M.C. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado.* Jaén, AUPDCS/ Universidad de Jaén/ UNIA.
- Santisteban A., y Pagés J. (coords.) (2011). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar.* Madrid: Síntesis.
- Schön D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan.* Barcelona: Paidós.
- Taba, H. (1971). Estructura conceptual para el planteamiento del currículum. Albert R. (traduc.) *Elaboración del Currículum.* Buenos Aires: Troquel. 537-570.

CAPÍTULO 15

LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN EL PRIMER CICLO BÁSICO: TEORÍA, REALIDADES Y REFLEXIONES

Pamela Ruiz Cárdenas *

Resumen

La escritura constituye uno de los aprendizajes fundamentales para la vida en sociedad, convirtiéndose en una necesidad y un derecho de todos. Es por eso que la escuela debe trabajarla y desarrollarla desde los primeros niveles de forma adecuada y correcta. Al revisar el estado actual de los manuscritos realizados por los alumnos, se puede apreciar que este derecho está siendo amenazado, debido a que los resultados de distintas evaluaciones desarrolladas en variados contextos, muestran que un bajo porcentaje de estudiantes logran escribir alguna clase de texto con una determinada coherencia. Este problema se ha proyectado hacia niveles superiores, por cuanto un gran porcentaje de estudiantes de los más variados estratos sociales y económicos están teniendo grandes dificultades para realizar aquellas tareas encomendadas por sus profesores, tales como ensayos, informes, tesis, por nombrar algunas. Este artículo ha querido aportar con fundamentación teórica acerca de las habilidades a trabajar en el primer ciclo básico y además resaltar la importancia del proceso de la escritura para el éxito de ésta. También ha pretendido generar una reflexión en los profesores en ejercicio sobre el tema de la producción de textos, con el fin de que éstos puedan modificar su trabajo en pro de optimizar los aprendizajes acerca de la escritura desde los niveles iniciales de escolaridad con proyección hacia niveles superiores.

Palabras clave: Escritura, habilidades de escritura, proceso de escritura.

Fundamentación

La escritura es uno de los procesos culturales destacados más importantes, ya que permite dejar una huella de lo que se piensa. Gracias a ella, podemos obtener información acerca de los grandes acontecimientos que han ocurrido en la historia de las

* Magíster en Comprensión Lectora y Producción de Textos, Facultad de Educación, Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile, pamela.ruiz@upla.cl

sociedades. Es considerada uno de los aprendizajes fundamentales para la vida del hombre, convirtiéndose en una necesidad y un derecho de todos.

Este derecho se está viendo vulnerado, ya que el trabajo de las habilidades de escritura en los alumnos no se está desarrollando como corresponde. Las evaluaciones que miden este desarrollo retratan el bajo porcentaje que los estudiantes logran al escribir algún tipo de texto con cierta coherencia. La prueba aplicada el 2008 a estudiantes de cuarto básico arrojó como resultados que tan solo el 24% de los alumnos evaluados demostró las competencias esperadas para su nivel (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, 2008; Ministerio de Educación, 2008).

En los Simces posteriores de escritura que se han realizado en sexto básico, los resultados indican que el panorama no ha variado mucho. En el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simce) del 2015, por ejemplo, los resultados siguen señalando que los niños están lejos de lograr el puntaje máximo deseado y las habilidades esperadas, independiente de su sector socioeconómico. Es así que los niños del nivel socioeconómico más alto están a 28 puntos de lograr el resultado deseado, mientras que los de nivel socioeconómico más bajo están a 35 puntos (Simce, Mineduc, 2015). Situación que manifiesta el complejo escenario en la enseñanza de la escritura.

Ahora bien, si proyectamos este déficit hacia los niveles superiores, un gran porcentaje de estudiantes está presentando dificultades para realizar tareas encomendadas por sus profesores en esta área, tales como producir ensayos, informes, tesis, por nombrar algunas.

Resulta importante plantear que la escritura es una labor compleja que requiere del desarrollo de varias habilidades para realizarla. Estas habilidades, tanto motrices como intelectuales, se van adquiriendo a lo largo de toda la vida y son nutridas de los conocimientos y saberes que los estudiantes puedan poseer acerca del tema, la estructura y el propósito del texto que desean producir. Para conocer el nivel en que se encuentran, es necesario enfrentarlos a diversas tareas donde pongan en práctica el ejercicio de la escritura. La información que éstas proporcionan permitirá al docente tomar decisiones atingentes, que vayan en directo beneficio de aquellos estudiantes descendidos en este aprendizaje, mejorando la calidad de sus futuros escritos.

A partir de estos datos surgen las siguientes interrogantes: ¿Qué está pasando en el transcurso del tiempo que no ha habido cambios favorables en los resultados de la evaluación de la escritura? ¿De qué manera se está enseñando esta competencia tan importante para la vida en las escuelas? ¿Los profesores conocen las habilidades o criterios que se deben trabajar en la enseñanza de la producción de textos en el primer ciclo?

Ante las interrogantes planteadas, resulta importante conocer y analizar cómo los profesores implementan el proceso de producción de textos y cómo lo operacionalizan en el aula. También resulta trascendental el comenzar a identificar desde los primeros años el nivel de habilidades de escritura que poseen los niños, para ir desarrollándolas paulatinamente en los cursos superiores.

Se debe apuntar el trabajo de producción de textos al primer ciclo básico, debi-

do a que en este nivel los alumnos se encuentran en la primera etapa del desarrollo formal de la escritura, junto con poseer los conocimientos mínimos necesarios del código escrito para dar inicio a la enseñanza de la producción de textos. Es decir, son capaces de redactar textos breves siguiendo una secuencia lógica de acontecimientos sobre contenidos que les son familiares, utilizando letra cursiva, separando correctamente las palabras, aplicando signos de puntuación y conectores adecuados que le den sentido y significado a sus relatos (Bases Curriculares, 2012).

A su vez, el desarrollo cognitivo en que se encuentran los alumnos permite junto a sus conocimientos mínimos dar inicio a la enseñanza de la Producción de Textos, ya que es en esta etapa cuando el cerebro está más abierto a recibir información y estímulos en torno del lenguaje y obtener una asimilación sustantiva de este aprendizaje. La variedad de estrategias y actividades que se le presenten al niño permitirá que una mayor cantidad de circuitos nerviosos se fortalezcan. “Cuando la estimulación es pobre, los circuitos que se consolidan se reducen y la poda se hace más abundante. Un desperdicio si pensamos que el cerebro de los niños es la máquina de aprendizaje más poderosa que se conozca” (Morales, 2012). Por lo cual, resulta gravitante poder generar procesos asertivos en esta temprana edad de la educación.

Teoría y proceso de escritura

Escritura

A través del tiempo el concepto de escritura en la escuela ha ido evolucionando; lo que antes se entendía como una actividad grafomotora, centrada en aspectos ortográficos y caligráficos, copiar textos, dictados o corregir lo escrito, hoy se percibe como la producción de textos coherentes, identificando las intenciones comunicativas, propósitos para escribir y el tipo de destinatario. Cuando los niños escriben en sus cuadernos sólo copias y dictados, prácticas de uso tradicional, la escritura está siendo entendida en su sentido restringido. Por el contrario, cuando los alumnos publican avisos, poemas, noticias, en su diario mural; elaboran afiches, o participan en proyectos, la escritura está siendo considerada como producción de textos.

Escribir significa mucho más que conocer el abecedario y saber juntar letras: quiere decir ser capaz de expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas, significa poder elaborar cartas y documentos que nos permitan sobrevivir (Cassany, 1995).

Según el enfoque cognitivo, la escritura surge y se desarrolla como una actividad consciente y como resultado de la estructuración de una serie de operaciones mentales en las que los procesos psicológicos superiores se ven implicados. “Es una actividad comunicativa y compleja, que implica que el escritor tenga conocimientos, habilidades, estrategias y capacidades para coordinar múltiples procesos” (Cassany, 1993).

Hacer escribir a los niños permite que éstos organicen sus ideas y que generen pensamiento, ya que tendrán que reflexionar sobre el contenido de lo que van a producir y también a estructurar las ideas para que éstas sean comprensibles para la audiencia. Por lo tanto, al escribir, “el estudiante no solo comunica ideas, sino también aprende durante el proceso” (Bases Curriculares, 2012). Lo cual resulta fundamental para desarrollar otras áreas del conocimiento, como, por ejemplo, la creatividad, la imaginación y sobre todo el desarrollo del pensamiento.

El niño que aprende a escribir debe percibir primero que a cada expresión del lenguaje oral le corresponde una representación gráfica, así a cada fonema le corresponde una grafía pero, también, debe percibir que existen otros signos o símbolos que se utilizan en esta representación, como: las tildes que representan la fuerza con que se pronuncian algunos fonemas, los signos de interrogación y exclamación que representan determinadas entonaciones que usamos al hablar, las comas y puntos que representan las pausas, los conectores que ayudan a entrelazar las ideas en una oración y entre los párrafos (Kaufman, 2012).

Ir enseñando esto de manera integral, mostrándolo en textos completos, usándolos desde el inicio en la producción de textos, ayuda a que el niño entienda la escritura como el sistema que registra el habla y que, tal como ocurre con el lenguaje oral, el lenguaje escrito sirve para comunicar lo que queremos decir.

En estos aprendizajes encontraremos a los niños que están cursando primer ciclo básico donde estarán escribiendo pequeños textos con sentido. En otras palabras, los niños estarán en la etapa donde se valdrán de sus conocimientos previos para producir la versión escrita de un texto; es decir, pondrán en juego las habilidades adquiridas para traducir el escrito que tienen representado en su mente a palabras y éstas a su expresión gráfica.

El proceso de escritura

A partir de los aportes de la psicología cognitiva se comienza a poner atención a los procesos mentales que operan cuando se escribe un texto, provocando un cambio en el enfoque de la enseñanza y en el aprendizaje de la escritura.

El modelo cognitivo más representativo es el de L. Flower y J. Hayes (1981) que analiza los procesos que operan cuando se compone un texto y explica las estrategias que se aplican para redactar detallando las operaciones cognitivas que dirigen la producción escrita (Cassany, 1993). Tener claros estos procesos permitirá al docente enseñarlos e intencionarlos, provocando mejoras sustantivas en los escritos de sus alumnos.

Los procesos cognitivos involucrados en la producción escrita son: planificación, redacción y revisión (Cassany, Luna y Sanz, 1997). En el proceso de planificación el escritor planifica su escritura antes de comenzar la tarea de escribir, es decir realiza una representación mental de lo que desea expresar. La elaboración de esta representación contiene tres subprocesos: generar ideas, organizarlas y formular objetivos.

Generar ideas involucra la búsqueda de información en la memoria a largo plazo. Organizar las ideas se refiere a estructurar las informaciones según las necesidades de la situación comunicativa, crear ideas nuevas para complementar las ya existentes. La formulación de objetivos se encarga de la elaboración de metas que dirigirán el proceso de composición, estableciendo propósito y destinatario.

En la redacción, el escritor transforma las ideas que surgieron a partir de conversaciones, investigaciones o lluvia de ideas en un lenguaje escrito y comprensible para el lector. Durante este proceso el escritor aplica y controla operaciones mentales, por ejemplo mantener en la memoria operativa las metas y planes del texto, acceder a sus conocimientos lingüísticos para incorporar vocabulario nuevo extraído de textos escuchados o leídos, revisar la sintaxis: la concordancia entre sujeto y predicado, comprender la función de adverbios, pronombres y conectores para reemplazarlos o combinarlos enriqueciendo sus producciones y finalmente recordar las reglas ortográficas de acentuación, literal y puntual aprendidas.

En la revisión el escritor se detiene para evaluar que lo escrito cumple con el propósito planeado, interviniendo algunas operaciones mentales de relectura, de rehacer o modificar lo que sea necesario para mejorarlo, poniéndose en ejecución los procesos de control o monitoreo que guían y regulan el funcionamiento y la participación de los procesos en la actividad global de la composición (Cassany et al., 1997).

La perspectiva de la escritura como proceso permite al alumno establecer propósitos, profundizar las ideas, trabajar con otros, compartir sus creaciones y centrarse en diferentes tareas necesarias para la producción (Bases Curriculares, 2012).

A su vez, Cassany et al., (1997) aporta conclusiones acerca del perfil de los escritores. Señala que los aventajados suelen resolver escribiendo, revisando y re-planificando, de manera que los tres procesos básicos de planificación, redacción y revisión interactúan constantemente, sin embargo, los escritores novatos, aquellos que recién comienzan a producir textos, vuelcan todo su saber de manera automática, sin mucha reflexión y elaboración, dándose un proceso de redacción intenso o escaso con pocos reparos; también señala que los pequeños escriben de una manera más simple, mientras que los mayores dedican tiempo y reflexionan más en el proceso de redacción.

Otro modelo cognitivo surgido con posterioridad es el de Scardamalia y Bereiter (1992), quienes utilizan dos modelos para describir lo que sucede con el conocimiento de una persona cuando escribe un texto. El primero, llamado “Decir el Conocimiento”, está relacionado con el comportamiento de un escritor novato o principiante y señala que éste realiza poca planificación antes de escribir, se queda en un nivel concreto más que en un nivel global. En consecuencia, no genera mucho contenido, ni responde a la organización textual y exigencias del tema. Por esta razón su texto consiste en un listado de ideas escasamente relacionadas. El grado de adecuación de la información activada dependerá de la información que disponga en la memoria. Este proceso es automático e inconsciente y se termina cuando no hay más información, cree que es suficiente o simplemente finaliza cuando se le acaba la hoja.

Este modelo, utilizado por escritores inmaduros, considera el escribir como un proceso natural y eficiente. Natural, porque utiliza el conocimiento disponible y depende de las habilidades discursivas que tenga y eficiente, porque en poco tiempo se puede generar un producto que esté relativamente conforme a lo solicitado.

El segundo modelo, denominado “Transformar el conocimiento” describe el comportamiento de un escritor maduro. Aquí, el individuo enfrenta la escritura como un problema a resolver incorporando etapas como la planificación y el establecimiento de objetivos. Va escribiendo y revisando constantemente para ir haciendo cambios no sólo en el texto sino también en lo que quiere decir. De esta manera la escritura juega un papel fundamental en el desarrollo de su conocimiento.

Los alumnos de segundo básico están en la categoría de escritores novatos, porque al escribir lo hacen volcando sus conocimientos, sin estrategias previas, incluso llegando a salirse del tema solicitado. Los alumnos de cuarto básico han avanzado un poco en este aprendizaje, ya que son capaces de escribir cartas, instrucciones, afiches, reportes de una experiencia, noticias, entre otros, para lograr diferentes propósitos, sin embargo, el formato adecuado y la transmisión del mensaje no siempre es el adecuado. Para conducirlos a ser escritores expertos, es necesario identificar previamente los conocimientos de escritura y habilidades que tengan desarrolladas.

Habilidades

Una habilidad es un cierto nivel de competencia que tiene un sujeto para cumplir con una meta, en este caso, escribir un texto. Las habilidades son también definidas por el Mineduc, como “capacidades para realizar tareas y solucionar problemas con precisión y adaptabilidad. Una habilidad puede desarrollarse en el ámbito intelectual, psicomotriz, afectivo y/o social. Sin esas habilidades, los conocimientos y conceptos que puedan adquirir los alumnos resultan elementos inertes; es decir, elementos que no se pueden poner en juego para comprender y enfrentar las diversas situaciones a las que se ven expuestos” (Mineduc, 2012).

Para ejemplificar lo anterior se puede decir que cuando en la escuela se enseña a escribir a través de contenidos aislados y reglas sobre el lenguaje, se está impidiendo que el alumno desarrolle las capacidades que podrían ayudarle a escribir textos coherentes y significativos. Para formar un texto significativo el escritor debe controlar las ideas que quiere expresar, su intención al escribir el texto y la adecuación al posible lector: la forma sintáctica de las frases que utiliza, la selección léxica, la forma gráfica de las palabras, es decir, la ortografía y finalmente la realización de las letras que forman las palabras (Camps, 1990).

De acuerdo a lo anterior, se puede plantear que al momento de escribir se ponen en juego una serie de habilidades, como, por ejemplo: la planificación del texto, el manejo de recursos discursivos para expresar ideas con claridad y coherencia, así como la evaluación y corrección de los escritos. Además, se desarrollan estrategias

para adaptar la expresión escrita a diversos propósitos, audiencias, géneros discursivos y contextos comunicativos.

Es así que Cassany distingue dos tipos de habilidades en el proceso de expresión escrita: las psicomotrices, que consisten en transformar, mediante movimientos musculares, los signos lingüísticos a signos gráficos; y las cognitivas, se refieren a capacidades intelectuales que permiten traducir ideas, sentimientos, etc., de manera escrita. Estas últimas son:

- a. Reconocer la situación de comunicación (propósito y tema).
- b. Planificar (generar ideas, organizarlas).
- c. Redactar (redactar párrafos con coherencia y cohesión).
- d. Revisar (leer el texto, releerlo y rehacer el texto).
- e. Monitorear (aprender a dirigir el proceso de composición de manera relativamente consciente).

Liliana Tolchinsky (2003) considera la escritura como una actividad de desarrollo motor y de conocimiento complejo, donde lo primero está relacionado con el trazado de las letras y lo segundo se refiere a la preocupación por el contenido de la información que se transmite o se produce por escrito.

En síntesis y de acuerdo con los autores antes señalados, es posible clasificar las habilidades de escritura en: habilidades básicas, que se refieren a las de desarrollo motriz y ortográfico, y habilidades complejas, que dicen relación con habilidades y estrategias de redacción, las cuales van evolucionando de manera progresiva en los niños durante el proceso educativo; lo que resultaría interesante es que éstas se vayan monitoreando regularmente y no esperar una prueba estandarizada.

Habilidades para la producción escrita

Para el desarrollo de la competencia de producir un texto, el niño necesita tener desarrolladas dos tipos de habilidades: básicas y superiores, siendo importante que el educador trabaje de forma clara y acertada la primera de ellas para lograr un buen aprendizaje de las segundas.

1. Básicas:

a) Precisión y fluidez del trazo

La precisión se refiere a la eficiencia motriz de la escritura que va desde tomar un lápiz hasta realizar trazados más complejos. La fluidez hace referencia a la velocidad y regularidad del trazo. Estas habilidades permiten que el alumno realice correctamente el trazado de las letras, sin dificultad para utilizar cursiva, escribiendo con regularidad de alineación, proporción, tamaño y espaciado. Además, las letras y

palabras aparecen claramente diferenciadas en sus escritos (M. Condemarín y M. Chadwick, 1991).

b) Asociación fonema-grafema

Para lograr el aprendizaje de asociar el fonema con su grafema, previamente debemos haber desarrollado la conciencia fonológica que se refiere a la representación interna de la palabra sin apoyo gráfico. Cuando el niño tiene desarrollada la conciencia fonológica será capaz de reconocer unidades que se oyen, en una palabra, identificar rimas, añadir o sustituir unidades a una palabra, etc. Luego de esto, comienza a asociar los fonemas con sus grafemas, que es “la base sobre la cual se estructura nuestro sistema alfabético de escritura” (Salgado, 2000). Al desarrollar esta habilidad, el niño será capaz de codificar en su memoria cada letra, como una unidad gráfica asociada con un sonido, la que, a su vez, al combinarse con otras formará las palabras, que son unidades con sentido propio.

c) Ortografía

La ortografía corresponde a la escritura correcta de palabras y oraciones de acuerdo a la convención establecida (Salgado, 1997). Es decir, es un conjunto de normas convencionales que todos los que hablamos un mismo idioma debemos compartir.

La ortografía en los niños es un aprendizaje complejo que el alumno va internalizando poco a poco, a medida que va comprendiendo las relaciones que se producen entre fonemas y grafemas, incorporando posteriormente el uso de tildes y puntuación.

El desarrollo de esta habilidad en el primer ciclo básico se evidencia en el uso correcto de mayúsculas en nombres propios y al inicio de la oración. También en el uso adecuado de puntos seguido y final para separar ideas, junto con la utilización de signos de exclamación e interrogación en textos breves. A medida que avanzan, se visualiza en el uso correcto de las letras y tildación de las palabras.

2. Superiores:

a) Redactar textos breves

Es una habilidad cognitiva donde el escritor transforma las ideas a un lenguaje escrito comprensible para el lector. Según las Bases Curriculares (2012) los niños al comienzo deben ser capaces de escribir textos breves sobre contenidos familiares. Los primeros textos conocidos por los estudiantes son los narrativos; cuentos y fábulas forman parte del repertorio que los adultos proporcionan a los pequeños desde la primera infancia. Por lo tanto, cuando ingresan al colegio, ya se encuentran familiarizados con este tipo de narraciones.

Cuando el alumno redacta textos narrativos, trabaja la ordenación lógica y cro-

nológica. Esta ordenación permite entender que la sucesión de los episodios que configuran un relato y sus acciones se encadenan causalmente, destacando entre ellas las esenciales para la construcción de la historia (Kaufman, 2012).

Al ir avanzando en el primer ciclo básico, a los niños se les enseña a redactar poesías y textos no literarios como cartas, recetas, invitaciones, etc. Al escribir los textos aprendidos, se ponen en juego una serie de conocimientos que se ven reflejados en la producción escrita. Estos conocimientos son descritos a continuación junto a la habilidad de redactar.

b) Cohesión

Se refiere al “conjunto de relaciones o vínculos de significados que se establecen entre distintas partes del texto y que permiten al lector interpretarlo con eficacia” (Halliday, 1976, citada por Cassany, 1999).

Esta habilidad permite establecer una relación entre las frases del texto mediante nexos gramaticales. Formalmente, es la manera de organizar el párrafo mediante el uso de la puntuación y marcadores textuales.

c) Coherencia textual

La coherencia textual es la “propiedad que se encarga de la información, es básicamente semántica y afecta la organización profunda del significado del texto” (Cassany, 1995). La coherencia es una propiedad fundamental de los textos.

Esta habilidad se refiere a mantener la congruencia entre el tema, la audiencia y el propósito de la comunicación, además de mantener la continuidad temática. Las ideas que han sido seleccionadas y jerarquizadas para la redacción deben guardar relación con el tema o asunto al cual se va referir el texto, de lo contrario el contenido sería incoherente. El desarrollo de esta habilidad, por ejemplo, favorecerá la utilización de estrategias de sustitución a través del uso de sinónimos y pronombres, evitando la repetición de algunos términos que resulten poco adecuados.

d) Uso de recursos literarios y vocabulario

Corresponde a la habilidad para utilizar ciertas herramientas literarias que pretendan provocar algunos efectos en el lector, como emociones, sensaciones o amenizar el relato para capturar el interés del lector. Entre los recursos podemos encontrar: repeticiones, exageraciones, descripciones, personificaciones, metáforas, comparaciones, diálogos entre personajes, etc. Esto permite recrear ambientes y personajes de una historia (Kaufman, 2012).

El vocabulario también juega un rol importante al momento de escribir, se debe ir paulatinamente aumentando el léxico en los niños para que sus escritos adquieran riqueza.

Para obtener información sobre el desarrollo de estas habilidades en los alumnos

es necesario conocer y aplicar métodos evaluativos coherentes con el enfoque cognitivo.

Evaluación

Para observar cómo progresa un estudiante en sus prácticas de escritura, no es conveniente presentar situaciones en que el alumno escriba o lea palabras en primer año, oraciones en segundo y textos en tercero. La posibilidad de escribir correctamente palabras no garantiza que un año después ese alumno escriba buenos textos. Por lo tanto, es interesante ver cómo escriben palabras y textos a lo largo de todo el ciclo y establecer ciertos patrones o criterios que nos permitan fijar expectativas de logro específicas para cada año.

Con el propósito de ordenar a los profesores en sus conocimientos y estos sepan qué se evaluará en el Simce de escritura, es que se dan a conocer los criterios utilizados en dicha evaluación. Estos criterios son: Adecuación al propósito comunicativo, desarrollo de ideas y vocabulario, coherencia, cohesión y convenciones ortográficas: puntuación. Los profesores al tener claro los criterios, podrán ordenarse con estrategias para ir desarrollando paulatinamente estas competencias necesarias para una buena producción de texto (Mineduc, 2012).

Las tareas de escritura que el profesor proponga a los alumnos para desarrollar estas competencias deben ser significativas. Es así como Jolibert (1995) propone trabajar proyectos de escritura, donde se escribe para algo y para alguien, que es lo que orienta la producción de textos. A través de los proyectos, los niños se proponen desafíos de escritura en situaciones reales y se volverá eficaz en la medida que tenga significancia la tarea. Por ejemplo, realizar un proyecto de escritura de informes, listas de responsabilidades, encuestas, organizar una kermés, una exposición, cuentos para leerlos en otro curso, etc., donde el escrito tendrá una funcionalidad y un proceso de aprendizaje.

La evaluación de la escritura bajo este enfoque funcional y procesual le permite al alumno dar sentido a lo que realiza, desarrollando sus habilidades en un contexto significativo para él. Por lo tanto, se deben promover acciones que pongan en juego la funcionalidad de los nuevos aprendizajes a través de su uso en la resolución de problemas, aplicación en distintos contextos y en la construcción de nuevos conocimientos.

La evaluación debe ser entendida, entonces, como un proceso que promueve el aprendizaje y no como un control externo realizado por el profesor sobre lo que hace el alumno y cómo lo hace. Si la evaluación se encuentra incluida en el acto de aprendizaje, el estudiante comprenderá mejor los procesos que se están realizando, conocerá sus errores y sus aciertos. Será una forma de proporcionar información relevante para producir cambios y modificaciones para hacer mejor lo que se está haciendo. La evaluación se debe transformar en un proceso reflexivo donde el estudiante tome conciencia de sí mismo y de lo que aprende.

La evaluación centrada en el proceso, por ende, tendrá varios propósitos: ayudar a los alumnos a escribir de manera más reflexiva, darles herramientas para que sean capaces de evaluar el contenido y estructura de los textos que escriben y entregarles la oportunidad de que corrijan ellos sus errores.

Por otra parte, en relación con los instrumentos tradicionalmente utilizados en la enseñanza básica para evaluar la escritura, es posible encontrar: dictados de palabras, dictados de oraciones, transcripción de textos (copias), redacción de respuestas a pruebas de desarrollo y, en algunos casos, creación de textos sin propósitos comunicativos. Los nuevos enfoques promueven una evaluación de los textos a través de diferentes estrategias coherentes con métodos de enseñanza actualizados y en contextos reales de comunicación. Al respecto Ruiz (2009) propone que el alumno revise sus propios textos acompañado por el profesor mediante entrevistas en las cuales el docente, a través de preguntas, va guiando al alumno en la producción de su texto, su revisión y mejoramiento.

De la teoría a la práctica

El proceso de producción de textos en los niños no se puede criticar sin haber observado a los profesores, ya que de ellos depende en gran medida el enseñar y potenciar este tipo de actividades dentro del primer ciclo básico. Por ende, resulta decisivo el consultar la forma en que enseñan las habilidades para la escritura, como también, conocer el trabajo que realizan al momento de pedir algún tipo de producción a sus alumnos.

A partir de los antecedentes mencionados acerca del bajo rendimiento de las evaluaciones estandarizadas acerca de la escritura Simce (2014), surge la necesidad de consultar a los profesores, en primer lugar, si identifican las habilidades que se deben enseñar y potenciar al escribir y, en segundo lugar, indagar cómo trabajan la producción de textos en el primer ciclo básico.

La muestra se definió bajo tres criterios de intencionalidad que son descritos a continuación:

El primer criterio de intencionalidad surge de la pregunta: ¿Con profesores de qué tipo de establecimiento se podría realizar la investigación? Para responder a esta interrogante se seleccionaron los tres tipos de modalidades educativas que existen en nuestro país: sistema particular, particular subvencionado y municipal. Se escogen, porque las tres modalidades son evaluadas en el Simce y, además, porque se utiliza el segundo criterio de intencionalidad que nace de la necesidad de investigar en todo tipo de realidades. Es así que se escogen tres profesoras de establecimientos educacionales con distintas características socioculturales y pertenecientes a la Quinta Región.

El tercer criterio de intencionalidad fue el de optar por profesores que hicieran clases en segundo, tercer y cuarto año básico, debido a que son los cursos donde comienzan formalmente a producir textos y, además, cuentan con los conocimientos mínimos para el desarrollo de esta competencia para la vida, se sienten motivados y dan valor a ciertas reglas convencionales de la lengua escrita.

El instrumento para la recolección de datos fue la entrevista semiestructurada, porque es flexible y dinámica (Pastén, 2008), constituyéndose en una narración conversacional creada conjuntamente por el entrevistador y el entrevistado. Esto posibilita que el entrevistador pueda modificar la secuencia de las preguntas, explicarlas, añadir información, en función de las respuestas o demandas del entrevistado, además, permite ahondar en otros temas relacionados que resulten aportativos para una visión más clara del proceso de escribir.

Con el propósito de distinguir las respuestas de cada una de las profesoras, las denominaremos de la siguiente manera: entrevistada uno, al docente del colegio particular, entrevistada dos, al docente de colegio particular subvencionado y entrevistada tres, al docente de escuela municipal.

Con relación a las preguntas, éstas permitirán indagar cuánto saben las profesoras acerca de las habilidades que se deben ir desarrollando al escribir y su conocimiento sobre la enseñanza de la producción de textos. A su vez, permitirá conocer de forma práctica qué tipo de metodologías se ocupan intraaula.

Pregunta N° 1

¿Cuántos años lleva trabajando en el sistema?

Entrevistada 1: Llevo trabajando 21 años.

Entrevistada 2: Llevo 9 años y siempre en colegios subvencionados.

Entrevistada 3: Llevo 4 años.

Pregunta N° 2

¿Tiene alguna especialidad o mención?

Entrevistada 1: Tengo mención en inglés.

Entrevistada 2: Mi especialidad es inglés.

Entrevistada 3: Mención matemática.

Pregunta N° 3

¿Cuáles son las habilidades en escritura, que se deben desarrollar en los estudiantes?

Entrevistada 1: La codificación primero, luego la motricidad fina, correspondencia entre las oraciones y el texto que van a escribir y finalmente la redacción.

Entrevistada 2: Son muchas, pero las principales son letra legible en los trazos realizados, redacción con buena ortografía y texto coherente.

Entrevistada 3: Redactar con coherencia, cohesión y buena ortografía.

Pregunta N° 4

¿Qué es para usted la producción de textos?

Entrevistada 1: Que los alumnos escriban de manera espontánea y esta depende del curso en que estén. En primero básico escriben una línea, en segundo un pequeño trozo y a partir de tercero ya pueden redactar su cuento con inicio, desarrollo y desenlace.

Entrevistada 2: Es creación para expresar por escrito alguna emoción, sentimiento o simplemente comunicar algo.

Entrevistada 3: Es crear a partir del texto que quieran producir.

Pregunta N° 5

¿Qué tipos de actividades hace para escribir a sus alumnos?

Entrevistada 1: Mi curso es tercero, por eso hacemos varias actividades para escribir: hacemos dictados diarios para que mejoren la ortografía, transcriben, trabajamos las respuestas completas y cuando enseño un tipo de texto, por ejemplo, un cuento, ahí producen el texto aprendido.

Entrevistada 2: Con mis niños hacemos varias producciones. El primer semestre vimos textos literarios y escribíamos el texto que yo les enseñaba. Ahora estoy con textos no literarios que son más difíciles para ellos y trabajamos en grupo.

Entrevistada 3: Llevo pocos años trabajando y siempre me ha tocado primero básico. Ahora que tengo segundo hacen copias para el hogar con el fin de mejorar su trazo,

dictados y han hecho solamente una vez la producción de un cuento. Es mi meta que escriban más producciones.

Pregunta N° 6

¿Cómo enseña usted la producción de textos en los estudiantes?

Entrevistada 1: De lo más simple a lo más complejo. Primero enseñé oraciones a través de imágenes. Luego si escriben una leyenda, debo activar conocimientos de la leyenda y enseñarles tips para comenzar su escritura y finalizarla. De esa manera escribirán correctamente el texto.

Entrevistada 2: Les enseñé la finalidad del texto para qué lo estás haciendo y les enseñé su estructura. Les doy pautas para que escriban, por ejemplo, en un cuento, les digo como es el inicio, etc. Y así les enseñé las características de cada texto antes de que se pongan a escribirlo.

Entrevistada 3: He tenido sólo primero y segundo básico y la enseñanza de la producción la he hecho sólo una vez. Partí con reconocer las características del tipo de texto, la estructura y el propósito comunicativo. Trabajo primero que conozcan el texto, luego comprensión de lectura y finalmente la producción.

Pregunta N° 7

¿Por qué lo enseña de esa manera?

Entrevistada 1: Porque siempre hay que partir de lo básico, de lo que ya saben. Es lógico. Me lo ha demostrado la experiencia.

Entrevistada 2: Porque soy estructurada y ordenada y me gusta trabajar paso a paso las actividades y es la mejor forma que me funciona esta enseñanza.

Entrevistada 3: Porque según yo es una secuencia lógica, hay que escribir con un propósito. Por ejemplo, si escribo un cuento tengo que hacerlo pensando en entretener al lector.

Análisis de las entrevistas

Considerando la idea central que se desarrolló en las entrevistas se pueden desprender las siguientes apreciaciones:

- El contenido de la producción de textos se encuentra dentro de los objetivos de aprendizajes (OA) propuestos en las bases curriculares de Lenguaje, donde se declara la producción como proceso. A pesar de estar mencionado, las profesoras no lo manejan. Por otra parte, ninguna de las profesoras entrevistadas tiene especialidad en lenguaje, asignatura donde se enseña específicamente la producción de textos. Probablemente, si se hicieran especialistas podrían generar aprendizajes significativos, ya que se manejarían a cabalidad en su área, logrando que las habilidades involucradas en la producción sean bien desarrolladas.
- El tiempo que llevan trabajando en el sistema no las hace más conocedoras de la correcta enseñanza de la producción ni del reconocimiento de las habilidades que se deben ir desarrollando en el primer ciclo. Si bien las tres profesoras conocen del tema, a todas les falta profundizar, tanto en teoría como en las estrategias didácticas orientadas a desarrollar habilidades relacionadas a la producción de textos en los estudiantes.
- Todas las entrevistadas conocen el propósito comunicativo de cada texto y la estructura que posee cada uno de ellos. Sin embargo, manejan disímiles conceptos acerca del proceso de producir un texto, lo que afecta su correcta implementación, lo que significa que las estrategias para llevarlo a cabo en el aula no siempre serán las más eficaces.
- Se reconoce por parte de las entrevistadas que las oportunidades de escribir no son frecuentes y tampoco resultan atractivos para los alumnos, haciéndose monótonas tanto para el profesor como para ellos.
- Las estrategias de enseñanza que desarrollan las entrevistadas están intrínsecamente ligadas a las experiencias educativas que cada una de ellas tuvo durante su vida académica, y que reproducen a partir de esa misma experiencia, cayendo muchas veces en un sistema tradicional y poco apegado a los nuevos requerimientos que exige el currículum educativo.

Reflexiones finales

Resulta interesante poder precisar que, en relación a la teoría sobre el desarrollo de las habilidades de la escritura y su proceso, las bases curriculares (2012) las declaran explícitamente, señalando la metodología y la sistematicidad para trabajar este complejo proceso cultural educativo. Por ende, los profesores deben actualizar sus metodologías de trabajo, alineándolas con las directrices planteadas por el Mineduc.

Sin duda, la escritura de textos posee una serie de cualidades que van a permitir a los niños poder abrirse a otras esferas intelectuales debido a que es un proceso complejo y gradual. Es por eso que el profesor que trabaja en estos niveles debiese tener un perfil de especialista en el área para abordar este tema de forma adecuada y así obtener buenos resultados, los cuales se proyecten positivamente en las mediciones estandarizadas.

Si no son profesores especialistas, deben ordenar y actualizarse en sus conocimientos para que puedan implementarlos de manera eficiente en el trabajo cotidiano de escritura que realicen con sus alumnos. Al conocer el proceso de la escritura podrán enseñar a trabajar los textos *con planificación*, es decir, pensar antes de escribir, *con redacción*, vale decir involucrando ortografía, vocabulario y conectores aprendidos y finalmente *con revisión* de lo realizado, preocupándose de la coherencia y cohesión del texto. De esta manera, los estudiantes mejorarán sustancialmente sus producciones. Por ello es imprescindible que el profesor maneje estas teorías, ya que si él las domina podrá enseñarlas de manera eficiente.

La idea es que el profesor forme niños productores de textos, donde cada vez se vayan haciendo más autónomos en este aprendizaje. “Existen dos factores especialmente importantes para promover la autonomía de aprendizaje del alumno: la intervención en el proceso de escritura y la necesidad de darle la oportunidad de reflexionar sobre su texto y reescribirlo” (Ruiz, 2009). Como declara el Mineduc se debe potenciar el “Aprender a escribir y escribir para aprender” (2012).

Otra variable importante a considerar son los espacios que se dan para el trabajo de la escritura en la escuela, es decir, otorgar oportunidades, tiempos y recursos metodológicos para que los niños puedan realizar escritos con un propósito y orientados hacia una determinada audiencia. Pretender que solo se escriba para responder a las distintas evaluaciones que en general se hacen en esta etapa de la vida escolar, como escribir el dictado o en oraciones, donde la idea principal es resaltar la mala ortografía, ilegibilidad de la letra o el escaso conocimiento que puedan tener sobre la estructura de los textos, no debe ser el modelo a seguir por el escaso provecho que se puede obtener de estas metodologías.

En la escuela se debe escribir con actividades que sean significativas para el niño, que no sean sinónimo de aburrimiento o fracaso, sino que provoquen en ellos satisfacción. Entre las actividades reales de escritura se pueden mencionar como ejemplos, la realización de proyectos para realizar un afiche para una exposición, escribir un libreto para una futura dramatización, una carta al director con el fin de pedir algo para el curso, un cuento para ser leído en niveles más pequeños, inventar leyendas para ser intercambiadas por cursos del mismo establecimiento u otro, por nombrar algunos.

En resumen, se ha querido aportar con fundamentación teórica acerca de las habilidades a trabajar en el primer ciclo básico y además resaltar la importancia del proceso de la escritura para el éxito de ésta. También se ha pretendido generar una reflexión en los profesores en ejercicio sobre el tema de la producción de textos, con el fin de que éstos puedan modificar su trabajo en pro de optimizar los aprendizajes acerca de la escritura desde los niveles iniciales de escolaridad con proyección hacia niveles superiores.

Referencias bibliográficas

- Camps, A. (1990). *Enseñanza de la ortografía*. Barcelona: Editorial Graó.
- Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura, didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Editorial Graó.
- Cassany, D. (1995). *Describir el escribir*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1997). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó.
- Condemarín, M. y Chadwick, M. (1991). *Escritura creativa y formal*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Crónica de canal T13, (2016). Recuperado de <http://www.t13.cl/noticia/nacional/revisa-resultados-prueba-escritura-2015-segun-establecimiento-educacional>
- Ferreiro, E. y A. Teberosky. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Editorial Siglo XXI.
- Jolibert, J. (1995). *Formar niños productores de textos*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Kaufman, A. M. (2012). *El desafío de evaluar. Procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Mineduc (Ministerio de Educación) (2012). Bases curriculares Educación Básica. Recuperado de http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/articulos-30013_recurso_14.pdf
- Morales, F. (2012) *Cerebro infantil: Una potente máquina de Aprendizaje*. Recuperado de <http://silverbubbleblog.blogspot.cl/2012/02/cerebro-infantil.html#!/2012/02/cerebro-infantil.html>
- Ruiz, M. (2009). *Evaluación de la lengua escrita y dependencia de lo literal*. Barcelona: Editorial Graó.
- Salgado, H. (1997). *El aprendizaje ortográfico en la didáctica de la escritura*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Salgado, H. (2000). *De la oralidad a la escritura*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Savelli, A. (2016). ¿Qué nos dicen los resultados de escritura 2015? Recuperado de <http://educacion.udd.cl/noticias/2016/11/que-nos-dicen-los-resultados-simce-escritura-2015/>
- Scardamalia M. y Bereiter C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Revista Infancia y Aprendizaje* N° 58, 43 -64.
- Sistema de Medición de la Calidad de la Educación de escritura 6° Básico (2014). *Aprender a Escribir y Escribir para Aprender*. Recuperado de http://educacion2020.cl/sites/default/files/resultados_escritura_2014.pdf
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del Lenguaje Escrito*. Barcelona: Editorial Anthropolos.

CAPÍTULO 16

LA SALIDA A TERRENO COMO PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO-SOCIAL: LA EXPERIENCIA EN LA ASIGNATURA DE METODOLOGÍA EN LAS CIENCIAS SOCIALES, UNIVERSIDAD DE ATACAMA

Marcela Urizar Vergara *

Resumen

El patrimonio tiene un gran valor pedagógico, como metodología didáctica, contribuye al fortalecimiento de la identidad, al sentido de pertenencia a través de valores, de significados, que permiten reconocernos como sujetos sociales, compartiendo un conjunto de elementos materiales e inmateriales que denominamos patrimonio, que adquieren dicha categoría en tanto la comunidad los reconozca como tal. La asignatura de Metodología de las Ciencias Sociales se imparte en el nivel 200 de la carrera de Pedagogía Básica de la Universidad de Atacama, considera la Unidad Patrimonio Cultural Regional, que presenta el panorama propicio para el desarrollo de una propuesta de educación patrimonial, para ello, se han elaborado estrategias metodológicas para favorecer en los alumnos la apropiación y valoración del patrimonio cultural regional, entre ellas la salida a terreno. La Región de Atacama posee un número importante de sitios de interés arqueológico, histórico, natural, por ello se implementaron las salidas a terreno como metodología de enseñanza para los profesores en formación, teniendo como objetivo potenciar el uso del patrimonio cultural como recurso didáctico y, a través de las visitas a los lugares de interés patrimonial, acercar a los estudiantes al pasado facilitando el aprendizaje de la historia y fortaleciendo la identidad local, estrategia metodológica que pueden replicar en su futuro desempeño docente. Estas visitas a los espacios simbólicos, de interés arqueológico-histórico, de vida cotidiana, de intercambio y de explotación de recursos, permiten la reconstrucción tangible del pasado, proporcionando la comprensión y contextualización de los procesos sociales e históricos a nivel local y nacional.

Palabras clave: Educación patrimonial, identidad local, patrimonio cultural, identidad, estrategias enseñanza-aprendizaje.

* Magíster en Antropología Forense y Bioarqueología, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de Atacama, Atacama, Chile, marcela.urizar@uda.cl

Introducción

En el actual proceso de formación que se desarrolla en la Universidad de Atacama se fomenta la reestructuración de las clases tradicionales, frontales, en las que la interacción de los alumnos es prácticamente nula; actualmente el modelo educativo visualiza al estudiante en el centro del quehacer docente, con este enfoque se concibe el aprendizaje como el resultado de una construcción personal, se asume que el conocimiento es parte y producto de la actividad, el contexto, la cultura, releva la importancia de que los estudiantes aprendan en un contexto pertinente, promoviendo el trabajo colaborativo en la construcción del conocimiento.

En este contexto se hace necesario el uso de metodologías activas para lograr una mayor comprensión, motivación y participación del estudiante. Por ello, en busca del uso de metodologías motivadoras y participativas se ha revitalizado la salida a terreno que, si bien es cierto, es recurrentemente utilizada desde hace un tiempo, dada sus características, como una estrategia de enseñanza-aprendizaje activa, que permite al estudiante lograr aprendizajes significativos.

Con esta estrategia se da importancia al protagonismo del estudiante, donde la dimensión cognitiva y afectiva están presentes en el proceso enseñanza-aprendizaje, donde el uso educativo del patrimonio cultural, en este caso como recurso didáctico, de acuerdo a González (2006), favorece:

- La construcción de una identidad ciudadana responsable, fundamentada en la voluntad de respeto y de conservación del entorno y del pasado.
- El desarrollo de un pensamiento social crítico, para situar históricamente las evidencias del pasado y darle significado social, político y cultural.
- La capacidad de actuar de manera responsable en la conservación, la preservación y la divulgación del medio local y global.
- La construcción de un conocimiento histórico y social, a partir del establecimiento de la continuidad temporal, de la construcción de la conciencia histórica y de la indagación histórica con fuentes primarias.

De acuerdo a lo anterior, el patrimonio se transforma en una de las estrategias que por excelencia promueven no sólo aprendizaje y comprensión de la sociedad desde puntos de vista económico, social, político, entre otros, sino que también contribuye al fortalecimiento de la identidad promoviendo valores democráticos, ciudadanos. Es importante destacar que la asignatura de Metodología de las Ciencias Sociales se imparte a estudiantes de Educación Básica, y en este sentido se busca potenciar una enseñanza básica que contribuya al desarrollo de competencias ciudadanas para una mejor convivencia social.

Esta propuesta socializa el desarrollo de metodologías activas en las Ciencias Sociales, a través de la historia local, del patrimonio cultural integrado por objetos que tienen un significado para quienes lo comparten, así se resignifican a lo largo del tiempo, por lo tanto se transforman en una especie de contenedor físico de

la memoria, a través de los cuales se reinterpreta el pasado. Esta propuesta busca compartir la experiencia realizada en la Universidad de Atacama, en el intento de desarrollar empatía hacia el estudio de la historia y donde los estudiantes también aprenden a utilizar esta estrategia cuando ejerzan como profesores en el sistema educativo regional y nacional.

El patrimonio cultural y su uso en el aula implica la creación de recursos didácticos que permitan conocer, valorar e interpretar el patrimonio cultural; conlleva a redescubrir la historia y permite, de manera democrática, la elección del conjunto de valores, de bienes tangibles como intangibles que resultan significativos para la comunidad y que se identifican a través de la herencia colectiva.

El uso del patrimonio cultural en contextos educativos no es nuevo y puede ser una herramienta eficaz para enseñar y aprender ciencias sociales (González, 2006), ya que es vivencial, el alumno observa de manera directa, experimenta sensaciones, cuestiona, propiciando también el desarrollo del pensamiento crítico.

Por otra parte, la importancia del uso de la historia local radica en que se puede utilizar como punto de partida para la indagación histórica (Pluckrose 1996), la historia que se desarrolla en un lugar y tiempo determinados, que se centra en una comunidad específica (Cornacchioli, 2002), lo que a su vez facilita al estudiante comprender un periodo más amplio de la historia, a partir de un hecho particular, desde lo local, para insertarse en un contexto a nivel nacional, latinoamericano y mundial, de allí la importancia de considerar el patrimonio y como parte de él la historia que heredamos, es decir la historia local, la más inmediata y cercana que se relaciona con espacios públicos y privados que podemos ver, tocar y por ende visitar.

Es importante destacar que el uso de las salidas a terreno a lugares de interés histórico-patrimonial permite conocer el lugar donde se desarrollaron los hechos, rememora eventos, los resignifica, convirtiéndose entonces, de acuerdo a Croix y Guyvarc'h (1990), en un puente entre la historia escolar y la memoria, en otras palabras estos lugares se transforman en "espacios de memoria" que se pueden visitar con el fin de que los estudiantes conozcan su historia, identifiquen hechos, lugares, objetos.

Desde esta perspectiva, estas salidas a terreno son un recurso través del cual los alumnos se familiarizan con su historia y su entorno, considerando que la Región de Atacama posee numerosos sitios de interés arqueológico, histórico-cultural que hacen posible desarrollar esta estrategia que posibilita observar y contextualizar los hechos.

Cabe destacar, que una salida bien planificada es siempre un recurso educativo válido y eficaz preparando al alumno para el desarrollo de aprendizaje permanente, además le permite integrar aprendizajes y relacionarlos con diferentes contenidos (Niño, 2012).

Los objetivos que se pretende lograr con el uso de las salidas a terreno en la asignatura de Metodología de las Ciencias Sociales del nivel 200 de la carrera de Pedagogía en Educación Básica con la Unidad II Patrimonio Cultural Regional son:

- Comprensión de la historia a través de la empatía.
- Identificación de evidencias de la prehistoria e historia local.
- Familiarización con la historia a partir de fuentes primarias y secundarias.
- Valoración del patrimonio cultural.
- Desarrollar una propuesta de una actividad educativa a implementar en el aula.

Metodología

De acuerdo a los objetivos planteados, se crea una planificación para la ejecución de la salida a terreno en la que participan los alumnos del nivel 200 de la carrera de Pedagogía Básica de la Universidad de Atacama.

Preparativos

Planificación y búsqueda de antecedentes de los sitios a visitar, relación con el programa de estudios de la asignatura considerando también las características particulares del grupo que participará en la actividad.

Posteriormente se hace la presentación a los estudiantes del lugar, objetivos de la salida, pauta de trabajo de investigación con fuentes primarias y secundarias de los lugares a visitar.

Criterios metodológicos

El trabajo en terreno se plantea bajo una perspectiva inter y transdisciplinar. Se considera como punto de partida la observación, el registro, reflexión, intercambio de información, procesos a través de los cuales se espera que los alumnos reformulen las ideas o concepciones previas construidas en el aula y con la investigación realizada antes de la salida.

Es importante destacar que esta estrategia contribuye al trabajo colaborativo y promueve el cambio de conducta en relación a estos temas.

Criterios para la ejecución

Para el desarrollo de esta actividad son necesarios insumos que permitan a los estudiantes contextualizar la información obtenida con anterioridad y relacionarla con el material de trabajo entregado durante la salida, para ello se hace entrega de un set de materiales impresos que incluye:

- Dibujos, esquemas.

- Textos, gráficos.
- Cartografía del lugar.
- Fichas para registro de objetos, estructuras.
- Ficha descriptiva de las observaciones.

Los alumnos de manera adicional deben llevar cámara fotográfica, regla (para su uso como testigo métrico), huincha de medir, libreta de campo.

Evaluación

La salida a terreno contempla un conjunto de actividades que son evaluadas, dicho proceso se ha especificado detalladamente a los estudiantes previos a la salida y esta consiste en la evaluación de las actividades grupales e individuales para las cuales se crearon pautas de evaluación que han sido socializadas con los estudiantes, que permiten la evaluación de todas las actividades desarrolladas.

Finalmente los estudiantes, con la información obtenida en las fichas de registro y con el archivo fotográfico, desarrollan material de trabajo consistente en una actividad para ejecutar en el aula.

La salida a terreno se realiza durante todo un día a un lugar de interés histórico-patrimonial de la región, como por ejemplo, el mineral de Chañarcillo, el valle del Río Copiapó, Finca Chañaral, Pukará de Punta Brava, entre otros. El itinerario considera paradas para observar y registrar información, los alumnos circulan por rutas establecidas con anterioridad, las visitas son guiadas.

Durante el recorrido, los estudiantes realizan una descripción del entorno de acuerdo a una pauta de observación creada con este fin, también elaboran un registro fotográfico del lugar y objetos de interés que identifican durante la observación y completan una ficha. Dependiendo del caso, las fotografías consideran el uso de escala o testigo métrico que sea pertinente.

Desarrollo de la actividad

Para los efectos de esta presentación se considera indicar a modo de ejemplo el itinerario de salida a terreno al valle Copiapó. El viaje se inicia en dirección a la Cordillera de los Andes, donde la primera parada es en Nantoco, lugar del cual las fuentes señalan que se trata de un antiguo poblado de indios; se procede a leer y comentar en el lugar el texto de Carlos María Sayago, escritor e investigador de la segunda mitad del siglo XIX que en sus escritos hace mención a Nantoco. Se recorren los alrededores y la antigua iglesia y casona de la Hacienda, se descubre la historia de este lugar con lectura de fuentes y se enriquece con la información socializada por estudiantes acerca de lo que han investigado de este lugar. Se marca en el mapa, se realiza registro con sus respectivas descripciones y se continúa con el viaje.

La siguiente parada del itinerario es el Pukará de Punta Brava, se procede a dialogar sobre lo observado, se recogen impresiones de los estudiantes, se leen párrafos de fuentes primarias o secundarias que traten acerca del tema, como texto de la Crónica y Relación Copiosa y Verdadera de los Reinos de Chile de Jerónimo de Bibar, en el párrafo donde describe la toma del Pukará por Pedro de Valdivia. Se comenta el hecho, los estudiantes reflexionan y comentan el alcance que tuvo este hecho en el contexto histórico nacional.

En la ruta, con la ayuda del mapa se van marcando sitios de interés patrimonial identificando en el terreno los que han descubierto con la investigación previa.

Los alumnos caminan observando y registrando objetos, estructuras, paisaje, esto se realiza utilizando las pautas de observación guiadas, las fichas de registro donde consideran medidas de las estructuras de la parte inferior, durante el ascenso y en la cima del pukará, se procede a realizar el registro fotográfico y completación de ficha de observación. Los alumnos comparten información obtenida en la fase de investigación previa y las impresiones sobre el estado de conservación, técnicas constructivas. Reflexionan sobre el periodo de contacto indígena-hispano a partir de la lectura de la crónica de Bibar y den los vestigios que observan del antiguo poblado y pukará.

Se prosigue con el itinerario establecido y se realiza una nueva parada en el complejo arqueológico Viña del Cerro, centro metalurgista del periodo Tardío, única fundición del periodo de la conquista Inca en la zona. Entre los elementos que los alumnos observan en el sitio arqueológico, destacan las *wairas*, especie de hornos circulares alimentados por la fuerza del viento, el *ushnu* o plataforma ceremonial, estructuras habitacionales.

Como en los casos anteriores, se recurre al material entregado, se observan y comentan los dibujos y planos del lugar junto a las lecturas del siglo XIX que hacen referencia a este sitio. En cada una de las paradas que contempla el itinerario también se dialoga y comparte información, impresiones y reflexiones en torno a las vulnerabilidades y amenazas de estos sitios de interés histórico-patrimonial, redescubriendo a partir de ellos a los antiguos habitantes de estos valles.

Continuando con el itinerario se prosigue hasta el acueducto Amolanas, que fue construido en el siglo XIX, donde se procede a almorzar.

El itinerario continúa hasta el último lugar a visitar, el poblado de Chologuín, actualmente Iglesia Colorada, que fue un antiguo poblado de indios; según los documentos coloniales, aquí se habría construido una de las primeras iglesias durante los primeros años de la conquista, de la cual se conservan los cimientos; cercano a esta estructura se observan los vestigios de los muros del poblado indígena del periodo Tardío. En este punto se finaliza el viaje, previo desarrollo de las actividades antes descritas como el registro, completación de fichas, lectura de fuentes, observación de dibujos de planta de las estructuras, entre otras.

Cabe destacar que en este descubrir la historia a través de los vestigios del pasado se plantea la necesidad de conservación y protección del patrimonio cultural, también se produce el aprendizaje significativo con la significación de los conocimientos, que depende en parte de su construcción a través de la acción, de la experimen-

tación y vivencialidad de emociones durante el proceso (Cuesta et al., 2009). Por otra parte se fomenta una cultura ciudadana, de una cultura de respeto y disfrute de los espacios públicos.

Una vez finalizado el itinerario los alumnos disponen de tiempo para procesar la información registrada durante el viaje, elaboran un informe de la visita y desarrollan una propuesta de una actividad educativa a implementar en el aula, esta actividad puede ser un itinerario educativo como una salida a terreno con un guión bien estructurado para facilitar su aplicación o bien guías de trabajo o el material educativo que consideren pertinente elaborar de acuerdo a la información de campo y los planes y programas de estudio.

Referencias bibliográficas

- Cornacchioli, T. (2002). *Lineamenti di didattica della storia. Dal sapere storico alla storia insegnata: la mediazione didattica*. Cosenza: Pellegrini editore.
- Croix, A., & Guyvarc'h, D. (Eds.). (1990). *Guide de l'histoire locale: faisons notre histoire*. Paris: Editorial Seuil.
- Cuesta, A. V., Dimuro, J. J., García, C. G., & Muttoni, M. (2009). De la investigación a la construcción participativa del patrimonio. Un programa de educación patrimonial y divulgación de la cultura científica en Uruguay. *Arkeos*, 4(11).
- Fontal Merillas, O. (2016). Educación patrimonial: retrospectiva y prospectivas para la próxima década. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 415-436.
- González Monfort, N. (2006). El valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural. (Tesis Doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, España.
- Ibarra, M., Bonomo, U., & Ramírez, C. (2014). El patrimonio como objeto de estudio interdisciplinario: Reflexiones desde la educación formal chilena. *Polis (Santiago)*, 13(39), 373-391.
- Niño, M. C. (2012). Las salidas escolares en la Educación Primaria (Tesis de pregrado). Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación, Departamento de didáctica, Palencia.
- Paño Yáñez, P. (2012). Gestión del patrimonio cultural y participación ciudadana. Presupuestos participativos como ejemplo de decisión y gestión compartida del patrimonio cultural entre instituciones públicas y ciudadanía. *Treballs d'arqueologia*, (18), 0099-123.
- Pluckrose, H. (1996). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. (Vol. 28). Madrid: Ediciones Morata.

CAPÍTULO 17

NUEVOS DISPOSITIVOS DE EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES EN UN ENFOQUE CURRICULAR POR COMPETENCIAS

Rodrigo Ruay Garcés*

Resumen

La presente aportación proporciona reflexiones y estrategias prácticas para desarrollar procedimientos evaluativos en el contexto universitario. Particularmente, parece relevante brindar opciones relacionadas con una gama de dispositivos para la evaluación de aprendizajes en el contexto universitario con la incorporación de los nuevos enfoques vinculados a las competencias profesionales y resultados de aprendizaje. La concreción de propuestas hace posible que en la práctica pueda servir tanto a profesores y estudiantes, si consideramos que ambos persiguen el éxito en la formación. Evaluar para aprender es el enfoque que subyace a este capítulo y en ese contexto se presentan estrategias evaluativas tales como: anecdóticos, listas de control, escalas de valoración o estimación, diarios reflexivos, contratos didácticos, proyectos, rubricas, entre otros. Se advierte en la responsabilidad del profesorado y de la institución formadora para responder a las interrogantes que emergen de las prácticas evaluativas ¿Se evalúa sólo lo que se enseña? ¿Se acaba enseñando sólo lo que se evalúa? ¿Se evalúa para mejorar los aprendizajes? ¿Cómo se evalúan los resultados de aprendizajes y competencias?

Palabras clave: Dispositivos de evaluación, competencias, evaluación de aprendizajes, evaluación formativa y formadora, evaluación sumativa.

Introducción

El propósito de este capítulo es proveer nuevos enfoques teóricos y un conjunto de dispositivos de evaluación de aprendizajes acorde a los nuevos diseños curriculares por competencias. Desde este enfoque la evaluación es entendida como una nue-

* Rodrigo Ruay Garcés, Doctor en Ciencias de la Educación, Unidad de gestión integrada de las pedagogías e Instituto Multidisciplinario de Ciencia y Tecnología, Universidad de La Serena, La Serena, rruay@userena.cl

va estrategia para que el estudiante asuma responsablemente su propio proceso de aprendizaje, de sus avances, estancamientos, de las acciones que le han hecho progresar y de aquellas que le han inducido a error. La evaluación se convierte así en un instrumento en manos del estudiante para tomar conciencia de lo que ha aprendido, de los procesos que le han permitido adquirir nuevos aprendizajes, así como para regular dichos procesos.

La evaluación y las estrategias evaluativas que se planteen en el aula deben facilitar el desarrollo de habilidades de autoconocimiento y autorregulación. Y por esto, toda estrategia debe facilitar el autoanálisis respecto a sus actitudes, el control del esfuerzo y dedicación que pone a las distintas tareas de aprendizaje el estudiante. El control ejecutivo de la evaluación, o sea, la capacidad para planificar las acciones que implique el levantamiento de evidencias para valorar los desempeños en el aprendizaje y adoptar las medidas oportunas de mejora más efectivas, serán producto de este nuevo enfoque evaluativo que responsabiliza al aprendiz.

En este capítulo se presentan algunas estrategias de evaluación para facilitar el desarrollo de aprendizajes competenciales, estos son: los diarios reflexivos, el portafolios, los contratos didácticos, la autorregulación del aprendizaje mediante la elaboración de organizadores gráficos, la autoevaluación de saberes integrales y matrices de valoración de desempeños; estos dispositivos son recursos favorecedores de una evaluación centrada en el proceso más que en los resultados y con centralidad en la tarea del estudiante.

Desde esta perspectiva, la evaluación se convierte en un instrumento poderoso para que el estudiante aprenda a autoevaluarse y a entender cuál es su aprendizaje individual y, de esta manera, desarrollar la habilidad de “aprender a aprender”. Este enfoque es lo conocemos como la evaluación formadora que arranca del propio estudiante, la cual fomenta el autoaprendizaje. El aprendizaje está garantizado porque surge del propio sujeto, la reflexión o valoración que hace de sí mismo, cosa que no siempre ocurre cuando viene desde fuera. Este es un cambio de la cultura evaluativa que se propone en la educación superior proveyendo los dispositivos anteriormente señalados, como herramientas de uso tanto para el docente como para el estudiante.

I. Dispositivos de evaluación de aprendizajes

Los responsables de los sistemas educativos esperan de la evaluación información que clarifique y ayude a la toma de decisiones, sobre todo en lo referente a los problemas estructurales de la educación: escolarización, porcentaje de fracaso, porcentaje de inversión y retorno. Muchos directivos y profesores la aplican con la esperanza de conocer las razones que puedan explicar algunos hechos cotidianos: desmotivación del profesorado y alumnado, ausentismo, agresividad en las relaciones humanas, adaptación de la formación a las necesidades de los usuarios, eficiencia de los programas formativos, etc. Las familias la esperan y temen por lo que supone de calificación del nivel de aprendizaje de los hijos del avance en el proceso de for-

mación y, en su caso, de profesionalización. La sociedad, en general, la desea como instrumento que pueda informar sobre el grado de rentabilidad (formativa, social, profesional, de innovación del sistema productivo) que se obtiene en relación con la enorme inversión económica y social que le acompaña.

Se relaciona así la evaluación con expectativas y deseos de personas e instituciones, y con las necesidades que expresan o sienten respecto a los procesos de intervención educativa. En función de la misma, se solicita información, calificación de procesos, validación de propuestas u orientación para la intervención.

Se configura, asimismo, como una *construcción histórica*, que ha impulsado orientaciones diversas en busca de respuestas cada vez más amplias y completas aplicables, inicialmente, a las etapas educativas no universitarias.

El planteamiento científico inicial de la evaluación viene unido al campo educativo a través de la medida de rendimientos que aparece como preocupación a principios del siglo XX. En esa época, medida y evaluación aparecen íntimamente unidos y resultan ser intercambiables.

Recogiendo las diferentes aportaciones, podemos señalar que los enfoques actuales sobre evaluación sitúan los paradigmas y métodos a diferente nivel, siendo posible la convivencia de enfoques cuantitativos y cualitativos, dependiendo de las necesidades de la evaluación y de la investigación; también, el interés por potenciar propuestas que asumen la triangulación de varios métodos e instrumentos a la hora de recoger información.

La evaluación también es y puede considerarse como *una práctica*, que se aplica a objetos tan diversos como los aprendizajes, los programas que los buscan o las instituciones que los promueven. Entendemos, en todo caso, que tan importante como evaluar la actividad concreta es analizar las posibilidades y limitaciones contextuales en que se ha desenvuelto. Consideramos así la evaluación como una actividad integral que implica variados niveles de decisiones y que supone una atención especial a la interrelación que entre ellos se da.

La presente aportación proporciona, en el marco de las perspectivas mencionadas, reflexiones y estrategias prácticas para desarrollar aspectos evaluativos en el contexto universitario. Particularmente, nos parecen relevantes las opciones relacionadas con la evaluación de aprendizajes en el contexto universitario y con la incorporación de los nuevos enfoques vinculados a las competencias profesionales. La concreción de propuestas hace posible que en la práctica pueda servir tanto a profesores y estudiantes, si consideramos que ambos persiguen el éxito en la formación.

De acuerdo a lo que señala Iafrancesco (2012), la evaluación ha de optimizar el proceso de aprendizaje tanto para estudiantes como para el educador y para esto es fundamental redefinir los fines que cumple la evaluación en la formación en educación superior (Pavié & Casas, 2016): *diagnóstica*, para relevar información de las competencias de entrada y de los aprendizajes previos con los que cuenta un estudiante al inicio de una actividad curricular. Esto le permitirá al docente indagar y caracterizar la disposición al aprendizaje, las habilidades y hábitos con los que cuenta un estudiante para afrontar sus futuros desempeños. En función de esta eva-

luación “se podrán tomar decisiones didácticas, metodológicas, programáticas y de nivelación de competencias y habilidades tanto individuales como grupales” (Iafrancesco, 2012, p. 192). *Formativa – formadora*: como herramienta que nos ayuda a evidenciar en el proceso cómo estudiante y profesor se están desempeñando en el proceso de aprender y enseñar. Esto con el propósito de verificar sus logros, errores y dificultades para evitar posibles fracasos durante el proceso de aprendizaje. Así, Sanmartí (2008) afirma que el fin último de este tipo de evaluación es la regulación tanto de las dificultades como de los errores en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El desafío para la educación superior es transitar de una evaluación formativa a una evaluación formadora, como lo señalan Ruay, Jara y López (2013), que parta del mismo estudiante fundamentado en el autoaprendizaje, aprender por iniciativa del propio estudiante y da cuenta del qué, cómo y para qué aprende. En otras palabras, la evaluación formadora consiste en un ejercicio reflexivo metacognitivo del propio estudiante, donde descubre sus aciertos y errores para potenciar su autoaprendizaje en función de la mejora de sus resultados. Son dispositivos de evaluación formativa/formadora: las guías de trabajo en clase, los informes, las tareas, los proyectos, los diarios reflexivos, los contratos didácticos, el KPSI, las exposiciones personales y grupales, los proyectos, las discusiones inter pares, entre otros. *Sumativa – productiva*: orientada a la toma de decisiones con fines a la certificación o calificación, aplicada después de un período de aprendizaje, o en la finalización de un programa o curso. Esta evaluación tiene como propósito calificar en función de un rendimiento, otorgar una certificación, determinar e informar sobre el nivel alcanzado a los alumnos, padres, institución, docentes, etc. Utilizamos la evaluación sumativa o acumulativa, cuando pretendemos averiguar el dominio conseguido por el alumno, con la finalidad de certificar unos resultados o de asignar una calificación de aptitud o inaptitud referente a determinados conocimientos, destrezas o capacidades adquiridos en función de unos objetivos previos. En la evaluación sumativa las medidas a tomar son de carácter técnico y admiten dos opciones: la normativa y la criterial. En las prácticas evaluativas de los docentes estas dos dimensiones coexisten, sin embargo históricamente se ha enfatizado más la dimensión normativa que ha estado centrada en la medición ya que la información se presenta para ser reproducida mediante la memorización y por ello han prevalecido instrumentos y técnicas que recogen manejo de contenidos de carácter conceptual, como bien lo explicita Magaly Ruiz (2011).

Según la autora antes citada, en el enfoque curricular basado en competencias la información que se recoge en el proceso evaluativo es la base que se traduce en saberes integrados (conceptuales, procedimentales y actitudinales), cuyo propósito está orientado a verificar los desempeños donde el estudiante ha de ser capaz de transferir información al terreno de los distintos saberes, ya sea en actuaciones reales o simuladas. De esta manera el docente tendrá una panorámica clara para evaluar al estudiante en los distintos momentos y escenarios que cruzan el aula donde ponen en práctica lo aprendido. Este cambio de enfoque, en la evaluación, trae aparejado el uso de nuevos dispositivos o la reconversión metodológica de los instrumentos

utilizados tradicionalmente, de tal forma que se alineen constructivamente al nuevo enfoque curricular definido. En este escenario debemos repensar los dispositivos e instrumentos de evaluación que sean coherentes y pertinentes con el enfoque curricular en dos direcciones:

- por un lado todos aquellos que nos permitan recuperar información del aprendizaje y construcción de conocimientos del estudiante
- y por otro lado los que posibiliten la sistematización y organización de la información para favorecer la toma de decisiones.

Para favorecer este nuevo enfoque evaluativo se sugieren algunos de los siguientes dispositivos de evaluación de aprendizajes y competencias en la educación superior:

II. Los trabajos de indagación bibliográfica

La indagación es un proceso dinámico que consiste en estar abiertos a experimentar asombro y perplejidad para entender el mundo. Como tal, es una postura que impregna todos los aspectos de la vida y resulta esencial para la manera en que el conocimiento se crea. Representa un método de trabajo riguroso susceptible de ser aplicado en la gran mayoría de disciplina de la formación universitaria. A partir de preguntas a problemáticas reales el estudiante interroga desde las fuentes para aproximarse a respuestas implican rigurosidad, lo que implica construcción de conocimiento para un aprendizaje profundo, en palabras de Alcaíno y Onrubia (2016).

La evaluación es parte del trabajo de indagación, donde aporta al estudiante retroalimentación descriptiva y oportuna mediante técnicas variadas, dependiendo si la producción es de nivel personal o grupal.

Metodológicamente este dispositivo debe proveer tanto al profesor como al estudiante una oportunidad de reflexión para establecer los criterios evaluativos del trabajo.

La indagación bibliográfica provee oportunidades para que los estudiantes comuniquen lo que están aprendiendo a una variedad de audiencias, como lo señala Wells (2001).

Los trabajos de investigación o indagación bibliográfica son una variante de las técnicas de interrogación escrita y tienen ciertas ventajas sobre las pruebas y controles escritos. Exigen un nivel de elaboración mucho más profundo de los temas trabajados y, al mismo tiempo, sitúan al estudiante en una posición más activa, debiendo éste demostrar su habilidad no sólo de analizar, sintetizar y presentar una cantidad significativa de información, sino también para implementar estrategias de obtención y selección de ésta, una competencia crucial para la pedagogía actual.

La adecuada corrección de un trabajo de Investigación o indagación bibliográfica debiera contemplar más de un dispositivo o técnica evaluativa, por ejemplo: rúbrica, escala de apreciación, pauta de corrección con criterios preestablecidos, entre otros.

Desde esta premisa se proponen los siguientes criterios y pauta:

- *Definición básica del tipo de trabajo de indagación bibliográfica*

Recopilación, análisis y discusión de la información de las fuentes, evaluación de la pertinencia y relevancia de la información con la temática o problema, entre otras; esto supone tener claridad en el tipo de habilidades que debe poner en juego el estudiante al llevar a cabo la tarea, como: sintetizar, comparar, juzgar, interpretar, etc.

- *Contenido del trabajo*

Implica plantearse algunas preguntas, que den una clara idea de hacia dónde debe dirigirse el estudiante. También pueden especificarse las fuentes de consulta esperada: libros, revistas, Internet, expertos y su actualización.

- *Ejecución del trabajo*

Especificar claramente los tiempos, forma de presentación y tipo de autoría del trabajo (individual o grupal).

- *Características formales del trabajo a entregar*

Definir cuestiones como: extensión máxima y/o mínima en número de páginas, tamaño de hoja, espaciado, márgenes, inclusión de índice, numeración de páginas, además del formato para presentar la información, que al menos contenga:

- *Introducción:* presentación del tema o problema, incluyendo la formulación de los objetivos del trabajo, y una descripción sintética de su contenido.
- *Desarrollo del tema:* corresponde al cuerpo del trabajo y en él debe exponerse la información recopilada, ojalá estructurada en dimensiones y subdimensiones, que permitan un fácil seguimiento del desarrollo del tema.
- *Conclusiones o discusión:* los alumnos deben saber que se espera que el trabajo incorpore, además de la recopilación de información, un nivel de elaboración personal o grupal: extraer conclusiones, evaluar críticamente, reformular, sugerir, proponer.

Se recomienda para el momento de calificar los trabajos de indagación bibliográfica, tanto para el docente como para el estudiante, que conozcan estos criterios y en lo posible estén organizados en una pauta o matriz de valoración. A continuación se presenta a modo de sugerencia un ejemplo:

Tabla 1. Pauta o Matriz de Corrección para un Trabajo de Investigación Bibliográfica.

Dimensión a evaluar	Ponderación %	Calificación	Resultado
1. <i>Formulación de un problema o tema:</i> el tema es adecuadamente introducido con una exposición general de sus antecedentes y una formulación explícita o implícita de los propósitos y contenidos a abordar.			
2. <i>Desarrollo del tema:</i> se describe la información más relevante dentro del tema y ésta es tratada con un nivel de profundidad acorde a lo esperado para el nivel.			
3. <i>Elaboración del análisis del tema:</i> el trabajo revela una elaboración reflexiva de los autores, incluyendo conclusiones de carácter personal/grupal a partir del análisis realizado, comparan, inferen evalúan hipótesis, juzgan implicancias, etc.			
4. <i>Abundancia y actualidad de las fuentes empleadas:</i> el trabajo da cuenta de una revisión suficientemente amplia como para entregar una descripción fundamentada del tema y la bibliografía revisada incluye publicaciones recientes que permiten dar cuenta del estado del conocimiento actual.			
5. <i>Organización lógica del texto:</i> la organización de la información permite comprender y seguir fácilmente el desarrollo del tema.			
6. <i>Rigurosidad en el análisis del tema:</i> la información es analizada y elaborada de manera rigurosa, respetando y desarrollando las fuentes seleccionadas.			
7. <i>Aspectos formales:</i> el trabajo está bien presentado tanto desde el punto de vista físico como de su formato.			
<i>Calificación final</i>			

Fuente: Ruay, R; Jara, P. y López, M, pp. 132, 2013.

III. Dispositivos de observación y autorregistros

Se entiende como el procedimiento de recogida de información de la realidad, que pretende describir y analizar un fenómeno o actuación de un sujeto o colectivo. En general podemos decir que la observación se va utilizar para satisfacer una serie de necesidades que se dan en diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje y que en función de la frecuencia de utilización distinguimos. Según Ruay, R., Jara, P., López, M. (2013) los procedimientos de observación pueden ser muy variados y por ello es fundamental su adecuación a las competencias a evaluar. Esto implica el uso de diversas técnicas de registro, tales como:

1.1. Anecdotario o registros anecdóticos: registran incidentes críticos o acciones anecdóticas de los sujetos. Su principal ventaja es la espontaneidad, ya que se pueden registrar hechos significativos.

1.2. Lista de control/de cotejo/ de chequeo: consiste en una lista de características, aspectos, cualidades, secuencia de acciones, etc., sobre las que interesa determinar su presencia y ausencia. Su registro es de carácter dicotómico (Sí-No, lo hizo-no lo hizo; presente-ausente).

1.3. Escala de observación, valoración, estimación o calificación: consiste en una serie de características, cualidades, aspectos, etc., sobre la que interesa determinar el grado de presencia, el que se expresa mediante categorías, que al menos deben ser tres. Ejemplo de categorías cuantitativas son, de cantidad: Mucho, Bastante, Poco, Casi nada, Nada; de frecuencia: Siempre, Casi siempre, A veces, Casi nunca, Nunca. Las cualitativas son Excelentes, Muy Buenas, Buenas, Regulares, Suficientes, Insuficientes, Deficientes. Existen tres tipos de escalas: las Numéricas cuyas categorías se expresan en forma numérica; las Gráficas que se expresan en un continuo gráfico y las Descriptivas cuyas categorías se definen verbalmente.

1.4. Escalas de valoración: Lista o conjunto de características, aspectos o cualidades que deben ser juzgadas de acuerdo a una escala que permite identificar el grado hasta el cual se ha presentado cada cualidad o característica. La escala se organiza por medio de categorías que pueden ser cuantitativas o cualitativas. El número de categorías es variable, pero al menos deben ser tres. Además deben ser mutuamente excluyentes. Se diferencia de la lista de cotejo pues no solamente marca la presencia/ausencia de una conducta, sino que el grado con que se presenta dicho acto o cualidad.

1.5. Diario de clase: En él se describen lo más significativo y representativo de cada día, siendo importante respetar el orden temporal de los acontecimientos. Ofrece una visión retrospectiva de hechos a los que, si bien en su momento no se les dio significado, cobran sentido en una revisión posterior cuando aparecen encadenados en

el tiempo o relacionados con ciertos acontecimientos. Se pueden usar para evaluar procedimientos, productos finales y desarrollo personal.

1.6. El diario reflexivo: El diario es una excelente estrategia evaluativa para desarrollar habilidades metacognitivas. Consiste en reflexionar y escribir sobre el propio proceso de aprendizaje. Las representaciones que hace el alumno de su aprendizaje pueden centrarse en uno o varios de los siguientes aspectos:

- El desarrollo conceptual logrado,
- Los procesos mentales que se siguen,
- Los sentimientos y actitudes experimentadas.

La reflexión del estudiante puede abarcar el aprendizaje de una sesión o limitarse a una tarea en particular.

El diario prevé la oportunidad de involucrarnos en una experiencia de autoanálisis con tres preguntas básicas: ¿qué he aprendido de nuevo con esta tarea o después de esta sesión de clase?, ¿cómo lo he aprendido? y ¿qué sentimientos me ha despertado el proceso de aprendizaje? Es un diálogo con nosotros mismos en el que aprendemos de nuestros propios procesos mentales.

Esta estrategia puede plantearse de forma totalmente libre y abierta o enmarcada con cuestiones orientadoras. En el primer caso, el estudiante es completamente libre de seleccionar el contenido de sus reflexiones; en el segundo caso pueden darse algunas preguntas que le ayuden a organizar sus reflexiones. A continuación exponemos algunas de ellas:

- ¿Cuáles de las ideas discutidas en la sesión de hoy me parecieron más importantes? ¿Cuáles necesito clarificar? ¿Qué tengo que hacer para clarificarme? ¿Sobre qué aspectos de los tratados hoy me gustaría saber más? ¿Qué dificultades he encontrado hoy para adquirir lo que se ha trabajado? ¿De lo discutido en clase que es lo que tengo ahora más claro? ¿Cómo ha sido mi participación en la sesión de hoy?

1.7. El contrato didáctico de aprendizaje como dispositivo de evaluación

A la luz de los nuevos escenarios de los cambios curriculares que está experimentando la educación superior en Chile surge la necesidad de implementar nuevos mecanismos y dispositivos para evaluar los aprendizajes de los estudiantes, es en este contexto que tiene cabida el *contrato de aprendizaje* como un instrumento de pedagogía diferenciada, flexible, de ayuda metodológica y psicopedagógica que utiliza recursos muy variados y considera al alumno como un agente activo en su propio aprendizaje. El mencionado instrumento permite combinar aprendizajes de habilidades y de contenidos adecuados a las necesidades del estudiante. Promueve el

pensamiento crítico y creativo y ayuda a planificar y tomar decisiones que propician una autonomía en el sujeto, como lo sugiere Allidière (2004).

La metodología evaluativa de este dispositivo contempla los siguientes principios:

1. Relevancia de la potencialidad del estudiante para aprender y gestionar su itinerario de aprendizaje.
2. Compromiso recíproco entre estudiante y profesor para el cumplimiento de las acciones formalizadas en el contrato.
3. Mecanismos de negociación de los distintos componentes del contrato que constituyen un estilo de aprendizaje acompañado.
4. Confianza en el cambio de conducta del estudiante para lograr las acciones de aprendizaje comprometidas.
5. Aprendizaje autodirigido donde el propio estudiante es el sujeto que decide sus propias necesidades formativas en función de sus intereses.

El Contrato tiene como propósito desde el punto de vista actitudinal las siguientes finalidades educativas:

- Promover la autonomía y responsabilidad del alumno.
- Incrementar la motivación e implicación del alumno en su propio aprendizaje (toma de decisiones).
- Promover la capacidad de autoevaluación y pensamiento crítico del alumno.
- Evaluar los resultados de aprendizaje del educando.

Sugerencia de un protocolo para estructurar el contrato de aprendizaje, según Ruay, R., y Garcés, J. (2015):

Tabla 2. Protocolo contrato de aprendizaje, modelo de cuatro columnas.

Estudiante/es:	
Profesor(es)	
Asignatura o módulo	
Fecha de inicio del semestre lectivo	
Fecha de entrega del Contrato	
Competencia a evaluar	
Resultados de aprendizajes	

Continuación Tabla 2.

Acciones de Aprendizajes	Estrategias y recursos que se movilizan	Responsabilidades evidencias de aprendizaje		Dispositivos de evaluación
		Del estudiante	Del profesor	

Se conviene en el peso o ponderación que tendrá el contrato didáctico en términos de calificación.

Firma del estudiante

Firma del profesor

Teléfono

Teléfono

E-mail:

E-mail:

En, a, de, de 201....

Fuente: Ruay, R. y Garcés, J. 2015, p. 89.

1.8. Los Portafolios: de acuerdo con López e Hinojosa (2000) son una forma de recopilar la información que demuestra las habilidades y logros de los estudiantes; cómo piensan, la forma en que cuestionan, analizan, sintetizan, producen o crean; la forma en que interactúan y se relacionan con los demás, es decir, permite identificar la calidad de sus aprendizajes de una manera global.

La utilización del portafolio como recurso de evaluación se basa en la idea de que la naturaleza evolutiva del proceso brinda una valiosa oportunidad para reflexionar sobre el crecimiento de los estudiantes y de introducir cambios a lo largo del programa.

El portafolio es un instrumento que permite la compilación de todos los trabajos realizados por los estudiantes durante un curso o disciplina. En él pueden ser agrupados datos de visitas técnicas, resúmenes de textos, proyectos, informes, anotaciones diversas.

La finalidad de este instrumento es auxiliar al estudiante a desarrollar la capacidad de evaluar su propio trabajo, reflexionando sobre él, mejorando su producto. El portafolio le ofrece al profesor la oportunidad de obtener referencias de la clase como un todo, a partir de los análisis individuales, con foco en la evolución de los alumnos a lo largo del proceso de la enseñanza y del aprendizaje.

El portafolio tiene una función estructurante, organizadora del aprendizaje y una función develadora y estimulante de los procesos de desarrollo personal. Es un instrumento de diálogo entre el profesor y el alumno elaborado y reelaborado en la acción, de manera que posibilitan nuevas formas de ver e interpretar un problema y de solucionarlo. De ese modo, los portafolios no pueden ser escritos en un fin de semana, o fin de tarde de un día cualquiera, sino que son largas cartas siempre enriquecidas por nuevas informaciones, nuevas perspectivas, nuevas formas de pensar soluciones. Además, es una colección selectiva deliberada y variada de los trabajos del estudiante donde se reflejan sus refuerzos, progresos y logros en un periodo de tiempo y en alguna área específica, como lo señala Villarini (1996).

La estrategia portafolio es considerada por tanto una técnica de enseñanza-aprendizaje de la autoevaluación, como una forma de evaluación alternativa. Fischer y King (1995) se refieren a él como una tarea multifacética que supone diversos tipos de actividades y cuya realización se efectúa en un período de tiempo. Martínez (2002) considera que el portafolio contiene un conjunto de pensamientos, ideas y relaciones que permiten dirigir el desarrollo del aprendizaje del alumnado.

Existen diferentes tipos de portafolios. Una clasificación, quizás la más utilizada, es la que se presenta en función de su uso, según Ruay y Garcés (2015) podemos enumerar tres tipos:

- El *Portafolios de trabajo* con el cual el alumno y el profesor evalúan y comprueban el progreso de aprendizaje (revisión diaria). Para realizar el trabajo, el alumnado individualmente selecciona una muestra de los materiales más representativos; el profesor/a no necesariamente debe dominar el proceso de selección de los materiales. En este portafolio, el profesorado puede añadir muestras, registros, anotaciones, etc. Los tutores, los padres, los supervisores pueden adjuntar comentarios.
- El *portafolio de presentación* responde a la selección de los mejores trabajos por parte del estudiante. Los trabajos de progreso no están incluidos en este portafolio; tampoco los trabajos diarios. Cada alumno tiene su portafolio de presentación.
- El *portafolio de recuerdo* está formado por todos aquellos materiales no incluidos en el portafolio de presentación y a través de los cuales se han realizado aprendizajes de base o esenciales. Frecuentemente es utilizado conjuntamente con el portafolio de presentación para realizar la evaluación ya que contiene trabajos que informan sobre la realización de distintas tareas.

Para el desarrollo del portafolio, independientemente de su tipología, es necesario considerar los siguientes aspectos:

- *Establecer los propósitos y objetivos*

¿Por qué el portafolios como método de evaluación y autoevaluación? ¿A quién va

dirigido? ¿Qué logros de aprendizaje y desarrollo muestran? ¿Qué criterios y estándares se utilizarán para reflexionar y evaluar los logros?

- *Seleccionar el contenido*

¿Portafolios de procesos, de producto o mixto? ¿Selección de trabajos diagnóstico, formativos y/o sumativos? ¿Diversidad y cantidad de trabajos a incluir? Personas que seleccionan los trabajos a incluir (alumnado, profesorado, padres supervisores...) Listado de contenidos y secuencia.

- *Recursos*

¿Forma física? ¿Lugar de almacenamiento? ¿Personas que tendrán acceso a los portafolios?

- *Reflexión*

¿Por qué incluir este trabajo? ¿Por qué consideras este un buen trabajo? ¿Qué proceso y dificultades has experimentado? ¿Cómo lo efectuarías de una manera distinta? ¿Cuál ha sido lo más importante aprendido o logrado?

- *Evaluación*

Trabajos, Métodos de aprendizaje, Hojas de cotejo y Autoevaluación.

- *Compartir*

Profesorado, supervisores, asesores, compañeros- alumnos/as. Audiencia de exposiciones.

Durante el proceso de realización de portafolios siempre ha de estar presente el balance entre el proceso y el producto de aprendizaje, la evidencia del progreso y del desarrollo del alumno y de la alumna, y una amplia variedad de tareas y materiales referidas a diversas competencias, estrategias y habilidades del alumnado (en función de la programación curricular del período al que corresponde). A su vez el análisis y orientación inicial (tareas optativas) y el análisis reflexivo de los resultados parciales y globales (aprendizaje al mismo tiempo de la autoevaluación válida, en un contexto).

Son muchos los aportes del portafolio para el profesor, orientador de aprendizajes y para el alumno, sujeto que ha de aprender unos contenidos y a autoevaluarse. En experiencias realizadas en niveles universitarios pero que creemos extensible a otros niveles educativos, destacamos los siguientes:

– Da a conocer el progreso de aprendizaje, lo que se está aprendiendo realmente y

- lo que debería aprenderse, considerando la individualidad del alumno.
- Aporta el significado real de un trabajo colaborativo “profesor/estudiante” facilitando la reflexión conjunta.
 - Implica la orientación del proceso enseñanza-aprendizaje.
 - Aporta al estudiante el aprendizaje de la evaluación y de la autoevaluación con diversidad de técnicas.
 - Puede dar a conocer resultados a otros estudiantes, a otros profesores y supervisores.

1.9. Los proyectos: es un instrumento útil para evaluar el aprendizaje de los estudiantes, toda vez que permite verificar las capacidades de:

- Representar objetivos que deben ser alcanzados.
- Caracterizar propiedades de lo que será trabajado.
- Anticipar resultados intermedios y finales.
- Escoger estrategias más adecuadas para la solución de un problema.
- Ejecutar las acciones para alcanzar procesos y resultados específicos.
- Evaluar condiciones para la solución del problema.
- Seguir criterios preestablecidos.

El proyecto puede ser propuesto individualmente y/o en equipo. En los proyectos en equipo, además de las capacidades ya descritas, se puede verificar, por ejemplo, la presencia de algunas actitudes tales como: respeto, capacidad de oír, tomar decisiones en conjunto y solidaridad.

A través del proyecto se pretende realizar un producto durante un período largo de tiempo. A parte de demostrar sus conocimientos sobre asignaturas específicas, se puede evaluar la habilidad para asumir responsabilidades, tomar decisiones y satisfacer intereses individuales, según Ruay y Garcés (2015).

El profesor le puede proporcionar al estudiante o al equipo de estudiantes algunas recomendaciones para asegurar la realización adecuada del proyecto, tales como: definirle el propósito del proyecto y relacionárselo con los objetivos instruccionales, darles una descripción por escrito de los materiales que pueden utilizar, los recursos necesarios, las instrucciones y los criterios de evaluación. También podemos promover la creatividad, dejándoles un poco más la toma de decisión a ellos y ofrecerles un poco menos de dirección.

1.10. Las rúbricas o matrices de valoración

Las rúbricas o matrices de valoración según Magaly Ruiz (2011) permiten constatar como de modo progresivo el estudiante va transitando de novato a niveles de mayor pericia; por tal razón se caracterizan fundamentalmente por incluir aspectos cualitativos. Facilita la calificación del desempeño de los estudiantes en áreas que son complejas, imprecisas y subjetivas a través de un conjunto de criterios graduados

que permiten valorar el aprendizaje de los conocimientos/ competencias logradas por el estudiante.

Se utilizan para evaluar trabajos escritos, presentaciones, reportes y producciones. Ayuda a emitir un juicio respecto a capacidad de: síntesis, aplicación, juicio crítico, calidad de una producción o de un trabajo práctico.

Explicita los *distintos niveles posibles de desempeño frente a una tarea*, distinguiendo las dimensiones del aprendizaje a evaluar, permitiendo emitir juicios respecto de tareas propuestas o frente a situaciones naturales que se pretende observar.

Esta tabla de doble entrada permite aunar criterios de evaluación frente a cada dimensión o sub-dimensión, niveles de logro, y la descripción de cada uno. Sus categorías son definidas verbalmente, lo que las hace más objetivas, aunque resulten muy difíciles de construir, porque es casi imposible definir previamente todas las situaciones posibles de presentarse. De acuerdo con Condemarín y Medina (2000), la rúbrica constituye una guía de trabajo tanto para los alumnos como para los profesores, por esta razón, normalmente se entrega a los alumnos antes de iniciar un determinado trabajo para ayudarlos a ajustar su desempeño considerando los criterios en los cuales será juzgado.

Algunas de las ventajas del uso de rúbricas, según Ruay y Garcés (2015):

- Suponen un ejercicio reflexivo y consensuado para la selección y definición de las dimensiones que serán observadas y de los criterios de evaluación y por tanto, una práctica de aguda apropiación curricular.
- Ofrecen una descripción precisa de las distintas posibilidades de respuesta o desempeño, lo que permite recoger información de mayor riqueza al evaluar e ilumina los procesos de enseñanza, sobre todo desde la orientación al refuerzo desde la retroalimentación y apoyo a la mejora paulatina del desempeño de los estudiantes.
- Aporta “objetividad” a las apreciaciones docentes respecto del logro de los estudiantes, de modo de garantizar consistencia entre desempeño y juicio.
- Es una herramienta poderosa para evaluar, porque promueve expectativas sanas de aprendizaje, en tanto clarifica cuáles son los objetivos que el docente espera que los estudiantes cumplan y de qué manera pueden alcanzarlos los estudiantes.
- Orientan al maestro para que determine de manera específica los criterios con los cuales va a medir y documentar el progreso de los estudiantes, permitiéndole describir cualitativamente los distintos niveles de logro que estos deben alcanzar.
- Su aplicación provee información sobre la efectividad del proceso de enseñanza que el docente está utilizando y ayuda a mantener el o los logros del objetivo de aprendizaje centrado en los estándares de desempeño establecidos y en el trabajo del estudiante, a partir de un registro claro y preciso.
- Constituyen una herramienta al servicio de la mejora en el desempeño, porque reducen la subjetividad en la evaluación, de manera tal que los estudiantes evalúen y analicen la versión final de sus trabajos o tareas, antes de ser entregados al docente.

- Proporcionan a los estudiantes retroalimentación sobre sus fortalezas y debilidades en las áreas que deben mejorar y permiten que los estudiantes conozcan los criterios de calificación con que serán evaluados, pero, sobre todo, el estándar de desempeño que reflejará calidad en sus trabajos.
- Finalmente, promueven la responsabilidad, la autorreflexión y proporcionan criterios específicos para medir y documentar su progreso.

Esquema 1. Secuencia para la elaboración de rúbricas o matrices de valoración.



Fuente: Elaboración propia.

Entonces, ¿cómo construir una rúbrica?

- Describir lo más claramente posible los criterios de desempeño específicos que se va a utilizar para llevar a cabo la evaluación de esas áreas. Deben permitir establecer qué tanto ha aprendido el estudiante del aprendizaje y el Objetivo de Aprendizaje que se está trabajando.
- Diseñar una escala de calidad para evaluarlas, esto es, establecer los niveles de desempeño que puede alcanzar el estudiante. Para ello es necesario determinar el estándar y, por tanto, una práctica interesante es comentar con otros docentes del área su juicio u opinión respecto de cómo este ha sido definido.
- Elaborar la matriz detallando el desempeño referido a cada aspecto.

Para efectos de cualificar un desempeño del estudiante o aprendiz se pueden utilizar dos tipos de rúbricas según Ruiz (2011):

a) *Holística*: Evalúa el trabajo de un estudiante como un todo. El profesor evalúa la totalidad del proceso o producto sin juzgar por separado las partes que lo componen. Con una rúbrica de este tipo se evalúa el todo del proceso o producto, sin juzgar por separado las partes que lo componen. Caracteriza los distintos niveles de desempeño frente a la tarea como un todo: el todo es más que la suma de sus partes.

Cuadro 1. Ventajas y desventajas de una rúbrica holística.

Ventajas	Desventajas
Más fáciles de elaborar y más rápidas de aplicar.	Entregan información general acerca del desempeño.
Mayores índices de acuerdo interjueces (son juicios globales).	

Fuente: Elaboración propia.

b) *Analítica*: Evalúa e identifica los componentes de una tarea o un determinado trabajo; se evalúan por separado las diferentes partes del producto o desempeño y luego suma el puntaje de éstas para obtener un puntaje total. Distinguen elementos o las dimensiones de la tarea y para cada una de ellas especifican los niveles de desempeño posibles.

Cuadro 2. Ventajas y desventajas de una rúbrica analítica.

Ventajas	Desventajas
Facilitan la identificación y evaluación de componentes de un producto trabajo o proyecto.	El acuerdo interjueces es más complejo ya que debe producirse a un nivel de mayor especificidad. Son más complejas de elaborar y de aplicar.
Dan información específica y detallada del desempeño. Útil para posteriores decisiones.	

Fuente: Elaboración propia.

¿Qué tipo de rúbrica utilizar? Depende de la consideración de los siguientes criterios: ¿A qué se asignará valor pedagógico? ¿Al producto? ¿A sus elementos? ¿A ambos?

Sobre el punto anterior es fundamental considerar que hay menos detalles que

analizar en una rúbrica holística y, por lo tanto, son indicadas cuando se espera recibir un resultado final único (sin diferencias a nivel de dimensiones) y las analíticas pueden ser de mayor utilidad para tomar acciones a partir de los resultados, por ejemplo planes remediales o cursos remediales.

Nivel de experticia y dominio del tema (a mayor experticia mejor manejo de rúbricas holísticas, no hay que dar a conocer con tanto detalle en qué consiste cada criterio, por ejemplo). Es importante indicar que SIEMPRE el criterio para escoger la rúbrica debe asociarse al objetivo que perseguimos con nuestros estudiantes: por tanto, es fundamental compartir la experiencia de elaboración de rúbricas con otros docentes del área o departamento para ajustar y ganar consistencia en la elaboración de las rúbricas, como una forma más de desarrollo profesional al servicio de la enseñanza.

Para elaborar una rúbrica de calidad es imprescindible considerar las siguientes preguntas a lo largo de todo el proceso de construcción: ¿Sobre qué evidencia aplicaré la rúbrica? ¿Cuál es mi estándar?

Recordar que lo que se establece como «correcto» es el piso de lo que se necesita para lograr el estándar.

La descripción del desempeño ¿apunta a lo central de la dimensión y excluye aspectos irrelevantes?, ¿cómo he distinguido entre aspecto relevante y aspecto irrelevante?

¿La graduación entre los niveles es la correcta o falta un nivel que dé cuenta de desempeños intermedios?, la graduación, ¿se da solo por cantidad de componentes considerados o se debe mirar cualidad de concreción de dichos componentes? ¿Cómo se espera observar lo detallado o descrito en el nivel de desempeño? Se sugiere operacionalizar en relación a evidencias observables, de otro modo la rúbrica no podría ser aplicada.

Tabla 3. Ejemplo formato matriz de valoración o rúbrica.

Aprendizaje a evaluar: _____

Categoría o dimensión a evaluar	Desempeños			
	Destacado	Competente	Básico	Insatisfactorio

Fuente: Elaboración propia.

IV. Conclusión

Al inicio de este capítulo señalaba que la temática de la evaluación de aprendizajes tiene una real preocupación, en tanto que debe ajustarse a los nuevos diseños curriculares de la educación y para ello se necesita un proceso de *aggiornamento*, puesta al día, de las reglamentaciones internas de las universidades y las prácticas evaluativas de los académicos.

Para generar nuevas prácticas evaluativas a nivel de docencia no sólo se necesita la actualización del profesor en esta materia, sino contar también con disposición del estudiante para confiar y trabajar con nuevas estrategias evaluativas que le planteen retos y desafíos para el desarrollo de habilidades de autoconocimiento y autorregulación. Esto implica facilitar el autoanálisis respecto a sus actitudes, el control del esfuerzo y dedicación que pone a las distintas tareas de aprendizaje el estudiante.

En este capítulo se presentaron dispositivos de evaluación alineados al enfoque antes descrito, favorecedores del autoaprendizaje y de la autoconstrucción de conocimientos desde un enfoque de aprendizaje profundo.

Es importante señalar que el control ejecutivo de la evaluación, o sea, la capacidad para planificar las acciones que impliquen el levantamiento de evidencias para valorar los desempeños del aprendiz, en este nuevo escenario curricular, son de responsabilidad compartida entre el profesor y el estudiante. Esto implica democratizar la evaluación considerando que esta es otra oportunidad para que el estudiante aprenda.

Finalmente, es necesario recalcar la importancia que tiene para la formación de profesores la adquisición de herramientas evaluativas que le permitan emitir juicios de valor válido y confiable del desarrollo de los itinerarios formativos de sus estudiantes, ya sea en situaciones reales o simuladas. Esto trae como consecuencia, superar una enseñanza y práctica evaluativa meramente academicista y orientar la labor docente hacia la formación de una ciudadanía crítica y profesionales competentes (Blanco, A. 2009).

Referencias bibliográficas

- Allidière, N. (2004). *El vínculo profesor-alumno*. Argentina: Biblos.
- Azzerboni, D., Harf, R. (2006). *Conduciendo la escuela. Manual de gestión directiva y evaluación institucional*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones novedades educativas.
- Azúa, X. (2012). *¿Qué se evalúa cuando se evalúa?* Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Báez, J. y Onrubia, J. (2015). Formación de Profesores. Una revisión de tres modelos para enseñar las habilidades de pensamiento. *Revista Perspectiva Educativa*. Vol. 55(1), pp. 94-113.

- Biggs, J. (2010). *Calidad del Aprendizaje Universitario*. Madrid, España: Narcea S.A. Ediciones, cuarta edición.
- Blanco, A. (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior*. Madrid, España: Narcea S.A. Ediciones.
- Castro, F., Correa, M. y Lira, H. (2006). *Curriculum y evaluación educacional*. Bío-Bío, Chile: Ediciones Universidad del BíoBío.
- Condemarín, M., Medina, A. (2000). *Evaluación auténtica de los aprendizajes*. Santiago, Chile: Editorial Andrés Bello.
- Fischer, Ch., King, R.M. (1995). *Authentic Assessment - A guide to implementation*. Thousand Oaks (California): Corwin Press, Inc.
- Iafrancesco, G. (2012). *La Evaluación en el aula de una escuela transformadora*. Bogotá, Colombia: Coripet- Corporación Internacional pedagogía y escuela transformadora.
- López Frías, B. & Hinojosa Kleen, E. (2000). Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos. México: Editorial Trillas. Recuperado el 20 mayo del 2009, de Red Escolar ILCE: http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/htm/tecnicas_evalu.htm.
- Lukas, J., Santiago, K. (2004). *Evaluación educativa*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Martínez Sánchez, N. (2002). El portafolio como mecanismo de validación de aprendizaje. *Perfiles educativos*, 24(95), 54-66. Recuperado el 09 de junio de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982002000100005&lng=es&tlng=es.ditorial.
- Pavié, A., Casas, M. (2016). *Buenas prácticas en la evaluación de aprendizajes en educación superior*. Chile: Universidad de Los Lagos.
- Ruay, R., Jara, P., López, M. (2013). *Desde una evaluación de los contenidos a una evaluación de competencias*. Medellín, Colombia: Editorial Redipe.
- Ruay, R., Garcés, J. (2015). *Diseño y Construcción de instrumentos de evaluación de aprendizajes y competencias*. Medellín, Colombia: Editorial Redipe.
- Ruiz, M.(2011). *Cómo evaluar el dominio de competencias*. México: Editorial Trillas.
- Sanmartí, N. (2008). *10 ideas clave: evaluar para aprender*. España: Editorial Graó.
- Villarini, A. (1996). *El currículo orientado al desarrollo humano integral*. Puerto Rico: Biblioteca del pensamiento crítico.
- Wells, Gordon. (2001). *Action, talk & text: Learning & Teaching Through Inquiry*. New York, NY: Teachers College Press.

CAPÍTULO 18

DE LA INSTRUCCIÓN A LA ENSEÑANZA

Gloria Sanzana Vallejos*
Fabiola Pérez Martínez**

Resumen

La experiencia de investigación aplicada que se presenta busca colaborar con la Formación Inicial Docente (en adelante FID), aportando al desarrollo de las competencias del Perfil Docente, orientadas al despliegue del juicio pedagógico para tomar decisiones de forma autónoma sobre la realidad en que se ejerce el acto educativo. El modelo que se presenta se sustenta en cuatro principios fundamentales: La reflexión como centro del aprendizaje del estudiante en FID, La dialéctica entre los juicios teóricos y la realidad en que emerge el acto pedagógico, La construcción pedagógica en colaboración con pares y El Estudio de Clase como estrategia de aprendizaje sobre la práctica. El juicio pedagógico debería redundar en oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes a partir de la capacidad del diseño estratégico para activar la motivación y atención sobre los contenidos escolares, su recuperación y transferencia para elaborar nuevas representaciones y su aplicación metacognitiva para resolver problemas reales. Las fases de implementación del modelo son dos y se despliegan secuencialmente del siguiente modo:

Fase a) Función analítica (fase descendente), que configura la reflexión sobre la comprensión de las metas de aprendizaje que sustentan el propósito pedagógico. Esta fase contiene la aproximación a las metas, aproximación a los procesos de aprendizaje implicados y oportunidades de aprendizaje generadas.

Fase b) De implementación (fase ascendente), el docente en FID implementa sus diseños en aula poniendo a prueba sus hipótesis en función de la efectividad de estos para alcanzar las metas de aprendizaje. Esta fase contiene la recopilación de evidencias sobre la implemen-

* Doctora en Psicología aplicada, Facultad de Educación, Universidad de Concepción, Concepción, Chile, glosanzana@udec.cl

** Licenciada en Educación, Facultad de Educación, Universidad de Concepción, Concepción, Chile, fperez@udec.cl

ración, estudio de la clase, su ajuste a las metas de aprendizaje y registro de la experiencia.

El desarrollo del juicio pedagógico implica el despliegue de competencias profesionales que trascienden el juicio técnico, ya que las variables contextuales en que emerge el acto educativo requieren del diseño de modelos únicos de enseñanza, que solucionen la tensión propia del currículum homogéneo que se implementa en la diversidad cultural y personal de nuestros estudiantes. La estrategia que aquí se presenta pretende encadenar la experiencia práctica, en la singularidad contextual, al juicio teórico aportado por principios comparados que pueden otorgar comprensión y “sentido” a una práctica que está en constante desarrollo.

Palabras clave: Formación Inicial, práctica pedagógica, reflexión pedagógica, procesos de aprendizaje, competencias docentes.

De la instrucción a la enseñanza

Al decir de Bruner “En la escuela, las cosas son verdaderas porque las dice el profesor, de modo que casi nunca se intenta buscar otras explicaciones ni se procura demostrar por uno mismo su por qué” (2008, p. 95), cuestión persistente en la práctica docente a pesar de haberse declarado la transición al enfoque interpretativo simbólico, desde la evolución del conductismo al cognitvismo. Esta falta de concreción en la práctica educativa ha derivado en aprendizajes que no perduran en el tiempo y reducen la potencial habilitación de la persona para desenvolverse en un mundo lleno de desafíos (OCDE, 2014)¹.

La memoria se organiza para aprender desde la acción sobre el mundo concreto (enactiva), transita a lo icónico y en su nivel más elevado alcanza lo simbólico; lo relevante de este sistema es que es en este ejercicio que se desarrollan habilidades cognitivas de orden superior. Acompañando el trayecto descrito, la escuela tiene por misión fundamental colaborar con este desarrollo ya que debe procurar la elaboración de la simbolización de los estudiantes sobre las sofisticadas construcciones de la ciencia (Gutiérrez, 2007; Bruner, 2008), en que lo relevante no es recordar nominalmente los fenómenos representados en los contenidos sino la comprensión de los mismos que le habilitará para resolver problemas que interpelean a dichos aprendizajes (Lipman, 1998; Reguant, 2011; Veenman, 2011), es decir, no da lo mismo identificar la “Línea del Ecuador” que explicar el fenómeno que representa, esto último posibilita significar comprensivamente la realidad y permitirá al estudiante arribar a resoluciones problemáticas que se derivan de dicha comprensión, ya que es capaz de poner en acción el pensamiento epistémico

¹ Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, cuyo fin es promover políticas que mejoren el bienestar económico y social de las personas alrededor del mundo.

por sobre el pensamiento asociativo (Pozo, 2008).

Si esta forma de comprender la enseñanza es una práctica ausente en las aulas, un desafío superior lo constituye la problematización sobre este aspecto, ya que una habilidad central del perfil docente la constituye su capacidad de desarrollar en sus estudiantes habilidades del pensamiento de orden superior (Perrenoud, 2004; Reguant, 2011). Pozo (2008) sostiene que todo proceso de enseñanza está constituido por tres niveles de reflexión docente: en el primero se expresa la necesidad de comprender las *metas de aprendizaje* que regularmente remiten a los objetivos curriculares asociados a las asignaturas y objetivos transversales que buscan el desarrollo personal y social del individuo, en el segundo nivel de reflexión se expresa el *conocimiento sobre los procesos mentales* que conducen al logro de estas metas desde las teorías sociales y psicogenéticas del desarrollo y en el tercer nivel se encuentra la posibilidad de *diseñar las oportunidades* de desarrollo a partir de la transposición de los dos niveles anteriores; este complejo acto docente se expresa en un recorrido descendente en que la función es analítica desde las metas de aprendizaje, los procesos que permiten alcanzarlas y el diseño de oportunidades conducente a ellas, en la función ascendente se expresaría la implementación. Al parecer, ello hace la diferencia entre la función técnica de la enseñanza y la función científica de la misma ya que la falta de dominio sobre uno de los niveles conducentes a la reflexión sobre el proceso de enseñanza llevaría a la “instrucción” (Elmore, 2010). La comprensión sobre las metas de aprendizaje “sitúa” los propósitos, a partir de los cuales se identifican los “procesos” de aprendizaje que se requiere poner en actividad (Pozo y del Puy Pérez, 2009), conduciendo al diseño de “oportunidades” únicas de aprender plasmadas en los planes de clases y diseños de materiales que son validados en la implementación; en este proceso todo acto pedagógico es una innovación ya que surge de la reflexión sobre una realidad única del ejercicio pedagógico (Elmore, 2010; Bennett, 2012; Bransford, Brown, & Cocking, 2000; Pozo, 2008).

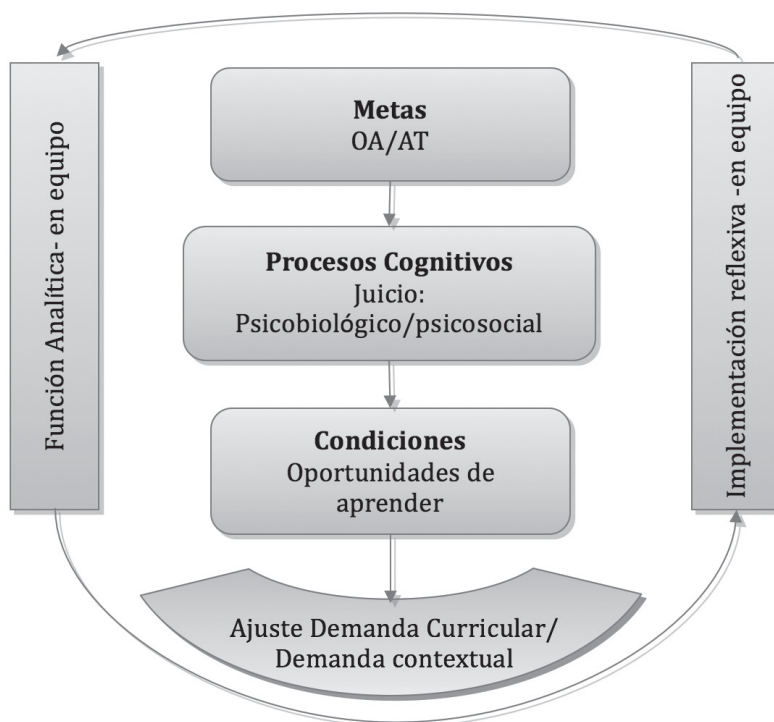
Un caso de investigación aplicada

A continuación se presenta una experiencia en Formación Inicial que se inscribe en el contexto de “Taller de Práctica Profesional” correspondiente al último trayecto de formación práctica en que el estudiante en FID asume su rol docente de forma casi total, ya que su autonomía debe ser mediada por el docente guía del establecimiento y el docente de la casa de formación (Lombardi y Abrile, 2009). El propósito del taller es aportar a las competencias del Perfil Docente para desarrollar el juicio pedagógico, desde la perspectiva de este como un académico que toma decisiones sobre una realidad particular, por lo que debe componer su práctica como un trayecto particular que lo conduce a la innovación permanente (Bennet, 2012; Freire, 2016); con énfasis en la reflexión pedagógica que emerge desde una comunidad de aprendizaje (Escudero, 2009; Krichesky, 2013; Krichesky y Murillo, 2011).

En consideración a los juicios expuestos hemos construido un modelo de formación que contiene los siguientes principios:

- La reflexión como centro del aprendizaje del estudiante en FID.
- La dialéctica entre los juicios teóricos y la realidad en que emerge el acto pedagógico.
- La construcción pedagógica en colaboración con pares.
- El Estudio de Clase como estrategia de aprendizaje sobre la práctica.

Figura 1. Modelo de Acompañamiento.



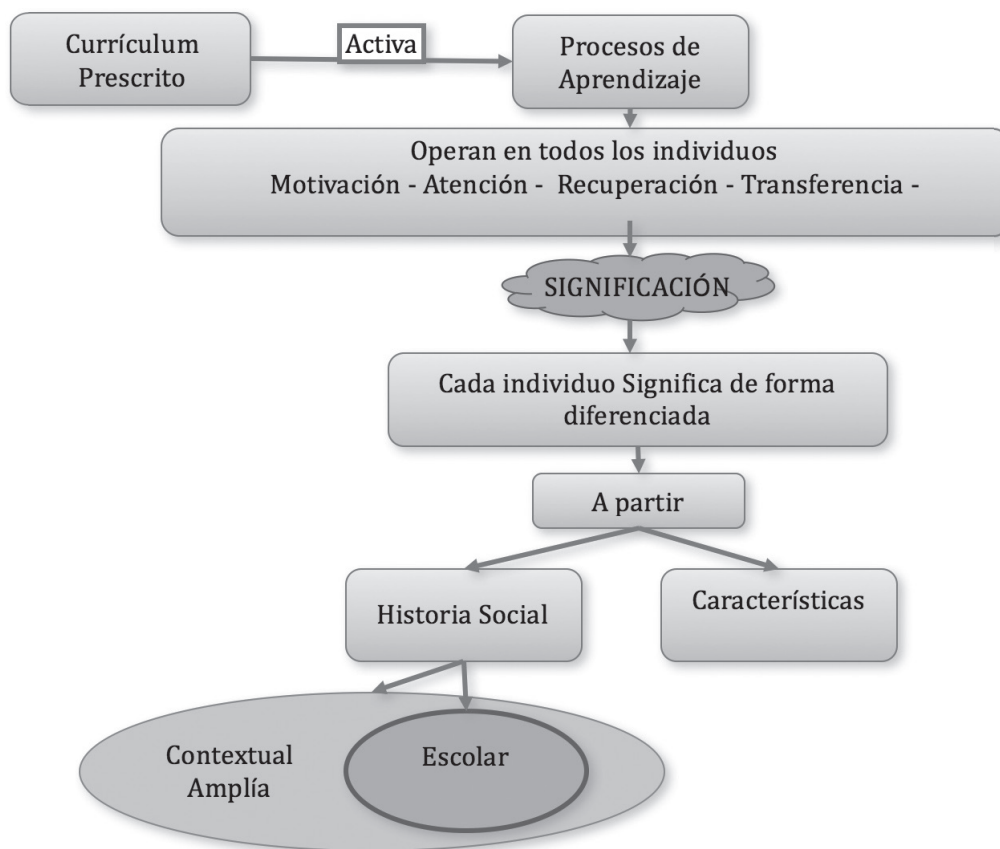
Fuente: Elaboración propia, a partir de Pozo (2008).

Fase a) Función analítica

La fase descendente, analítica, configura la reflexión a partir de la comprensión sobre las metas de aprendizaje que sustentan el propósito pedagógico, y la comprensión de los procesos cognitivos que movilizarán los estudiantes para alcanzar dichas metas. Esta comprensión sobre lo dado, representada en el currículum prescrito y homogéneo para todos los estudiantes, es puesto en acción sobre un colectivo de ellos que cognitivamente elaboran su aprendizaje como cualquier individuo, pero que lo significarán de manera distinta dependiendo de sus particularidades socia-

les y personales (Cruz, 2011). Este desafío de conjugar lo dado por el currículum estandarizado y lo dado por unos procesos cognitivos propios del aprendizaje, se transforma en un desafío cuando la historia cognitiva de los estudiantes ya sea por la experiencia social o desarrollo biológico aporta el componente flexible de todo acto natural de aprendizaje, exigiendo la creación de un entramado pedagógico de ajuste a dicha condición (Cruz, 2011), cuestión que requiere de la innovación como paradigma permanente de la docencia, esto es lo que comprenderemos como la generación de condiciones propicias para aprender.

Figura 2. Significación de los Aprendizajes.



Fuente: Elaboración propia.

a.1. Aproximación a las metas

Las metas del currículum prescrito en Chile se inscriben dentro de la comprensión de estas premisas como enunciados de competencias, por lo que se puede decir que nuestros Objetivos de Aprendizaje (en adelante OA) constituyen metas de aprendizaje expresadas como redes de conocimientos, habilidades y actitudes, que se mani-

fiestan en la eficiencia para transferir estos aprendizajes en respuesta a las demandas contextuales en el campo del conocimiento al que adscriben (Perrenoud, 2008). Por esta razón explicitan un conocimiento con cierto despliegue, una habilidad que opera como indicador del uso de aquella nueva adquisición de conocimiento y una actitud deseable frente a la actuación cuando la competencia se despliega, que se ha nominado como Objetivos de Aprendizaje Transversal (en adelante OAT); todo ello en función del momento del desarrollo curricular. A continuación se expone un ejemplo de ello:

Cuadro 1. Ejemplo de progresión curricular Ciencias Naturales.

<i>OA 1º Básico</i>	<i>OA 2º Básico</i>
OA2: Observar y comparar animales de acuerdo a características como tamaño, cubierta corporal, estructura de desplazamiento y hábitat, entre otras.	Observar, describir y clasificar los vertebrados en mamíferos, aves, reptiles, anfibios y peces, a partir de características como cubierta corporal, presencia de mamas y estructuras para la respiración, entre otras.
<ul style="list-style-type: none"> • Progresión del conocimiento desde categorías simples a científicas, sobre clasificación de animales. • Progresión de habilidades observar, comparar/ observar, describir, clasificar. • El OAT normalmente no se explicita en los OA disciplinares ya que se espera incorporar al aprendizaje el desarrollo de aquellas habilidades actitudinales que están más descendidas en el grupo que accede al aprendizaje, para lo cual se presenta un listado de ellas, de las cuales el docente selecciona la más pertinente. 	

Fuente: Elaboración propia.

En función del ejemplo presentado queremos exponer la relevancia que adquieren los objetivos de aprendizaje como herramientas orientadoras para la toma de decisiones de los docentes, ya que nos hemos encontrado con OA que tienen la estructura de OAT dado que carecen del componente conceptual; como es el caso del OA 08 para 1º básico, de la asignatura de Lenguaje y Comunicación que explicita “Desarrollar el gusto por la lectura”, a nuestro juicio corresponde a un OAT. Igualmente, por la naturaleza del aprendizaje, pensamos que sería más propicio derivar el OAT de la valoración actitudinal hacia el contenido en construcción ya que ello da la posibilidad al estudiante de disponer una aproximación epistémica hacia el conocimiento en desarrollo, incrementando su capacidad de adjudicar valor al conocimiento científico, que otorga comprensión a la relación ingenua con el mundo cotidiano, ej.: El valor de nuestro sistema circulatorio para sustentar nuestra vida (Maturana, 2002).

Desarrollo del pensamiento didáctico para la comprensión de las metas de aprendizaje:

- Analizar los OA del año, de la asignatura en estudio y componer la Visión Global del Año (en adelante VGA), tomando como referentes la VGA del Programa de Estudio y en el caso de asignaturas que tienen texto del estudiante la organización dada por el mismo. Realizar un análisis crítico del conjunto de los OA y las 2 propuestas para emitir un juicio respecto de la pertinencia de desarrollo curricular y su adecuación a las *particularidades de sus estudiantes*. En este ejercicio se ponen en juego los principios de: despliegue curricular, método inductivo y deductivo, andamiaje del trayecto horizontal (anual), andamiaje del trayecto vertical (unidades) del conocimiento disciplinar.

Los estudiantes en FID pueden tomar la decisión de validar, modificar las propuestas presentadas o diseñar una original; en cualquier caso se presenta la justificación de la decisión del diseño en función de lo que es más adecuado a las características y necesidades de sus estudiantes.

Imagen 1. Visión Global del Año Ciencias Naturales.

Visión global del año

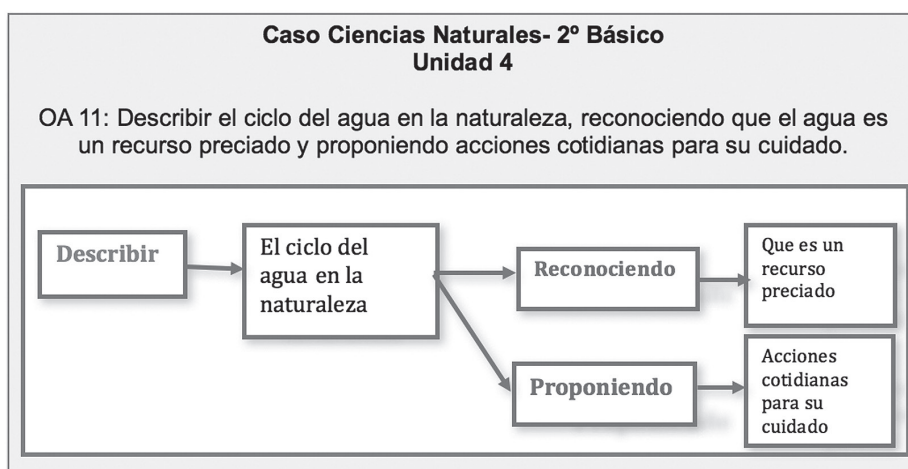
El presente Programa de Estudio se organiza en cuatro unidades, que cubren en total 38 semanas del año. Cada unidad está compuesta por una selección de Objetivos de Aprendizaje, y algunos pueden repetirse en más de una. Mediante esta planificación, se logran la totalidad de Objetivos de Aprendizaje de las Bases Curriculares del año para la asignatura.

<h3 style="text-align: center; border-bottom: 1px solid black;">Unidad 1</h3> <p>Identificar la ubicación y explicar la función de algunas partes del cuerpo que son fundamentales para vivir: corazón, pulmones, estómago, esqueleto y músculos. (OA 7)</p> <p>—</p> <p>Explicar la importancia de la actividad física para el desarrollo de los músculos y el fortalecimiento del corazón, proponiendo formas de ejercitarla e incorporarla en sus hábitos diarios. (OA 8)</p> <p>—</p> <p>Observar, describir y clasificar los vertebrados en mamíferos, aves, reptiles, anfibios y peces, a partir de características como cubierta corporal, presencia de mamas y estructuras para la respiración, entre otras. (OA 1)</p> <p>—</p> <h3 style="text-align: center; border-bottom: 1px solid black;">Unidad 3</h3> <p>Observar e identificar algunos animales nativos que se encuentran en peligro de extinción, así como el deterioro de su hábitat, proponiendo medidas para protegerlos. (OA 5)</p> <p>—</p> <p>Identificar y comunicar los efectos de la actividad humana sobre los animales y su hábitat. (OA 6)</p> <p>—</p> <p>Observar y describir, por medio de la investigación experimental, algunas características del agua, como la de:</p> <ul style="list-style-type: none"> > escurrir > adaptarse a la forma del recipiente > disolver algunos sólidos, como el azúcar y la sal > ser transparente e inodora > evaporarse y congelarse con los cambios de 	<h3 style="text-align: center; border-bottom: 1px solid black;">Unidad 2</h3> <p>Observar, describir y clasificar, por medio de la exploración, las características de los animales sin columna vertebral, como insectos, arácnidos, crustáceos, entre otros, y compararlos con los vertebrados. (OA 2)</p> <p>—</p> <p>Observar y comparar las características de las etapas del ciclo de vida de distintos animales (mamíferos, aves, insectos y anfibios), relacionándolas con su hábitat. (OA 3)</p> <p>—</p> <p>Observar y comparar las características de distintos hábitat, identificando la luminosidad, humedad y temperatura necesarias para la supervivencia de los animales que habitan en él. (OA 4)</p> <p>—</p> <h3 style="text-align: center; border-bottom: 1px solid black;">Unidad 4</h3> <p>Describir el ciclo del agua en la naturaleza, reconociendo que el agua es un recurso preciado y proponiendo acciones cotidianas para su cuidado. (OA 11)</p> <p>—</p> <p>Reconocer y describir algunas características del tiempo atmosférico, como precipitaciones (lluvia, granizo, nieve), viento y temperatura ambiente, entre otras, y sus cambios a lo largo del año. (OA 12)</p> <p>—</p> <p>Medir algunas características del tiempo atmosférico, construyendo y/o usando algunos instrumentos tecnológicos útiles para su localidad, como termómetro, pluviómetro o veleta. (OA 13)</p> <p>—</p>
---	---

Fuente: Programa de Estudio Segundo Básico, MINEDUC 2017.

- Centrarse en una unidad y desarrollar el análisis didáctico de cada OA contenido en la misma. Para ello, primero se diseña un esquema comprensivo que permite distinguir las intenciones de aprendizaje sobre los contenidos. Ello aclara a los docentes los vínculos relacionales que serán relevantes de tratar entre un contenido y otro para facilitar la significación de los estudiantes.

Imagen 2. Esquema comprensivo OA.



Fuente: Elaboración propia.

Se espera que los estudiantes alcancen la descripción del fenómeno “ciclo del agua”, comprendiendo que este fenómeno se configura por una serie de conceptos que deben superar el alcance nominal ya que la habilidad de describir apela al nivel de comprender según la taxonomía de Bloom revisada (Anderson y Krathwohl, 2001); alcanzada esta comprensión los estudiantes están habilitados para valorar el cómo la naturaleza se las arregla para reciclar este recurso vital para la vida, atendiendo a la función epistémica del aprendizaje; finalmente, nuestro estudiante se encontrará habilitado para proponer acciones cotidianas para su cuidado. Este ejemplo de competencia (OA), es un escrito muy claro como indicativo de las metas pedagógicas, lo cual no siempre ocurre.

Comprendido el flujo de desarrollo, se procede a identificar los componentes explicitados en el OA, en la tabla de análisis:

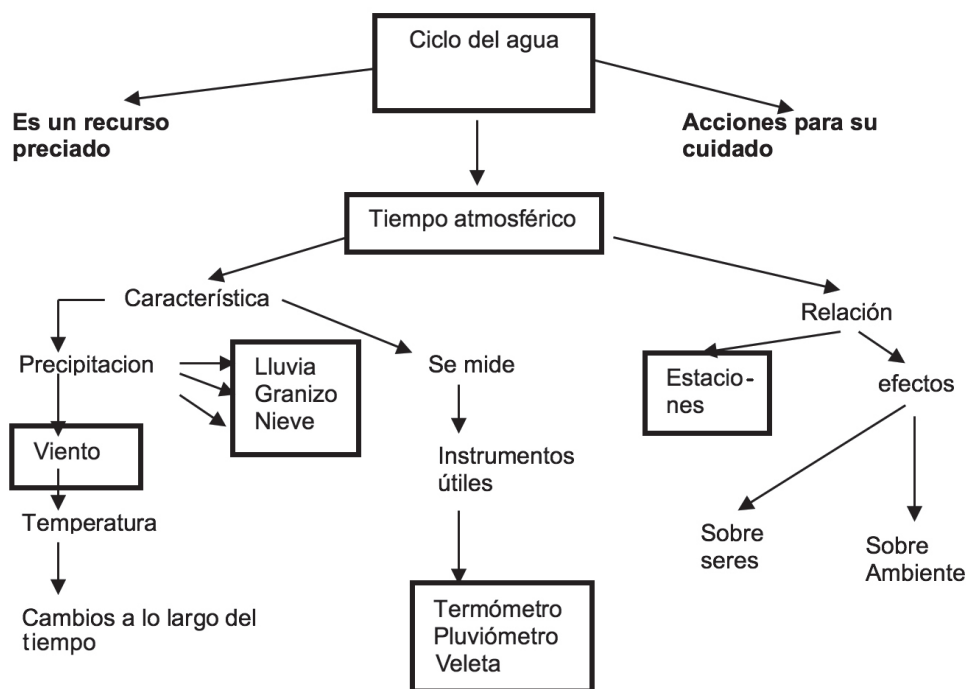
Tabla 1. Análisis Didáctico.

<i>Conocimientos</i>	Ciclo del agua, agua como recurso natural, acciones para el cuidado del agua.
<i>Habilidades</i>	Describir, reconocer, proponer.
<i>Actitudes</i>	Valorar el ciclo del agua.

Fuente: Elaboración propia.

- Alcanzada la comprensión en profundidad sobre la demanda pedagógica de cada OA de la unidad, corresponde componerlos como un todo para configurar la “unidad de conocimiento”, para ello se construye una red en que todos los OA se ponen en relación en el “árbol de contenidos”. Este ejercicio promueve la comprensión didáctica del despliegue al interior de la unidad, el entramado conceptual que se desarrollará y las relaciones relevantes a propiciar entre ellos; enfatizando el cómo el aprendizaje es dependiente del logro de los andamios anteriores y del dominio conceptual del docente respecto de lo que se requiere alcanzar como aprendizaje para orientar la adquisición de contenidos relevantes del momento de despliegue de la competencia.

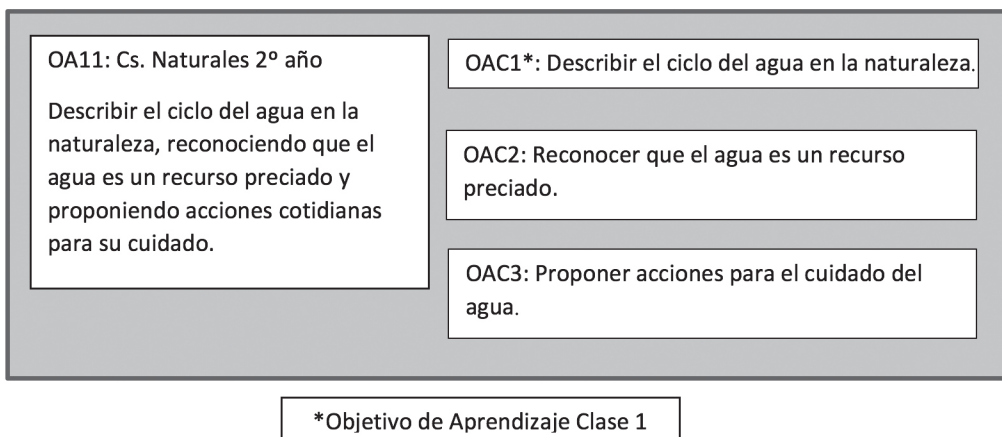
Imagen 3. Árbol de contenidos.



Fuente: Elaboración propia.

- Relato del árbol de contenidos, refiere al relato que escribe el estudiante en FID para explicar detalladamente el árbol de contenidos, dando cuenta de la comprensión del entramado respecto del dominio del contenido disciplinar y las relaciones conceptuales que alcanzarán sus estudiantes, buscando habilitarles en esta “unidad de conocimiento”.
- Desarrollo del cronograma de unidad ya que ninguna competencia se alcanza en una clase sino por el despliegue de la competencia tratada en unidades menores de metas progresivas; por lo tanto, todo OA requiere ser desagregado en función de los OA de clase que conducirán a su alcance general. Ello se representa en el cuadro siguiente.

Imagen 4. Desagregado del OA de referencia curricular en OA de clase.



Fuente: Elaboración propia.

La decisión sobre la cantidad de clases en que resulta conveniente desagregar un OA responde a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes (ritmo de aprendizaje, avance curricular) y la disponibilidad de tiempo, generalmente desajustada con la extensión del currículum producto de la falta de gestión del tiempo entre las horas asignadas por el plan de estudios y requerimientos extracurriculares.

Una vez ponderadas las unidades menores de la competencia que conducen a explicitar los OA de clase, se describe el despliegue total del cronograma de unidad, con lo que se logra tener claridad respecto de los propósitos de la acción pedagógica. Es recomendable explicitar en la penúltima clase de la unidad la actividad de evaluación de la misma y en la última la retroalimentación de dicha evaluación con la finalidad de acompañar el desarrollo de la metacognición del estudiante y la toma de decisiones del docente para continuar con la unidad de despliegue siguiente, según el logro de aprendizajes; se debe aclarar que el ciclo completo de aprendizaje contiene clase a clase la evaluación de proceso ya que el docente trabaja sobre una meta

acotada de aprendizaje para cada clase que le permite monitorear su avance para la corrección inmediata de aquello que se encuentra descendido.

En la columna de la derecha se identifica el nivel taxonómico que alcanzarán sus estudiantes cuando movilicen el conocimiento que ha sido construido representacionalmente, con ello se aclaran las situaciones de aprendizaje que conducirán al logro de dicha habilidad.

La necesidad que demanda cada OA de clase está dada por el nivel de complejidad del contenido y/o la habilidad y andamiajes alcanzados en los conocimientos previos. Por ejemplo; el OA de la clase 1 “Describir el ciclo del agua en la naturaleza” se presenta como un aprendizaje complejo ya que el concepto explica un sistema (ciclo) por lo que contiene varios contenidos, lo que redundará en una comprensión (describir) de mayor esfuerzo constructivo por ser un entramado relacional el que da origen al concepto; por último, si en la unidad anterior los estudiantes alcanzaron los aprendizajes sobre las características y estados del agua requerirán de menos tiempo curricular para alcanzar este OA de clase, de lo contrario este OA implicará más de una clase.

Tabla 2. Cronograma de unidad con nivel de habilidad.

2do Básico		
Nº Clase	O.A. Ciencias Naturales	Habilidad Bloom-2001
1	OA 11 Describir el ciclo del agua en la naturaleza.	Comprender
2	OA 11 Reconocer que el agua es un recurso preciado.	Conocer
3	OA 11 Proponer acciones para su cuidado.	Analizar
4	OA 12 Reconocer y describir algunas características del tiempo atmosférico, como precipitaciones (lluvia, granizo, nieve), y sus cambios a lo largo del año.	Comprender
5	OA 12 Reconocer y describir algunas características del tiempo atmosférico, viento y temperatura ambiente, entre otras, y sus cambios a lo largo del año.	Comprender
6	OA 13 Medir algunas características del tiempo atmosférico, o usando algunos instrumentos tecnológicos útiles para su localidad, como termómetro, pluviómetro o veleta.	Aplicar
7	OA 14 Describir la relación de los cambios del tiempo atmosférico con las estaciones del año.	Analizar

Continuación Tabla 2.

8	OA 14 Describir la relación de los cambios del tiempo atmosférico con las estaciones del año y sus efectos sobre los seres vivos.	Analizar
9	OA 14 Describir la relación de los cambios del tiempo atmosférico con las estaciones del año y sus efectos sobre los seres vivos y el ambiente.	Analizar
10	EVALUACIÓN	
11	RETROALIMENTACIÓN	

Fuente: Elaboración propia.

Nos hemos basado en la taxonomía de Bloom revisada (Anderson y Krathwohl, 2001), ya que después de realizar un estudio de las taxonomías de este autor y otros (Marzano y Kendall, 2007), pensamos que todas tienen a la base, en sus niveles inferiores de habilidades, pensamiento asociativo y comprensivo que se pone en acción para alcanzar la representación simbólica del aprendizaje a partir de los procesos de recuperación y transferencia, todos los dominios superiores interpelan a movilizar el conocimiento en el uso; es decir, en los niveles bajos se configura la comprensión, en los superiores el uso que a su vez colabora con la consolidación de la comprensión. Esta identificación es vital para el futuro diseño de actividades ya que el conocimiento se moviliza en la acción determinada por la habilidad.

Ej.: ¿Sobre qué contenido? *El ciclo del agua.*

¿Qué haremos con este? *Describirlo.*

a.2. Aproximación a los procesos de aprendizaje

En este momento analítico, el equipo de estudiantes que comparte el “Taller de Práctica” colabora con la propuesta de diseños de clases que serán estudiados luego de su implementación. Este trabajo colaborativo de reflexión comprende la siguiente secuencia de acciones:

- Cada estudiante en FID programa tres clases que serán acompañadas por el docente de la casa de formación y posteriormente estudiadas por el colectivo del taller. Se debe aclarar que diseña todas las clases de las asignaturas que asume en el centro, sólo que estas tres clases son estudiadas en profundidad.
- Para cada clase que será implementada y acompañada, el estudiante en FID presenta una propuesta argumentando su coherencia con el OA de clase y las características y necesidades de sus estudiantes.
- El grupo de “Taller de Práctica” realiza observaciones para confirmar, modificar o enriquecer actividades propuestas en el diseño.

- La discusión se fundamenta a partir de juicios teóricos estudiados sobre los procesos de aprendizaje como base de la toma de decisiones para la enseñanza.
- Consensuado el diseño final de clase a ser implementado se produce su escrito final.

Este trayecto reflexivo en la comunidad de docentes en formación pretende fortalecer las habilidades profesionales (Fullan y Stiegelbauer, 1997), para colaborar con el aprendizaje de los estudiantes mediante la discusión sobre la pertinencia del diseño respecto de su efectividad para la:

- Activación de la motivación que sostiene la atención.
- Colaboración con la recuperación de aprendizajes para la transferencia al nuevo conocimiento.
- Colaboración con la recuperación de aprendizajes para la transferencia en el uso, a partir del metaconocimiento.

Los juicios teóricos que sustentan la propuesta se exponen en la siguiente tabla:

Tabla 3. Principios subyacentes al diseño de aula.

Proceso que se requiere activar a partir de las situaciones de aprendizaje.	Principales características del proceso (principios generales del fenómeno de aprender, desde los juicios teóricos).
Motivación-Atención	<ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje puede ser inconsciente (implícito-asociativo) o consciente (<i>explícito-epistémico</i>), <i>el aprendizaje escolarizado siempre es de este último tipo.</i> • El sistema cognitivo activa su memoria de trabajo cuando se elaboran nuevos aprendizajes explícitos, de lo contrario, se encuentra usando lo que sabe o aprendiendo en la acción por asociación; en este instante se activa la memoria de trabajo “el centro de elaboración de aprendizajes explícitos” • Es vital tener un <i>motivo</i> que nos “empuje” a hacer este esfuerzo, si no lo tenemos, la memoria de trabajo no se pone en acción. • La motivación puede ser intrínseca o extrínseca, es más eficiente para aprender la intrínseca. • La emoción (motivación) va a poner en alerta a la atención que es la encargada de “hacer el trabajo” en la memoria de trabajo. • <i>Por todo lo anterior, el primer desafío del docente es responder a lo siguiente: ¿qué actividad despertará la emoción de mis estudiantes respecto de este contenido? No tipifique las emociones ya que ellas son variadas y necesarias.</i>

Continuación Tabla 3.

<p>Recuperación-Transferencia para elaborar el nuevo conocimiento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La memoria de trabajo se activa para coordinar, seleccionar y estar en alerta durante la construcción del nuevo aprendizaje. • El nuevo aprendizaje se funda en los anteriores, por ello podemos decir que todo nuevo aprendizaje contiene atributos ya conocidos sobre los que se construyen nuevos atributos. • El aprendizaje se constituye frecuentemente por agregación. • De esta forma, la memoria de trabajo busca y recupera los atributos conocidos necesarios para cimentar el nuevo aprendizaje. • Sobre ellos se construyen los nuevos atributos para configurar el nuevo conocimiento. • En todo este proceso la atención provee de la disposición para coordinar, seleccionar y estar en alerta; tanto para recuperar como para construir. • Normalmente el nuevo conocimiento está determinado por el contenido. • <i>En esta fase el docente tiene el desafío de proponer situaciones de aprendizaje que faciliten la recuperación ayudando a seleccionar los atributos conocidos pertinentes al conocimiento en construcción e, igualmente, a construir los atributos nuevos que derivan en el nuevo conocimiento. Tener en cuenta que la recuperación y transferencia se facilitan en la interacción con el objeto de aprendizaje a través de la experiencia directa.</i>
<p>Recuperación- Transferencia, para usar el nuevo conocimiento, metaconocimiento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Esta fase sólo opera si el aprendiz alcanzó la anterior, es decir ha elaborado una representación mental a partir de su significación, por lo que la puede comprender. • Como hay comprensión sobre el fenómeno en estudio puede aplicarse a la realidad para resolver problemas reales. • En toda situación problemática se trasciende la aplicación de un camino conocido, por lo que se debe construir una respuesta nueva, con ello el aprendiz está obligado a diseñar una estrategia en que coordina, selecciona y alerta su pensamiento para dar respuesta al problema. • Con ello se confirma el aprendizaje elaborado ya que es una nueva oportunidad para su reconstrucción. • Normalmente, el uso del conocimiento está determinado por el nivel cognitivo a que interpela la habilidad en el OA. • <i>El mayor desafío del docente es proponer actividades que impliquen el uso del nuevo conocimiento en función de una situación problemática real.</i>

Fuente: Elaboración propia.

a.3. Oportunidades de aprendizaje generadas

En este momento del ciclo se cuenta con el diseño de la clase (incluye materiales) que funcionan como hipótesis sobre su efectividad para gatillar los procesos de aprendizaje que permitirán al estudiante alcanzar las metas propuestas (Perrenoud, 2004; Gómez-Weill, Gómez, Ahumada, Bravo, Salinas y Aviles, 2014), ya que:

- El docente en FID ha estudiado en profundidad el despliegue curricular en función de los requerimientos demandados por el currículum en la figura de los OA/OAT y los ha diseñado en su trayecto anual y de unidad, teniendo en cuenta las características y necesidades de sus estudiantes.
- Con el análisis anterior llegó a concluir los OA de clase, a partir de lo cual desplegó las situaciones de enseñanza para activar los procesos de aprendizaje a que interpelan las metas; con lo que cuenta con el diseño de situaciones de enseñanza de cada clase, fundamentadas en las particularidades de sus estudiantes y el juicio teórico en estudio.

Fase b) Implementación

En esta fase el diseño se pone en acción en el aula, con lo que el docente en FID prueba sus hipótesis en función de la efectividad de este para alcanzar las metas de aprendizaje.

b.1. Recopilación de evidencias sobre la implementación

Las oportunidades que genera el estudiante en FID durante la implementación de la clase se constituyen en el contenido fundamental de la reflexión pedagógica, ya que es en la interacción donde se pragmatizan los juicios sobre el aprendizaje que dan forma a la enseñanza y se ponen a prueba las hipótesis del diseño (Preiss, Calcagni, Espinoza, Gómez, Gray y Guzmán, 2014); además, la sala de clase pondrá en contingencia relaciones pedagógicas propias del momento en acción, que no se pudieron anticipar en el diseño, pero deben ser incluidas y abordadas en el ciclo de enseñanza. Este saber práctico es vital para orientar la mejora y/o confirmación de las habilidades que configuran el acto pedagógico (Bugueño y Barros, 2008; Lupiáñez, 2014), por ello se debe encontrar una forma de acceder a este proceso para captar las materias que contribuirán al aprendizaje colectivo del “Taller de Práctica” como una comunidad de aprendizaje.

- El docente de la casa de formación acompaña la implementación de la clase y toma registro para su estudio.
- Al término de la clase el estudiante en FID y el docente que realiza el acompañamiento acuerdan aspectos relevantes que se constituirán en fuente de discusión en el “Taller de Práctica” para desarrollar el Estudio de la Clase.

- Como cada estudiante en FID será acompañado en tres clases, deberá realizar los siguientes registros: luego del primer acompañamiento hace un escrito de aspectos que le parecieron relevantes de la clase, después del segundo acompañamiento levanta la transcripción del registro de audio de la clase, luego del tercer acompañamiento realiza el estudio de grabación del video de la clase (sin editar). Los registros de audio y video son materiales que sólo trabaja el estudiante en FID para observar de forma directa su acción pedagógica y fomentar el aprendizaje sobre su práctica, resguardando el anonimato de los otros actores de la sala de clases.

Los tres registros serán sometidos a cuestionamiento desde la acción y su análisis en función del juicio teórico que se encuentra en desarrollo; en este caso, los procesos auxiliares del aprendizaje.

b.2. Estudio de la clase y su ajuste a las metas de aprendizaje

El Estudio de la clase tiene por finalidad explorar la efectividad de la acción pedagógica para colaborar con el desarrollo del pensamiento de los estudiantes (Fernández y Yoshida, 2004), durante el trayecto que se recorre hacia el aprendizaje; por ello, en este momento se atiende a explorar los procesos y el cómo ellos alcanzan las metas propuestas, para ello:

- De regreso al “Taller de Práctica” se desarrolla el Estudio de la Clase, a partir de los registros y relatos del estudiante en FID que implementó la clase y el docente de la casa de formación que acompañó la implementación.
- Se utiliza la estrategia del “Estudio de Clase” adaptado, ya que el colectivo del taller no ha presenciado la clase; los razonamientos del aprendizaje colectivo se desprenderán de los registros de sus compañeros que implementaron la clase y el docente de la casa de formación que le acompañó; así, su aprendizaje será en primera persona cuando se reflexione sobre sus clases implementadas y en segunda persona cuando trate sobre clases implementadas por sus pares. Ello no entorpece el fin último de esta estrategia ya que lo relevante es que emerja el diálogo pedagógico entre pares, sobre la acción profesional que surge de la realidad próxima (Olfos, Estrella y Morales, 2015) y se presenta como un “cuadro” a ser estudiado desde la perspectiva de la enseñanza (docente) y del aprendizaje (estudiantes) en que la finalidad no es “calificar” la acción como buena o mala, sino su análisis como fuente de aprendizaje profesional que se manifiesta en la capacidad de ser propositivo hacia la mejora de todo acto pedagógico, ya que se estudia desde las premisas de una vertiente teórica con la finalidad de acotar la experiencia de aprendizaje a la demanda de la realidad en que se experimenta.
- El Estudio de Clase multiplica la experiencia del estudiante en FID ya que desde su rol de implementación directa o par que comparte la experiencia tendrá variadas oportunidades para ampliar su perspectiva profesional, reflexionando sobre diversos contextos (Sanzana, Mendoza, Molina y Osoreo, 2016).

b.3. Registro de la experiencia

Si bien la función dialógica oral es muy relevante en esta estrategia, también lo es el registro escrito y acopio de evidencias que el estudiante en FID va produciendo en el Portafolio ya que le permite observar la progresión de sus habilidades en desarrollo desde la función intrapersonal (Vygotsky, 1979); para ello, en las diferentes etapas debe:

- Producir diseños y materiales de enseñanza fundamentando su toma de decisiones en consideración al requerimiento curricular, las características y necesidades de sus estudiantes, y los juicios teóricos estudiados.
- Considerar las opiniones de sus pares para mejorar sus propuestas.
- Acopiar todas las evidencias del proceso.
- Al término de cada apartado desarrollar una reflexión crítica, con especial énfasis en el respaldo de sus juicios desde las evidencias teóricas y prácticas.
- Determinar las habilidades del Marco Para la Buena Enseñanza que se vieron interpeladas para colaborar con su desarrollo profesional, estimando el alcance de dicho desarrollo.

Alcances finales

Desarrollar el “juicio pedagógico” no resulta sencillo cuando existen tensiones desde las demandas curriculares homogéneas y la variabilidad de contextos en que se aplica la práctica educativa (Sanzana, 2013); es así que un estudiante en FID puede vivir la experiencia de su práctica final en un centro en que el contexto cultural ha colaborado con la socialización de sus estudiantes y otro puede vivir esta experiencia en un centro en que la falta de socialización tenga todo un peso en el ejercicio de su docencia y agregue este desafío respecto de otro par. A ello se suma que en estos años de Reforma Educativa, desde los 90 a la fecha hemos vivido una serie de transformaciones y ajustes curriculares, que han propiciado una variedad de estrategias y énfasis inscritos en la cultura de una política educativa “de arriba hacia abajo” que no han permitido compartir un desarrollo secuencial y equilibrado de los que conformamos esta comunidad, ejemplo: nominaciones categoriales de objetivos de aprendizajes (OA-OAT-OFV-CMO), subsectores/asignaturas, cambio de estándares del MBE, etc.

Lo expuesto puede conducir a la tendencia de simplificar la docencia para dar racionalidad técnica al desequilibrio en que nos movemos, un ejemplo de ello es enunciar que se debe declarar el OA al inicio de la clase sin enfatizar el fin cognitivo que ello tiene para activar la motivación y direccionar la atención; con lo que muchos docentes terminaron escribiendo el OA de referencia curricular en el pizarrón para que sus estudiantes lo copiaran en su cuaderno, con el riesgo de que éstos no entendieran el lenguaje profesional con que se describen. Es lógico que todo campo

ocupacional académico se ejerza sobre ambientes en desequilibrio; por ello, un desafío de la política pública es propender a colaborar con la construcción de causas comunes “con sentido” y estables a mediano plazo para dar cierto equilibrio al caos (suficiente para generar cultura).

Una meta importante de la FID es estar atentos a orientar la racionalidad de nuestros estudiantes, de forma tal que sus teorías implícitas trasciendan el despliegue del juicio técnico, otorgando sentido a sus actos y la oportunidad de consolidar o modificar hipótesis que irán configurando su rol profesional y con ello su autoeficacia. La estrategia que aquí se presenta pretende encadenar la experiencia práctica en la singularidad contextual al juicio teórico aportado por principios compartidos que pueden otorgar comprensión y “sentido” a una práctica que está en constante desarrollo.

Referencias bibliográficas

- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R., et al. (Eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Allyn & Bacon. Boston, MA (Pearson Education Group).
- Bennett, B. (2012). *Inteligencia pedagógica: Herramienta clave para el Aprendizaje escolar: Herramienta Clave para la Acción de Enseñar. Educacion de calidad contra la pobreza*. Recuperado de http://www.fundacionarauco.cl/_file/file_6273_bennett.%20inteligencia%20pedag%C3%B3gica.pdf
- Bransford, J., Brown, A., & Cocking, R. (Edits.). (2000). *How people learn: brain, mind, experience and school*. Washington, D.C, Estados Unidos: National Academy Press.
- Bruner, J. S. (2008). *Culture and Mind: Their Fruitful Incommensurability*. *Ethos*, 36, 29-45.
- Bugueño, X., & Barros, C. (2008). *Formación de equipos de trabajo colaborativo*. Obtenido de Valoras UC.
- Cruz, L. (2011). *El conocimiento práctico docente del profesor universitario en su interrelación con el marco epistemológico personal*. (Tesis de doctorado). Universidad de Barcelona. España. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/41501>
- Elmore, R.F. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Escudero Muñoz, J. M. (2009). *La formación del profesorado de educación secundaria: contenidos y aprendizajes docentes*, *Revista de Educación*, 350, 79-109.
- Fernández, C. & Yoshida, M. (2004). *Lesson Study: A Case of a Japanese Approach to Improving Instruction Through School-Based Teacher Development [Estudio de Clase: un caso de un enfoque japonés para mejorar la instrucción a través del desarrollo docente en la escuela]*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

- Freire, P. (2016). *El maestro sin receta: el desafío de enseñar en un mundo cambiante*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Fullan, M. G., y Stiegelbauer, S. (1997). *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*. México: Trillas.
- Gómez-Weill, C., Gómez, M., Ahumada, G., Bravo, P., Salinas, E., & Áviles, E. J. (2014). *Contribución del trabajo colaborativo en la Reflexión docente y en la transformación de las prácticas pedagógicas de profesores de ciencias escolares y universitarios*. Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, 51(2), 75-85.
- Gutiérrez, J. (2007). *Diseño curricular basado en competencias*. Santiago: Altazor. http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103070003570.Valoras%20UC%20Guia%20Formacion_de_equipos_de_trabajo_colaborativo.pdf
- Krichesky, G. J. (2013). *El desarrollo de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Procesos y factores de cambio para la mejora de las escuelas*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.
- Krichesky G. J. y Murillo, F. J. (2011). *Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9(1), 65-83.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lombardi, G., & Abrile, M. (2009). La formación docente como sistema: de la formación inicial al desarrollo profesional. Reflexiones a partir de la experiencia argentina. En C. Vélaz de Medrano, D. Vaillant. *Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente* (pp. 59-67). Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura (OEI).
- Lupiañez, J. L. (2014). *Competencias del Profesor de Educación Primaria*. 39, 1089-1111. Brasil. Recuperado el 15 de 03 de 2016, de www.ufrgs.br/edu_realidade
- Marzano, R. J. y Kendall, J. S. (2007). *The new taxonomy of educational objectives*. California, EE.UU.: CorwinPress.
- Maturana, H. (2002). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Dolmen Ediciones.
- OCDE. (2014). OECD (2014), TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning.
- Olfos, R., Estrella, S. y Morales, S. (Septiembre-Diciembre, 2015). *Clase pública de un estudio de clases de estadística: Una instancia de cambio de creencias en los profesores*. Revista Electrónica Educare, 19(3), 1-17. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.21>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar* (1ª ed.). España: Graó Ediciones.
- Perrenoud, P. (2008). *Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?*, Red U. Revista de Docencia Universitaria (número monográfico II, Formación

- centrada en competencias (II). Consultado el 15 de agosto de 2009, en http://www.redu.um.es/Red_U/m2, pp. 1-8.
- Pozo, I. (2008). *Aprendices y Maestros: La psicología cognitiva del aprendizaje*. España: Alianza Editorial.
- Pozo, J., y Del Puy Pérez, M. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Morata.
- Preiss, D., Calcagni, E., Espinoza, A., Gómez, D., Gray, V., & Guzmán, V. V. (2014). Buenas prácticas pedagógicas observadas en el Aula de Segundo Ciclo Básico en Chile. *PSYKHE*, 23(2), 1-12.
- Reguant, M. (2011). *El desarrollo de las metacompetencias pensamiento crítico reflexivo y autonomía de aprendizaje, a través del uso del e-Diario en el practicum de formación del profesorado*. (Tesis de doctorado). Universidad de Barcelona, España. Recuperado de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/42482/8/01.MRA_1de4.pdf
- Richard Elmore (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. 215 pp. Santiago de Chile: Área de Educación Fundación Chile, Santiago de Chile.
- Sanzana, G. (2013). *La práctica de aula, un espacio de reflexión sobre la relación pedagógica*. En O. Nail, *Análisis de Incidentes críticos de aula* (pp. 121-137). Concepción: RiL Editores.
- Sanzana, G., Mendoza, A., Molina, R., Osoreo, C. (2016). *Gestión del aula para la convivencia y la promoción del aprendizaje*. En F. Córdoba, R. Ortega, O. Nail (Ed.), *Gestión de la convivencia y afrontamiento de la conflictividad escolar y el bullying*, pp. 253-264. Santiago: RiL Editores.
- Veenman, M. (2011). *Learning to self-monitor and self-regulate*. En R. Mayer y P. Alexander (Eds.), *Handbook of research on learning and instruction* (pp. 197-218). New York, N.Y.: Routledge.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

CAPÍTULO 19

REPRESENTACIONES ANTROPOLÓGICAS SOBRE LA FORMACIÓN DE UN PROFESOR DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Mailing Rivera Lam *
Wilson Cortés Gómez **
Natalia Contreras Vega ***
Nicole Riveros Diegues ****

Resumen

En este ensayo reflexionaremos sobre los marcos de referencia que, desde nuestra experiencia, como formadores en el área de Lenguaje y comunicación, visibilizan los desafíos y las tensiones de lo que significa formar a un profesor en nuestro país. Los elementos propuestos son: la Memoria educativa chilena, las representaciones de la pedagogía en Chile, la antropología del profesor de Lenguaje, la especialidad del profesor de lenguaje y, por último, cómo aprender la lectura y la escritura en contextos de diversidad e inclusión. Comenzamos, por una parte, afirmando que las microrrealidades del aula escolar reflejan las circunstancias globales que influyen en los sistemas educativos y que las trayectorias humanas, epistemológicas e institucionales testimonian dichas circunstancias. En este proceso la mirada etnográfica nos ayuda a realizar un acercamiento a estas realidades para identificar las distintas representaciones que conviven en una misma escuela, liceo o universidad acerca de lo que se requiere y se logra en el proceso de formación pedagógica. Por otra parte, proponemos que se debe considerar, además, en esta reflexión, la impronta que las instituciones inspiran en las trayectorias estudiantiles y el contexto en el cual se ubican; y que todos estos elementos confluyen en el esfuerzo de evitar el vacío entre la teoría y la práctica.

Palabras clave: Antropología, pedagogía, lenguaje, diversidad e inclusión.

* Doctora en Antropología, Facultad de Educación, Universidad de Antofagasta, Antofagasta, mailing.rivera@uantof.cl

** Magíster en Educación, Facultad de Educación, Universidad de Antofagasta, Antofagasta, wilson.cortes@uantof.cl

*** Magíster en Literatura, Facultad de Educación, Universidad de Antofagasta, Antofagasta, natalia.contreras@uantof.cl

**** Máster en Lengua española, Facultad de Educación, Universidad de Antofagasta, Antofagasta, nicole.riveros@uantof.cl

A modo de introducción

Comenzamos esta reflexión crítica presentando y analizando desde nuestra experiencia como formadores de profesores los siguientes elementos representacionales que inciden y caracterizan la trayectoria de la formación pedagógica universitaria en Lenguaje y Comunicación, ellos son: la Memoria educativa chilena, las representaciones de la pedagogía en Chile, la antropología del profesor de Lenguaje, la especialidad del profesor de lenguaje y, por último, cómo aprender la lectura y la escritura en contextos de diversidad e inclusión.

La memoria educativa chilena

Comprender las transformaciones educativas y ser parte de ellas sólo es posible a través de una mirada retrospectiva que nos permita situar los hechos y los sentidos que se construyen en las distintas épocas. En este continuum la historia de nuestra educación testimonia tres reformas educativas que dan cuenta de la evolución de las políticas educativas en nuestro país. La primera, en el año 1920, se focalizó en alfabetizar a la población en el proceso de democratización del país, integrando a la sociedad a través de la noción Estado-Nación y socializando el ethos pedagógico normalista. La segunda, en el año 1965, estuvo centrada en ampliar la cobertura cuantitativa de la enseñanza básica, de seis a ocho años y en implementar la educación media con las modalidades científico-humanista y técnico profesional. Y, por último, la tercera reforma educativa, en el año 1990, se propuso mejorar la calidad de la educación y la equidad de su distribución, fortalecer la profesión docente, desarrollar la reforma curricular y la jornada escolar completa. También, se propuso desarrollar destrezas culturales y de aprendizaje con un incremento en la capacidad moral del ciudadano para discernir en valores (González, 2002).

Esta retrospectiva histórica permite dimensionar las transformaciones sociales que implicaron transitar desde una concepción docente del Estado a una sociedad educadora, sin perder de vista que la reforma más reciente se contextualizó en el periodo de retorno a la democracia en Latinoamérica, luego de regímenes autoritarios.

En el año 1990 se promulgó la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, LOCE, desarrollada por los gobiernos de la Concertación con todas las tensiones evidenciadas por el Movimiento pingüino en el 2006. Posteriormente, la Ley General de Educación, LEGE, constituyó una respuesta a los movimientos sociales que reclamaron calidad y equidad en la educación chilena. No obstante, cuando ha transcurrido más de una década, desde ese entonces, observamos que dichas demandas educativas siguen plenamente vigentes y aún no resueltas.

Nuestra reflexión crítica de los desafíos que plantea formar profesores surge durante la emergencia del Movimiento pingüino, del año 2006, el que nos permitió documentar las representaciones de las demandas educativas en dos Liceos de Antofagasta a través de la Etnografía *“La marcha de los pingüinos hacia el jarro de*

agua”, en ella recogimos las opiniones de distintos actores que resumen el acontecer nacional de las protestas estudiantiles hasta culminar con el jarrazo de agua que lanzó una escolar a la Ministra de Educación de ese entonces, paradójicamente, durante una jornada de diálogo por la educación (Rivera, 2010). En ese contexto nos preguntamos, como investigadores, acerca de la posibilidad de que los escolares estuviesen expresando el discurso crítico con las habilidades que planteaba el nuevo currículo de Lenguaje y Comunicación y que dejaba atrás la visión histórico-literaria con la cual muchos de los profesores habíamos sido formados. Esta experiencia investigativa nos acercó al mundo de las representaciones sociales compuestas por conocimiento formales, conocimientos informales, experiencias vividas, creencias y opiniones (Banchs, 2000). Estas representaciones se encuentran en los discursos de distintos actores del movimiento estudiantil y se replican desde los niveles micro, por ejemplo durante la clase de lenguaje en el aula, hasta los niveles macro en los cuales se reclama, se exige y se demandan mejoras en las políticas educativas.

Representaciones de la pedagogía en Chile

La investigación etnográfica permite recolectar las representaciones educativas en distintos escenarios reales y observar cómo los microprocesos sociales describen las tensiones de un país. Por lo tanto, observando diversas interacciones podemos describir, por ejemplo, las representaciones del profesor que conviven, actualmente, en las distintas escuelas y liceos de nuestro país. Un elemento representacional e identitario de la memoria educativa es el ethos pedagógico, es decir, el “deber ser” del profesor. En la primera reforma se plantea como la ética normalista que alude a la identidad de varias generaciones de profesores formados en las escuelas normales. Este grupo aún presenta importantes rasgos de identidad que los caracterizan como un grupo proveniente de una clase social trabajadora que estudiaron en un régimen de internado de alrededor de seis años de duración (desde primero a sexto de humanidades), con gran vocación pedagógica y de cambio social.

En la segunda reforma no hay una referencia explícita, en los indicadores esenciales, ya que el cambio social estaba centrado en la ampliación de la cobertura de la educación. En cambio, en la tercera reforma educativa uno de los pilares es, precisamente, el Fortalecimiento de la profesión docente a través del despliegue de políticas de perfeccionamiento, pasantías y mejoramiento de las remuneraciones.

En síntesis, se pueden observar tres tipos de formación, preponderantes, en los profesores chilenos; éstas son: normalista, de instituto y universitaria (Carkovic, 1985). La formación normalista surgió a mediados del siglo pasado, con el fin de mejorar la preparación de los maestros. Se buscaba generar una alta movilidad social en las clases media y obrera, así como también generar una alta motivación en los maestros que preparaba. Se mantenía un compromiso entre el profesor y el Estado, en el cual debía ejercer un tiempo en zonas apartadas o de bajo nivel sociocultural.

La formación de institutos tuvo sus inicios a partir de la década de 1980, este

tipo de preparación otorgaba un mayor énfasis a la especialización en una disciplina, en relación a los requerimientos metodológicos de la pedagogía, generándose así un enfoque que priorizaba lo técnico más que lo profesional.

La formación universitaria ha sido la de mayor presencia en la educación chilena, la preparación pedagógica va a la par con la preparación de la especialidad. Se intenta desarrollar la autonomía y la capacidad de reflexión de los docentes, sin embargo, se percibe que, actualmente, está masificada y tecnificada.

De este modo, se plantea que esta preparación orientada hacia la tecnificación se centraría, básicamente, en las prácticas educativas, es decir, en qué enseñar, pero, además de lo anterior, reconocemos que se requiere que los profesores desarrollen el significado y la función social de su profesión. Es importante poner de relieve esta dimensión reflexiva, ya que los profesores son profesionales que toman decisiones y realizan juicios, construyendo y modificando activamente su trabajo e influyendo en sucesivas generaciones de estudiantes.

Diversas investigaciones se han centrado en los procesos de pensamiento de los profesores, en las cuales se señala que éstos seguirían diversos tipos de pensamientos para realizar su labor, algunos serían explícitos (toma de decisiones y planificación), y otros implícitos (creencias y representaciones). De este modo, la conducta y las decisiones del profesor estarían, directamente, influidos por cómo aquél concibe su mundo profesional.

Cabrera y Jiménez (1994) destacan así mismo la importancia de la característica intelectual de los profesores, pues consideran que son agentes que construyen y modifican activamente su entorno y su trabajo. Esto nos lleva a considerar la acción de los profesores como un elemento ligado a la reflexión, en el cual la práctica y la teoría deben unirse. No obstante, algunos reconocen un vacío en la división entre teoría y práctica, la que no permite adoptar el análisis y la reflexión que necesita la práctica educativa, generando la desvinculación, en algún grado, entre el profesor y su actividad.

Al respecto algunos estudios plantean que existen dos representaciones del profesor en nuestro sistema, una que tendría una fuerte raíz humanista, con larga continuidad histórica y la otra representación sería una neoliberal. Así, la representación tradicional tendría un ideal de sabiduría integrando el saber teórico y el práctico, siendo vista como una educación más común, mientras que la representación neoliberal tendría un ideal más parcelado o específico asociada a la evidencia que generan las mediciones y los puntajes estandarizados y, con ello, asociada a la fragmentación del conocimiento (Haye y Pacheco, 1995). Si aceptamos que conviven distintas representaciones pedagógicas en Chile ¿podemos decir que quienes formamos profesores o quienes estudian para ser profesores pueden abstraerse de estas y otras representaciones pedagógicas? Desde nuestra experiencia investigativa y como formadores opinamos que no es posible tal abstracción porque, antropológicamente, somos una realidad en permanente construcción y reflexión.

Entonces ¿qué hacer con las tensiones que surgen de la experiencia de formar profesores?

Antropología del profesor de Lenguaje

La formación pedagógica responde a una propuesta cultural, política, social y epistémica de la sociedad que tiene como referentes, entre otros, las representaciones sociales y culturales y los paradigmas de la disciplina.

Insistimos en la importancia de enfatizar el perfil antropológico de este profesor porque creemos que la articulación de elementos contextuales y etnográficos pueden describir la impronta que cada institución formadora inspira en cada estudiante de pedagogía, no obstante, es un aspecto poco documentado “todavía” e implica la comprensión crítica del entorno en que se habita y su relación experiencial –y a futuro profesional– con la memoria educativa, los contextos políticos, sociales, culturales y económicos en la formación pedagógica.

La interacción con otras universidades formadoras, a través de la Cátedra UNESCO de Lectura y escritura, dio eco a nuestras inquietudes sobre la manera en que las instituciones retroalimentan los perfiles pedagógicos y de esto resultó otra experiencia de investigación etnográfica denominada *Mundos representados: lectura y escritura en la universidad* (Rivera et al., 2011). En ella documentamos representaciones sociales sobre alfabetización académica en una muestra de estudiantes latinoamericanos –en este caso mencionado– de las carreras de Licenciatura en Lingüística y Literatura de la Universidad de Sonora y Pedagogía en Lenguaje y Comunicación en la Universidad de Antofagasta. Nuestros hallazgos se situaron en la necesidad de visibilizar en el currículum de la formación de profesores de lengua aquellos elementos de las propias memorias del desierto, en este caso, Sonora en México y Atacama en Chile; junto con la historia de guerras fronterizas y la presencia de lenguas indígenas, entre otros.

Este hallazgo planteó otras interrogantes sobre la relación del estudiante de pedagogía con sus propios contextos (Boyer, 2002) y si, en este caso, ¿el desierto es invisible en la experiencia antropológica de formar un profesor de lengua? En nuestra opinión ningún contexto es invisible, ni la geografía ni la economía, ni la condición social, ni la política, ni la nacionalidad; todos los contextos deben tener un lugar en el currículo pedagógico porque cada elemento constituye la oportunidad de reflexionar y evitar el vacío entre la teoría y la práctica.

La especialidad del profesor de Lenguaje

Luego de plantear nuestras intuiciones sobre el lugar de la formación pedagógica debemos aproximarnos al desafío de formar especialistas en lengua, en Chile, donde se desarrollaron distintos núcleos disciplinarios en el norte, centro y sur del país hasta que en los años 70 se cerraron muchas de estas carreras y que, resumidamente, podemos referirnos desde nuestras trayectorias, entre otros, a los aportes de las universidades de Tarapacá, Católica del Norte y de Valparaíso, de Chile y Concepción. Evidentemente, el desarrollo epistemológico no se sostuvo en los extremos de Chile,

dando cuenta, por múltiples razones, que no son nuestro objeto ahora de la inequidad de oportunidades para especializarse en nuestro país. Lingüística o lenguaje no son los únicos ejemplos de estas inequidades de oportunidades para desarrollar las especialidades pedagógicas.

Luego de establecer lo anterior podemos dar una visión sinóptica y, sólo para los fines de esta reflexión, sobre el desarrollo de la lingüística, entendida como la ciencia que estudia el lenguaje y que se inició, formalmente, con la publicación del *Curso de lingüística general* de Ferdinand de Saussure en el año 1916, momento en el cual se independizó de la filosofía, la filología comparada y la historia. De esta forma la lingüística estructuralista desarrolló técnicas refinadas con las cuales describió los niveles de la lengua y conceptualizó el habla, el signo y la norma. Esta corriente se extendió por Europa (las Escuelas de Praga y de Copenhague surgen en ella) e incluso tuvo representantes en los Estados Unidos. Un segundo paradigma tuvo un enfoque psicolingüístico centrado en los procesos que ocurren en la mente del hablante como lo desarrolló el planteamiento de la teoría de la Gramática generativa transformacional de Noam Chomsky y en su obra *Estructuras sintácticas* publicada en 1957. Luego en la década de los 60 y los 70 surgieron la psicolingüística, la lingüística cognitiva y la neurolingüística y hubo lingüistas que transitaron desde el estructuralismo lingüístico a la texto-lingüística que corresponde a las visiones del texto como un elemento que dinamiza los procesos cognitivos y discursivos del lector.

Posteriormente la lingüística ha tenido un enfoque, predominantemente, interdisciplinario, reconociendo que el hecho lingüístico es complejo y requiere para su análisis y comprensión la concurrencia de otras ciencias como la psicología, la sociología, la antropología, entre muchas otras (Gómez, 2008).

En este punto el paradigma de la comunicación propone un análisis crítico de los mensajes originados en los medios de comunicación masiva y en el uso de las tecnologías de comunicación e información.

Sin perder de vista los cambios paradigmáticos disciplinarios debemos asumir, además, la tarea de formar un profesor de lenguaje competente en los contextos de diversidad e inclusión educativa. Pensamos que esto último ofrece la oportunidad de proponer, transversal y didácticamente, la dimensión de la equidad y la calidad para que todos los alumnos del sistema escolar aprendan considerando y visibilizando sus características y necesidades reales.

Cómo aprender la lectura y la escritura en contextos de diversidad e inclusión

Si bien es cierto las experiencias de alfabetización instrumental y de alfabetización funcional en nuestro país han sido objeto de seguimiento y análisis de las mediciones nacionales e internacionales, y del desarrollo de programas en el área, monitoreados por el Ministerio de Educación, no es menos cierto que existe la sensación generalizada de que no contamos con estrategias eficaces para mejorar la comprensión lectora y que, a ello, se suman nuevos desafíos para lograr que la forma en que se lee

en la escuela progrese en el liceo y, luego, sea eficiente en la universidad. Si además consideramos que estos procesos son influidos por las representaciones que tienen los profesores sobre sus propias experiencias de aprender y desarrollar la lectura y la escritura estamos frente a nuevas tensiones antropológicas (Barton et al., 2000; Cassany, 2013).

El currículo de Lenguaje y Comunicación y los Estándares orientadores para la formación docente del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2012), estos últimos en etapa de actualización, son referentes fundamentales para acompañar la formación pedagógica y la gestión de los aprendizajes del profesor de aula. No obstante lo anterior, compartimos, a continuación, las características de los Referentes Curriculares de Aprendizaje, RCA (Calderón, 2013) elaborados por la Red Alter-Nativa para Facultades de Educación en las áreas de lenguaje, matemáticas y ciencias para atender poblaciones en contextos de diversidad en universidades de la Región Andina, Cono Sur, Centroamérica y América del Norte (Proyecto Red Alter-Nativa, 2010).

Una selección de referentes, en Lenguaje (Calderón, 2016), está siendo investigada por académicos de la carrera de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación de nuestra universidad, en relación a los Estándares de Formación Inicial Docente (2012) para la creación de Prototipos de usos en Latinoamérica (Rivera et al., 2018 a, b y c), en el marco del Proyecto ACACIA, Erasmus +(2015).

Los Prototipos de Uso evidencian las condiciones curriculares y didácticas para promover aprendizajes en contextos de diversidad e inclusión. Éstas son: la posibilidad de situar la evaluación del lenguaje como acción didáctica, escenario y fuente para la comprensión del efecto formativo que supone el desarrollo de procesos de aprendizaje en contextos de diversidad, valorar las relaciones didácticas construidas desde una perspectiva investigativa que posibilitan al docente en formación descubrir saberes sobre la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje y la comunicación orientados a contextos diversos, la formación de los profesores supone abordar el lenguaje como un hecho complejo: como la facultad que nos unifica en tanto especie, pero que nos diferencia en las posibilidades de representación, y en tanto seres socio-culturales, la experiencia educativa que promueve la comprensión y producción de textos e hipertextos en variadas situaciones expresivas, y en contextos bilingües, plurilingües e hipermediales, favorece el diálogo intercultural escolar, la formación del profesorado en contextos de diversidad exige pensar la articulación de principios, políticas y acciones de todo el sistema educativo. La formación del profesorado precisa enfatizar que la educación es para todos, cualquiera sea su condición y en función de sus particularidades.

El profesor requiere incorporar y valorar, permanentemente, de manera reflexiva y crítica, la experiencia de diversidad en sus prácticas docentes y en todos los ámbitos de la interacción educativa. Los ambientes educativos que promuevan aprendizajes significativos en lenguaje y comunicación configuran una vía de inclusión a la escolaridad de las poblaciones diversas y la formación pedagógica del profesor en el marco de las prácticas colaborativas contribuye a comprender, cualificar e in-

corporar las prácticas sociales y culturales de las comunidades diversas y, con ello, a construir una comunidad educativa inclusiva, equitativa y justa.

Estos referentes de Lenguaje Alter-Nativa resumen las directrices de las Pautas de Uso de Prototipos de Aprendizaje que se desarrollaron en Nicaragua, Colombia, Perú, Chile y Brasil en los niveles micro, paquetes didácticos para aprender en el aula, meso, diseño de Programas de Asignaturas de Didáctica para carreras de Pedagogía y macro, Propuestas de Políticas Educativas; por lo tanto, mencionarlos en este ensayo constituye una invitación a comprenderlos y a aplicarlos en la formación pedagógica.

Finalizamos esta reflexión antropológica valorando las trayectorias humanas y epistemológicas que nos permiten formar a un profesor, las improntas institucionales y los contextos en los cuales se desarrollan; y celebrando que lo constructivo de la diversidad es que todas las representaciones de la pedagogía y el aprendizaje confluyen, a nivel micro, en una sala de clases en la cual el mayor aporte puede ser aprender a convivir y a desarrollarnos para visualizar la sociedad que queremos construir hoy. Y que, a nivel macro, nos permiten practicar la capacidad de reflexión, de reconocimiento y de valoración de la alteridad.

Referencias bibliográficas

- Banchs, M. (2000). *Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales*. Madrid: McGraw-Hill.
- Barton, D., Hamilton, M., & Roz, I. (2000). *Situated Literacies. Reading and writing in context*. Londres: Routledge.
- Boyer, P. (2002). *Restricciones cognitivas sobre las representaciones culturales* (Vol. II). Barcelona: Gedisa.
- Cabrera, B., & Jiménez, M. (1994). Los Enseñantes en la sociedad. Acerca del análisis sociológico del profesorado. *Investigación en la escuela* (22), 35-46.
- Calderón, D. (2013). *Referentes curriculares con incorporación de tecnologías para la formación del profesorado de Lenguaje y Comunicación en y para la diversidad*. Obtenido de <http://www.red-alternativa.org/wp-content/uploads/2016/02/Libro-de-Referentes-curriculares-con-lenguaje.pdf>
- Calderón, D. (2016). *Estado del uso de los Referentes Curriculares Alter-nativa-RCA*. Obtenido de https://adenu.ia.uned.es/register/?return_url=%2fdotlrn%2fclubs%2facacia%2fcultiva%2ffile-storage%2ffile%3ffile%255fid%3d875694
- Carkovic, E. (1985). *De cómo se forman los profesores en Chile y de cómo habrán de formarse*. Santiago: s.e.
- Cassany, D. (2013). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Consortio Alter-Nativa ALFA III. (2010). *Referentes curriculares con incorporación tecnológica para facultades de Educación en las áreas de lenguaje, matemáticas y ciencias, para atender poblaciones en contextos de diversidad* (Vol. 73). Bruselas, Bélgica: U. de Caldas. Obtenido de <http://www.red-alternativa.org/>

- Gómez, L. (2008). *Panorama de la lingüística moderna*. Bogotá: Publicaciones del Instituto Caro y Cuervo.
- González, S. (2002). *Chilenizando a Tunupa. La escuela pública en el Tarapacá andino 1880-1990*. Santiago de Chile: Dirección de bibliotecas, museos y archivos.
- Haye, A., & Pacheco, V. (1995). El papel de las Representaciones sociales en la crisis de la educación chilena. *Psykhé*, 4(1), 25-37.
- Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, LOCE. Recuperado el 28 de junio de 2018, de <http://www.uchile.cl/portal/presentacion/normativa-y-reglamentos/8386/ley-organica-constitucional-de-ensenanza>
- MINEDUC. (2012). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media*. Santiago de Chile: LOM Ediciones Ltda.
- Proyecto ACACIA-Erasmus+. (15 de diciembre de 2015). ACACIA: Centros de Cooperación para el Fomento, Fortalecimiento y Transferencia de Buenas Prácticas que Apoyan, Cultivan, Adaptan, Comunican, Innovan y Acogen a la comunidad universitaria. / ACACIA. *Memoria Técnica (561754-EPP-1-2015-1-CO-EPPKA2-CBHE-JP)*, 202. (U. D. Caldas, Recopilador) Bruselas, Bélgica: Unión Europea. Recuperado el 28 de junio de 2018, de https://adenu.ia.uned.es/register/?return_url=%2fnotifications%2fmanage
- Rivera, M. (2010). *Estudio etnográfico sobre representaciones sociales en las prácticas comunicativas, relaciones sociales, rituales y significados en la educación media, en el contexto de la crisis educativa chilena*. Arica, Chile: Tesis Doctoral en Antropología. Universidad de Tarapacá y Universidad Católica del Norte.
- Rivera, M. (2015). *Antropología de la lectura: representaciones académico interdisciplinarias*. Antofagasta: Sub-sede Cátedra UNESCO de lectura y escritura Universidad de Antofagasta.
- Rivera, M. (2017). *Antropología de la escritura: representaciones de la diversidad y la inclusión*. Antofagasta: Sub-sede Cátedra UNESCO de lectura y escritura Universidad de Antofagasta.
- Rivera, M., & González, F. (2011). *Mundos representados: lectura y escritura académica*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.
- Rivera et al. (2018a). *Prototipo para el uso de referentes curriculares alter-nativa (RCA) para fundamentar la política de educación medioambiental*. Bogotá: Proyecto ACACIA, Erasmus +. Obtenido de <http://adenu.ia.uned.es/dotlrn/clubs/acacia/cultiva/file-storage/index?folder%5fid=942699>
- Rivera et al. (2018b). *Prototipo para el uso de referentes curriculares alter-nativa (RCA) para fundamentar el diseño y re-diseño de asignaturas en el área de la didáctica para estudiantes de pedagogía*. Bogotá: Proyecto ACACIA, Erasmus +. Obtenido de <http://adenu.ia.uned.es/dotlrn/clubs/acacia/cultiva/file-storage/index?folder%5fid=942699>
- Rivera et al. (2018c). *Prototipo para el uso de referentes curriculares alter-nativa (RCA) en propuestas didácticas en la formación de profesores*. Bogotá: Proyecto ACACIA, Erasmus +. Obtenido de <http://adenu.ia.uned.es/dotlrn/clubs/acacia/cultiva/file-storage/index?folder%5fid=942699>

Rivera, M., Cortés, W., & Merino, C. (2015). Six Key Questions to innovate in the classroom from the anthropological and scientific perspectives. *Procedia - Social y Ciencias de la Conducta*, 140-147. doi:10.1016/j.sbspro.2015.07.070

Parte 4

Temas actuales y pendientes en educación:
diversidades, inclusión y ciudadanía

CAPÍTULO 20

PRÁCTICAS COLABORATIVAS PARA LA INCLUSIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE ¿ESTAMOS FORMANDO PARA EL TRABAJO COLABORATIVO?

Angella Fortunati Arenas ^{*}
Victoria Garay Alemany ^{**}
Patricia Morales Mejías ^{***}
Rosa Nilo Cea ^{****}
Claudia Rodríguez Gericke ^{*****}
Verónica Saldías Fernández ^{*****}
Cecilia Villagrán Gamboa ^{*****}

Resumen

El capítulo contiene el trabajo desarrollado por el Proyecto Piloto de Prácticas Colaborativas para la Inclusión de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, alojado en la Facultad de Filosofía y Educación, de las carreras Educación Parvularia, Educación Básica y Educación Diferencial. Se articula bajo 3 ejes temáticos: Enfoque Inclusivo en la Formación Inicial Docente, Educación Emocional y Trabajo Colaborativo. Posteriormente se presenta la implementación del Proyecto Piloto, que incluyen las etapas, fortalezas y debilidades, para finalizar con una discusión y conclusiones. Entre los hallazgos más relevantes que surgieron en la revisión bibliográfica cabe destacar el enfoque inclusivo como una manera de visualizar una sociedad compleja y diversa cuyos desafíos necesitan la mirada compartida de varias disciplinas y visualiza a la universidad como un espacio estratégico para abordar la temática de manera integral. A su vez el ámbito socioafectivo emerge como un aspecto

^{*} Magíster en Educación Diferencial mención Necesidades Educativas Múltiples, Facultad de Filosofía y Educación, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, angella.fortunati@umce.cl.

^{**} Doctora en Tecnología Educativa, Facultad de Filosofía y Educación, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, victoria.garay@umce.cl.

^{***} Magíster en Educación con mención en Educación Especial, Facultad de Filosofía y Educación, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, patricia.morales@umce.cl.

^{****} Magíster en Desarrollo Cognitivo mención Evaluación Dinámica, Facultad de Filosofía y Educación, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, rosa.nilo@umce.cl

^{*****} Magíster © en Educación Especial mención Necesidades Educativas Múltiples, Facultad de Filosofía y Educación, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, claudia.rodriguez@umce.cl.

^{*****} Magíster en Docencia e Investigación Universitaria, Facultad de Filosofía y Educación, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, veronica.saldias@umce.cl.

^{*****} Magíster © en Educación mención en Currículum, Facultad de Filosofía y Educación, Universidad Metropolitana de la Educación, Santiago, cecilia.villagran@umce.cl.

fundamental para el desarrollo colaborativo y la co-docencia debido a que destrezas como la flexibilidad, la creatividad, la conciencia emocional, la escucha empática y la generación de diálogos que promuevan consensos son clave para un desarrollo armonioso de estos procesos humanos y profesionales. Finalmente se destaca que es necesario continuar realizando experiencias de trabajo colaborativo que construyan una escuela cuya interacción esté basada en la cooperación social. De manera tal que los desafíos curriculares permitan tomar decisiones en torno al andamiaje de la formación inicial, compartir actividades curriculares, aprender a trabajar de manera colaborativa entre los académicos participantes, estudiantes y profesores guías del sistema.

Palabras clave: Enfoque inclusivo; educación emocional; trabajo colaborativo.

El enfoque inclusivo en la Formación Inicial Docente

En relación a la formación universitaria de estudiantes de pedagogía se observa un consenso en la documentación analizada en cuanto a considerar el enfoque inclusivo como una manera de visualizar una sociedad compleja y diversa cuyos desafíos necesitan la mirada compartida de varias disciplinas y visualiza a las universidades como un espacio estratégico para abordar la temática de manera integral.

Es así como Ibáñez y Salcedo (2015) destacan que los contextos universitarios son los más adecuados para liderar la formación de ciudadanos críticos, activos y reflexivos que reconozcan todos los ámbitos en los que la exclusión se hace presente, propiciando procesos educativos y sociales que busquen una mayor equidad en la sociedad de la que forman parte.

Más allá del ámbito educativo el enfoque inclusivo posee como idea fuerza principal pensar todo para todos sin invisibilizar la diferencia. A la vez, la educación es uno de los ámbitos más relevantes en la medida que formen personas en este enfoque, lo que incide en ámbitos tales como cultura, salud, vivienda, recreación, deporte, ocio, trabajo, familia y comunidad.

En el contexto educativo el pensar todo para todos y todas implica visualizar la educación como un derecho irrenunciable para cualquier ser humano más allá de cualquier diferencia o características individuales (Unesco 2004). Lo que se complementa con lo señalado por Leiva (2013): “Educar en la diferencia supone una actitud de valoración positiva hacia la comunicación e interacción entre personas diferentes, y hacia la comprensión de lo diverso como un factor de aprendizaje positivo y necesario en las actuales organizaciones escolares”.

Las sociedades se enfrentan actualmente a demandas crecientes de justicia social, participación democrática e igualdad, siendo la inclusión educativa uno de los temas más importantes de considerar para ir avanzando en estas temáticas (Echeita et al., 2009) y por lo tanto es necesario priorizar la formación del profesorado en educación inclusiva ya que es un motor que mueve a las comunidades hacia la inclusión social (Ibáñez y Salcedo, 2015).

En esta misma mirada Andrade (2016) resalta que el desafío de formar a los futuros profesionales de la educación de parte de las universidades e instituciones en una mirada inclusiva con mentalidades creativas y flexibles capaces de generar métodos pedagógicos que beneficien a todos y todas, con un respeto irrestricto de los derechos humanos es uno de los focos para formar una sociedad más equitativa y justa.

Por otro lado, desarrollar este enfoque inclusivo es complejo ya que implica de parte de los formadores de formadores articular aspectos teóricos y prácticos en una mirada que se ha ido desarrollando con mayor énfasis en los últimos años y que ha sido muy demandada por los y las estudiantes de pedagogía que se enfrentan en su desempeño docente a contextos progresivamente diversos desde todos los ámbitos.

En la literatura se percibe que la sociedad en su conjunto se encuentra en una etapa de transformación relevante al igual que los espacios de formación universitaria y los sistemas educativos, comprendiéndose claramente en lo que señala Leiva (2013) en el sentido de que la educación inclusiva se debate entre el ideal de ser una propuesta crítica desde lo educativo con la realidad de todas las exclusiones encubiertas o explícitas que se observan en los establecimientos en relación a los y las estudiantes con necesidades educativas especiales y con una formación incipiente en la temática a nivel comunidad en general y profesorado en particular.

El estado chileno, en concordancia a lo que sucede en la sociedad, también ha ido transitando hacia políticas progresivamente inclusivas, dentro de las cuales cabe destacar la Ley 20.422 (2010) que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad ya que ha implicado un marco legal amplio que abarca principios que han sido clave en mirar la diversidad humana de una manera muy diferente a como se venía realizando durante las últimas décadas, debido a que se visualiza a la persona en situación de discapacidad como un sujeto de derecho que aspira a lograr una vida independiente como todos los demás, además de participar y dialogar en entornos progresivamente accesibles.

Dentro de la variedad de principios que presenta esta ley, el principio de diseño universal ha sido fundamental ya que propicia que sean las instituciones públicas y privadas las que diseñen desde el comienzo sus servicios, productos, bienes y entornos para que puedan ser utilizados por todas y todos, lo que se ha traducido en avances para las personas en situación de discapacidad en el acceso a la información, la cultura, el deporte, la vivienda, los entornos públicos, los servicios de salud, el trabajo y la comunidad, siendo lo más rescatable que ha puesto la temática en discusión con la riqueza humana que ello implica (Ley 20.422/2010).

Es así como uno de los desafíos es que las personas pertenecientes a las diversas instituciones que conforman una sociedad comprendan que un enfoque inclusivo no es parcial, ni para determinados entornos o para determinadas poblaciones, sino que es integral y total. Esta tensión va a continuar desarrollándose en sociedades que se van complejizando siempre más rápido que la legislación vigente; sin embargo, contar con un marco legal que va en el sentido correcto de lo que se debe considerar en estas temáticas es un aporte que no se puede dejar de señalar.

En el ámbito educativo se promueve el diseño universal de aprendizaje priori-

zando las prácticas inclusivas como primer paso para responder a las diferencias individuales en relación al aprendizaje que presentan todos y todas las estudiantes, diversificando las estrategias metodológicas de manera de entregar oportunidades de participación, expresión, comunicación y evaluación para todo el grupo curso (Decreto 83/2015).

En general, la tensión que se produce a nivel de sociedad se observa en entornos escolares que aún siguen pensando que ser inclusivos es sólo implementar equipos profesionales que atiendan la diversidad, no visualizando que este proceso conlleva perspectivas, conceptualizaciones en coherencia con las acciones que se diseñan y un trabajo colaborativo sustantivo entre todos los integrantes de la comunidad escolar.

El enfoque inclusivo es integral, abordando todos los ámbitos que caracterizan a un ser humano, por lo que la dimensión emocional adquiere una relevancia fundamental.

Educación emocional

Las emociones han ocupado un lugar secundario frente al racionalismo por siglos, no obstante lo novedoso o refrescante que pueda resultar su creciente presencia y reconocimiento de su rol e importancia dentro de los procesos cognitivos (Damasio, 2005), el estudio de las emociones no necesariamente es nuevo, tal como señala Izquierdo (2000), William James en el siglo XIX ya se preguntaba qué es una emoción, y a la vez Wunt a principios del siglo XX consideraba a las emociones como un aspecto propio de la vida mental. Este rol cada vez más emergente irradia, también, de forma incipiente hacia la escuela, donde pasada la mitad del siglo XX se comienza a destacar la importancia y lugar de las emociones en el aula, específicamente se tiene en Neill las primeras luces con su popular aforismo “La escuela enseña a pensar y no a sentir” (Neill y de Grossi, 1975).

De esta manera, en una aproximación inicial y genérica, de acuerdo a la literatura existen al menos siete sentimientos básicos vinculados a reacciones fisiológicas y de conducta expresiva, a saber: alegría, interés, ira, tristeza, miedo, sorpresa y desagrado (Fernández Dols, Iglesias y Mallo, 1990; Izquierdo, 2000). Ahora en una mirada más cercana, básicamente, una emoción es una reacción frente a un estímulo, ya sea este un evento, condición, acción, entre muchos otros, que puede ser interno o externo. Bisquerra (2003) describe el proceso emocional en tres momentos sucesivos e interrelacionados entre sí; en primer lugar, información sensorial llega a los centros emocionales del cerebro, segundo se gatilla la respuesta neurofisiológica, tercero el neocortex interpreta la información. De esta manera, la emoción se articula como una respuesta organizada frente a un estímulo.

Ahora bien, cabe preguntarse acerca de la importancia, rol y aportes de la comprensión de las emociones en la educación, cualquiera sea su nivel. En esta trayectoria, la educación emocional otorga un punto de vista orientador y base para profundizar la indagación de su real aporte. En este sentido, Salzberger-Wittenber, Henry y

Osborne (1983) señalan la relevancia de la conciencia del rol de las emociones en el profesorado, y específicamente la importancia de la preparación en educación emocional de los propios profesores (consigo mismo a través del automonitoreo y autoobservación) en la actividad profesional, pues la comprensión emocional propia es transferible a las relaciones que se establecen con los otros, en el trabajo directo con los estudiantes, pares, comunidad, entre otros. Luego, y destacando la importancia de las emociones en la adaptación, Guerrero et al. (1998) señalan que los psicólogos contemporáneos, al igual que Darwin, sostienen el valor adaptativo y social de la expresión emocional es una condición natural de la emoción. En consecuencia, las emociones juegan un rol fundamental en la regulación de los contactos, la estructuración de las relaciones y en la comprensión de los mensajes que informan sobre las cosas y los hechos.

Dada la importancia de la comprensión del fenómeno emocional en los procesos educacionales, se aprecia también una brecha que debe ser cubierta, específicamente en la escuela, donde en la actualidad, no se entrega atención a la afectividad en la identidad profesional de los docentes, sin embargo, se les exige trabajo colaborativo con familias y profesionales (Izquierdo, 2000). Esta incoherencia es clara señal de que falta un largo camino que avanzar para visibilizar la educación emocional tanto en la formación inicial docente como en los centros educacionales.

Un hito importante a tener en cuenta en el desarrollo de la educación emocional es su abordaje y articulación en base a dos ejes: formación teórica y formación vivencial. La idea anterior se fundamenta en que las personas poseen un mundo emocional, cognitivo y espiritual. La educación tiene como propósito lograr un desarrollo integral, armónico y equilibrado de la personalidad de sus estudiantes (Fernández Domínguez, Palomero Pescador y Teruel Melero, 2009). En este orden de ideas, en cuanto al desarrollo afectivo en la escuela, es tremendamente relevante destacar la importancia que poseen los educadores en el proceso educativo, con especial atención hacia al reto del surgimiento de la educación emocional en la escuela, pues es imprescindible favorecer la educación socio-afectiva (Fernández Domínguez et al., 2009).

En consecuencia, ya es posible hablar acerca de la importancia de las emociones en general y en la enseñanza en particular. La emocionalidad es el pilar básico del ser humano, constituyendo el centro para su desarrollo integral: en palabras de Neill y De Grossi (1975), cuando la emoción es libre, la inteligencia viene por sí misma; en este sentido, “enseñar y aprender son actividades inevitablemente emocionales por naturaleza” (Fernández Berrocal y Extremera, 2003), pertenencia entre emociones y el fenómeno educativo que constituye una razón por la cual la educación socio-afectiva es el alma motriz en la escuela, pues las acciones de los docentes no son neutras en términos emocionales, no se concibe la enseñanza sin las emociones, ya sea por acción u omisión el docente está comunicando o transmitiendo sus propias emociones, sean estas disruptivas o positivas en su modulación.

Otro punto esencial, que no puede ser soslayado, es el rol social de las escuelas, el fin propio del proceso educativo que tiene como horizonte desarrollar una persona integral para su integración en la sociedad. En este contexto, Bizquerra (2003)

destaca que la educación emocional se asienta también en las necesidades sociales, pues las competencias sociales contribuyen al mismo tiempo en mejorar el bienestar tanto personal como social.

El diálogo que surge entre profesionales de la educación se genera a partir de las interacciones que involucran dimensiones cognitivas, emocionales y sociales, que inciden en la enseñanza facilitando el trabajo colaborativo; el surgimiento de esta acción comunicativa va a condicionar, facilitar y promover que el ejercicio docente se encuentre en un proceso de transformación, que implica una serie de cuestionamientos a las conceptualizaciones, creencias y representaciones sociales en relación al rol docente.

Un ámbito que no se puede soslayar en estas interacciones comunicativas es la generación de la escucha empática, entiéndase por esta la capacidad de comprender el lugar desde donde el otro está hablando, su historia personal, las interpretaciones de mundo, el lenguaje profesional propio de la disciplina con el fin de crear conversaciones que lleven a un consenso y a acciones en pro de procesos inclusivos y colaborativos.

Trabajo colaborativo

Para comenzar este apartado sobre el trabajo colaborativo se da una mirada retrospectiva que permita entender el concepto en su sentido histórico, cuya comprensión permita intencionar una proyección del trabajo, en relación a situar de mejor manera la actual propuesta de las implicancias del proyecto piloto de prácticas colaborativas para la inclusión.

En 1920 en Chile existía la Asociación General de Profesores de Chile (AGPCh), donde la mayoría de los profesores primarios se encontraba organizado, este grupo trabajó adaptando los aportes de la Escuela Nueva nacida en Europa a la realidad escolar chilena. En 1927 se generó una reforma educacional que pretendía “que los organismos directivos estarían conformados por docentes, representantes de instituciones obreras, técnicos del municipio y padres de familia. Comprendía como una de sus actividades centrales el autoperfeccionamiento: se trataba, en rigor, de las primeras actividades de “trabajo colaborativo” (Reyes, 2011, p. 76).

Los maestros de la Asociación organizaban para sí mismos “cursos libres” basados en el perfeccionamiento cultural. La mencionada reforma sólo alcanzó a estar en marcha por 9 meses, los maestros hacen vanos esfuerzos por mantener sus convicciones hasta 1930. En 1945 instalan la primera escuela consolidada del país: “Se trataba de una propuesta de organización y administración del sistema escolar apuntando a la integración coordinada de las instituciones escolares de la zona, desarrollando vínculos entre el entorno ambiental, social y cultural de la comunidad” (Reyes, 2011, p. 76), ésta también enfrenta detractores y factores externos de los sectores más conservadores hicieron fracasar el intento de reforma basada en la autoformación docente como práctica de trabajo colaborativo, años más tarde se refundan con éxito escuelas

consolidadas en distintas partes del país, las que fueron transformando en escuelas municipales paulatinamente a contar del año 1973 (Reyes, 2016).

Por otro lado, a la asociación de profesores se le canceló la personalidad jurídica, lo que sumado a la denigración social de su trabajo hace que se formen micro espacios de trabajo, desarticulados entre sí y que se vuelquen a organizaciones no gubernamentales, con el fin de seguir desarrollando trabajo colaborativo (Reyes, 2011, p. 79).

Solo desde el año 2000 en adelante se retomaría el trabajo colaborativo desde la máxima organización del magisterio y en el contexto del trabajo en las escuelas, sin embargo, no logrará la fuerza y profundidad alcanzada en las décadas pasadas.

La actual ley que crea un Sistema de Desarrollo Profesional Docente tiene una concepción de “trabajo colaborativo” que debe ser leída y entendida desde una concepción de la educación en estrecha relación con la economía. (...) Según es definida por la ley, se entiende circunscrita solamente dentro del aula, en relación a los resultados educativos (artículo 18B) y guiadas por directivos (18S) (Ley N° 20.903, 2016) (Montero, 2016). Este aspecto, al estar presente en la ley permitiría recuperar en parte el espacio que se había perdido, pero al parecer estaría tomando un rumbo distinto ya que no aparece como práctica desde y para los profesores, tampoco se entiende como una relación horizontal con la comunidad social y educativa, tampoco como parte del proyecto educativo integral del establecimiento ni del proyecto político-pedagógico de las organizaciones docentes; preocupa entonces las discusiones que debieran darse para definir cómo se implementan prácticas de trabajo colaborativo en las escuelas, si desde el marco de la política educacional o rescatando la memoria pedagógica que es donde tiene todo el peso histórico de los avances que en algún momento se alcanzaron (Reyes, 2011).

Resulta muy interesante hacer este recorrido histórico ya que permite visibilizar el difícil trayecto que hacen los y las profesores/as por mantener el desarrollo del trabajo colaborativo en pie a pesar de todas las dificultades descritas y entender que el camino no ha sido para nada fácil aun cuando existan leyes que van abriendo espacios que propician este cometido, sin embargo, esto no es posible decretarlo de manera vertical sin un trabajo previo con el capital humano.

Estas prácticas no sólo deben levantarse en las escuelas, sino que, en la formación inicial docente, en el contexto de la educación superior para que los maestros y maestras de nuestro país experimenten lo que significa, las habilidades que implica y los réditos, crecimiento y aprendizajes que el trabajo colaborativo tiene para su formación profesional y para la construcción de una mejor sociedad.

En la búsqueda de información para este apartado las académicas se han encontrado con un alto índice de trabajos desde las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) y desde lo conceptual que es el trabajo colaborativo, es decir desde el deber ser, condiciones de operación y definiciones que consideran características como los objetivos comunes, prácticas efectivas, liderazgo, entre otros. El abordaje del proyecto de codocencia resulta interesante desde las capacidades o habilidades que las personas involucradas, en este colectivo, debieran desarrollar.

El trabajo colaborativo representa un proceso esencialmente humanizador, al tiempo que como estrategia didáctica demanda a sus participantes aprender a organizarse, escucharse entre sí, y resolver conflictos, mientras que le asigna al docente una acción orientadora y de acompañamiento en la mediación del aprendizaje y en la valoración emocional de los participantes (Maldonado y Sánchez, 2012).

Según Maldonado y Sánchez (2012) el trabajo colaborativo se diferencia del trabajo en grupo, por poseer unas características bien específicas, como que se basa en una fuerte relación de interdependencia positiva de sus miembros, no se trata de un trabajo individual ni mucho menos competitivo, existe una clara responsabilidad individual para alcanzar las metas y ésta es compartida, es una tarea mutua, en la cual los miembros trabajan juntos para producir algo que nunca podrían haber producido solos. La formación de los grupos es heterogénea en habilidades y características de los miembros; el trabajo colaborativo exige habilidades sociales comunicativas, relaciones simétricas y recíprocas y la disposición de compartir la resolución de tareas.

Maldonado (2008) recoge los elementos básicos que deben estar presentes en los grupos de trabajo colaborativo, planteados por Johnson y Johnson (1999), tales como la interactividad, se aprende de la reflexión común, del intercambio de ideas, del analizar entre dos y más, un tema común, obteniéndose un resultado enriquecido. La sincronía de la interacción, la posibilidad de construir conocimiento no sólo es un proceso social, sino también tiene un carácter individual de reflexión, lo que permite expresar resultados reflexionados personalmente y no sólo como consecuencia de un diálogo. La negociación, en la interacción colaborativa el individuo argumenta su punto de vista, dialoga, comparte, no impone, este es un proceso esencialmente humano en el que están imbricadas destrezas sociales y exige un actuar concertado.

En este sentido, Pérez de M., Bustamante y Maldonado (2007) señalan que la estructura conversacional que se genera en los grupos es compleja y las habilidades sociales son indispensables para fomentar una interacción de calidad. En el accionar colaborativamente los estudiantes desarrollan habilidades para diferenciar y contrastar sus puntos de vista, y cada uno aprende más de lo que aprendería de manera individual. Para esto es indispensable que los estudiantes aumenten sus habilidades sociales; es decir, deben aprender a auto organizarse, a escucharse entre sí, a distribuirse el trabajo, a resolver los conflictos, a distribuirse las responsabilidades y a coordinar las tareas, entre otras (Maldonado y Sánchez 2012).

Sin embargo, no es posible soslayar los aspectos operativos del trabajo colaborativo y en este sentido uno de los aspectos fundamentales que toda la literatura revisada señala, y que es muy relevante, es el tiempo para la organización y para el diálogo que este trabajo requiere. Se señala como un elemento facilitador, un mayor apoyo organizacional en cuanto a disponibilidad de tiempo, coordinación y orientación. Por lo que es importante que los espacios educativos cuenten con la cultura que implica este trabajo.

Según Arévalo y Núñez, académicos del Departamento de Estudios Pedagógi-

cos de la Universidad de Chile, quienes realizaron una síntesis y análisis sobre lo que es, para los propios docentes, el trabajo colaborativo, señalan como una sentida necesidad la de vivenciar esto como una verdadera cultura colaborativa escolar. En los relatos docentes aparecen aspectos que coadyuvan y también otros que entorpecen este ideal. Existe una necesidad de reciprocidad como práctica habitual en el trabajo y un reconocimiento mutuo entre pares. La idea planteada es lograr vivir la experiencia tanto en el reconocerse a sí mismos su valor, como en función de un trabajo y sentidos compartidos. Los profesores y profesoras manifiestan que a distintos niveles existen malas prácticas, como apoderarse de ideas de otro o no validarlas.

La cultura individualista instalada en varios de los espacios educativos chilenos ha permitido la ausencia de la vivencia de la comunidad, donde se margina y subvalora a los profesores sin condiciones para desarrollar la colaboración, se han deteriorado los ambientes laborales con desconfianzas o muy poca relación entre los grupos de profesores (Arévalo y Núñez, 2016).

Por otro lado, en la Universidad de Santiago de Compostela¹ la profesora Lourdes Montero Mesa, en una experiencia de investigación-acción colaborativa, reflexiona sobre el hecho de que exista una apertura de los espacios educativos a estudiantes de diversas procedencias, la conciencia y acogida de diferentes idiomas y culturas donde debemos promover valores como la tolerancia son las razones por la que los docentes requieren desarrollar competencias pedagógicas diversas y poseer múltiples cualidades humanas ya que la creciente diversidad entre los estudiantes exige cada vez más un profundo análisis de las capacidades que el profesorado necesita para atenderlas (Montero, 2011).

Según Hargreaves, para los docentes existe un doble requerimiento en cuanto a que deben ocuparse tanto del carácter como de los resultados, del aprendizaje emocional como del cognitivo, “de preservar la continuidad y la seguridad a la vez que se promueve el riesgo y el cambio, lo que significa estar en una profesión reinventada que no sólo proporciona valores, sino que está dirigida por valores” (Montero, 2011).

Esto es muy importante ya que para volcar el trabajo colaborativo hacia la formación inicial docente es preciso desarrollarlo primero entre los docentes que forman profesores, tener el convencimiento que es necesario el camino personal y propio para apropiarse genuinamente de los aspectos que constituyen una base para el trabajo colaborativo, así como desarrollar las habilidades asociadas a lograr acuerdos para la toma de decisiones conjuntas.

Las relaciones de confianza entre los profesores son el corazón de una cultura colaborativa y la comprensión de que la enseñanza es una responsabilidad compartida

¹ Proyecto de innovación educativa a través de un proceso de acompañamiento a un grupo de profesores de un Centro Rural Agrupado (CRA) de la Comunidad Autónoma de Galicia.

en la que la colaboración debe suceder de manera espontánea y con participación voluntaria (Montero, 2011).

En el trabajo colaborativo se puede asumir la responsabilidad de investigar y evaluar de forma sistemática y crítica la propia práctica Zeichner y Nofte (2001) y la de otros apoyándose como colega crítico, tanto del hacer propio como del compañero, donde sea posible pasar de la reproducción del conocimiento a ser generadores del mismo, aspecto que en equipo se potencia y enriquece significativamente (Montero, 2011).

Esto también permite la motivación con lo que se realiza, ya que se vivencia el alcance que el trabajo tiene porque es posible hacer propuestas que en un ambiente colaborativo son recibidas y aplicables; se abre un espacio para la discusión previa de las ideas, que son asumidas y aplicadas por el equipo de trabajo.

Se hace necesario también incorporar la reflexión al trabajo docente, porque los procesos reflexivos son una herramienta que se transforma en fortaleza frente a los cambios.

En este proceso de revisión de estas y otras capacidades, se ha propuesto el trabajo de codocencia que se expone a continuación, esperando que sea un aporte para desentrañar las habilidades que requiere tanto la formación inicial docente como la de los maestros que forman a nuestros estudiantes.

Para el proyecto no se consideró una sólo forma de entender la codocencia, sino que se abrieron las posibilidades de acción a las parejas que conformaron el primer grupo participante de la experiencia, sin embargo, tener una definición en este sentido ayudará también al logro de una conceptualización clara y sólida sobre lo que se espera del trabajo en co-docencia, entendiéndose por esta aquella en que dos profesionales comparten la responsabilidad de desarrollar la enseñanza en aula, en la planificación, ejecución y evaluación, considerando toda la diversidad de los/las estudiantes (Ustrell, 2015).

Según Rodríguez (2014), existen diversos tipos de co-enseñanza y ésta debiera ser seleccionada por los docentes en virtud de los objetivos, contenidos, tareas y necesidades del grupo; es así como la co-docencia permite que los docentes desarrollen simultáneamente la clase, alternándose los roles en los diferentes momentos, dirigen, se apoyan, observan, se complementan y entregan enseñanza alternativa a la del otro docente.

La co-docencia requiere de una coordinación para lograr unos objetivos consensuados, una alternancia de roles –diferentes, iguales o complementarios– y funciones entre el equipo, compromiso, interdependencia e interacción (Rodríguez, 2014).

En Chile se ha detectado la importancia de una relación de confianza y respeto entre los docentes en el desarrollo de un mejor trabajo colaborativo (Rodríguez, 2014). Como vemos, estos elementos son centrales y deben ser abordados con especial cuidado durante la implementación de la co-enseñanza, así como debieran ser trabajados dentro de la formación inicial docente entre los docentes y estudiantes.

Proyecto piloto de prácticas colaborativas para la inclusión

A continuación se presenta el desarrollo del proyecto piloto de prácticas colaborativas para la inclusión.

Aunque no hubo una mirada en torno a la co-docencia desde un punto de vista teórico definido conceptualmente a priori, emerge desde lo empírico en coherencia como uno de los objetivos principales en que se pretendía que dos estudiantes de práctica profesional de diferentes disciplinas compartieran su experiencia en torno a su docencia con un ímpetu por descubrir su identidad docente en esta manera de desarrollar su quehacer. No se quiso imponer una manera vertical de realizar la co-docencia.

En la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, en adelante UMCE, el trabajo colaborativo para la co-docencia se encuentra en un proceso de desarrollo incipiente abordado desde un ámbito teórico en varias actividades curriculares del Departamento de Educación Diferencial, pero no se ha desarrollado en el ámbito de las prácticas formativas.

Es así como en el año 2015 surge la inquietud de un grupo de académicas de distintas carreras por descubrir qué se requiere para lograr realizar un trabajo colaborativo en las carreras de la Universidad. Surge así el trabajo común de profesoras de Educación Parvularia, Educación Diferencial y Educación Básica que se inicia con un espacio de diálogo en el que se comparten visiones, mallas, focos de las prácticas, entre otros y con la idea de aportar a este tema tan poco visibilizado dentro de la formación de nuestros estudiantes.

El proyecto se implementó en instituciones educativas pertenecientes a una corporación de la Región Metropolitana que posee un convenio con la UMCE. Estas habían comenzado a desarrollar en el año 2015 una Propuesta que se llamaba “Plan de acción PIE de atención a la diversidad” orientado a fortalecer las prácticas colaborativas y de co-docencia entre educadores de aula regular y de educación diferencial, acorde a los requerimientos que hoy exige la normativa (Decretos 170 y 83).

Esto implicó que los 3 centros educativos involucrados contaban con una experiencia inicial e incipiente en trabajo colaborativo y co-docencia, lo que fue considerado en la selección.

Para la organización se formaron equipos de académicas de las diferentes carreras, quienes acompañaron técnicamente a las estudiantes organizadas en duplas. Educación Parvularia en adelante EPA, Educación Básica en adelante EBA y Educación Diferencial en adelante EDI.

En la primera etapa se definieron los lineamientos teóricos y administrativos destinados a establecer los perfiles de los participantes, que luego se organizaron en duplas de estudiantes, docentes tutoras de la universidad y profesoras guías de Educación Diferencial y de las otras especialidades.

En la segunda etapa se determinaron los centros de la Corporación para implementar las prácticas y en la tercera de forma paralela se capacitó a estudiantes y se realizaron reuniones de inducción a profesores guías.

La cuarta etapa se desarrolló entre los meses de marzo y julio de 2016 con el ingreso a los centros de las duplas de estudiantes en práctica profesional, acompañadas de las docentes tutoras de la universidad. En el segundo semestre se evaluó desde todos los actores la experiencia y se elaboró un informe final.

A continuación se presentan los hallazgos más importantes de la implementación del proyecto y los aportes en la búsqueda de los aspectos pertinentes de considerar para un trabajo colaborativo entre todos los actores de las carreras participantes y las instituciones educativas.

Principales fortalezas y debilidades del proyecto de prácticas colaborativas

Las fortalezas y debilidades del Proyecto de práctica colaborativa para la Inclusión en la Práctica Profesional serán presentadas en tres ámbitos: administrativo, pedagógico y personal, desde los tres actores involucrados: estudiantes, profesoras guías y profesoras tutoras.

En el ámbito administrativo se establecen como fortalezas los siguientes aspectos:

- Apoyo institucional a través del decanato de la Facultad de Filosofía y Educación.
- Compromiso de la coordinación del programa comunal de integración escolar de la corporación de desarrollo social de Providencia.
- Convenio entre ambas instituciones, lo que favoreció desde un inicio la apertura para la implementación del Proyecto de Prácticas Colaborativas.
- Sistema estructurado y previamente organizado para la realización de sus prácticas, que las instituciones tuvieran experiencia previa en el trabajo colaborativo y la codocencia, aunque fuera inicial.
- Facilidad para acceder a recursos y materiales pedagógicos, la buena disposición de los integrantes del centro educacional para la realización de la práctica colaborativa.
- Gestionar un horario establecido semanal para la planificación, preparación de materiales y organización de las duplas de trabajo, así como el acceso a los espacios que se fueron necesitando.

Las debilidades que se presentan desde lo administrativo de parte de la institución universitaria mencionado por las duplas de académicas se refieren al desconocimiento del trabajo de co-docencia que se realiza en los centros de práctica participantes, lo que dificultó una visión común, respecto a los roles que debían desarrollar para ejercer este trabajo, lo que no es parte de la formación universitaria, por lo que se sugirió que se adoptara la forma en que estaban desarrollando co-docencia en cada escuela.

El tiempo que se requiere para consensuar lenguaje profesional en relación a co-docencia y trabajo colaborativo no fue suficiente, considerando que es un ámbito desafiante y nunca abordado previamente como institución universitaria en este contexto.

Se observa que otro obstaculizador fue la disparidad de la actividad curricular correspondiente a la práctica profesional en las diferentes carreras participantes, lo que dificultó una mayor permanencia conjunta de las duplas de estudiantes practicantes.

Con respecto a lo pedagógico, podemos decir que previo a la implementación del proyecto las participantes habían socializado la línea de práctica de las carreras involucradas: Educación Parvularia, Educación Básica y Educación Diferencial.

El equipo de académicas logró establecer un seguimiento, acompañamiento y retroalimentación consensuado de la práctica colaborativa. Se valora el tipo de acompañamiento, visitas a terreno, análisis y reflexión, donde las estudiantes reciben retroalimentación de parte de dos profesionales de diferentes disciplinas a la vez.

Formación de equipos de trabajo entre académicas de diferentes disciplinas realizando visitas a los centros de práctica, reuniones en la universidad con las duplas de estudiantes, y comunicación presencial y no presencial sistemática.

Realización semanal de reuniones técnicas del equipo de tutoras en las cuales se analizaba la puesta en marcha del proyecto.

Talleres que se implementaron desde enero de 2016, los que permitieron ir desarrollando un trabajo colaborativo de manera progresiva, conocer previamente a la compañera de la otra carrera con la que iban a desarrollar la práctica profesional, generar lazos de confianza, aprender sobre las temáticas de inclusión y destacaron que abordaron un ámbito fundamental para el desarrollo de la docencia que es el ámbito emocional.

Se constituyó un equipo de trabajo con docentes de las cinco carreras con alta motivación por aprender y generar propuestas orientadas a generar innovaciones curriculares que respondieran a las demandas educativas actuales.

Se puede señalar que las profesoras guías de las diferentes disciplinas tuvieron la disposición para acoger la implementación del proyecto y para retroalimentar a las practicantes.

Se valora el diálogo que se da en las duplas, se confía en las experiencias previas y conocimientos se manifiesta un respeto profesional por las diferentes disciplinas de cada carrera.

En los aspectos pedagógicos relacionados con el ejercicio de la docencia se destacó la generación de un trabajo colaborativo entre futuras profesionales de diferentes disciplinas, lo que implicó una complementación de los saberes de ambas integrantes de la dupla, un análisis de las planificaciones y la ejecución de las mismas, una evaluación conjunta de los procesos de aprendizaje que se iban generando en los grupos con los que les correspondió desenvolverse, un mayor abordaje de la diversidad, los ritmos y estilos de aprendizaje de los niños y niñas atendidos. Esto fue percibido como positivo para la generación de estrategias metodológicas enriquecidas con el aporte de ambas practicantes, teniendo como fin una mayor participación, atención y colaboración de parte de los y las estudiantes, lo que permite un aprendizaje más contextualizado y significativo. La organización conjunta y el ir consensuando los lenguajes propios de cada disciplina son señalados como aspectos desafiantes pero muy enriquecedores desde el ámbito profesional y personal.

Sin embargo, los talleres podrían haber comenzado antes con el fin de haber afianzado aún más las relaciones personales, sociales y académicas entre todos los participantes y que es necesario que se desarrolle de manera más intencionada la comunicación efectiva.

Se presentaron dificultades para desarrollar instrumentos de evaluación tales como pautas, portafolios y bitácoras comunes para el trabajo de co-docencia.

Entre las principales debilidades del aspecto pedagógico señaladas por los estudiantes se pueden mencionar las siguientes: escasa vinculación del equipo docente de los niveles con el equipo del proyecto de integración, una mayor retroalimentación de parte de las educadoras diferenciales que de las profesoras de educación básica o educación parvularia; por otro lado, a pesar de que los centros de práctica contaban con experiencia previa en la temática no se ve todavía un trabajo colaborativo sino la presencia de dos profesionales de diferentes disciplinas con distinto grado de coordinación entre sí, lo que produce que la implementación de la co-docencia no es equitativa en los diferentes niveles o cursos donde se está desarrollando y que la atención a la diversidad no siempre abarca a la totalidad del curso.

En los centros educativos se observaron distintos estilos de liderazgo, en algunos un estilo de liderazgo autoritario y jerárquico, lo que generó dificultades en la comunicación, la participación en la toma de decisiones y restricciones en la posibilidad de acceder a espacios.

En relación a los aspectos personales las principales habilidades intra e interpersonales que se observaron en el desarrollo de la práctica fueron la empatía, el respeto y el compromiso para consolidar las duplas de académicas. Esto fue favorecido por la realización de reuniones semanales del equipo, en las que se enfrentaba en conjunto y de manera colaborativa las dificultades y se destacaban los avances que se iban presentando en el proceso.

En relación a las profesoras guías, destacaron la disponibilidad frente a consultas y dudas, la presencia permanente en el establecimiento, la retroalimentación que les entregaron en la medida en que iban implementando sus programas educativos, el tiempo entregado para explicar y ejemplificar orientaciones didácticas y prácticas en relación al rol en los diferentes escenarios que iban enfrentando en el proceso.

En relación a las tutoras UMCE se destacó positivamente el acompañamiento, la retroalimentación en todos los aspectos relacionados con el proceso de práctica colaborativa, que las evaluaciones contemplaran apreciaciones claras y que las críticas fueran constructivas. Se señala como muy importante la disposición de las tutoras y la comunicación permanente tanto de manera presencial como no presencial ya que permitieron ir resolviendo problemas que se fueron presentando en el desarrollo del proceso de manera oportuna. Por último, se valora la gestión de las tutoras en la implementación de la práctica velando porque las horas dedicadas a la planificación, organización y desarrollo de la co-docencia fueran las necesarias en cada centro educativo.

Trabajar de manera colaborativa mejora el clima en el que se desarrollan las experiencias de aprendizaje o clases al igual que la didáctica para la atención de niños y niñas.

Como debilidad en este ámbito las académicas señalan que falta una mayor capacidad de flexibilizar y reaccionar frente a requerimientos externos, además de favorecer con mayor énfasis la apropiación del rol docente, que aprendan a consolidarse como un equipo colaborativo, pero sin que una disciplina se disuelva en beneficio de la otra. El desarrollo de la reflexión pedagógica es un desempeño complejo y ello requiere de procesos progresivos guiados.

Las dificultades que se presentaron fueron en torno al ejercicio del rol determinado por la disciplina de la implementación de la práctica colaborativa y en el consenso sobre el uso de diferentes instrumentos de registro y evaluación.

Les faltó desarrollar estrategias didácticas más específicas para estudiantes que requieren de mayores apoyos y de mayor tiempo de atención al igual que el acceso a una mayor cantidad de material didáctico. Se presentan algunas dificultades en torno al dominio del marco legal que sustenta la atención a la diversidad en los establecimientos. Faltó el desarrollo de un lenguaje común que permita comprender ambas disciplinas.

En uno de los centros de práctica se observó como un elemento obstaculizador para el desarrollo de la co-docencia la falta de apertura para concebir distintas miradas hacia la infancia, con el respeto de los ritmos de desarrollo y de género.

Solo una de las duplas logró desarrollar un trabajo muy interesante con padres y apoderados que fue valorado como muy positivo y relevante en el desarrollo de la práctica.

También consignan que faltaron más visitas presenciales de parte de las tutoras considerando que es una práctica innovadora y desafiante.

Un ámbito fundamental en el desarrollo de la práctica colaborativa fueron los aspectos personales respecto al rol docente donde se contemplaban habilidades interpersonales e intrapersonales (sociales, emocionales y comunicativas), en este aspecto la principal tendencia como facilitador para el desarrollo de una práctica colaborativa y de co-docencia se señala la empatía, la proactividad y la comunicación efectiva (verbal y no verbal).

También se valoran la capacidad de resolución de problemas, la creatividad, el compartir conocimiento, el buen trato, la flexibilidad, el compromiso, la responsabilidad, la tolerancia a la frustración, y el optimismo como habilidades personales que lograron fortalecer la relación y sincronización con la dupla, lo que generó un trabajo más coordinado y entusiasta hacia el grupo que les correspondió atender. Se destaca la posibilidad de detenerse a mirar, pensar y sentir como querían que fueran resultando las actividades y que salir de la zona de confort permite crecer tanto en lo personal como en lo profesional.

Se señalan como obstaculizadores para el trabajo colaborativo la obstinación frente a la voluntad para realizar las actividades de una determinada manera y el aceptar el desconocimiento sobre una temática en particular. Se presentan algunas dificultades en llevar registro escrito de la reflexión personal.

Una de las duplas de estudiantes practicantes presentó serias dificultades para el desarrollo del trabajo colaborativo y la co-docencia. Esto se debió a diversos factores,

en una primera instancia se realizaron cambios en la conformación de esta dupla, durante el proceso se percibió que las disposiciones personales al trabajo conjunto no eran las adecuadas, faltó una mayor escucha, una mayor comprensión del rol del otro desde su disciplina y una sincronía personal y profesional.

Discusión y conclusiones

Contrastando los referentes teóricos analizados con los resultados de la ejecución del proyecto piloto de prácticas colaborativas para la inclusión propiciado y apoyado por la Facultad de Filosofía y Educación de la UMCE a partir del año 2015, se puede señalar que el hecho de que las estudiantes de diferentes disciplinas hayan vivido desde la práctica el diseño de estrategias inclusivas conjuntas que abordan al grupo total está en concordancia con lo que señala Echeita (2009), quien releva la importancia de interiorizar dichas estrategias educativas inclusivas en la vivencia de la propia formación profesional.

Es así como este enfoque implica estrategias inclusivas que deben vivenciarse en la formación inicial docente como parte del eje de formación práctica ensamblado con actividades curriculares teóricas, de tal manera de provocar progresivamente cambios sustantivos que la sociedad actual demanda.

Este proyecto nació desde el interés personal y profesional de un grupo de académicas de la UMCE, lo que va en concordancia con la revisión de literatura que señala la efectividad de impulsar políticas públicas que impacten en la formación desde las bases y no desde la jerarquía de una institución determinada, sobre todo considerando que “la inclusión es también una cuestión de valores, de opción cultural, social y política” (Booth, 2009).

El trabajo colaborativo en co-docencia se debe visualizar como un proceso de aproximaciones sucesivas desde la formación práctica, entendiéndose esta como un eje articulador de los otros ámbitos disciplinares curriculares, de tal manera que se cautele el avance paulatino desde la vivencia del trabajo colaborativo en las etapas iniciales, intermedias y finales de la formación. Asimismo, surge el descubrimiento de la complejidad de conservar la identidad de cada disciplina y construir una identidad colaborativa en el ejercicio docente.

Si bien es cierto que el trabajo colaborativo se encuentra declarado en las mallas curriculares de las carreras participantes, constituye uno de los hallazgos relevantes de esta experiencia el haber complementado el discurso teórico y verbal con el accionar, siendo una condición necesaria para significar el ejercicio docente colaborativo.

Tanto en la vivencia de nuestras estudiantes como en la bibliografía las condiciones para el desarrollo del trabajo colaborativo serían primordialmente el tiempo que debe asignarse a dicho trabajo para discutir, tomar acuerdos y planear, seguido de habilidades interpersonales que posibiliten la interacción directa, la valoración personal, la responsabilidad y el conocimiento de sí mismo, como también a los procesos involucrados, facilitando la resolución de problemas.

El ámbito socio-afectivo es otro aspecto fundamental de desarrollar en los estudiantes de pedagogía debido a que en la medida en que adquieran más conciencia de las emociones que implica interactuar, vincularse y trabajar con un otro diferente, desde lo personal y profesional es factible desarrollar el trabajo colaborativo y la co-docencia de manera más armoniosa.

Al mismo tiempo, es relevante comprender la complejidad de este fenómeno considerando las implicancias que tiene: la apertura, disposición, y habilidades personales como la creatividad, flexibilidad, seguridad, escucha empática y comunicación. Es así como Casassus (2006) señala que en la empatía el foco no está en la persona sino en el otro, en sus necesidades, sus emociones, sus interpretaciones y el contexto de la conversación. Todo lo anterior se reconoce a partir de la incertidumbre y los miedos naturales que conlleva una nueva forma de enfrentar la docencia, siendo el soporte emocional lo que puede sostener al docente en esta nueva realidad.

En la actualidad el rol docente se encuentra en una controversia importante, por un lado, se presentan las políticas que emergen de las cúpulas y no de la reflexión personal y, por otro lado, debe responder a las diferencias del medio, a la diversidad de estudiantes, a la evaluación, sin ninguna capacitación previa, sin acompañamiento, lo que provoca agobio, inquietud, interrogantes y un cuestionamiento que tienen su origen en los miedos frente a situaciones desconocidas, donde él o ella no es el protagonista. Estos cambios se relacionan principalmente con la diversidad creciente de la sociedad como tal y de los establecimientos educacionales en lo particular y la exigencia de trabajar colaborativamente con otros y otras.

En el ámbito del currículum universitario se debe contemplar la adquisición de competencias que faciliten y favorezcan adaptaciones a las prácticas pedagógicas de los estudiantes. La educación superior necesita de cambios profundos en relación a la inclusión, de tal modo que permita transformar la docencia que actualmente se requiere para abordar y atender a la diversidad, siendo coherente con un paradigma que no excluya ni discrimine, contemplando la realidad país que se encuentra en serios cambios culturales y sociales. Otro aspecto que se debe tener en cuenta es reflexionar sobre los tipos de acompañamientos que se realizan con los/las estudiantes, ya que por ejemplo los talleres asociados a este proyecto nacieron de la necesidad del ejercicio docente a nivel personal y profesional.

En relación a la pregunta ¿estamos formando para el trabajo colaborativo? Se puede señalar que ha comenzado un proceso incipiente en la UMCE, con el impulso de continuar con desafíos que implican flexibilidad, resolución de problemas, ser conscientes emocionalmente, capacidad empática, estableciendo diálogos, que permitan construir una comunicación asertiva, de tal manera que se puedan resolver los conflictos cotidianos; estas son las aristas para generar un trabajo colaborativo en co-docencia cuyo foco común y que une a todos/as los/las involucrados/as es lograr aprendizajes en los niños, niñas y jóvenes del sistema. Además, es imperioso que estos procesos sean acompañados por una reflexión más profunda donde coexistan distintas miradas, acerca de la inclusión con sustento teórico relevante.

Es urgente y necesario continuar incluyendo y realizando experiencias de trabajo

colaborativo para que estudiantes y profesores construyan una escuela cuya interacción esté orientada y basada en la cooperación social.

Es así como se plantean desafíos relacionados con los lineamientos curriculares que permitan tomar decisiones en torno al andamiaje de la formación inicial, compartir actividades curriculares y aprender a trabajar de manera colaborativa entre los académicos participantes, estudiantes y profesores guías del sistema.

Referencias bibliográficas

- Andrade, Carla (2016). *La adecuación de la formación académica del profesorado de educación inicial en la provincia de Pichincha para enfrentar las Necesidades Educativas Especiales dentro del aula*. Tesis para la obtención del título de Licenciado en Psicopedagogía. Universidad de los Hemisferios. Ecuador.
- Arévalo, A. y Núñez, M. (2016). Buscando comprender la dimensión de lo colaborativo. *Docencia*, 60, 55-65.
- Bisquerra A., R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Booth, T. (2009). El uso del Index for Inclusion en Inglaterra. En Climent Giné, David Duran, Josep Font y Ester Miquel (Coords.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 143-160). Barcelona: Horsori.
- Casassus, J. (2006). *La educación del ser emocional*. Santiago, Chile: Cuarto Propio.
- Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- Decreto 83/2015 (2016). Aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de Educación Parvularia y Educación Básica. *Docencia*, 60. Año XX. Santiago de Chile. diciembre 2016 ISSN 0718-4212 N° 60.
- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M. A., Sandoval, M., López, M., Calvo y González, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*.
- Fernández Berrocal, P. & Extremera, N. (2003). "Emoción y formación". En E. G. Fernández-Abascal, M^a. P. Jiménez & M^a. D. Martín, *Emoción y motivación. La adaptación humana*. Vol. I (pp. 477-497). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Fernández Dols, J. M.; Iglesias, J. y Mallo, M. J. (1990). Comportamiento no verbal y emoción. En Palafox, S.; Vila, J. (coords.). *Motivación y Emoción*, Vol. 8. Tratado de Psicología General. J. Mayor; J. L. Pinillos (dir.). Madrid: Alhambra, p. 255-307.
- Fernández Domínguez, M. R., Palomero Pescador, J. E., & Teruel Melero, M. P. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 12(1).

- Forteza, Dolors (2010). Algunas claves para repensar la formación del profesorado sobre la base de la inclusión. Universidad de las Islas Baleares. Campus Universitario. Facultad de Educación. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*.
- Gobierno de Chile, Ministerio de Educación (2016). Decreto 83/2015. Aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de Educación Parvularia y Educación Básica. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Guerrero, L.K.; Andersen, P.A.; Trost, M.R. (1998). "Communication and Emotion: Basic Concepts and Approaches". En Andersen, P.A.; Guerrero, L.K. (eds.). *Handbook of Communication and Emotion* (pp. 5-28). San Diego: CA, Academic Press.
- Ibáñez, A. y Salcedo M. (2015). La universidad que queremos: Desafíos de la tercera misión para avanzar en el proceso inclusivo. España: Universidad de Málaga.
- Izquierdo, C. (2000). Comunicación interpersonal y crecimiento emocional en centros educativos: un modelo interpretativo. *Educación*, (26), 127-149.
- Leiva, J. (2013). "De la integración a la inclusión: evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto universitario español". España. *Revista actualidades investigativas en educación*.
- Ley 20.422/2010. Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad. Chile.
- Maldonado, M. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos, una experiencia en educación superior. *Laurus*, 14(28), 158-180.
- Maldonado Pérez, Marisabel y Sánchez, Thaleidys. Mayo-agosto 2012. Trabajo colaborativo en el aula: experiencias desde la formación docente. *Revista Educare*, Volumen 16, Número 2. ISSN: 2244-7296 p. 103.
- Montero Mesa, L. (2011). El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa. *Participación educativa*, 16, 69-88.
- Neill, A. S., & De Grossi, C. C. (1975). *Corazones, no sólo cabezas en la escuela*. México: Editores Mexicanos Unidos.
- Pérez de M.I., Bustamante, S. y Maldonado, M. (2007). Aprendizaje en equipo y coaching en educación. Una experiencia innovadora, en Memoria de VII Reunión Nacional de Currículo y I Congreso Internacional de Calidad e Innovación en Educación Superior. Universidad Simón Bolívar.
- Reyes, Leonora, marzo 2011. Saber docente, investigación pedagógica y autoeducación: antecedentes históricos del trabajo. Trabajo colaborativo Base para el desarrollo profesional docente. Profesorado y calidad de la educación Núm. 16, *Revista Participación educativa* c.escolar@educacion.es
- Rodríguez, Felipe (2014) La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Educrea*. Disponible en: https://educrea.cl/la-co-enseñanza-una-estrategia-mejoramiento-educativo-lainclusion/?utm_source=Educrea&utm_medium=Email&utm_content=pid80547&utm_campaign=Boletín+29+AGO+2017
- Rodríguez Rojas, Felipe Francisco y Ossa Cornejo, Carlos Javier (2014). Valora-

- ción del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. *Estudios pedagógicos*. vol. 40 N° 2, Valdivia, <http://dx.doi.org/10.4067/S071807052014000300018> INVESTIGACIONES
- Salzberger-Wittenberg, I.; Henry, G. y Osborne, E. (1983). *The emotional experience of learning and teaching*. Londres: Routledge. [Trad. cat.: L'experiència emocional d'ensenyar i aprendere. Barcelona: Edicions 62, 1996.]
- Solorzano, Julieta (2015). Estrategias educativas para la formación del profesorado en educación especial. Proyecto de investigación Universidad de Costa Rica.
- UNESCO (2004). *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva*. Chile.
- Ustrell Ibarz, Marina. Diciembre (2015). La co-docencia como herramienta de inclusión. Tesis fin de grado. Universidad Internacional de La Rioja Facultad de Educación. Barcelona.

CAPÍTULO 21

LA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA DE LA VARIABLE DIALECTAL EN CONTEXTOS INTERCULTURALES EN EL NORTE DE CHILE: TENSIONES Y DESAFÍOS CON RESPECTO AL APRENDIZAJE

Nicole Riveros Diegues *
Mailing Rivera Lam **

Resumen

Este estudio se realizó entre los meses de julio y septiembre de 2017 en Antofagasta, capital minera del norte de Chile. Esta ciudad, por factores demográficos, sociales y económicos, presenta uno de los mayores índices de inmigración. Por ello, el sistema escolar constituye un factor primordial para observar, analizar y reflexionar el tratamiento actual de la interculturalidad en aula, sus repercusiones lingüísticas y culturales, y el enfoque pedagógico de las prácticas escolares. Para esto se trabajó con 2 liceos y 2 escuelas que, según datos entregados por la Corporación Municipal de Desarrollo Social (CMDSD), presentaban la más alta matrícula extranjera de la comuna. Se analizó la percepción de cada grupo de participantes (alumnos extranjeros, alumnos chilenos y docentes), a fin de comentar, en base a lo detectado, las tensiones actuales respecto al fenómeno de la interculturalidad, y los desafíos que tiene nuestro sistema escolar para dar respuesta a esta diversidad desde la inclusión.

Palabras clave: Interculturalidad, dialecto, enseñanza, aprendizaje, inclusión.

Introducción

Las reflexiones contenidas en este capítulo se enmarcan en la perspectiva teórica de la antropología lingüística y, por lo tanto, asumen una metodología etnopragmática. El objetivo es analizar la mirada que tienen profesores y alumnos de establecimientos educacionales municipales de Antofagasta, ante el tratamiento de las distintas variedades de español que confluyen actualmente en las aulas de la Segunda Región de Chile.

* Mg. Lengua española, Facultad de Educación, Universidad de Antofagasta, Antofagasta, nicole.riveros@uantof.cl

** Dra. en Antropología, Facultad de Educación, Universidad de Antofagasta, Antofagasta, mailing.rivera@uantof.cl

A partir de las observaciones en terreno y de la interpretación de los resultados tabulados, reflexionaremos el tratamiento escolar de la variable dialectal en el contexto actual de inclusión cultural.

Desde el enfoque lingüístico, la Real Academia Española de la Lengua (RAE) define dialecto como “variedad de un idioma que no alcanza la categoría social de lengua”. La manifestación dialectal siempre está circunscrita a entornos geográficos delimitados, manteniendo la identidad cultural de un pueblo o nación.

Ahora bien, definido el concepto central de nuestra investigación, es necesario justificar por qué el contexto escolar de la ciudad Antofagasta se constituye como motor tendencial de prácticas de diversidad lingüística. Según datos aportados por la CMDS, esta provincia presenta los más altos índices de migración escolar a nivel país (excluyendo la Región Metropolitana). En el año 2017, los centros municipales de educación superan las 4.500 matrículas de niños y jóvenes provenientes, principalmente, de Colombia, Bolivia y Perú.

Ante este escenario, la sala de clases se convierte en el espacio propicio para la convivencia y transmisión de distintos dialectos. Todos ellos, como variedades de lengua, transmiten culturas diversas que deben sintonizarse para generar, no solo un clima escolar agradable, sino también un contexto académico que garantice el aprendizaje.

Por todo lo anterior, este artículo busca enfatizar la relevancia de la diversidad lingüística y cultural en la que se inserta la escuela en contextos urbanos, fenómeno que se incrementa en áreas con migración interna, limítrofe y económica, como es el caso de Antofagasta. La capital minera de Chile es una de las principales fuentes de ingreso laboral a nivel país, sumado esto, a su situación geográfica de proximidad con los países de Perú y Bolivia.

Creemos que es fundamental considerar, en la formación de los profesores, la transformación del ámbito escolar, el que desde sus inicios ha asumido un rol homogeneizador de cultura (y consigo, de lengua). Hoy, los futuros docentes deben aportar para conformar en comunidad un entorno educativo que acepte y trabaje la diversidad.

Marco teórico

Para Godenzzi (2011), el fenómeno de la interculturalidad se entiende como un proceso de negociación social que, a partir de una realidad fuertemente marcada por el conflicto y las relaciones asimétricas de poder, busca construir relaciones dialógicas y justas entre los actores sociales pertenecientes a universos culturales diferentes, sobre la base del reconocimiento de la diversidad.

De este modo, la educación intercultural debe reconocer y atender a la diversidad cultural y lingüística, promoviendo el respeto por las diferencias: el alumno no solo debe desarrollar habilidades comunicativas sino también la competencia sociocultural del lugar en que se desarrollan estos actos de comunicación.

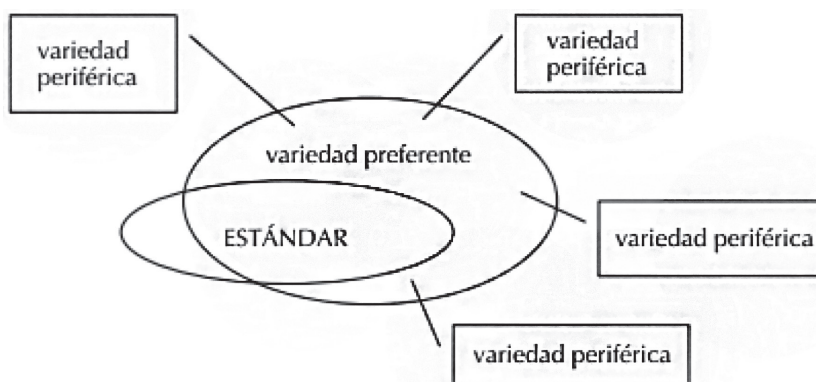
Speranza (2007) postula que la variación encuentra su justificación en las necesidades comunicativas de los hablantes y se vincula con procesos cognitivos implícitos en el uso del lenguaje, tales como la búsqueda de un beneficio comunicativo que impulsaría a desarrollar la capacidad creativa del hablante en directa relación con las potencialidades de su propia lengua.

Ahora bien, la escuela (como foco de socialización) desempeña un papel importante de control sobre los alumnos, pues transmite valores y usos lingüísticos dominantes. Quienes lleguen a ella con un trasfondo sociocultural y lingüístico diferente, tienen serias posibilidades de sufrir algún tipo de conflicto (Gómez, Osorio y Álvarez, 2003).

Muchas veces hemos sido testigos de cómo los docentes (y consigo, el establecimiento educacional en sí por no promover la inclusión en la práctica) han relegado los usos dialectales de los estudiantes extranjeros por considerarlos inferiores y de poco prestigio. Este proceso de normalización de las variedades del español se ha vivido en Chile desde la llegada de Andrés Bello en 1829, quien abogó por la eliminación del voseo chileno en las escuelas, y consigo, la estandarización de nuestro dialecto.

Graciela Vázquez (2008) caracteriza la lengua estándar como variedad de prestigio y corrección. Lo que debe manejar el sistema escolar en Chile (y particularmente, el docente en su aula de clases), es que cada variedad dialectal goza de prestigio y reconocimiento. Por el carácter expansivo del español, no existe un dialecto de mayor aceptación, sino veintitrés academias de la lengua que velan por el prestigio de sus variantes e invitan a no segregar entre “variedad preferente” y “variedades periféricas”, tal como lo hace hoy la escuela (Imagen 1).

Figura 1. Superposición del estándar a la variedad preferente (Andión y Gil, 2013).



Pese a todas las medidas etnocéntricas que se adopten por enseñar una lengua estándar, los dialectos deben ser respetados y entendidos como expresiones geográficas y culturales, y no por ello variedades menos cultas o complejas.

De lo contrario, si la escuela no acompaña e involucra a sus alumnos en la mirada del multiculturalismo, probablemente exista lo que Eduardo Corbo denomina “desertores presentes”, es decir, “niños que desertan aun yendo diariamente a la escuela” (p. 7, 2007). En nuestro estudio creemos que la falta de atención y motivación por parte del alumno inmigrante se debe principalmente a la poca flexibilidad de la escuela al valorar negativamente los usos lingüísticos y culturales de los alumnos extranjeros.

Bien a favor del dialecto nacional, bien a favor de cualquier otro considerado estándar, la escuela no debe rechazar las otras variedades de lengua sino ayudar a comprender que cada expresión es en sí misma una vía de comunicación y de transmisión de realidades. Los docentes debemos atender a ello, tal como lo propone Martínez (2013, p. 14):

Se necesita tomar conciencia de que se está enseñando una variedad de español, más o menos diferente de otras variedades que los estudiantes dominan y utilizan eficazmente para comunicarse, pero de ninguna manera una variedad de mayor corrección gramatical que las otras sino una variedad de mayor aceptación social y regulación académica

Por último, estigmatizar la lengua aprendida en el hogar por considerarla una variedad no estándar en el ámbito escolar genera en el alumno inmigrante cierta inseguridad lingüística. La ruptura entre el dialecto del docente y el del alumno podría ser la responsable (en gran medida) del empobrecimiento académico del estudiante y, consigo, de su deserción del sistema escolar (Bernstein 1983, Speranza 2001).

De la investigación cuantitativa:

1. Grupos de informantes

Para establecer conclusiones más interesantes, separamos a los 472 informantes encuestados en tres grupos: docentes, alumnos extranjeros y alumnos chilenos. Todos ellos trabajan y asisten, respectivamente, a establecimientos municipales de la ciudad de Antofagasta.

Cabe destacar que los centros seleccionados para este estudio fueron aquellos que presentan, al año 2017, un mayor número de inmigrantes matriculados. Esta realidad educativa invita, sin duda alguna, a reformular y enriquecer el rol del profesor.

1.1. Docentes

Todos los informantes de este grupo (80) son de nacionalidad chilena, por lo que cabe preguntarse: ¿cómo se le enseña a un docente chileno a trabajar en la diversi-

dad cultural? A esta pregunta intentaremos dar respuesta en el siguiente apartado considerando la formación y capacitación en Educación Intercultural que existe actualmente en el currículo chileno. Cabe destacar que la mayoría (67%) trabaja hace más de 5 años en sus respectivas instituciones, lo que puede interpretarse como signo de identificación y compromiso con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) que promueve cada colegio.

Se encuestó a docentes de todas las asignaturas, incluidas las de formación técnica como informática y contabilidad.

1.2. Alumnos extranjeros

Fueron 182 alumnos inmigrantes encuestados cuyas edades oscilan entre 10 y 18 años. La mayoría de ellos (152) no supera los cinco años de permanencia en Antofagasta.

Con respecto al país de procedencia, los porcentajes se desglosan en la siguiente tabla:

Tabla 1. Países de procedencia de alumnos migrantes en Antofagasta.

Colombia	47.8%
Bolivia	26.3%
Perú	16.4%
Ecuador	4.4%
Argentina	2.2%
Paraguay	1.1%
España	0.6%
Uruguay	0.6%
Venezuela	0.6%
Total:	100%

Fuente: Elaboración propia.

Como era de esperar, la tabla anterior muestra el predominio de la inmigración por proximidad geográfica, y así, el 90.7% de inmigración escolar en Antofagasta procede de Colombia, Bolivia y Perú, países que presentan, como todos los otros, enriquecidas tradiciones culturales.

1.3. Alumnos chilenos

De los 210 alumnos encuestados, la mayoría (89%) lleva más de 5 años en el establecimiento. Este grupo de informantes, por ser todos ellos chilenos, son considerados el grupo de control. Queremos saber cuál es su percepción respecto a la multiculturalidad, qué mirada tienen de la diversidad. Sus respuestas permitirán establecer mejores interpretaciones de los resultados.

2. Metodología de trabajo

Para establecer la investigación cuantitativa se aplicó una encuesta escrita e individual a cada informante según su grupo. Este instrumento de trabajo pretendía reflejar la perspectiva pedagógica de la variable lingüística, desde la mirada de cada agente (docente y estudiantes), con una extensión que no superó, en promedio, las 15 preguntas abiertas.

De la encuesta a los docentes, la mayoría de las preguntas refería a la incorporación de metodologías de enseñanza, aprendizaje y evaluación que tuvieran como eje articulador la diversidad cultural y su inclusión. El instrumento aplicado a los alumnos extranjeros, a su vez, se enfocó en la percepción de las distancias lingüísticas y culturales con sus docentes y demás compañeros. Por último, la de los alumnos chilenos tenía por objetivo indagar cuán visible era la aceptación de los extranjeros en la sala de clases.

3. Resultados

Para facilitarle al lector la interpretación de los resultados, hemos seleccionado en este apartado tres preguntas que consideramos fundamentales para determinar si la diversidad cultural y lingüística en Antofagasta es un factor que incide positiva o negativamente en la inclusión escolar. A partir de estas consultas genéricas, referiremos a otras preguntas más específicas, con su respectivo porcentaje de respuesta por grupo.

De igual forma, hemos citado comentarios de los informantes y entre paréntesis aludimos al número asignado para efectos de tabulación. Ejemplo: (I – 54) = “Informante número 54”.

1. Respecto a la convivencia en aula: ¿Alguna vez te has sentido discriminado por la forma en la que te expresas?

El 56% de los informantes extranjeros manifiesta que sí, y señala a sus compañeros como el principal factor de discriminación. Destacamos los siguientes argumentos: “se burlan de mí por cómo hablo” (I-5), “porque a veces no sé el significado de

una palabra y la corrigen de una forma que aquí es normal, pero en otro país, no” (I-6) y “muchas veces nos presionan para hablar como se habla en su país, para mí es ridículo porque aun siendo extranjeros, somos personas” (I-65).

A juzgar por los comentarios, nos damos cuenta cómo la barrera de la discriminación trasciende el acto lingüístico y se sitúa en el plano sociocultural. Al respecto, los informantes relataron situaciones de exclusión por parte de sus pares, manifestando que “a veces nos humillan diciendo que este es el país de ellos” (I-61), “(mis compañeros) dicen que este no es nuestro país para hacer lo que nosotros queramos” (I-66). Inclusive, unos de los informantes simplemente esgrimió como razón del acto de discriminación: “por el hecho de que soy boliviano” (I-12).

Nos parece interesante comparar el resultado de los alumnos chilenos: cuando les preguntamos cómo calificarían la relación con sus pares extranjeros, el 97.8% dijo mantener una relación “muy buena”, porque “los compañeros nos enseñan a conocer muchas culturas” (I-144) y “son muy amistosos” (I-20). Este porcentaje (97.8) al parecer, no se condice con la percepción que tienen los extranjeros sobre el tratamiento de los compañeros locales.

Solo un 2.2% de los chilenos reconoció no aceptar a los extranjeros porque “muy pocos vienen a estudiar” (I-18), “solo vienen a flojear” (I-74) e incluso, “porque traen enfermedades” (I-20), lo que demuestra, sin duda alguna, la fuerza del prejuicio social.

2. En relación al proceso de aprendizaje: Cuando estás en clases, ¿te cuesta entenderle a tu profesor porque, por ejemplo, desconoces el significado de algunas palabras, habla muy rápido, etc.? Relata alguna situación.

El 82.5% de los informantes extranjeros manifestó que les resulta difícil entender el dialecto del profesor: “hay veces que uno no está acostumbrado al lenguaje que usan los chilenos” (I-62), “uno dice cosas que ellos no entienden y se burlan” (I-7) y “muchas veces los profesores dicen cosas que yo no entiendo y debo consultarle a mi compañero” (I-13).

Una pregunta similar le formulamos a los docentes (¿Cree que las diferencias lingüísticas y culturales que manifiestan sus estudiantes, repercuten en los procesos de enseñanza aprendizaje?), el 37.5% cree que sí, en general por “la variedad de formación en el hogar, en sus escuelas en el extranjero y en sus propias sociedades” (I-42).

Con respecto al tercer grupo (alumnos chilenos), solo el 14.8% de los alumnos chilenos reconoce que sus profesores hacen diferencias con sus compañeros extranjeros, aunque nos preocupan algunas de sus respuestas como “(los profesores) son racistas” (I-5), “los excluyen (a los extranjeros)” (I-29) y “la mayoría discrimina, les dicen ‘eso se hace en tu país’” (I-98).

3. De acuerdo al proceso de capacitación en educación intercultural, se le consultó al grupo de docentes si ha recibido formación en interculturalidad, y si considera este aspecto en la planificación de sus clases.

Preocupa que el 94% de los profesores reconoce no haber recibido capacitación en educación intercultural. Pese a ello, el 50% manifiesta que sí incluye este aspecto en sus planificaciones, por iniciativa propia. Esta tendencia refleja la urgencia en la regulación de políticas públicas, planes y programas destinados a la capacitación de directivos, profesores y asistentes en educación social e inclusiva. Aún más: creemos que urgentemente debe sumarse a esta iniciativa el grupo de padres y apoderados, pues desde el hogar nace la primera escuela.

Conclusiones

La perspectiva actual de la interculturalidad lingüística en las aulas de Antofagasta reafirma que los prejuicios sociales se han trasladado al sistema escolar. Se necesitan, por lo tanto, “reeducar el sistema escolar en Chile”, propiciando al futuro docente (y a todos aquellos que se encuentren en ejercicio) de los conocimientos y habilidades necesarias que aporten al desarrollo de la diversidad en aula. Cabe preguntarse al respecto: ¿es posible que el docente trabaje la interculturalidad si no ha recibido formación en ella?, ¿cómo podemos pedirle al profesor novel que propicie el ambiente para el aprendizaje en contextos de diversidad si no ha sido capacitado? No olvidemos que, actualmente, muy pocas universidades han incluido dentro de sus programas de estudio la educación intercultural. Entonces, ¿cómo tratamos (y acompañamos) la perspectiva pedagógica actual?

Sumado a esta carencia de formación (inicial en la universidad, continua en el ejercicio docente) está el aspecto social. La actitud de la sociedad es la que muchas veces nos condiciona y limita a asumir a los profesores, un tratamiento errado para trabajar las diversas culturas. Al respecto, Toledo (2013) señala que:

“Una intervención pedagógica de este tipo solo deja al alumno dos opciones: niega su cultura y adopta la mayoritaria, o bien, rechaza aquella que promueve la escuela y defiende a ultranza su acervo cultural. Cualquiera sea la alternativa que elija, el niño pierde, y lo que pone en juego es mucho más que su trayectoria escolar” (p. 86).

Es realmente necesario que se incorporen metodologías y estrategias de trabajo en la formación de profesores en Chile, que inviten al reconocimiento de la interculturalidad como un escenario real y presente en la mayoría de las aulas del país. Esta realidad supone, entonces, aceptar, incluir y valorar no solo las manifestaciones lingüísticas de los estudiantes, sino aún más: las culturales, pues una lengua transmite cultura, y un profesor, cualquiera sea su especialidad, no puede desconocer esta relación. De esta forma evitaremos el alza en los “desertores presentes”, pues no es suficiente la mera presencia del que aprende, como señala Corbo (2007, p. 7): “Esta presencia incluso puede ser irrelevante si el que asiste a la escuela no tiene una disposición positiva hacia el aprendizaje, posición que no

es natural, y que la escuela debe promover y coconstruir con los niños”.

Los docentes deben asumir que la diversidad forma parte de la vida cotidiana de la escuela, y las tensiones que se generen en esta diversidad deben convertirlas en desafíos para lograr aprendizajes contextualizados, funcionales y perdurables, en un clima donde prime el respeto y la aceptación. En este contexto, Martín (2000) amplía la mirada y fundamenta que el contacto sociolingüístico entre culturas puede generar encuentros o desencuentros, y que estos últimos están fuertemente cargados del componente emocional que arrastra el individuo:

Cosas tan nimias como el acento que tiene una persona al hablar, su estilo de comunicar, [...] son factores que se tienen en cuenta a la hora del encuentro, o del des-encuentro. Pero, significativamente, en algunos casos, lo que cuenta para el desencuentro no es tanto lo que nos encontramos (es decir, lo que descubrimos en ‘el Otro/los Otros’) como lo que nosotros mismos “traemos” al encuentro: nuestros prejuicios, nuestros estereotipos, nuestras “malas experiencias”.

Creemos entonces que para generar climas de aprendizaje, el profesor debe descubrir que las diferencias sociales, culturales y lingüísticas no restan, sino conforman un aporte para la resignificación de “educar en la diversidad”. Lo que antes era un problema social, hoy no puede entenderse como un problema escolar. Para generar esta transición, es necesario que los docentes adquieran en su formación si bien conocimientos de especialidad, aun en mayor medida los referidos a las relaciones entre lengua, cultura y entorno social, es decir, Educación Intercultural, lo que Cerdeira y Ianni (2008) llaman un “mediador de culturas”. Para lograrlo, claro está, necesita formación y acompañamiento. Solo así reconoceremos al docente como un agente intermediario que posibilite la transición entre la cultura de la escuela y la cultura propia de cada estudiante.

Referencias bibliográficas

- Andión, M. y Gil, M. (2013). Las variedades del español como parte de la competencia docente: qué debemos saber y enseñar en ELE/L2, Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes de Budapest.
- Bernstein, B. (1983). *La Educación no puede suplir las fallas de la sociedad. Lenguaje y sociedad*, Cali: Ed. Universidad del Valle.
- Cerdeira, P. y Ianni, J. (2008). Etnocentrismo y variedades dialectales en el aula E/LE, Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), Cáceres, 24-27 de septiembre de 2008.

- Corbo, E. (Dir.) (2007). Desertores presentes, *En cursiva*, Revista temática de Fundación Arcor. Año 2, Nro. 2.
- Godenzzi, J. C. (2011). Construyendo la convivencia y el entendimiento: Educación e interculturalidad en América Latina, Construyendo nuestra Interculturalidad, *Revista cultural electrónica*. Año 7. Nro. 7.
- Gómez, L., Osorio, L., y Álvarez, A. (2003). Actitudes y códigos sociolingüísticos en el ámbito escolar: un resumen de investigación interdisciplinar, *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación* (CLAC) N° 14.
- Martín, J. (2000). La enseñanza de la lengua: un instrumento de unión entre culturas. Consultado el 2 de julio de 2017, Disponible en: https://www.edinumen.es/index.php?option=com_content&view=article&id=46&catid=5&Itemid=51
- Martínez, A. (coord.) (2013). *Huellas teóricas en la práctica pedagógica: el dinamismo lingüístico en el aula intercultural*, La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Speranza, A. (2001). Una aproximación a las dificultades en la conformación del corpus en la investigación, Segundo Simposio Internacional de Lectura y Vida, Buenos Aires, 11 al 13 de octubre de 2001.
- Speranza, A. (2007). El uso variable de tiempo del modo subjuntivo en dos variedades del español desde el enfoque de la educación intercultural, *Signo&Seña*, N° 18, 2007, pp. 209-227.
- Toledo, C. (2013). La distancia cultural y lingüística en la escuela. *Huellas teóricas en la práctica pedagógica: el dinamismo lingüístico en el aula intercultural*, pp. 55-100, La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Vázquez, G. (2008). ¿Qué español enseñar? Preguntas frecuentes. Disponible en http://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/pdf/vazquez_que_espanol_ensenar.pdf.

CAPÍTULO 22

COMPONENTES FUNDAMENTALES PARA LA CONFORMACIÓN DE PLANES DE EDUCACIÓN CIUDADANA ACORDES A LOS PROYECTOS EDUCATIVOS INSTITUCIONALES (PEI) DE LOS DISTINTOS CENTROS EDUCATIVOS CHILENOS

Cristián Tejeda Gómez *

Rodrigo Ruay Garcés **

Resumen

El propósito del capítulo es la fundamentación teórica y práctica de componentes necesarios para la conformación de planes de formación ciudadana acordes al PEI de los distintos centros educativos del país. Desde el punto de vista teórico se propone que la educación ciudadana y la conformación de planes de educación ciudadana deben basarse en tres principios: 1) la problematización de las materias, 2) la complejización del conocimiento de esas temáticas y 3) asumir que un plan de formación ciudadana pretende sobre todo la conformación y el fortalecimiento de relaciones entre los sujetos. Estos principios se desprenden de la Ley 20.911 que crea la necesidad de un plan de formación ciudadana en todos los niveles educativos. Desde el punto de vista de la práctica educativa, se busca proveer un enfoque didáctico que posibilite tanto al profesor como al estudiante un abordaje metodológico centrado en estrategias de aprendizaje de carácter heurístico. Esta propuesta de un plan de formación ciudadana se articula a partir de un enfoque competencial del currículum que promueve el desarrollo de los cuatro grandes saberes de la educación del siglo XXI: saber-ser, saber-hacer, saber-convivir y saber-estar.

Palabras clave: Educación ciudadana, evaluación de aprendizajes, problematización, complejización, prácticas.

Introducción

La Ley 20.911/2016 contempla la creación de un Plan de Formación Ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado chileno. Ella afirma la libertad de cada sostenedor para fijar los contenidos pertinentes, en base a

* Doctor en Ciudadanía y Derechos Humanos, Departamento de Educación, Universidad de Los Lagos, Osorno, cristian.tejeda@ulagos.cl

** Doctor en Ciencias de la Educación, Académico del Instituto Multidisciplinario y coordinador de la sub-unidad “desarrollo profesional del cuerpo académico”, Universidad de La Serena, La Serena, rruay@userena.cl

algunos criterios. Esto permite un amplio margen de posibilidades para la creación de planes de formación ciudadana que respondan a la particularidad de los distintos proyectos educativos institucionales (PEI). Sin embargo, el problema es cómo conformar un plan de formación ciudadana que sea pertinente, coherente y relevante tanto con las disposiciones legales, con el currículum formativo y con el PEI del establecimiento. El propósito de este capítulo es la fundamentación de componentes necesarios para la conformación de planes de formación ciudadana acordes al PEI de los distintos centros educativos del país. Estos componentes son, en realidad, criterios, dispositivos teóricos/prácticos a tener en cuenta para la composición de los planes de formación ciudadana y que se extraen desde los presupuestos de la misma ley.

Desde el punto de vista teórico se propone que la educación ciudadana y la conformación de planes relativos a la ciudadanía deben basarse en tres criterios: 1) la problematización de las materias de estudio, 2) la complejización del conocimiento de esas temáticas y 3) asumir que un plan de formación ciudadana pretende sobre todo la conformación y el fortalecimiento de las relaciones entre los sujetos al interior de un territorio singular (estilo de convivencia). Desde el punto de vista de la práctica educativa, se busca proveer un enfoque didáctico alineado constructivamente con estos tres criterios y que, por lo tanto, posibilite tanto al profesor como al estudiante la operacionalización metodológica de los planes centrada en estrategias de aprendizaje de carácter heurístico, mediante técnicas tales como la indagación, el estudio de casos, contratos didácticos, guías de aprendizaje, lluvia de ideas, dramatizaciones, debates, estudio por incidentes críticos, simulaciones, proyectos, juego de roles y resolución de problemas.

Esta propuesta teórico-práctica se hace cargo de brindar una gama de posibilidades para apoyar al docente y al estudiante, tanto intra como extra aula. Posee una estructura abierta que se orienta a la búsqueda de las problemáticas contextuales y territoriales. Finalmente, los componentes que articulan este Plan de Formación Ciudadana son: el enfoque de aprendizaje competencial del currículum, las estrategias didácticas, el sistema de evaluación y el corpus de conocimientos de ciudadanía desde donde se promueve el desarrollo de los cuatro grandes saberes de la educación del siglo XXI: saber-ser, saber-hacer, saber-convivir y saber-estar. La naturaleza y el sentido de la educación ciudadana en el aula es precisamente crear vínculos de convivencia que configuren nuevas relaciones y puedan replicarse en los territorios que habita el ciudadano.

I. Criterios o dispositivos teórico-prácticos para la formulación del Plan de Formación Ciudadana

La Ley 20.911 fue promulgada con la finalidad de crear un Plan de Formación Ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado chileno. Uno de sus sellos distintivos es la afirmación explícita de que “cada sostenedor podrá fijar libremente el contenido del plan de formación ciudadana” (2016), siempre

cuando se respeten los márgenes establecidos en las bases curriculares aprobadas por el Consejo Nacional de Educación (CNED). Además, debe tenerse algunas acciones que concreten los objetivos: una planificación que visibilice los objetivos de aprendizaje transversales para desarrollo de la ciudadanía, la ética y una cultura democrática en las asignaturas; permita la participación de todos los actores educativos; la realización de talleres y actividades extraprogramáticas que retroalimenten a la comunidad educativa; y las posibilidades de crear acciones libres que la comunidad considere pertinentes.

Esto permite un amplio margen para el pensamiento y la confección de contenidos y metodologías. Sin embargo, la gran pregunta es desde qué perspectiva nos posicionamos cuando creamos un plan de formación ciudadana. Es interesante echar una mirada, aunque no exhaustiva, de algunos enfoques desde los cuales pensar la educación ciudadana. Por un lado, da cuenta de la diversidad de lineamientos desde los cuales puede enfrentarse su enseñanza, pero también no dará pie a repensar el punto de vista desde el cual nos posicionamos para entender la formación ciudadana, que es el centro de la propuesta de este escrito.

La educación cívica desde el modelo del derecho

El año 2001, el Ministerio de Educación (Mineduc) hizo reimpresión de un módulo de educación cívica que tiene dentro de sus principales méritos el intento de analizar “desde una perspectiva dinámica y participativa el tema de la Ciudadanía y el Derecho”. Es innegable, sin embargo, las sospechas que genera el nombre educación cívica al momento de pensar la educación ciudadana. “En su inicio durante el siglo XIX en Chile –como en otros países– la educación cívica estaba orientada a la formación de la identidad nacional, derivando en ocasiones en un patriotismo xenófobo” (Scherz y Mardones, 2016: 27). Algo similar ocurre durante la asunción del régimen militar en 1973, con la exaltación de los símbolos patrios y el amor a la bandera. Sin embargo, sea educación cívica o educación ciudadana, si nos posicionamos desde un enfoque de derecho, tendremos como resultado una mirada de la educación ciudadana como formadora de sujetos con derechos y obligaciones. Las leyes y las instituciones asociadas sería el objeto de estudio y todo el proceso de enseñanza estaría enfocado en entender cómo proceden esas instituciones jurídicas. Un modelo más actualizado de esta versión que privilegia el enfoque de derechos sería la *Guía de Formación Ciudadana* (2016) publicada por la Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (BCN).

La educación ciudadana como respuesta a la crisis institucional

En Chile se ha desatado una crisis y sus efectos estarían retratados en las pobres cifras de votación en las elecciones presidenciales del año 2013. “Fueron alrededor

de 5.672.356 los chilenos que llegaron hasta las urnas este domingo, de un total de 13.573.000 votantes según las cifras del Servel. Esto significa que el 58,21% de los electores no fue a votar” (*El mostrador*, 2013). Tales faltas de convicción ciudadana ante los procesos de participación democrática tendrían su correlato en sociedades más poderosas que la chilena, por ejemplo, con “los millones y millones de ciudadanas y ciudadanos que no concurren a votar en el Estados Unidos de Trump” (Schertz y Mardones, 2016: 5).

De esta forma, se hace necesaria una reforma educativa que logre poner nuevamente en órbita la necesidad de los ámbitos públicos y comunitarios y el papel del Estado tendría un rol fundamental. Afirman Tomás Schertz y Rodrigo Mardones que:

Además de las ciudadanías civiles y políticas existen las sociales. Es decir, lo que reclama una sociedad son también la garantía estatal de los derechos a la educación, salud, seguridad social, trabajo y vivienda. Si estos deberes no son garantizados por el Estado, no deja de ser comprensible –aunque no justificable– que los sectores más pobres y los estratos medios no concurren a votar (2016: 6).

La búsqueda de la civilidad como virtud necesaria

Adela Cortina se ha convertido ya casi en un clásico en lengua castellana de la teorización sobre temas de ciudadanía. En su libro *Ciudadanos del Mundo* argumenta que una teoría de la ciudadanía requiere entender la civilidad como una virtud básica para el desarrollo de las relaciones cívicas. Ya que “se multiplican las «teorías de la ciudadanía», y en los discursos morales, en el amplio sentido mencionado, menudean las referencias a ella” (Cortina, 2001: 21), es que se puede entender que en las sociedades actuales existe un déficit de pertenencia de los ciudadanos en cuanto a la comunidad. La civilidad es la necesidad de que el sujeto ciudadano encuentre fundamento de sus acciones en su relación de convivencia con otros.

La democracia como fuente de valores

La democracia forma parte de esos conceptos que legitiman un estado de cosas, sobre todo cuando refieren a lo político. Es fácil constatar cómo gobiernos de distinta tendencia y de diferente proceder se apropian de la palabra y suelen autodenominarse como Estados democráticos: Estados Unidos, Venezuela, Cuba, Chile. ¿Hay alguna característica que permita con derecho llamarlas democracias a todas ellas? Norberto Bobbio diría, por ejemplo, “la democracia es el gobierno de las leyes por excelencia” (1986, 136) y que el respeto de tal regla sería la condición para tildar a

una sociedad como democrática. Aunque sea bastante vaga esta afirmación, puede decirse que la democracia expresa una serie de valores que serían básicos para una formación ciudadana. Es la tesis desde la cual parte el libro *Educación, valores y ciudadanía*, donde se pone como nota característica de las democracias el que “lo público se construye desde la sociedad civil y en esa construcción se reflejan los principales valores ciudadanos [...] la solidaridad, el cuidado y la compasión” (Toro y Tallone, 2010: 17). Ellos serían el gran eje por el cual giraría una educación ciudadana participativa.

La educación para la paz

El interés de esta perspectiva es poner énfasis en el concepto de paz y como su desarrollo debiera llevar a un contexto armonioso y sin violencia. “La paz no es solo un estado en el que no hay guerra, es mucho más que eso. Es un estado (social, económico, ecológico, jurídico, político y cultural) sin violencia, en donde hay seguridad, bienestar y oportunidades de desarrollo para todos” (Unesco, 2013:25). La educación para la paz no tiene sentido, sino se desarrollan una serie de estrategias encaminadas a cambiar las relaciones entre los individuos. Por lo mismo, en el ámbito escolar, se sugieren una serie de normativas para establecer un diálogo para la paz: no vale debatir solo para ganar; hay que conocer el tema del cual se discute; la participación es voluntaria y abierta; hay que usar inteligencias múltiples; hay que respetar al contrincante (Unesco, 2013). Podrían agregarse otras recetas que permitan un respeto mutuo para la paz.

La educación desde el enfoque de derechos humanos

La educación en derechos humanos parte igualmente desde un enfoque de derechos. Pero hay una diferencia sustancial:

[ya que aquí se] considera el derecho internacional sobre los derechos humanos como un marco conceptual aceptado por la comunidad internacional, capaz de orientar el proceso de formulación, implementación y evaluación de políticas en el campo del desarrollo, y como una guía para la cooperación y la asistencia internacionales respecto a las obligaciones de los gobiernos donantes y receptores, el alcance de la participación social y los mecanismos de control y responsabilidad que se necesitan a nivel local e internacional (Abramovich, 2006).

Los derechos humanos parten de la idea de que los individuos tienen derechos inalienables e innatos y su respeto es necesario por la existencia de una dignidad in-

herente a la condición humana. Son un ideal colectivo y, además, tienen el carácter de ser universales. De hecho, la *Declaración de la Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos* reconoce “la importancia fundamental de la educación y la formación en materia de derechos humanos para la promoción, protección y realización efectiva de todos los derechos humanos” (ONU, 2011).

I.2. Formulación de criterios o dispositivos

La propuesta para la educación ciudadana que presentamos tiene tres características básicas: toma en cuenta todos los anteriores enfoques (y otros) desde los cuales se posiciona la enseñanza de la educación ciudadana; su diseño se desprende de la formulación del único artículo y de los principales objetivos de la ley de formación ciudadana y, por lo mismo, se alinea a los requerimientos del Ministerio de Educación en materia de formación ciudadana; por último, esta propuesta más que un plan de ciudadanía plenamente acabado, nos entrega criterios o dispositivos para seleccionar los contenidos, las prácticas y las metodologías que debieran preferirse para construir un plan de formación ciudadana acorde a los cuatro grandes saberes que son esperables para una educación del siglo XXI: saber-ser, saber-hacer, saber-convivir y saber-estar.

La educación ciudadana es problemática

Este es nuestro primer criterio de selección. Lo problemático tiende a relacionarse con una dificultad cognitiva que el sujeto debe resolver: hay problemas de matemática, de física, de biología, de razonamiento lógico, problemas de todo tipo. Incluso el concepto problemático puede tener una carga peyorativa cuando hablamos coloquialmente de un estudiante “problemático”: el que no realiza los ejercicios, el que genera disrupción en el entorno de la clase. El filósofo Immanuel Kant llamaba problemático a los conceptos que están en relación con otros conocimientos, pero cuya realidad objetiva “no puede ser de ningún modo conocida” (Kant, 2012). Lo problemático desde esta óptica queda circunscrito al ámbito cognitivo, lo que puede ser pensado, sin que necesariamente tenga un correlato en la vida cotidiana.

Esta consideración de lo problemático es limitante, pues aquí el problema pasa a ser entonces algo que concierne a la conciencia subjetiva, a los contenidos, y debe inscribirse en ese ámbito. Sin embargo, esta concepción está alejada de nuestra visión. Lo problemático es la vida misma y, por lo mismo, concierne al espacio y el tiempo efectivo en el cual se desarrolla la vida de los individuos. Paulo Freire en la *Pedagogía del Oprimido* dice que lo que está en frente de nosotros no debemos considerarlo solo como un objeto para conocer, sino como el problema que nos presenta

un obstáculo o interrogación vital. Es, por lo mismo, que existiría una “vocación ontológica e histórica de los hombres” (Freire, 2015) por llegar a ser más. Y no solo llegamos a ser más conociendo, sino cambiando realmente las relaciones que nos hacen ser lo que somos. Esto se acerca mucho a nuestra noción de lo problemático, pues Freire nos recuerda que el problema no solamente se inscribe en la esfera cognitiva. Pero quien representa de manera más fidedigna nuestra postura es el filósofo Gilles Deleuze. Afirma él:

Debemos romper con una larga costumbre de pensamiento que nos hacía considerar lo problemático como una categoría subjetiva de nuestro conocimiento, un momento empírico que señalaría solamente la imperfección de nuestros trámites, la triste necesidad en la que nos encontramos de no saber de antemano, y que desaparecería con el saber adquirido (Deleuze, 2005: 85-86).

Un problema, por lo tanto, no es el resultado del ejercicio dado y cuya solución daría fin a nuestras interrogantes, sino que es la vida tal como es vivida. Con ello, sin definirla estrictamente, damos un primer rasgo de lo que debe ser considerado como ciudadanía: es el problema vital de un ciudadano enfrentado a unas condiciones espacio-temporales que muchas veces desconoce, pero que lo hacen ser algo al interior de una comunidad, ciudad o país. Problematizar la educación ciudadana significa entonces advertir que hay múltiples condiciones o dimensiones que constituyen nuestros modos de subjetivación y nuestras prácticas ciudadanas.

Asumida esta idea, entonces podemos percatarnos que el primer y único artículo de la Ley 20.911 nos permite concebir la ciudadanía como algo problemático en el sentido que le hemos otorgado. Lo que debe brindar un plan de formación ciudadana a los estudiantes es, según la ley:

La preparación necesaria para asumir una vida responsable en una sociedad libre y de orientación hacia el mejoramiento integral de la persona humana, como fundamento del sistema democrático, la justicia social y el progreso. Asimismo, deberá propender a la formación de ciudadanos, con valores y conocimientos para fomentar el desarrollo del país, con una visión del mundo centrada en el ser humano, como parte de un entorno natural y social (Ley 20.911, 2016).

La ley expresa múltiples dimensiones que debería conocer el sujeto para asumir una vida adecuada en el territorio que habita y todas ellas se atraviesan de modo problemático, constituyendo la subjetividad y la práctica del sujeto ciudadano. El siguiente cuadro desglosa y aclara el asunto aquí señalado:

Cuadro 1. Exigencias de la ley vs dimensiones en que se expresa.

Las exigencias de la ley para la educación ciudadana	Las dimensiones en que se expresan esas exigencias
Vida responsable	Ético-política
Justicia social	Jurídico-socio-económica
Sistema democrático	Político-jurídica
Valores	Ético-cultural
Entorno Natural	Medio Ambiental
Entorno Social	Socio-cultural
Otros problemas...	Otras dimensiones...

Fuente: Elaboración propia, 2017.

Todas esas dimensiones configuran la subjetividad y la práctica del sujeto al interior de un territorio y lo afectan de distintas maneras. Si tiene sentido el criterio de problematización de las materias de estudio en educación ciudadana, es precisamente porque las condiciones que nos hacen ser como somos y pensar como pensamos deben ser visibilizadas como un problema vital, cuyos contenidos pueden estar sometidos a cambios dependiendo del contexto espacial y temporal en que nos encontremos.

Una educación ciudadana ceñida irrestrictamente a un enfoque teórico no tiene sentido: la dimensión política, jurídica, económica, medio ambiental, social o cultural, todas son conformadoras de la vivencia del ciudadano en su territorio y no se agotan. Los enfoques teóricos que preliminarmente reseñamos en este escrito también pueden ser una forma de abordar la enseñanza de la educación ciudadana, porque expresan dimensiones en la cual la vida del ciudadano es constituida. De esta forma, aproximarnos desde esta mirada a la educación ciudadana respondería al primer objetivo que propone la Ley 20.911: “promover la comprensión y el análisis del concepto de ciudadanía” (2016). Pero no debería pensarse que solo uno de esos enfoques es prioritario, porque si no damos una visión sesgada de lo que significa ser ciudadano.

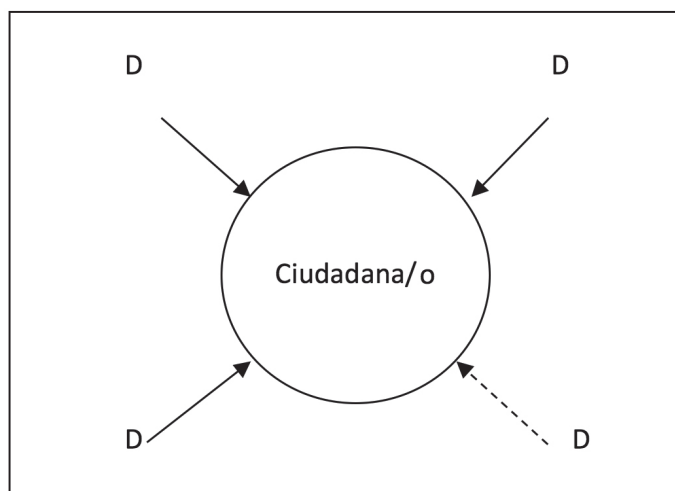
Además, si el entendimiento y el ejercicio de la ciudadanía remite a un contexto espacio-temporal, tiene sentido el dar libertad a los PEI para generar sus propios contenidos y estrategias de enseñanza. Puede ocurrir siempre que los problemas de educación ciudadana varíen de acuerdo a las características del territorio en que se encuentra el PEI o por las mismas necesidades que tiene la institución. Claramente, es distinto proyectar la enseñanza de la ciudadanía en el espacio de una ciudad que en el espacio rural. Por lo mismo, tiene sentido también que surjan nuevos problemas y nuevas dimensiones que no se habían considerado en un primer apunte.

Podemos preguntarnos, por ejemplo, si los planes reguladores es un tema que afecta a la manera de vivir de la ciudadanía. Si los planes reguladores comunales hablan de la distribución territorial del espacio de la ciudad, entonces es un problema vivencial que afecta a cada ciudadano. Es digno de destacar que en nuestro país no se visibiliza la importancia de este problema por la poca participación y acceso a información que se tiene en este tipo de decisiones.

En resumen, si el dispositivo de problematización se transforma en un criterio de selección es porque debiéramos preguntarnos qué tipo de acción y método es más adecuado para la enseñanza de la ciudadanía. Si nos preguntamos por el concepto de democracia, ¿qué haremos? ¿Hacer un barrido de los tipos de democracia que existen en el mundo para nutrir de contenidos a los estudiantes? ¿O preguntaremos cuál es el sentido del artículo 4º –Chile es una República democrática– de la Constitución (1980) vigente hoy? Bajo nuestro criterio de selección tiene más sentido lo último, pues problematiza históricamente el sentido de la democracia e invita a indagar en las vivencias de quienes fueron y son actores de este periodo.

Si pudiéramos dar un esquema en que se represente el significado de dispositivo de problematización, sería este:

Cuadro 2. Problematización de la educación ciudadana.



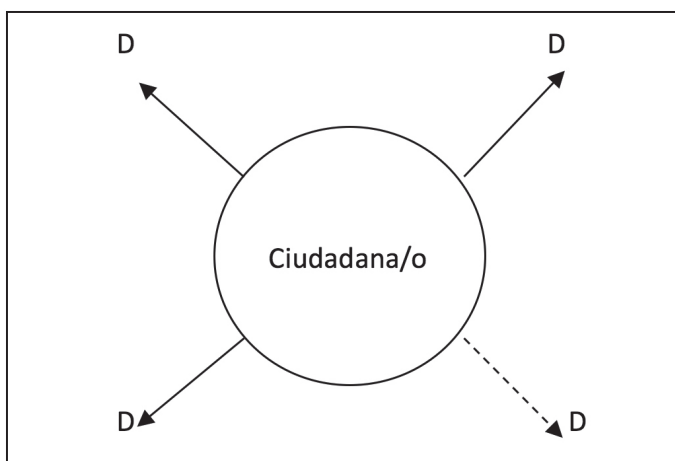
Fuente: Elaboración propia, 2017.

Se representa al ciudadano enfrentado a las múltiples dimensiones (D, línea continua) que se direccionan hacia él para constituir su subjetividad y sus prácticas. La línea punteada representa dimensiones que, aunque lo constituyen, no han sido problematizadas como condiciones constituyentes del espacio en que ese ciudadano habita.

La educación ciudadana es compleja

Este es un segundo criterio de selección y está íntimamente relacionado con el primero. Para que ese estrecho vínculo quede de manifiesto desde el inicio, podríamos comenzar la descripción por su representación:

Cuadro 3. Complejización de la educación ciudadana.



Fuente: Elaboración propia, 2017.

Se aprecia la similitud con el esquema anterior. Nuevamente nos encontramos con el sujeto y sus múltiples dimensiones constitutivas. Sin embargo, ahora las líneas continuas no se dirigen hacia el sujeto, sino que parten desde él y se dirigen al exterior. Esto significa que, para ejercer una ciudadanía crítica, no solo es necesario reconocer que la vida civil se presenta como un problema. Es necesario también que el ciudadano active su capacidad para comprender la complejidad de los problemas en que se encuentra inserto. O, en otras palabras, no basta con señalar que estamos constituidos por múltiples dimensiones que no se agotan, sino que hay que analizarlas sistemáticamente para comprenderlas gradualmente.

María Teresa Pozzoli, al inicio de un artículo, señala la relevancia de comprender la idea de complejidad en los tiempos actuales:

La palabra complejo es el atributo por excelencia de nuestro tiempo; una denominación que nos lleva a considerar uno de los rasgos que poseen los problemas globales actuales. Es posible identificar, en las últimas décadas, un conjunto de problemas que han ido adquiriendo un rango inusual por haberse globalizado. El calentamiento global del planeta, la crisis del petróleo, la extinción de miles de especies, la escasez de recursos naturales indispensables para la sobrevivencia, la nueva crisis del patrón de acumulación del sistema

capitalista o el cambio cultural inmenso al que ha llevado la revolución tecnológica son algunos de los más visibles o comentados. Todos ellos tienen atributos comunes: se trata de cuestiones enormes, abarcativas e intrincadas que afectan a toda la humanidad –a cada habitante del planeta por el solo hecho de habitar en él–. Los problemas que hoy desafían nuestro futuro son cotidianos y simultáneamente globales (Pozzoli, 2006, s/n).

Los temas que nos convocan son cotidianos, pero globales: el calentamiento global afecta a la cantidad de lluvias (mayor o menor) de un territorio, a las casas de los individuos singulares y la infraestructura de una ciudad debe estar preparada para estos cambios. Podríamos preguntarnos si el calentamiento global, la crisis del petróleo, la escasez y sobreexplotación de recursos, las crisis del sistema productivo capitalista, la revolución tecnológica y digital son problemas de educación ciudadana. Pues sí lo son, porque estas grandes problematizaciones tienen sus efectos en la constitución del sujeto cotidiano en un territorio espacial y temporal.

La complejización crítica de estos temas es un proceso en curso, pues siempre es posible encontrar una nueva dimensión que le permita al sujeto comprender de mejor forma esos problemas. Ese es el sentido que tiene la línea punteada que aparece en el Cuadro 3. Por otro lado, este segundo criterio de selección responde directamente al objetivo número dos de la Ley 20.911: “Fomentar en los estudiantes el ejercicio de una ciudadanía crítica, responsable, respetuosa, abierta y creativa” (2016). Aquí lo crítico no debe ser entendido como la simple oposición a un sistema de creencias, sino como la comprensión de las posibilidades y límites de acción que nos permite la constitución de las dimensiones de un territorio.

Entendido esto, podemos tomar nuevamente el ejemplo de la democracia y preguntarnos si bajo este criterio es preferible hacer un barrido de los tipos de democracia existentes o preguntarnos por el sentido de la democracia en la Constitución vigente. Bajo nuestro criterio de selección, nuevamente tiene más sentido lo último. Oponer un tipo de democracia a otra o suponer que existe un tipo de democracia mejor que otra, es oponer básicamente dos tipos de discurso y considerar a uno más buena que el otro. Si la complejización está relacionada profundamente con la necesidad de un pensamiento crítico que explicita los límites y posibilidades de una democracia, entonces las preguntas que podrían surgir para dar sentido a la educación ciudadana pueden ser muchas: ¿Cómo un régimen político puede ser llamado democracia cuando tiene la forma de una dictadura? ¿Piensa que la democracia en la cual vive puede recibir tal nombre? ¿Por qué elementos sí podría? ¿Por qué elementos no? ¿Qué podemos rescatar del análisis realizado?

La educación ciudadana busca crear nuevas relaciones y vínculos prácticos para mejorar la calidad de las relaciones entre ciudadanos

Un tercer criterio de selección, implicado en los otros anteriores, supone que hacemos educación o formación ciudadana no porque el interés sea dar nuevas defi-

niciones o resignificar enfoques teóricos, contenidos o conceptos, sino porque necesitamos establecer nuevas relaciones y vínculos prácticos entre los habitantes de un territorio. La ciudadanía es un problema vital y supone que el ciudadano active su capacidad de comprensión ante los problemas para modificar las creencias de su subjetividad y sus prácticas. Si no es activada la capacidad crítica, la práctica pedagógica deriva hacia procesos de naturalización y reproducción (Bourdieu, 1996) de los conocimientos.

Insistimos en lo siguiente: si la ciudadanía es un problema vital no serán tan importantes los contenidos como las prácticas y los encuentros que activen el sentido crítico. Por lo mismo, desde un punto de vista pedagógico, entonces, será importantísimo la creación de una didáctica dotada de estrategias y actividades para problematizar los contenidos y complejizar el pensamiento. Esto no significa, sin embargo, un privilegio de lo práctico sobre lo cognitivo. Se trata de entender que los procesos vitales de un ciudadano se relacionan con procesos espacio-temporales específicos que están siempre sujetos a cambios y en donde existe interacción con otros. No podemos “fomentar la valoración de la diversidad social y cultural del país” (Ley 20.911, 2016), por ejemplo, sin tener espacios de encuentro con las realidades de los inmigrantes, grupos étnicos o minoritarios de Chile.

De otro modo, podríamos afirmar desde el punto de vista del discurso que somos empáticos, pero nunca generando espacios de encuentros para entender las experiencias del otro. De aquí que la formulación de prácticas pedagógicas que permitan estos encuentros en educación ciudadana tenga pleno sentido y que el enfoque por competencias nos permita transitar al desarrollo de estas posibles experiencias. Finalmente, el resumen de estos tres criterios es el reflejo de cómo se generan las subjetividades y las prácticas de los sujetos, siempre de forma colectiva, desde perspectivas diversas y con diversos límites y posibilidades para comprender y modificar su entorno.

II. Estrategias de aprendizaje facilitadoras de una cultura participativa - ciudadana

Para crear nuevas relaciones y vínculos, la construcción de conocimientos, aprendizajes y destrezas es componente clave. Según Biggs (2005) esto implica que la enseñanza funciona cuando el estudiante sea capaz de teorizar, crear nuevas ideas, reflexionar y aplicar, es decir, problematizar su entorno. Un componente clave tanto para el estudiante como para el profesor es la reflexión, que las personas ideen sus propias soluciones a sus problemáticas y sean capaces de enfrentar otras nuevas. Sin embargo, esas soluciones deben siempre atender a los territorios en los cuales se está inserto. Solo así la actividad constructiva de la enseñanza es eficaz: cuando apoya las actividades alineadas a los objetivos curriculares y sus componentes.

Por lo mismo, un enfoque profundo del aprendizaje (Biggs, 2005) es pertinente para desarrollar aprendizajes significativos, para que el estudiante utilice sus capaci-

dades cognitivas elevadas con sentido. Para el logro de aprendizajes profundos en un plan de formación ciudadana que sea problemático y complejo, pueden sugerirse, como primer apronte, algunas orientaciones a los principales agentes educativos.

Cuadro 4. Orientaciones para el desarrollo de aprendizajes profundos.

Agente del proceso de enseñanza aprendizaje	Enfoque profundo del aprendizaje
Estudiante	<ul style="list-style-type: none"> – Curiosidad y necesidad de saber. – Centrarse en las ideas principales, temas, principios o aplicaciones satisfactorias. – Dar relevancia a los conocimientos previos. – Abordar integradas conceptualmente las temáticas en lugar de detalles inconexos. – Buscar comprender el tema o fenómeno de estudio como problema real. – Se plantea retos y desafíos frente al aprendizaje. – Lograr aprender a aprender. – Tener una actitud responsable y comprometida frente a aprendizaje consigo mismo y con los demás. – Aplicar el conocimiento para resolver problemas de la vida cotidiana.
Profesor	<ul style="list-style-type: none"> – Presentar de forma explícita y planificada las temáticas de aprendizaje. – Usar métodos de enseñanza para suscitar respuestas más que para exponer información. – Practicar la enseñanza experiencial, reflexiva y situada. – Enseñar sobre la base de lo que los estudiantes ya conocen. – Evaluar los desempeños auténticos en lugar de datos independientes (Monereo, 1993). – Estimular un clima de trabajo positivo. – Enfatizar la profundidad del conocimiento más que la cobertura.

Fuente: Elaboración propia, 2017.

Sin embargo, tales orientaciones son sugerencias para los actores educativos y no necesariamente implican una práctica sistemática. Para que necesariamente se hagan efectivas, hay que buscar problematizar la enseñanza, garantizando una nueva relación de asimilación constructiva de los conocimientos con la actividad científica y creadora para potenciar el trabajo del estudiante (Pimienta, 2007). O, en otras palabras, procurar el desarrollo del pensamiento creador del estudiante. Esto significa sobre todo pasar a una lógica de la acción, exponer el conocimiento a problemas

reales, a situaciones concretas del contexto que despiertan la “activación de los conocimientos, las habilidades, destrezas y actitudes para intervenir en la solución, lo que potencia nuevas competencias en el estudiante” (Pimienta, 2012, p. 209). Esto tiene sentido en cuanto la problematización y la complejización de la educación ciudadana se resumen en la necesidad de generar nuevos vínculos y lazos entre la comunidad (escolar, comunal o nacional), porque ser ciudadano es una experiencia vital que se construye en la práctica cotidiana.

También podríamos optar por la estrategia de seleccionar un enfoque que circunscriba la mirada teórica de la ciudadanía, como el derecho, y que entienda ser ciudadano bajo esa lógica. La principal dificultad sería redundar en un enfoque superficial del aprendizaje que solo ponga acento en una didáctica de traspaso de contenidos. Bajo un enfoque superficial el tratamiento de los contenidos de ciudadanía se canalizaría en la promoción de actividades de bajo nivel cognitivo para satisfacer mínimos esfuerzos y requisitos normativos. Esto suele llamarse aprendizajes al pie de la letra, citar de memoria, transcribir, reproducir información sin interpretarla, listar datos (Biggs, 2005).

De aquí que el enfoque por competencias se presente como una alternativa para la construcción de aprendizajes de ciudadanía en tanto se orienta al desarrollo armónico de los saberes del sujeto: saber ser, saber hacer, saber convivir, saber estar, en otras palabras, saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales. Como señala Viso (2010), el enfoque de competencias en el ámbito educativo nos abre la puerta a una didáctica con centralidad en el aprendizaje del estudiante para que aplique los conocimientos que adquiere, llenándolos de sentido y acordes a las exigencias del entorno, es decir en la solución de problemas reales, reduciendo la distancia entre la escuela y la vida misma. Si desde un enfoque por competencias se puede considerar “la evaluación como una actividad integral que implica varios niveles de decisiones” (Ruay, Jara y López, 2013: 9), entonces ella puede comportarse adecuadamente para abordar los temas de educación ciudadana que justamente presentan múltiples dimensiones desde las cuales puede trabajarse, pero también variados puntos de interrelación.

III. Estrategias didácticas para el desarrollo de la Educación Ciudadana

A partir de lo señalado en el punto anterior, es importante que el profesor(a) se encuentre dotado con herramientas metodológicas que faciliten el desarrollo del aprendizaje autónomo del estudiante y que este le sea significativo. Estas estrategias acordes a los estilos de aprendizajes del estudiante.

Son los estudiantes quienes habrán de sentirse participando activamente del aprendizaje, al desarrollar sus propias estrategias de pensamiento para resolver las situaciones o retos que se les plantea. Una actividad esencialmente pedagógica es aquella en la cual el estudiante tiene conciencia de su propio rumbo y, por cierto, de

su fin. Así, entonces, como señala Pimienta (2007), todas las actividades, la solución de problemas, la realización de proyectos, la exploración del entorno o la investigación de hechos nuevos, configuran un aprendizaje significativo y rico, plasmado de posibilidades valorizables. Tal aprendizaje estará fundamentado en la experiencia de los estudiantes, en situaciones vividas realmente, en conductas éticas no enseñadas sino fraguadas en su propia existencia.

Debemos ver en las estrategias de aprendizaje una verdadera colección cambiante y viva de acciones, tanto de carácter mental, conductual, que utiliza al sujeto que aprende mientras transita por su propio proceso de adquisición de conocimientos y saberes. Lo metodológico asoma, entonces, cuando el profesor posesionado de su rol facilitador, y armado de sus propias estrategias, va pulsando con sabiduría aquellas notas que, a futuro, configuran las melodías más relevantes del proceso educativo. Una forma de organizar las estrategias de aprendizaje en este capítulo, para ser utilizada en la programación del Plan de Ciudadanía, es la que se presenta a continuación.

A. Estrategia para desarrollar los aprendizajes cognitivos

Según Arboleda (2007), cuando aprendes de manera significativa construyes ideas. Sin embargo, lo más importante en la construcción de significados es el registro, procesamiento y decodificación de la información que se ingresa. A continuación se presentan los diferentes componentes que intervienen en el proceso de construcción de aprendizajes significativos y que han de formar parte de las competencias pedagógicas (Arboleda, 2011). Son relevantes cuando hacemos referencia a los temas de educación ciudadana como experiencia vital.

Percepción y observación

La percepción es la captación inmediata y estructurada de la realidad. La tarea perceptiva consiste en aislar una pequeña parte de esa información, seleccionar diferencias y características para discriminar unos objetos de otros. La percepción sólo capta los datos, no los elabora. La observación es examinar atentamente. Tiene por propósito obtener información por diversas vías sensoriales. El objetivo no es acumular datos y hechos aislados sino más bien reunir hechos que sirvan de fuente para llegar a una conclusión general.

Clasificación y comparación

Clasificar es organizar elementos separándolos en grupos o clases a partir de un criterio determinado. Comparación consiste en relacionar dos series de datos, dos hechos, o dos conceptos, estableciendo entre ellos semejanzas y diferencias y sacando conclusiones pertinentes.

Definición

Definir es explicar los atributos de una clase de cosas. Lo esencial de una definición es que cumpla con las siguientes condiciones:

- Debe explicar lo definido.
- Debe contener las características de su clase.
- El nombre de lo definido no debe entrar en la definición.

Pensamiento inductivo y deductivo

Inducir es llegar a una ley general a partir de hechos particulares o concretos. Al razonamiento inductivo pertenecen la definición, la clasificación, la comparación, la seriación y la analogía. Antes de iniciar cualquier tipo de ejercicio es necesario cerciorarse que los alumnos tengan el concepto adquirido, especialmente patrones y analogías. Deducir es aplicar una norma general a un caso particular. Exige relacionar normas o leyes que no se han experimentado. Se utiliza la deducción cuando razonamos lógicamente. La teoría científica sobre textos hace referencia a dos tipos de información:

- La explícita o hechos literales.
- La implícita o información omitida.

Análisis y síntesis

Analizar es descomponer un todo para llegar a conocer sus principios elementales. Sintetizar es componer un todo por sus partes, es decir, es la conclusión de lo aprendido. Analizar y sintetizar en el estudio es descomponer y componer una información para llegar a una real comprensión.

Algunos ejemplos para trabajar la concentración:

- Realizar rompecabezas, crucigramas, sopas de letras, etc.
- Descomponer una narración en acciones, personas, lugares, elementos.
- Sintetizar los acontecimientos en oraciones completas.
- Realizar esquemas de contenidos de las asignaturas de su nivel.

B. Estrategia para desarrollar los factores afectivo-sociales

Los factores afectivo-sociales son los que se relacionan con los sentimientos, con las relaciones interpersonales y la comunicación para un logro eficaz en el proceso de aprendizaje. Estos son determinantes para el éxito en el rendimiento escolar (conocerse a sí mismo, tener una buena imagen personal, saberse capaz con habilidades

y talentos que permitan alcanzar las metas propuestas, tener un desarrollo sano y maduro para ser capaz de valorar y expresar las emociones, y acoger con serenidad las fortalezas y debilidades.

Un desarrollo emocional y afectivo equilibrado no puede estar desligado de una red social de sustentación, que le permita al estudiante compartir con otros y relacionarse adecuadamente con adultos, con personas de diferente sexo, o con roles de autoridad. Si se considera el aprendizaje como un elemento de interacción del sujeto con el medio, no se puede dejar de señalar que la actitud positiva hacia sí mismo, hacia los demás y hacia el medio es un factor determinante para el éxito del aprendizaje escolar. Esto es vital cuando hablamos de educación ciudadana: atender a la forma en que nos relacionamos con otros.

Actitud

Es la predisposición a la acción. Frente a un mismo estímulo se puede tener diferentes actitudes que dependen de la disposición de cada uno. En una situación de aprendizaje existen variadas actitudes y afectos que pueden mencionarse: curiosidad, confianza, apertura, interés, entusiasmo, disponibilidad, rechazo, inseguridad, sometimiento, pasividad, desinterés, derrota o frustración.

La actitud positiva consiste en enfrentar situaciones y acontecimientos con la mejor disposición, poniendo al servicio del hecho las fortalezas y talentos que cada uno posee y tener altas expectativas sobre los resultados esperados, en base a la voluntad y al esfuerzo que se pondrán al servicio de los objetivos.

En el aprendizaje escolar, la actitud positiva consiste en relacionar las materias y los contenidos, asociar la idea a las experiencias vividas, preguntar y cuestionar para descubrir nuevas ideas, analizar hechos y principios, es decir, trabajar mentalmente con la información, hacerla propia y sentirse capaz de manejarla.

Motivación

Es el deseo de hacer algo. Es el objetivo que se quiere lograr, el fin que se persigue, es tener ganas de obtener algo y es el ingrediente principal para lograr el éxito en cualquier actividad que se emprenda. Una persona está motivada para hacer un trabajo o emprender una acción cuando sabe exactamente lo que se espera que se haga, se le dé la confianza y las herramientas para hacerlo y se dé cuenta por qué debe realizarlo. Sólo así se despierta el interés, al comprobar que se está logrando lo que se busca y se constata lo provechoso que será obtenerlo.

Cualquier aprendizaje se adquiere más fácilmente en la medida que la motivación es mayor. Para desarrollar el interés es fundamental tener objetivos claros, precisos, bien definidos y estables. Estar motivado significa tener una representación mental anticipada de la meta, lo cual arrastra a la meta.

Voluntad

Es la capacidad personal que hace posible esforzarse por obtener logros y metas. Consiste en un acto intencional de inclinarse o de dirigirse hacia algo, proceso en el que intervienen la decisión. Voluntad significa saber lo que uno quiere o hacia dónde va. La voluntad se compone de tres conceptos:

- La tendencia o el anhelo, aspiración o preferencia por algo
- La determinación o el análisis y evaluación de la meta que se pretende
- La acción o el acompañamiento que nos pone en marcha hacia aquello que se quiere lograr.

La voluntad necesita ser educada. No se alcanza porque sí. No existe el alumno sin voluntad, salvo que padezca una enfermedad física o mental grave o problemas ambientales o familiares en que la voluntad haya estado ausente. Sí existe el alumno cuya voluntad no ha tenido oportunidad de ser educada.

Habilidades sociales

Son conductas y comportamientos que permiten relacionarse con el medio y establecer una interacción adecuada. Es una participación social competente y adecuada que favorece la relación y la actitud consigo mismo y las circunstancias que integran el área afectiva, social y cognitiva.

Las habilidades sociales se expresan en sentimientos, actitudes y conductas de seguridad y confianza, independencia y autonomía, valoración positiva y alta autoestima, actitud de tolerancia, respeto y comprensión, amistad, cooperación y servicio, en definitiva es establecer un vínculo adecuado con cada persona y circunstancia cotidiana. Conviene saber que las habilidades sociales son aprendidas y recíprocas. Esto significa que el estudiante aprende conductas adecuadas por imitación, modelo, observación y refuerzos positivos, e implica para el educador ser ejemplo en cuanto a actitudes.

Las habilidades sociales comprenden tres destrezas: Verbales: frases, formas de hablar, saludar, pedir, agradecer, etc. No verbales: gestos, posturas, miradas, expresiones de la cara, etc. De mediación cognitiva: operaciones del pensamiento que permiten conocer, analizar, asociar, deducir, etc. De estas tres destrezas se enseña con énfasis la primera, las no verbales no se muestran explícitamente en la experiencia escolar y las que definitivamente casi no se enseñan son las de mediación cognitiva, o sea a relacionarnos con nosotros mismos y los demás usando las operaciones del pensamiento.

Es necesario desarrollar la capacidad de tener un pensamiento alternativo frente a situaciones de conflicto, anticipar las consecuencias de los actos, saber dar y recibir elogios, saber dar y recibir críticas, aprender a pedir favores, defender los derechos,

asumir las responsabilidades, desarrollar la empatía, tomar decisiones, integrarse con personas de diferente sexo, etc.

Cada uno se relaciona con el mundo, en un ambiente determinado, en forma personal y polarizada, tanto de manera subjetiva como objetiva. Los elementos del ambiente son los objetos, los acontecimientos y circunstancias que pueden ser favorables o adversos.

Para educar debemos comprender la manera de ser de las personas que educamos. La manera de ser se define comúnmente como personalidad que viene del latín y significa máscara. Esta máscara o personalidad nos permite representar diferentes roles, conductas o comportamientos y manifestaciones ante los demás. La personalidad entonces no es un atributo definido y específico, sino un conjunto de cualidades y formas de reaccionar ante el ambiente. La personalidad es la manera de ser de cada cual. Es el elemento por el cual nos relacionamos con el mundo que nos rodea, ya sea éste el mundo interior o exterior.

C. Estrategias para desarrollar los factores ambientales y organización del estudio

Los factores ambientales son aquellos elementos externos del medio ambiente que inciden favorable o desfavorablemente en la calidad del estudio realizado por el alumno. La organización para el estudio es la disposición de los elementos que componen el acto de estudiar. Se distinguen tres elementos de la organización del estudio: lugar, mente y tiempo.

Organización del lugar

Se refiere a la composición del espacio en que se enseña, por ejemplo, cómo distribuir los lugares en simulaciones y recreaciones.

Organizar la mente

Significa tener una idea general, básica del tema para luego analizar y deducir a fondo las partes que lo componen. No se puede aprender con eficacia una materia si previamente no se conoce la organización del material, es decir, la forma en que se organiza para formar una estructura completa. Los contenidos adquieren significado cuando se descubre la relación entre todos ellos.

Organizar el tiempo

Significa tanto el trabajo que se va a realizar como a las características propias de cada persona. Una adecuada planificación del tiempo hace posible distribuir equilibradamente la jornada diaria y semanal para completar todo el trabajo escolar,

facilita la concentración al crear el hábito de estudiar determinadas materias en un instante y lugar determinado y permite ocupar el tiempo libre para recreación. Es importante destacar que los tiempos que se utilizan para el estudio cambian según la asignatura y la aptitud para el ramo, su preparación, o conocimiento previo, su interés y la dificultad de la materia misma.

Entre las estrategias y procedimientos metodológicos tomados de los diferentes aportes de las distintas tendencias constructivistas, se pueden señalar varias ya experimentadas, las cuales conducen al desarrollo de procesos del pensamiento, entre ellas se pueden mencionar:

- Los organizadores gráficos.
- Las redes semánticas.
- La formulación de hipótesis.
- La elaboración de estrategias de resolución de problemas.
- Los juegos de roles y simulaciones.
- Las estrategias metacognitivas, para aprender a aprender.
- El método de proyectos.
- Salidas a terreno.

D. Propuesta para una programación didáctica de los temas de ciudadanía centrada en los desempeños y aprendizajes reales

Observados los anteriores puntos, podemos ofrecer una propuesta de programación didáctica para temas de ciudadanía basada en un enfoque por competencias. Las actividades de aprendizaje han de responder a un esquema de planificación que procure el desarrollo de desempeños y actuaciones competentes donde el estudiante experimente situaciones de aprendizaje ya sea en escenarios reales o simulados de la vida. Para evaluarlas se observarán esas actuaciones, a la par que recopilamos evidencias que puedan valorarse para inducir su ubicación en algún nivel de logro de la misma.

SQA

Una estrategia que nos permite operacionalizar lo señalado es la SQA que ayuda a integrar el conocimiento previo con el nuevo: lo que sabemos, lo que queremos saber y lo que aprendimos. Este tipo de estrategia es clave para dotar de significado lo que aprende el estudiante. Cuando hablamos de ciudadanía, precisamente, sabemos que hay una experiencia anterior que es la vivencia de ser ciudadano, pero que puede ser resignificada mediante su problematización y complejización. En ese sentido, la SQA permite extraer esos elementos previos del conocimiento del individuo. Un posible formato para planificar estos desempeños es el que propone Pimienta y Frías (2014):

Cuadro 5. Estrategia de aprendizaje:
Respuesta anterior - Pregunta - Respuesta posterior.

S	Q	A

Fuente: Pimienta, J. y Frías, J. 2014.

En este contexto, la incorporación de una metodología propia del enfoque por competencias representa un reto como un “nuevo camino” para guiar a los estudiantes en el descubrimiento y desarrollo de sus potencialidades, en este caso, en el tema de educación ciudadana. El aprendizaje basado en competencias busca generar aprendizajes integrales y la práctica docente debe fundamentarse en una planeación que articule los diferentes momentos y elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje de manera armónica. Por tanto, la programación orientada a los desempeños del estudiante ha de dar cuenta de las evidencias de aprendizaje que se van construyendo e integrando paulatinamente en las actuaciones del estudiante.

Proyectos de aula

Consisten en el trabajo de un tema con los cuales se puede evaluar el grado de apropiación de los conocimientos, habilidades y destrezas intelectuales (Ruay y Garcés, 2015). Los proyectos permiten el ejercicio de la autonomía y la creatividad de los estudiantes. Los aprendizajes son lentos y exigen gran inversión de tiempo y trabajo, pero duraderos. Exigen mucha planeación de parte del docente para que el estudiante reciba todas las orientaciones necesarias antes de emprender el trabajo.

El proyecto es un instrumento útil para evaluar el aprendizaje de los alumnos, toda vez que permite verificar las capacidades de:

- Representar objetivos que deben ser alcanzados.
- Caracterizar propiedades de lo que será trabajado.
- Anticipar resultados intermedios y finales.
- Escoger estrategias más adecuadas para la solución de un problema.
- Ejecutar las acciones para alcanzar procesos y resultados específicos.
- Evaluar condiciones para la solución del problema.
- Seguir criterios preestablecidos.

El proyecto puede ser propuesto individualmente y/o en equipo. En los proyectos en equipo, además de las capacidades ya descritas, se puede verificar, por ejemplo, la presencia de algunas actitudes tales como: respeto, capacidad de escuchar y tomar decisiones en conjunto. En los proyectos de investigación, por lo general, el docente ofrece el tópico por investigar.

La habilidad principal que se pretende evaluar con esta técnica es la de obtener información y organizarla de cierto modo para que tenga sentido de acuerdo al objetivo planteado al inicio del proyecto.

Ejemplo: Los alumnos pueden diseñar y construir un modelo de participación democrática al interior de una escuela y ver cómo lo implementan. Deben evidenciar las etapas de su trabajo y explicar ante un panel de jueces su diseño.

El debate académico

Cattani (2003) lo define como: “Una competición (un reto, un desafío) entre dos antagonistas, en los que, a diferencia de lo que ocurre en una simple discusión, existe una tercera parte (un juez, un auditorio) cuya aprobación buscan los dos contendientes. Se puede debatir, incluso sobre cuestiones que se consideran imposibles de resolver con el objetivo de persuadir a otros” (p. 67). Destacamos un elemento distintivo, el de la tercera parte, juez, o auditorio y su aprobación. En una discusión cotidiana sobre cualquier tema intentamos convencer a nuestro interlocutor. No ocurre así en un debate académico en el que se debe convencer al juez o jurado. La capacidad de comunicar un discurso válido a un jurado es una competencia ciudadana necesaria para convivir en el espacio público.

El contrato didáctico o de aprendizaje

Según Allidière (2004) permite combinar aprendizajes de habilidades y de contenidos adecuados a las necesidades del estudiante. Promueve el pensamiento crítico y creativo y ayuda a planificar y tomar decisiones que propician la autonomía del sujeto. También, sin duda, el contrato didáctico guarda cierta similitud con la imagen del contrato asociada a la convivencia ciudadana y política. La metodología de este dispositivo contempla los siguientes principios (Ruay y Garcés, 2015):

1. Relevancia de la potencialidad del estudiante para aprender y gestionar su itinerario de aprendizaje.
2. Compromiso recíproco entre estudiante y profesor para el cumplimiento del de las acciones formalizadas en el contrato.
3. Mecanismos de negociación de los distintos componentes del contrato que constituyen un estilo de aprendizaje acompañado.
4. Confianza en el cambio de conducta del estudiante para lograr las acciones de aprendizaje comprometidas.
5. Aprendizaje autodirigido donde el propio estudiante es el sujeto que decide sus propias necesidades formativas en función de sus intereses.
6. El Contrato tiene como propósito desde el punto de vista actitudinal las siguientes finalidades educativas: promover la autonomía y responsabilidad del estudiante, incrementar la motivación e implicación del alumno en su propio aprendizaje

(toma de decisiones), promover la capacidad de autoevaluación y pensamiento crítico del estudiante, evaluar los resultados de aprendizaje del estudiante.

Para efectos de estructurar el contrato de aprendizaje, se sugiere el siguiente protocolo:

Cuadro 6. Protocolo contrato de aprendizaje, modelo de cuatro columnas.

Estudiante/es:				
Profesor(es)				
Asignatura o módulo				
Fecha de inicio del semestre lectivo				
Fecha de entrega del contrato				
Competencia a evaluar				
Resultados de aprendizajes				
Acciones de Aprendizajes	Estrategias y recursos que se movilizan	Responsabilidades evidencias de aprendizaje		Dispositivos de evaluación
		Del profesor	Del estudiante	

Fuente: Ruay, R. y Garcés, J. 2015, p. 89.

Se conviene en el peso o ponderación que tendrá el contrato didáctico en términos de calificación.

IV. Sistema de evaluación inclusivo e integral

Las estrategias de enseñar y aprender señaladas en el capítulo anterior han de ser coherentes con el enfoque y práctica evaluativa del docente, como señalan Ruay, Jara y López (2013). Se propone una concepción de evaluación con una visión integral, que ocupe todos los factores que influyen en procesos de aprender y enseñar, que deben ser considerados en el momento de la evaluación: contextos, insumos, procesos, productos, objetivos, conceptos, enfoques, tipos, criterios, estrategias e instrumentos. Esta visión integral de la enseñanza en la educación ciudadana es necesaria por el carácter problemático y complejo del tema. Evaluar integralmente no equivale a medir los contenidos registrados por el estudiante. Supone, como hemos visto, evaluar las competencias y habilidades para actuar y generar nuevas relaciones con el

otro. Es necesario evaluar los desempeños del estudiante para que este se apropie de los objetivos del programa, según Azúa (2012).

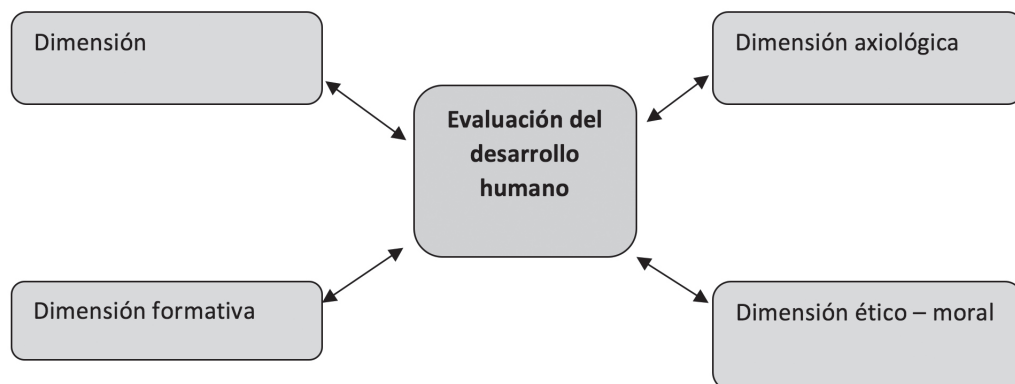
Diagrama 1. Integralidad de la evaluación.



Fuente: Elaboración propia, 2017.

Esto implica hacer seguimiento a los procesos educativos tanto a nivel formativo como de los resultados para tomar postura crítica, interpretativa, reflexiva, creativa y propositiva y cualificar los aprendizajes en los estudiantes, identificando sus desempeños y competencias. Esto significa que la evaluación no sólo se circunscribe al ámbito escolar de las asignaturas y la promoción sino también al desarrollo humano, al desarrollo de la autonomía, a la transformación social y cultural, a la innovación y ejercicio del liderazgo (Iafrancesco, 2012). Una evaluación integral del desarrollo humano, que es también el objetivo que debería buscar un plan de formación ciudadana.

Diagrama 2. Dimensiones de evaluación del desarrollo humano.



Fuente: Iafrancesco, G. 2012.

Según Ruay, Jara y López (2013) algunos de los procedimientos evaluativos más pertinentes que se sugieren para incorporar en el plan de educación ciudadana y que desarrollan aprendizajes profundos son:

Cuadro 7. Procedimiento y Propósito evaluativo.

Procedimiento evaluativo	Propósitos
Ensayo	Para comprobar la calidad de la expresión escrita, uso de referencias, la habilidad para desarrollar un argumento coherente, la comprensión y transferencia del conocimiento y la evaluación crítica de ideas.
Observación espontánea o estructurada	Para recabar información sobre el ámbito afectivo-valórico, para juzgar desempeños tales como expresión oral, creación plástica, manipulación en laboratorio, y en general, para evaluar la forma en que el alumno actúa mientras desarrolla su aprendizaje.
Entrevista: espontánea o estructurada	Para examinar con el alumno el trabajo realizado, para aclarar asuntos que surgen de documentos o revisar la profundidad y amplitud del aprendizaje, para evaluar la aplicación de estrategias a una tarea de aprendizaje.
Pruebas de Desempeño	Para evaluar aplicaciones de la teoría en un contexto estructurado (puede ser en un ambiente simulado, en el taller, el laboratorio). Para verificar capacidades o habilidades, comprensión de distintos puntos de vista, aplicación de conocimientos y habilidades.

Continuación Cuadro 7.

Presentación	Para verificar la capacidad de presentar información atendiendo a la audiencia y al tema. Para comprobar su comprensión del tema.
--------------	---

Fuente: Elaboración propia, 2017.

En síntesis, los mecanismos y dispositivos de evaluación de los aprendizajes que se sugieren para la configuración del plan de educación ciudadano han de estar en estrecha coherencia con las estrategias didácticas y ejes de contenidos definidos en coherencia con la misión y visión del PEI del establecimiento educativo.

Conclusión

El propósito en este capítulo fue entregar una propuesta para la conformación de planes de formación ciudadana, con los componentes didácticos fundamentales que posibiliten el planeamiento y programación pedagógica acorde a las definiciones del propio Proyecto Educativo Institucional. Para saber cómo y qué trabajar desde el punto de vista de los contenidos y las metodologías, propusimos tres dispositivos teórico-prácticos de selección, organización y transferencia: la educación ciudadana es problemática, compleja y busca generar nuevo vínculo entre los individuos. Asumir estos tres criterios, nos invita a alinearnos desde un enfoque educativo competencial, centrado en los desempeños auténticos tanto del profesor como del estudiante. Esta perspectiva afirma la necesidad de la integralidad de la enseñanza, la que abarque todos sus dominios: el saber-ser, saber-hacer, saber-convivir y saber-estar. Y, precisamente, los tres dispositivos de selección, organización y transferencia nos invitan a considerar la ciudadanía como una vivencia con arraigo tanto en el dominio cognitivo, conativo y afectivo. En todos esos ámbitos deben desarrollarse competencias que generen un nuevo tipo de ciudadano, más allá de la mera internalización cognitiva de los simples contenidos conceptuales. De ahí que en las últimas tres secciones del capítulo nos propusimos entregar posibles estrategias para abordar la educación ciudadana centradas en el desarrollo de las competencias reflexivas, vivenciales y críticas a partir de los propios contextos socio-históricos y territoriales de los actores. Son propuestas posibles que no agotan el espectro de posibilidades de la ciudadanía, pero que sí la entienden como un proceso vital, práctico y abierto a nuevas experiencias. Una de las virtudes de esta propuesta es que se desprende fácilmente de los supuestos de la “Ley 20.911 que crea el Plan de Formación Ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado”.

Referencias bibliográficas

- Allidière, N. (2004). *El vínculo profesor alumno*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Abramovich, V. (2006). “Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo”, *Revista de la Cepal*, abril, N° 88, 35-50.
- Arboleda, J. (2007). *Metodología del aprendizaje por competencias, comprensiones y proyectos de vida*, Colombia: Fundación Penser.
- Arboleda, J. (2011). *Competencias pedagógicas*, Colombia: Editorial REDIPE.
- Azúa, X. (2012). *¿Qué se evalúa cuando se evalúa?*, Santiago: Editorial Universitaria.
- BCN (2016). *Guía de formación cívica*, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bobbio, N. (1986). *El futuro de la democracia*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P.; Passeron, J. C. (1996 [1970]). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Cattani, A. (2003). *Los usos de la retórica*, Madrid: Alianza Ensayo.
- Constitución de la República de Chile (1980). Recuperado en <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=242302>
- Cortina, A. (2001). *Ciudadanos del mundo, hacia una teoría de la ciudadanía*, Madrid, España: Alianza Editorial.
- Deleuze, G. (2005). *Lógica del sentido*, Barcelona, España: Paidós.
- El mostrador* (15 de diciembre de 2013). “Débil proceso electoral: con abstención del 59% se confirma predecible triunfo de Bachelet”, recuperado de <http://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2013/12/15/debil-proceso-electoral-con-abstencion-del-59-se-confirma-predecible-triunfo-de-bachelet/>
- Freire, P. (2015). *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires: Grupo Editorial Siglo XXI.
- Hidalgo, L. y Garafulic, M. P. (2001). *La edad y sus implicancias legales. Derechos y obligaciones*, Santiago: Ministerio de Educación.
- Iafrancesco, G. (2012). *La evaluación en el aula de una escuela transformadora*, Bogotá: Coripet.
- Kant, I. (2012). *Crítica de la razón pura*, Madrid: Editorial Taurus.
- Mineduc (2016). “Ley N° 20.911”, recuperado en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1088963>
- Monereo, C. (1993). “Un estudio sobre la formación de profesores estratégicos: consecuencias conceptuales, metodológicas e institucionales”, en: *Las estrategias de aprendizaje: procesos, contenidos e interacción*, Barcelona: Editorial Domènech.
- ONU (2011). “Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos”, Recuperado en <http://www.ohchr.org/SP/Issues/Education/EducationTraining/Pages/UNDHREducationTraining.aspx.aspx>
- Pimienta, J. (2007). *Metodología constructivista*, México: Pearson Educación.
- Pimienta, J. (2012). *Las competencias en la docencia universitaria, preguntas frecuentes*, México: Pearson Educación.

- Pimienta, J. y Frías, J. (2014). *De la planificación competencial a la praxis en el aula*, Panamá: Ministerio de Educación.
- Pozzoli, M. T. (2006). “El sujeto de la complejidad”, *Revista Polis*, 15, consultado el 30 septiembre 2017, <http://polis.revues.org/4921>
- Ruay, R. y Garcés, J. (2015). *Diseño y construcción de instrumentos de evaluación y competencias*, Cali: Editorial Redipe.
- Ruay, R., Jara, P. y López, M. (2013). *Desde una evaluación de los contenidos a una evaluación de competencias*, Cali: Editorial Redipe.
- Scherz, T. y Mardones, R. (2016). *Educación y ciudadanía. De la crisis institucional a la fraternidad política*, Documento de trabajo, Arzobispado de Santiago, Vicaría para la Educación, Santiago, Recuperado en http://www.vicariaeducacion.cl/docs/Documento8_web.pdf
- Sep E-3221(1990). “Desarrollo del niño y aprendizaje Escolar”, UPN.
- Sep E-3222(1990). “Desarrollo y aprendizaje del niño”, UPN.
- Toro, B. y Tallone, A. (Coords.) (2010). *Educación, valores y ciudadanía*, La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Madrid, recuperado en http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=7
- UNESCO (2013). *Caja de herramientas en educación para la paz*, Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, México, recuperado en <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002212/221205s.pdf>
- Viso, J. (2010). *Qué son las competencias*, V. 1, Madrid: Editorial Eos.

CAPÍTULO 23

NORMALIZACIÓN, SILENCIAMIENTO E INVISIBILIZACIÓN: ESTRATEGIAS RECURRENTE EN ESCUELAS CHILENAS HACIA ESTUDIANTES LGBTI

Juan Cornejo Espejo *

Resumen

A partir de la información proveniente del catastro de denuncias de discriminación por orientación sexual e identidad de género del MINEDUC en el período 2009-2016, el artículo intenta problematizar los alcances de la discriminación homofóbica presente en las escuelas chilenas, expresada en normalización, silenciamiento e invisibilización de las disidencias sexuales y de género. Por medio de tablas el artículo muestra las características y distribución de esas denuncias en lo que respecta a agentes, sexo y nivel de escolaridad de las víctimas, región donde tuvieron lugar los hechos, dependencia de los establecimientos educacionales implicados y medios a través de los cuales se canalizaron las denuncias; además del tenor de las mismas, agrupadas en siete criterios que dicen relación con la presunción de homosexualidad, humillación pública, expresiones homoafectivas en público, acusaciones de inducción de compañeros, discursos religiosos homofóbicos, reglamentos de convivencia escolar discriminatorios y razones diversas o espurias que intentan avalar y justificar la exclusión y discriminación por orientación sexual e identidad de género. A partir de esos antecedentes se subrayan los desafíos que habrá de enfrentar el sistema educacional chileno en su propósito de combatir toda forma de discriminación y exclusión social, particularmente cuando ella dice relación no con simples prejuicios alojados en el discurso o prácticas sociales, sino en un sustrato ideológico más profundo que naturaliza, legitima y sacraliza la discriminación basado en la “creencia” de una supuesta superioridad de la heterosexualidad por sobre otras expresiones o modos de vivir la sexualidad.

Palabras clave: Denuncias, discriminación, orientación sexual, MINEDUC.

* Doctor en Ciencia Política, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica del Maule, Talca, Chile, jcornejo@ucm.cl

Introducción

Tradicionalmente el sistema escolar chileno ha tendido a invisibilizar las diferencias, especialmente cuando ellas remiten a estudiantes disidentes sexuales y/o de género del ideario heterosexista; ya sea, a través del disciplinamiento de los cuerpos y del binarismo, ya sea, a través de discursos moralizantes que buscan en el mejor de los casos desincentivar cualquier transgresión del orden heteronormativo o abiertamente reprimir cualquier disidencia en el entorno escolar. En ese contexto las burlas, la exposición al ridículo, la violencia escasamente disimulada, el control permanente y la autorrepresión funcionan como dispositivos disuasivos eficaces, cuyo fin último es convertir tanto a víctimas como a victimarios en guardianes y custodios de ese orden, mediante la trivialización de un cierto sentido común que legitima y perpetúa los discursos y prácticas homofóbicas.

Papel clave en ese ordenamiento escolar represivo cumplen los profesores. Ellos son los transmisores privilegiados de la ideología heterosexista que no sólo relega al plano de la anormalidad, del desvío, la perversión o del pecado cualquier expresión de la sexualidad que escape a los estrechos márgenes del heterosexismo, sino también los instrumentos visibles de la represión escolar presentes en el currículo, las prácticas pedagógicas y las relaciones interpersonales.

A tal grado llegan los dispositivos represores que aún los estudiantes que deciden “salir del closet” continúan siendo tratados como heterosexuales, haciendo caso omiso de sus inclinaciones, deseos, amores o aspiraciones. Esto es, la escuela propositamente continúa haciendo de cuentas en sus discursos y en sus prácticas cotidianas que todos son o deberían ser heterosexuales por medio de una suerte de “heterosexualidad compulsoria” (Rich, 2010; Navarro - Swain, 2010), que niega toda posibilidad de realización erótico-afectiva a los disidentes (Cornejo, 2010); consagrando con ello no sólo una jerarquía de las sexualidades (Borrillo, 2001), sino que legitimando distintas formas de violencia donde el silenciamiento opera verdaderamente como una “pedagogía del closet” (parafraseando el texto de E. Sedgwick (1998), *Epistemología del armario*).

Siendo ese el marco epistémico por el que transita el sistema escolar chileno, el capítulo intenta problematizar acerca de los alcances de los procesos y dispositivos represivos de las disidencias presentes en las denuncias de discriminación por orientación sexual e identidad de género registradas por el Ministerio de Educación (MINEDUC) en el período 2009-2016.

Antecedentes de la discriminación homofóbica en las escuelas chilenas

La homofobia es una realidad que siempre ha estado presente en los sistemas escolares, especialmente en países en los que la escuela es un instrumento de configuración y mantención del orden establecido. En Chile, la escuela no sólo ha sido un

elemento de conformación de la identidad nacional, sino también de la ideología heterosexista. Durante mucho tiempo, la escuela, junto con la familia y la religión, han dictado las normas que regulan los géneros y sexualidades permitidas.

En un contexto en el que la heterosexualidad y todas sus manifestaciones son exaltadas y colocadas como ejemplo a seguir, las disidencias sexuales y genéricas son castigadas, silenciadas o invisibilizadas por los sistemas escolares formales. La pregunta que surge entonces es qué hacer con aquellos estudiantes disidentes de ese orden o con “sexualidades en fuga” (Alonso y Morgade, 2008). Con el propósito de conocer las respuestas que ha dado el sistema escolar chileno a las disidencias sexuales, se analizan las denuncias de discriminación por orientación sexual e identidad de género tanto desde el punto de su frecuencia como del tenor de las denuncias, a fin de develar las lógicas que explican los tentativas normalizadoras, invisibilizadoras y silenciadoras.

En este sentido cabe señalar que los datos se seleccionaron a partir del catastro general de denuncias de discriminación disponibles, que desde el año 2009 a la fecha ha venido realizando el MINEDUC. A partir de ese universo de datos se seleccionaron las denuncias de discriminación por orientación sexual e identidad de género, que en total suman 140 casos. Básicamente se trata de denuncias realizadas en las distintas oficinas del MINEDUC a lo largo de todo el país. Las quejas fueron ordenadas de acuerdo al sexo de las víctimas, la persona que realiza la denuncia, la distribución regional, el nivel educacional de las víctimas, el tipo de escuela, etc.

Además de los datos que ayudan a configurar un mapa de la discriminación homofóbica en el sistema escolar, se agruparon y analizaron los argumentos que motivan las denuncias. De ese análisis resultaron 7 ítemes, los cuales son resultado de las anotaciones que hace el funcionario del MINEDUC que acogió la denuncia. Los temas más recurrentes son los siguientes: presunción de una orientación sexual distinta a la heterosexual, humillación pública o ridiculización, castigo de las expresiones erótico-afectivas en público entre los estudiantes del mismo sexo, incitación a la homosexualidad, discursos religiosos homofóbicos, presencia de elementos homofóbicos en documentos oficiales de las escuelas y razones absurdas o difícilmente explicables.

Estos elementos constituyen señales claras de la homofobia cultural (Blumenfeld, 1992) e institucional presente en las escuelas chilenas; además de negación, omisión e invisibilización de la diversidad sexual del espacio escolar. Es decir, prácticas que no son casuales y que, sin duda, constituyen en sí mismas expresiones de violencia homofóbica (Fernandes Dinis, 2011).

Desde mediados de la década pasada, motivado por la mayor sensibilidad social, el aumento de la violencia en los distintos establecimientos educacionales del país y el deseo del MINEDUC de modernizar la legislación escolar vigente, se comienza a gestar la idea de crear una nueva normativa legal que regulase la convivencia escolar al interior de las escuelas y liceos de modo de prevenir y sancionar los hechos de

violencia¹. Tal iniciativa se plasmó en la Ley 20.536 Sobre Violencia Escolar, promulgada en septiembre de 2011.

Entre sus propósitos destacan la necesidad de promover el desarrollo armónico de los estudiantes y su inserción activa y participativa en la sociedad, en el sentido de ejercitar a los y las estudiantes en cómo vivir y relacionarse con los demás en los distintos espacios de interacción.

Esta política se fundamentaba en tres ejes esenciales. Un enfoque formativo que subraya la urgencia de enseñar a convivir con otros. La necesidad de participación y compromiso de toda la comunidad educativa. Y el reconocimiento de que todos los actores de la comunidad educativa son sujetos de derechos y responsabilidades.

El objetivo general de la política es orientar las acciones, iniciativas y programas que promuevan y fomenten la comprensión y el desarrollo de una convivencia escolar inclusiva, participativa, solidaria, tolerante, pacífica y respetuosa, en un marco de equidad de género y con enfoque de derechos. Ideas que han sido ratificadas por la actual política nacional de convivencia escolar (MINEDUC, 2015).

En un intento por frenar los hechos de violencia escolar, ya desde el año 2009, el MINEDUC había adoptado una serie de medidas tendientes a tener un catastro de denuncias a nivel nacional de esas situaciones, además de poner a disposición de los establecimientos una serie de materiales pedagógicos que sirvieran de base para la prevención.

Ese material, progresivamente, se fue focalizando en el curso de los años, en la formación en convivencia escolar, orientaciones para la elaboración de reglamentos internos de convivencia escolar, prevención de la violencia escolar (particularmente del *bullying*), prevención del maltrato y abuso sexual infantil, promoción de las escuelas inclusivas, programas de apoyo a la gestión del clima y convivencia escolar, y orientaciones para la elaboración de los proyectos educativos institucionales. Ese material complementó, asimismo, con otros dirigidos al abordaje de la sexualidad y afectividad, e inclusión del género como objetivo transversal prioritario del sistema educacional nacional.

En lo que dice relación con el catastro de denuncias de violencia escolar desde el año 2009 se crearon distintas plataformas y protocolos que acogieran los reclamos de las comunidades educativas y usuarios particulares, además de poner a disposición las propias oficinas ministeriales regionales y provinciales del MINEDUC donde poder hacer efectivas las denuncias y adoptar las medidas remediales o correctivas correspondientes.

El llamado de las autoridades a hacer las denuncias buscaba tornar visible los hechos de violencia entre estudiantes (*bullying*) y entre estos y profesores (u otros agentes educativos), además de evidenciar acciones o situaciones discriminatorias

¹ Insumo importante en el proceso de diagnóstico de los alcances de la violencia escolar en las escuelas del país fue la Encuesta Nacional de Convivencia Escolar, llevada a cabo por el MINEDUC durante octubre de 2011 en 5.855 establecimientos con estudiantes de Octavo Básico.

hacia determinados estudiantes o grupos de ellos. Básicamente las denuncias se tendieron a concentrar en aquellos aspectos que guardaban relación con las distintas expresiones de la discriminación, la violencia escolar (*bullying*) y las medidas de las autoridades educacionales consideradas arbitrarias por parte de los estudiantes y sus padres.

Los criterios de acuerdo a los cuales se agruparon las denuncias de discriminación fueron los siguientes: por déficit atencional, por discapacidad física y/o intelectual, por características físicas y apariencia personal, por embarazo y maternidad, por problemas de salud (VIH, epilepsia), por opción religiosa, por inmigrante o distinto origen racial y por orientación sexual. A partir del 2015 se comenzó a distinguir entre orientación sexual e identidad de género, que originalmente estaba contenida en la primera.

Cabe consignar que todas estas iniciativas se vieron fortalecidas con la Ley Antidiscriminación (20.609), promulgada en septiembre de 2012. Ley que si bien ya hacía varios años era tramitada en el Congreso Nacional (desde el año 2003), era resistida especialmente por sectores religiosos y la derecha política más conservadora.

La razón de la dilación, pese a haber consenso en la mayor parte de los articulados en todos los sectores políticos, era la inclusión de la orientación sexual como uno de los elementos más recurrentes de la discriminación y exclusión en la sociedad chilena. En este sentido numerosas encuestas en la última década dan cuenta de ello, entre las que destaca la *VII Encuesta Nacional de Juventud* (2012), donde se mencionaba a tres grupos de la población que estaban particularmente expuestos a la discriminación por su condición de minoría: los homosexuales y bisexuales (en primer lugar), personas con alguna discapacidad y aquellos que pertenecen a un pueblo originario (p. 130). A su vez, en la *VIII Encuesta Nacional de Juventud* (2015) se señalaba que del total de jóvenes que declaraban ser homosexuales o bisexuales, el 15% de ellos reportaba sentirse discriminado por su orientación sexual, siendo el segundo grupo prioritario de jóvenes que se han sentido más discriminados (p. 160).

A juicio de los sectores más conservadores, la discriminación o violencia motivada por la orientación sexual, siguiendo ciertos supuestos filosóficos - moralizantes, no sólo no constituía una violación de derechos, sino que era expresión de una conducta y afectividad desordenada y antinatural.

El estupor e indignación que provocó en la opinión pública nacional la agonía y posterior muerte de un joven homosexual (Daniel Zamudio), brutalmente golpeado por un grupo de jóvenes aparentemente neonazis (marzo de 2012), precipitó las discusiones y pronta promulgación de la citada ley, que además de incluir la orientación sexual como una posible causal de discriminación consideró la identidad genérica como otro elemento, eventualmente, desencadenante de hechos de violencia o discriminación. En otras palabras, a la ley contra la violencia escolar se sumó la ley antidiscriminación como ejes articuladores de la comprensión y diseño de las políticas y estrategias de la convivencia escolar en el país.

Con el propósito de canalizar las denuncias por violencia escolar (*bullying*), discriminación y medidas adoptadas por autoridades educativas en los distintos niveles

del sistema nacional consideradas arbitrarias, el MINEDUC creó, como se comentó anteriormente, algunas plataformas y protocolos que facilitasen el registro, seguimiento y adopción de medidas remediales. Sin lugar a dudas, el catastro que sirvió de insumo a la Ley de Violencia Escolar se nutrió particularmente de las denuncias motivadas por el *bullying* escolar, al punto que la citada ley es conocida como “ley antibullying”.

No obstante, un acápite especial de las denuncias son los actos considerados discriminatorios por los denunciados, motivados por una orientación sexual e identidad de género disidente del orden heteronormativo.

En las siguientes páginas se presentarán los resultados de una investigación realizada en base a los datos oficiales del registro nacional de denuncias del MINEDUC por violencia escolar, particularmente aquellas referidas a la discriminación por orientación sexual e identidad de género en el sistema escolar chileno registradas en todo el territorio nacional, ya sea por padres y apoderados, ya sea por los propios estudiantes que manifiestan haber sido discriminados en sus establecimientos educacionales porque se presume una posible homosexualidad, por actitudes homofóbicas de parte de directivos, profesores, inspectores u otros estudiantes hacia jóvenes que explicitaron públicamente su orientación, o medidas arbitrarias adoptadas en su contra.

Los datos están desagregados por regiones, género de las víctimas, agentes de la denuncia, por la cuantía de los casos, tipo de establecimientos en el que se sucedieron los hechos denunciados y nivel de escolaridad de los sujetos implicados. En la parte final del estudio se hace una presentación del tenor de las denuncias, agrupando esos antecedentes en siete categorías que aluden a las razones que las justifican.

Escuela: normalización, silenciamiento e invisibilización

La escuela concebida como institución privilegiada de socialización cumple una serie de funciones de transmisión, preservación y producción de conocimientos. No obstante, esas no son sus únicas funciones. En una sociedad que ha convertido a la heterosexualidad en la norma y al binarismo y la reproducción en las fronteras de la realización erótico-afectiva, cualquier conducta o comportamiento que transgreda o desborde los márgenes del heterosexismo es descalificada por medio de discursos pretendidamente científicos, especulaciones filosóficas esencialistas, o argumentos religiosos-moralizantes.

En ese escenario la escuela no sólo transmite y perpetúa esas creencias a través de sus políticas, sus prácticas pedagógicas y la propia cultura escolar, sino también a través de un cierto sentido común que concibe la diversidad sexual como una transgresión, desvío o anormalidad. Noción que es internalizada por los agentes educativos en tanto régimen de verdad incuestionable. Esto es, la escuela y sus agentes no sólo son los instrumentos de divulgación del heterosexismo, sino los guardianes de ese mismo orden.

En este mismo sentido no se puede obviar tampoco que el currículo escolar, dada su disposición normalizadora, es un campo fértil para el disciplinamiento y control de las sexualidades, particularmente de las disidentes que se desarrollan a partir de lo que J. Butler (2008) denomina “matriz heteronormativa”. Es decir, aquel orden que encuadra las relaciones, aun las homosexuales, a partir del modelo heterosexual.

La heterosexualidad emerge, así, como el conjunto de normas prescritas (explícitas o no) que definen todo el orden social y no apenas la elección de la pareja sexual. Así, más que banalizar la heterosexualidad compulsoria, la heteronormatividad encuadra a los sujetos en una secuencia invariable cuerpo – sexo – género – sexualidad y los somete a las normas que regulan su pertenencia social (Butler, 2008). En otras palabras, la heteronormatividad rechaza a todos los sujetos con sexualidades no heterosexuales o con performances de género no binarias, catalogándolas como personas aberrantes y peligrosas. Los no heterosexuales harían parte del otro lado de la frontera, aquel que demarca lo que no se debe ser (Da Silva Braga, 2014).

Una de las consecuencias inmediatas de los procesos represivos y de rotulación son los esfuerzos de definición de una “identidad homosexual” que escapa a los propios sujetos identificados como tales, al punto que cualquier sujeto definido a partir de esa esencia puede ser reconocido dentro o fuera del grupo identitario. Dicho de otra forma, para ser representada cultural y socialmente la “identidad homosexual” requiere de un modo de ser que es también esencializada y normalizada.

En el entorno escolar el esfuerzo identitario se expresa a través de rituales y normas que dan vida al proyecto reproductor, cuya justificación se basa en la mantención de las tradiciones y la homogeneización, y en donde el control de los discursos es la forma preferida de establecer lugares de pertenencia entre lo que puede figurar intramuros y lo que debe permanecer fuera del espacio escolar. Así, lo que no se puede decir o se debe decir se torna en herramienta de control, que frecuentemente fuerza el silenciamiento (Eribón, 2001; Núñez, 2011), al tiempo que alimenta una voluntad de saber que incentiva la proliferación de discursos que confieren materialidad a los sujetos y a las prácticas que consiguen decodificar y clasificar como posibles normas.

Desde ese modo el cuerpo escolarizado no es apenas el cuerpo del aprendiz. Se trata más bien de un cuerpo femenino o masculino que debe aprender a comportarse de acuerdo con lo que la naturaleza determina. Esto es, la sexualidad de la cual trata la escuela está circunscrita a la heterosexualidad, definiendo a todas las otras expresiones como lo anormal, lo que desafía la naturaleza, la aberración, lo invertido, lo pervertido, lo homosexual (Da Silva Braga, 2014).

Lo anterior incide directamente en la dificultad que evidencian los profesores para lidiar con las sexualidades en fuga que escapan al binarismo heteronormativo presente en ciertos estudiantes. En este sentido la educación institucional desempeña un papel decisivo en el proceso de afirmación de algunas identidades consideradas naturales y deseables, en tanto que otras son vistas como problema cuya sola mención puede ser motivo de desestabilización. Y aun cuando la escolarización no es la única determinante en la producción de identidades sociales, no se puede negar

que es través de sus proposiciones, imposiciones y prohibiciones que se conforman partes significativas de las historias personales (Lopes Louro, 2007).

Por otro lado, la educación en tanto negociación de sentidos procesa la selectividad con la cual aprendemos a ver aquello que consideramos importante, enseña a discernir, clasificar y elegir como apropiados los conceptos y los modos de vida que puedan ser referenciados en los padrones normativos. Es decir, la escuela se constituye como un espacio-tiempo ritualizado, normalizado, generificado y sexualmente clasificatorio.

Desde el punto de vista de la enseñanza-aprendizaje la escuela produce un conocimiento capaz de modelar las prácticas sociales, direccionar y disciplinar las elecciones de modo de garantizar la eficacia del efecto normativo. La imposición de lo que entra o no en el currículo es hecha por medio de la inscripción de sistemas simbólicos de acuerdo con los cuales los sujetos deben interpretar, organizar el mundo y actuar en él. Siendo así, el currículo junto a las otras tecnologías escolares (arquitectura, mobiliario, libros, uniformes, etc.) se convierte en un elemento de producción cultural que construye, materializa, normaliza y modela las subjetividades más allá de la propia experiencia escolar.

El producto de eso es, por tanto, una individualidad autorregulada a partir de saberes de lo que es cierto o errado, fruto del conocimiento producido y divulgado en el espacio-tiempo escolar; pues, no sólo lo que se ve o lo que se dice cumple una función modeladora, aun la propia materialidad escolar está dotada de significados que se traducen en un sistema de valores, en un cierto orden, disciplina y vigilancia.

Este poder ejercido sobre el cuerpo constituye un ritual organizado que hace actuar de acuerdo a la norma. Se trata de una incursión capilar transmitida en los discursos y empoderamiento de los agentes autorizados para hablar, además del currículo que opera eficazmente como vehículo autorizado en la distribución de los poderes y en su utilización (Veiga-Neto, 2002); pues el currículo está desde su origen intrínsecamente ligado a un proyecto social, por lo cual puede ser entendido como un “artefacto sociocultural”, construido a partir del conocimiento considerado socialmente válido (Goodson, 1995).

Dicho de otra forma, los alcances y límites del currículo están siempre condicionados por las contingencias y por los sujetos con los cuales precisa operar. El currículo puede ser visto, entonces, como un mecanismo y un instrumento de poder en el cual se producen reglas y padrones de verdad que guían y gobiernan a los sujetos. En ese entendido, la escuela reafirma una disposición represiva (en la acepción foucaultiana), según la cual la represión no debe ser vista apenas como prohibición o impedimento para la acción, sino como una productora de discursos que modelan cuerpos y corporalidades.

En este sentido, se puede afirmar fehacientemente que la escuela no es un mecanismo neutro en la (re)(des)construcción de los individuos. Sus códigos, símbolos, arreglos arquitectónicos son construidos a partir de discursos que demarcan lugares de ser para cada individuo, motivo por el cual ella no puede ser pensada apenas como el espacio de docilización de los cuerpos o la formación de los individuos, ella

también está enmarcada en la red de micropoderes que envuelve la sociedad.

Es un espacio usado por el poder disciplinador como las demás instituciones sociales que intentan facilitar la internalización de valores morales y conductas para cada persona, cumpliendo de paso con una función disciplinadora que se práctica de forma invisible por medio de “técnicas normalizadoras del yo” y por el panoptismo que no es otra cosa que un dispositivo de vigilancia y autorregulación (Bento y Felix-Silva, 2015).

Con todo, no se puede considerar sólo el poder como un mecanismo que oprime, limita o sofoca. Él también produce, incita resistencias y reinvenções. Y la escuela, en cuanto componente de esa tela de micropoderes, es un espacio privilegiado para eso. Así, los grupos considerados subordinados pueden resistirse a la normalidad y a la hegemonía de las identidades impuestas consideradas normales, cuestionando su carácter natural y universal, promoviendo movimientos sociales que contradicen los discursos predeterminados o desnaturalizando los géneros, abriendo la posibilidad de tornarse hombres y mujeres plurales o aun no asumir ninguno.

Sin embargo, el silencio que es impuesto a los estudiantes también toca a los profesores, particularmente cuando se abordan asuntos que transgreden las fronteras de la “normalidad”. Pero no sólo el habla es silenciada, también los cuerpos lo son, pues no deben expresar ciertos gestos, deben permanecer distantes y sin contacto directo con los estudiantes. Es decir, la escuela es un espacio intelectual centrado en la cabeza pensante, ya el cuerpo debe ser controlado por ser el lugar en que se alojan las emociones, las sensibilidades y la lívido (Bento y Felix-Silva, 2015).

Un cuerpo disciplinado por la escuela es entrenado en el silencio en un determinado modelo de habla; concibe y usa el tiempo y el espacio de una forma particular. Manos, ojos y oídos están adiestrados para las tareas intelectuales, pero posiblemente desatentos o no entrenados para otras tantas (Lopes Louro, 2007, p. 21).

Y es en ese universo de restricciones, invisibilizaciones y silenciamiento donde pareciera debatirse y tensionarse los manejos dados a aquellos estudiantes que no se encuadran o se resisten a un orden impuesto, ya sea por decisión propia, ya sea por el temor homosexual que paraliza, y cuyo corolario es un catastro de denuncias de discriminación homofóbica que no hacen sino develar las contradicciones y aflicciones de un sistema escolar que se declara inclusivo y democrático, pero que se conforma y acostumbra a convivir con la exclusión.

Discriminación por orientación sexual e identidad de género en el sistema educacional chileno en cifras

Uno de los tópicos más recurrentes entre las denuncias realizadas ante el MINE-DUC entre el 2009 (año a partir del cual se comienza a tener registro) y el 2016 es el que se refiere a la discriminación por orientación sexual en establecimientos educacionales del país de distinta dependencia. Del análisis del catastro se desprende que la gran mayoría de los casos denunciados aluden a esta causa, y no a la

discriminación por identidad de género.

La razón de ello es que, presumiblemente, se tiende a confundir la identidad de género con la orientación sexual como si fuesen una misma realidad o porque las comunidades educativas desconocen o son menos sensibles a las problemáticas que enfrentan las personas con una identidad de género que no se corresponde con su sexo biológico.

Además, dentro de la conceptualización “discriminación por orientación sexual” se incluyen aquellos hechos que responden, mayoritariamente, a situaciones de violencia escolar u hostigamiento que bien podrían ser catalogadas como “*bullying* homofóbico”² o situaciones que aluden a posturas ideológicas, expresadas en juicios de valor de agentes educativos, en relación a la homosexualidad.

1. Medios a través de los cuales se canalizan las denuncias

Tabla 1. Denuncias en el período en estudio.

	Oficinas del MINEDUC	Web site del MINEDUC	Total de denuncias en el periodo 2009-2016
Frecuencia	105	35	140
Porcentaje	75	25	100

Fuente: Elaboración propia a partir del registro de denuncias del MINEDUC 2009-2016.

Como se puede apreciar en la tabla anterior, el mayor número de denuncias se realizó a través de las oficinas regionales y provinciales del MINEDUC. Y aun cuando en sus inicios se publicitó que las denuncias podían ser hechas a través del sitio web del Ministerio o a través de una línea telefónica especialmente habilitada para ese propósito, en la práctica se obligaba a los denunciante a ratificar la denuncia personalmente, con lo cual se limitaban las posibilidades de denunciar actos o situaciones discriminatorias hacia estudiantes de zonas rurales, ciudades más pequeñas o apartadas que no eran capitales regionales o provinciales. Ello, probablemente, explique, en parte, como veremos más adelante, que haya regiones que no registren denuncias de discriminación por orientación sexual e identidad de género. Es más, la denuncias no sólo debían ser hechas en dichas oficinas sino que una vez que se

² En el contexto Hispanoamericano una de las pioneras en el uso del término “*bullying* homofóbico” fue la profesora española Raquel Platero (2007a), que lo define en los siguientes términos: “(...) El *bullying* son aquellos comportamientos violentos por los que un alumno o alumna se expone y/o queda expuesto repetidamente a la exclusión, aislamiento, amenaza, insultos y agresiones por parte de sus iguales, una o varias personas que están en su entorno más próximo, en una relación desigual de poder, donde los agresores o *bullies* se sirven de la homofobia, el sexismo, y los valores asociados al heterosexismo” (p. 5).

iniciaba el proceso investigativo, que normalmente solía durar varios meses en el mejor de los casos, debían ser ratificadas nuevamente, con lo cual las posibles sanciones o acciones reparatorias llegaban a destiempo o cuando las víctimas habían abandonado el sistema escolar, perdiendo toda efectividad la denuncia o posibilidad de cambio de las condiciones que generaban la discriminación.

2. Denuncias en el período en estudio

Tabla 2. Número de denuncias por año.

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	Total
Frecuencia	3	14	18	29	12	19	25	20	140
Porcentaje	2,1	10	12,8	20,7	8,5	13,5	17,8	14,2	100

Fuente: Elaboración propia a partir del registro de denuncias del MINEDUC 2009-2016.

Como se puede apreciar en la tabla, progresivamente el número de denuncias se ha ido incrementando en todo el país. La razón se explica no sólo por el mayor conocimiento respecto de las distintas plataformas de denuncia en la opinión pública nacional, sino también por la mayor conciencia social respecto de los derechos de las personas LGBTI.

Llama la atención que el mayor número de denuncias en el período se registró el 2012, probablemente, motivada por la conmoción pública que generó el caso Zamudio que motivó a muchos jóvenes y sus familias a visibilizar las situaciones discriminatorias de que eran víctima en sus establecimientos. Con todo, los años 2015 y 2016 le siguen en el número de denuncias, evidenciando con ello no sólo un mayor empoderamiento y conciencia de derechos de los estudiantes disidentes, sino que un crecimiento sostenido.

3. Sexo de las víctimas

Tabla 3. Sexo de las víctimas.

Hombre	Mujer	Total (2009-2016)
38	102	140
27,1	72,8	100

Fuente: Elaboración propia a partir del registro de denuncias del MINEDUC 2009-2016.

La tabla muestra que el mayor número de personas que acusan ser víctimas de discriminación por orientación sexual en el sistema escolar chileno son mujeres. La explicación de ello, de acuerdo a lo que se desprende del registro de las denuncias, se debe a que las estudiantes o sus familias se muestran más conscientes de sus derechos o dispuestas a hacer pública su orientación. Los hombres en cambio, especialmente sus familias, parecieran querer mantener en secreto la orientación sexual de sus hijos, argumentando que son incomprendidos por los agentes educativos o sus actitudes son mal interpretadas. Sólo excepcionalmente asumen públicamente una orientación disidente del ideal heteronormativo.

Esa actitud de las familias de algún modo deja al descubierto su homofobia cultural, expresada tanto en su temor a la exposición pública como en la ausencia de cuestionamiento al orden heterosexista que genera la discriminación. Es decir, lo que cuestionan esas familias es el maltrato puntual que reciben sus hijos, pero en ningún momento atacan los fundamentos de un orden excluyente y discriminatorio, probablemente porque ellos mismos, sin decirlo, comparten los supuestos de ese orden.

4. Persona que realiza la denuncia

Tabla 4. Persona que realiza la denuncia.

Persona	Frecuencia	Porcentaje
Apoderado(a)	53	37,8
Padre / Madre	26	18,5
Estudiante E. Básica	6	4,2
Estudiante E. Media	36	25,7
Universitario	4	2,8
Director(a)	4	2,8
Profesor(a)	7	5
No señala	4	2,8
	140	100

Fuente: Elaboración propia a partir del registro de denuncias del MINEDUC 2009-2016.

De los datos reportados, como queda demostrado en la tabla, la mayor cantidad de denuncias fue realizada por el apoderado o tutor, seguida por el padre o la madre, y en tercer lugar por los propios estudiantes, particularmente de enseñanza media. La razón se explica por el grado de dependencia de las víctimas, en la totalidad de los casos menores de edad. En el caso de las denuncias llevadas a cabo por los propios estudiantes, queda de manifiesto tanto su empoderamiento, expresado en una actitud más proactiva, como por la mayor conciencia de derechos que tienen en

general en la actualidad los estudiantes chilenos. El resto de los agentes denunciadores son bastante menos relevantes, posiblemente por el distanciamiento respecto de los hechos denunciados.

5. Denuncias por región

Tabla 5. Denuncias por región.

Región	Frecuencia	Porcentaje
Región Metropolitana	78	55,7
Arica y Parinacota	4	2,8
Tarapacá	3	2,1
Antofagasta	3	2,1
Coquimbo	4	2,8
Valparaíso	29	20,7
O'Higgins	3	2,1
Maule	4	2,8
Bío - Bío	3	2,1
Araucanía	3	2,1
De los Ríos	3	2,1
De los Lagos	3	2,1
	140	100

Fuente: Elaboración propia a partir del registro de denuncias del MINEDUC 2009-2016.

La distribución de denuncias por regiones muestra que el mayor número de ellas tuvo lugar en la Región Metropolitana, seguida por la Región de Valparaíso. La explicación de esa distribución se debe a que esas regiones concentran a más de la mitad de la población nacional (aproximadamente el 60%), son las más urbanizadas y las que concentran los canales más expeditos de información. No obstante, no deja de sorprender el caso de la Región del Bío-Bío, que además de ser el núcleo poblacional más importante después de la Región Metropolitana, en el periodo en estudio solo registre tres denuncias.

Muy por debajo, con solo cuatro denuncias aparecen las regiones de Arica, Coquimbo y el Maule, el resto de las regiones registran apenas tres denuncias. Atacama y Aysén, por su parte, no tienen registros.

Esa distribución desigual de las denuncias, hegemonizada por la Región Metropolitana, deja en evidencia que pese a las campañas de sensibilización del MINEDUC, las denuncias por discriminación por orientación sexual e identidad de género (como de otras formas de exclusión de los sistemas escolares formales) han

resultado infructuosas, la información aún es insuficiente, se desconocen los canales y protocolos de denuncia y/o el temor a la exposición pública es aún significativo al punto de desincentivar cualquier reclamo ante una vulneración de derechos. Es decir, la homofobia, el heterosexismo y la autocensura, que subvierten cualquier política inclusiva en el ámbito escolar, continúan imponiendo un régimen de exclusión que jerarquiza las sexualidades y es funcional a otras formas de exclusión y marginación social.

6. Tipo de establecimiento

Tabla 6. Tipo de establecimiento donde la discriminación tuvo lugar.

Tipo de establecimiento	Frecuencia	Porcentaje
Particular pagada	6	4,2
Particular subvencionada	99	70,7
Municipal	29	20,7
No señala	6	4,2
	140	100

Fuente: Elaboración propia a partir del registro de denuncias del MINEDUC 2009-2016.

De acuerdo a la dependencia de establecimiento, se concluye que el mayor número de denuncias, lejos, lo concentran los colegios particulares subvencionados; es decir, colegios administrados por particulares pero que reciben aportes económicos del Estado. Le siguen los colegios municipalizados.

Por su parte, el número de denuncias de los colegios particulares pagados dista mucho de los primeros. La razón de ello se explica por el tipo de manejo de situaciones conflictivas o de convivencia escolar que tienen estos establecimientos, o por la menor exposición pública con que suelen administrar sus conflictos; lo cual en ningún caso los exime de hechos de violencia escolar o discriminación.

7. Nivel escolar donde tuvo lugar la discriminación

Tabla 7. Nivel de escolaridad de las víctimas.

E. Básica	E. Media	Total (2009-2016)
41	99	140
29,3	70,7	100

Fuente: Elaboración propia a partir del registro de denuncias del MINEDUC 2009-2016.

Las denuncias registradas en el período en estudio claramente dejan de manifiesto que ellas tienden a concentrarse en la enseñanza media. Prácticamente se dobla el número en primero y segundo medio, comparado con la educación básica.

En términos etarios, el período más crítico para el *bullying* homofóbico es aquel que va desde los 12 a los 16 años. Presumiblemente un factor decisivo en la mayor prevalencia de las agresiones se explique por el proceso de transformación que están viviendo los estudiantes: de niños a adolescentes, con toda la carga emocional que ello supone y los problemas propios de una etapa de la vida donde se está redefiniendo la identidad individual.

En este sentido, numerosos estudios muestran que la mayor incidencia de la violencia escolar y del *bullying* en particular tiene lugar durante los primeros años de la enseñanza básica y primeros de la enseñanza media (Zysman, 2014; Giménez de Abad, 2014; Magendzo, González, Estévez, 2014; Tomaello, 2014). Esta información es coincidente con la proveniente de la encuesta nacional de convivencia escolar realizada con estudiantes de octavo básico durante el 2011.

8. Curso de la víctima

Tabla 8. Curso de la víctima.

Curso	Frecuencia	Porcentaje
Tercero Básico	4	3,1
Cuarto Básico	1	1,4
Quinto Básico	3	2,1
Sexto Básico	6	4,1
Séptimo Básico	9	6,3
Octavo Básico	12	8,4
Primero Medio	24	16,8
Segundo Medio	40	28,4
Tercero Medio	22	15,7
Cuarto Medio	19	13,6
	140	100

Fuente: Elaboración propia a partir del registro de denuncias del MINEDUC 2009-2016.

Por último, en lo que respecta al nivel escolar de los estudiantes denunciados, claramente se advierte que la gran mayoría de ellos corresponde a estudiantes de enseñanza media, concentrándose la mayor parte en primero y segundo medio. De igual modo, los denunciados de enseñanza básica, mayoritariamente, corresponden a estudiantes de séptimo y octavo básico.

No deja de sorprender, asimismo, que en tercero y cuarto medio las denuncias tienden a descender, probablemente por el proceso de maduración de los propios estudiantes.

Tenor de las denuncias

Básicamente el tenor de las denuncias de discriminación por orientación sexual e identidad de género, registradas por el MINEDUC en el período 2009-2016, puede agruparse en siete categorías.

a) Presunción de orientación sexual distinta a la heterosexual

La denuncia más frecuente guarda relación con la presunción de homosexualidad. Padres y apoderados argumentan como causal recurrente de discriminación en establecimientos de distinta dependencia acusaciones de parte de directivos o profesores de hechos o actitudes que develarían una cierta orientación sexual homosexual de algunos estudiantes. Situación que a juicio de los padres y apoderados denunciantes no estarían comprobadas.

Normalmente las denuncias apuntan a las medidas arbitrarias y no ajustadas a los procedimientos que establece el propio MINEDUC para la cancelación de matrículas que habrían adoptado ciertos establecimientos del país fundadas en la presunción de homosexualidad, Las medidas adoptadas suelen ser expulsiones, cancelación de matrícula o negación de cupo para el año lectivo siguiente.

Una de las prácticas que más molesta a los denunciantes son los extensos interrogatorios a que son sometidos ciertos jóvenes, especialmente por parte de profesores e inspectores, en búsqueda de una confirmación de una presunta homosexualidad. Esta práctica se complementa o viene a confirmar otra denuncia que apunta a la existencia de “listas negras” de homosexuales al interior de los establecimientos acusados de discriminación.

Otro aspecto que llama la atención es que en la casi totalidad de los registros de denuncias de estudiantes varones, las víctimas o sus padres no sólo no asumen una identidad no heterosexual sino que se sienten incomprendidos por los pares y poco acogidos por las autoridades de sus establecimientos.

b) Humillación pública

El segundo ítem que más se repite es la humillación pública a que habrían sido expuestas las víctimas. Tal humillación u ofensas habrían sido llevadas a cabo, en primer término, por los compañeros de la víctima, seguido por profesores e inspectores. La humillación pública se habría manifestado a través de amenazas, agresiones verbales, comentarios maliciosos o mal intencionados, insultos, injurias, etc., llegando en algunos casos a la violencia física.

Este tipo de agresiones es, probablemente, la más frecuente y la que deja marcas más profundas en la autoestima y subjetividad de las víctimas, al punto que la gran mayoría de ellos manifiestan que es un recuerdo doloroso e ingrato que los acompaña de por vida.

c) Por expresiones homo-afectivas en público

Una de las quejas recurrentes es el malestar que sienten aquellos jóvenes que habiendo asumido públicamente una orientación no heterosexual y/o identidad de género no binaria y no ajustada a lo que se supone le corresponde de acuerdo a su sexo biológico, es la negación de parte de directivos, profesores e inspectores de esa nueva situación personal. Es decir, pese a haber asumido una realidad distinta a la esperada los distintos agentes educativos siguen haciendo de cuentas, en sus prácticas discursivas y de relacionamiento interpersonal que todos son o deberían ser heterosexuales. En este sentido la negación se configura como una práctica recurrente y una forma manifiesta de invisibilización de lo considerado diferente. Tal negación se traduce, entre otras cosas, en el rechazo y sanción institucional de cualquier expresión homo-afectiva pública de estos jóvenes. No son pocos aquellos que manifiestan que fueron sancionados (llegando en algunos casos a la expulsión del establecimiento), simplemente por haberse besado con algún compañero o compañera del mismo sexo.

La actitud poco tolerante, a juicio de los denunciantes, de parte de las autoridades de los colegios les parece poco inclusiva de la diversidad, al tiempo que odiosamente arbitraria; pues, se preguntan si los colegios permiten las expresiones hetero-afectivas por qué no se hace lo mismo con manifestaciones de afecto entre personas del mismo sexo.

d) Por inducir a algún compañero

Otras de las denuncias más frecuentes ante el MINEDUC dice relación con una supuesta “mala influencia” que ejercerían ciertos jóvenes (varios de ellos declaradamente gays o lesbianas) sobre otros compañeros, a los cuales inducirían a seguir sus mismos pasos. Esto es, los inducirían a tornarse homosexuales, ya sea a través de relaciones amorosas homoeróticas, ya sea a través de la imitación de sus modos, hábitos o formas de vestir.

La queja de los padres de estos supuestos inductores, o de los propios jóvenes, es que si bien reconocen que sus hijos son asumidamente gays o lesbianas, ello no implicaría necesariamente que fuesen una mala influencia para sus compañeros. A juicio de estos padres la acusación está basada en prejuicios y en montajes muy bien urdidos por parte de directivos, profesores e inspectores para justificar una expulsión ya decidida.

Además, en la mayor parte de las denuncias consta el trato diferenciado que reciben aquellos jóvenes que públicamente se declaran gays o lesbianas, a los cuales

normalmente se les cancela la matrícula o se los expulsa, respecto de aquellos otros que a los ojos de los directivos aparecen como las víctimas seducidas, a los cuales no se les impone ningún castigo o sanción, pese a haber sido igualmente sorprendidos en actos amorosos. Este trato desigual es, la mayor parte de las veces, el detonante que motiva la denuncia.

e) Discursos religiosos homofóbicos

Un tipo de denuncias de discriminación hacia jóvenes disidentes del orden heteronormativo, si bien relativamente escasas, es aquella presente en algunos establecimientos confesionales. Básicamente se trata de denuncias realizadas por estudiantes o sus padres que sienten vulnerados sus derechos por parte de directivos y/o profesores de este tipo de establecimientos, cuyos discursos evidencian no sólo un marcado sello moralizante, sino descalificatorio del homoerotismo y discriminatorio de jóvenes y profesores LGBTI fundados en creencias o supuestos religiosos.

f) Reglamentos de convivencia escolar que legitiman la discriminación por orientación sexual

Otro tipo de denuncia, estrechamente vinculado al ítem anterior, presente en el catastro de violencia escolar del MINEDUC, que va más allá de situaciones puntuales apuntando más bien a condiciones estructurales que develan de alguna forma la homofobia cultural instalada en el seno de la escuela, y más específicamente en sus reglamentos de convivencia escolar, son las expresiones intolerantes o abiertamente discriminatorias hacia personas LGBTI, descalificación del homoerotismo o sanción de cualquier manifestación homo-afectiva contenidas en dichos documentos.

Coincidentemente, la mayoría de los reglamentos de convivencia escolar que contienen este tipo de expresiones son aquellos pertenecientes a establecimientos confesionales, pese a haber disposiciones claras del MINEDUC, en consonancia con la Ley Antidiscriminación, en el sentido de excluir cualquier disposición interna que pudiese avalar algún tipo de discriminación o arbitrariedad fundada en la raza, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología, religión, sexo, orientación sexual, identidad de género, apariencia física, enfermedad, discapacidad, entre otras.

Cabe recordar, asimismo, que este tipo de denuncias no sólo es posible de ser hallado en el catastro de denuncias por violencia escolar del MINEDUC, sino que ha sido reportado en la prensa nacional o en periódicos *on line* vinculado a algunas agrupaciones LGBTI.

g) Razones espurias

Este ítem agrupa una multiplicidad de denuncias que van de aquellas que relatan que un estudiante de tercero básico habría sido marginado de su colegio en razón

de la orientación sexual de la madre, a aquellas más frecuentes que señalan que ciertos establecimientos discriminarían a determinados jóvenes motivados por su apariencia física, su forma de vestir, de hablar o sus modales considerados afeminados o masculinizados por parte de algunos directivos, pese a no haber certeza de una orientación sexual distinta de la heterosexual.

Entre los argumentos más absurdos denunciados están aquellos relatos de algunos padres que señalan que sus hijos habrían sido discriminados en sus colegios “por tener sólo amigas” o “juntarse sólo con mujeres”.

Medidas disciplinarias adoptadas por los establecimientos denunciados

Junto con las denuncias de discriminación los denunciantes sostienen que lo que más incomoda son las medidas disciplinarias adoptadas por los establecimientos. Medidas que no sólo resultan arbitrarias y no ajustadas a las normativas del MINEDUC, que desde hace ya varios años ha venido promoviendo la inclusión sin restricciones de todos los estudiantes al sistema escolar, sino que implican una clara transgresión de la Ley Antidiscriminación.

Básicamente, las medidas pueden ser agrupadas en siete categorías. A continuación se exponen algunos extractos registrados por el funcionario del MINEDUC que acogió la denuncia y que dan cuenta de la situación denunciada:

1. Cancelación de matrícula

“Apoderada denuncia discriminación de parte del establecimiento educacional. Le cancelan matrícula (1º Enseñanza Media) por condición sexual (...)”.

“La madre denuncia discriminación hacia su hija, ya que la han dejado sin internado debido a que el establecimiento educacional informa a la madre que su hija tiene una amistad con otra alumna, lo cual no es bien visto a los ojos del Liceo, por lo tanto le han negado la matrícula al internado para el año 2011”.

“Se presenta madre y apoderada de alumno que cursa 5º de Enseñanza Básica (alumno nuevo), para dar a conocer que el colegio dispone la cancelación de matrícula (...), por problemas graves de homosexualismo, sin realizar investigación previa. Por juego besó a compañero de segundo piso”.

2. Expulsiones sumarias

“Alumna denuncia que Liceo la discriminó por opción sexual, señala que no la han dejado entrar al Liceo se encuentra suspendida y la han amenazado con video que mostraría imágenes con su pareja”.

“Mi hija fue expulsada del Liceo porque la vieron dándose un beso con una alumna de 4º medio”.

3. Suspensiones provisorias o condicionalidad de la matrícula

“(…) fue suspendido por el director de este establecimiento por cinco días, motivado por su condición sexual”.

4. Cierre del año académico de forma anticipada

“Se presenta apoderado de alumna de 4º Año de Enseñanza Media, antigua, para dar a conocer que se le cierra año escolar anticipado a contar del 31 de agosto, por su orientación sexual. Por este concepto, el establecimiento determina negarle opción de graduarse, actividades extra-programáticas contempladas dentro del proyecto educativo”.

5. Sugerir o presionar a los padres a retirar a sus hijos del establecimiento

“La alumna denuncia que su madre fue presionada a retirarla, bajo amenaza de denunciar a la pareja de la alumna”.

6. Obligar a un estudiante acusado de homosexualidad a dar exámenes libres

“Mi hijo tiene prohibida la entrada al colegio y fue obligado a dar exámenes libres”.

7. Existencia de elementos o contenidos discriminatorios en manuales de convivencia escolar

“En su manual de convivencia este colegio discrimina a los alumnos con conductas homosexuales impidiéndoles ser matriculados”.

“En los estatutos del establecimiento se prohíbe el ingreso de alumnos con tendencia homosexual”.

No obstante, lo que más llama la atención es la actitud de algunos establecimientos, que ante el reconocimiento público de una identidad disidente del orden heteronormativo procuran por todos los medios expulsar al implicado, apelando al “mal ejemplo” que supone para la comunidad educativa una identidad disidente no autosilenciada.

“Apoderado denuncia discriminación hacia su hija y otros alumnos por su orientación sexual, además algunos inspectores realizan seguimientos y tienen listas negras”.

“Inspector general dijo a compañeras que no se juntaran con el niño porque era gay, y las que lo hacían eran lesbianas (...).”

“Inspector discrimina al niño porque es más amigo de niñas que niños. Lo acusa de hacer cosas que no corresponde a varones (...).”

Fuente: Reporte de denuncias de discriminación de la Superintendencia de Educación en el período 2009-2016 – División de Promoción y Resguardo de Derechos Educativos.

No obstante, los efectos que ocasiona el hostigamiento que acusan las víctimas y las consecuencias que devienen de él, contrariamente a lo que se pudiera pensar, no se origina inicialmente por el acoso de los pares sino de los directivos y profesores de los establecimientos denunciados. Es más bien el prejuicio e intolerancia de estos últimos lo que incide en que los pares repliquen conductas discriminatorias e incurran en *bullying* homofóbico hacia sus compañeros disidentes sexuales.

Efectos de la discriminación en las víctimas

De lo que se desprende del registro de denuncias que constan en el catastro del MINEDUC, los efectos de la discriminación por orientación sexual e identidad de género más frecuentes pueden ser agrupados en cuatro categorías:

1. Psicosomáticos: expresados en malestares físicos, alteraciones del sueño, etc.
2. Psicoemocionales: expresados en depresiones, alteraciones de carácter e incluso en intentos de suicidio.
3. Sociales: expresados en aislamiento y retraimiento.
4. Académicos: expresados en bajo rendimiento, deserción y reprobación escolar.

Los efectos antes descritos son plenamente coincidentes con lo que se afirma en la literatura especializada (Baker, 2002; Poteat, Espelage, Koenig, 2009; Rivers, 2011; Russell, 2011; Russell, Sinclair, Poteat, Koenig, 2012; Robinson, Espelage y Rivers, 2013; Penna y Tosso, 2014; Pérez, 2014), en estudios de organismos colegiados (American Educational Research Association, 2013) y de organismos internacionales (UNESCO, 2012).

A este respecto cabe recordar que la American Educational Research Association (2013) sostiene que el *bullying* y la discriminación homofóbica no sólo es un problema de convivencia escolar sino que se ha convertido en un problema de salud pública, tanto por el daño psicoemocional e impacto en la subjetividad de las víctimas, como por la magnitud de los intentos de suicidios de jóvenes LGBTI. Por su parte, el estudio de UNESCO (2012), además de corroborar la información anterior, afirma que América Latina y Chile en particular son los lugares donde el

bullying homofóbico está más arraigado en la cultura escolar.

Un alto porcentaje de estudiantes lesbianas, gays y bisexuales informaron la existencia de *bullying* homofóbico en Chile (68%), Guatemala (53%), México (61%) y Perú (66%). En Brasil más del 40% de los hombres informaron que habían sido agredidos físicamente en las escuelas (...) (UNESCO, 2012, p. 21).

Situación explicable por la homofobia cultural (Blumenfeld, 1992) e institucional, la escasa educación sexual (preferentemente moralizante), ausencia de ella (Palma, Reyes y Moreno, 2013) o decididamente el silenciamiento de las disidencias, y cuya expresión más elocuente se expresa en las denuncias antes analizadas, donde la sola reivindicación de una sexualidad en fuga es prontamente reprimida.

Discusión

Desde el punto de vista teórico y en consideración a los antecedentes presentados se concluye que la escuela en Chile, en general, además de ser un lugar de disciplinamiento (Alonso y Morgade, 2008; Núñez, 2011) con sus dispositivos escolares que tienden a la homogeneización y uniformización en tanto prácticas recurrentes de modelamiento y control se configura como un auténtico espacio de normalización, invisibilización y silenciamiento de las disidencias sexuales y genéricas. Situación que queda de manifiesto no sólo en las medidas disciplinarias adoptadas por ciertos establecimientos denunciados en sus intentos de contención de cualquier comportamiento, gesto o actitud que desborde los dictados del heterosexismo, particularmente cuando ellos cuestionan las “masculinidades hegemónicas” (Connell, 1995), sino también en sus esfuerzos por reprimir cualquier expresión erótico-afectivas entre personas del mismo sexo, consideradas expresiones de sexualidades desviadas, anormales o patológicas, pero nunca verdaderas demostraciones de amor o de afecto.

Así, la “pedagogía del closet” se articula como un “cerco de inclusión heterosexual” (Beer, 2008), que establece los límites de la normalidad y lo deseable en materia de sexualidad, a la vez que niega toda otra posibilidad de realización humana a través de una serie de recursos que van desde los aparentes vacíos o descuidos curriculares relativos a la diversidad sexual en el ámbito de la educación sexual, hasta la violencia descarnada presente en la segregación, las burlas, la humillación pública o el *bullying* homofóbico. Motivo por el cual se puede afirmar, como sostiene Lopes Louro (2007) que la homofobia es consentida y enseñada en la escuela.

A tal grado llega la negación y el silenciamiento escolar en el caso chileno que aún los estudiantes que han “salido del closet” continúan siendo tratados como si fuesen heterosexuales (Junqueira Diniz, 2013), en clara demostración de una heterosexualidad compulsoria como la define Rich (2010), motivo por el cual esta misma autora llega a afirmar que el supuesto reconocimiento de la diversidad sexual y de género no es sino una “ilusión de alternativa”; pues, lo que ocurre en la práctica no pasa de una “tolerancia de lo inevitable” (Cornejo, 2010). Esto es, se acepta a estos

estudiantes en cuanto mantengan en las sombras del anonimato o en un closet de doble fondo sus abyectas inclinaciones.

Ante la imposibilidad de excluir por completo a los disidentes del sistema escolar se apela, como queda demostrado a través del estudio del registro de denuncias de discriminación homofóbica del MINEDUC ya analizado en los acápite anteriores, a medidas disciplinarias que van desde las reprimendas a las expulsiones sumarias en un intento concertado de silenciamiento.

Con todo, lo que más preocupa no son estas reacciones, hasta cierto punto esperables en un orden escolar heterosexista, sino el desenlace de los procesos de denuncias. Sin desconocer el enorme avance que supuso el contar con un canal donde poder plasmar las situaciones de discriminación presentes en las escuelas y liceos del país, y consecuentemente tener un registro de denuncias de discriminación que permita dimensionar los alcances de la homofobia escolar, no se puede obviar que ninguna de ellas hasta el 2016 derivó en acciones o medidas concretas.

Los largos períodos de indagación en el caso de aquellas que fueron acogidas, la necesidad de ratificar por segunda vez la denuncia, la excesiva burocracia o la falta de voluntad de llevar adelante los procesos ha dado como resultado que en ninguno de los casos investigados se llegue a sanciones a los establecimientos u actos reparatorios hacia las víctimas. Como consta en el mismo catastro del MINEDUC, todas las causas han sido archivadas, ya sea porque las víctimas denunciantes no perseveraron en la acción al cambiarse de establecimiento o egresar de cuarto medio, ya sea porque definitivamente desertaron del sistema escolar.

Es decir, el catastro de denuncias es un registro valioso desde el punto de vista de la información, pero no un instrumento eficaz de combate de la homofobia escolar, razón por la cual se puede afirmar que la escuela nacional continúa siendo un espacio privilegiado de normalización, silenciamiento e invisibilización de las disidencias.

Conclusión

El catastro de denuncias de discriminación por orientación sexual e identidad de género en el período 2009-2016 deja al descubierto no sólo un tipo de violencia específica, sobre el cual hay aún poca conciencia, sino un problema más profundo, tradicionalmente invisibilizado en el sistema escolar chileno, cual es la homofobia cultural e institucional presente en las escuelas y liceos nacionales. Invisibilización que por sí sola constituye una violencia, pero que a su vez es expresión de una ideología contenida en prácticas discursivas, de convivencia, representaciones y valoraciones sociales que tienden a descalificar, demonizar y/o sancionan cualquier expresión que escape a los márgenes del orden heteronormativo, erigido como ideal, especialmente para los jóvenes en proceso de formación.

En este sentido el estudio presentado tiene la virtud de evidenciar una problemática que pareciera ir en aumento, no por una mayor incidencia respecto del pasado, sino por el despertar de la conciencia de violación de derechos de aquellos que asu-

men una identidad distinta de la heterosexual o se presume son homosexuales, así como del empoderamiento de esos mismos jóvenes y sus familias que parecieran no estar más dispuestos a ser discriminados por ser distintos.

Con todo, pese a ese despertar de conciencias, queda mucho camino por andar en el resguardo y protección de los estudiantes LGBTI al interior de los establecimientos educacionales del país. Por lo pronto, como se desprende del mismo catastro de denuncias del MINEDUC, no basta con el registro de las mismas. Se hace necesario una actitud más proactiva en la promoción y defensa de derechos de parte de todos los agentes educativos en todos los niveles del sistema escolar nacional, expresado en acciones concretas que contribuyan a la formación y educación para la convivencia con la diversidad.

En este sentido no es casual la queja de los profesores que están en el sistema como de los futuros profesionales de la educación en proceso de formación, que manifiestan no contar con la preparación suficiente para lidiar con estudiantes disidentes del ideario heterosexista, ni contar con las herramientas pedagógicas para hacer frente a situaciones de violencia escolar motivada por una orientación sexual o identidad de género no binaria. Vale decir, aún quedan tareas pendientes tanto en el plano estructural contenido en normativas preventivas específicas, promoción de una educación inclusiva y combate a toda forma de homofobia cultural. Desafíos que deberían ser integrados como ejes prioritarios en la formación de profesores.

El estudio devela, además, la fuerte concentración de los mecanismos de denuncia en la Región Metropolitana de Santiago, pese a la diversificación de canales, los cuales aparecen más bien como nominales, tratándose de las regiones más apartadas que verdaderas oportunidades para el resguardo de derechos.

No deja de sorprender tampoco el tenor de las denuncias. Claramente se advierte en ellas que todavía prevalecen, tanto de parte de los acusados de discriminación como de la mayor parte de las familias de las víctimas ideas patologizantes, moralizadoras y aun criminalizadoras del homoerotismo. Los reparos y cuestionamientos contenidos en las denuncias no se detienen en la homofobia cultural e institucional que se advierte en las acciones o situaciones denunciadas, o en la arbitrariedad de las medidas represivas adoptadas por determinadas autoridades educacionales, sino por el temor de ser confundido con un homosexual o ser mal interpretado en razón de gestos, actitudes, modos o formas de ser.

De allí que no puede pasar inadvertida la actitud de algunos pocos jóvenes, especialmente mujeres, que además de reivindicar su derecho a una identidad propia distinta de la heterosexual promovida por la escuela, reivindiquen su derecho a expresar sus afectos en público del mismo modo que lo haría un joven heterosexual.

Con base en estos antecedentes se puede concluir que son aún muchos los desafíos que habrá de enfrentar el sistema educacional chileno en su propósito de combatir toda forma de discriminación y exclusión social, particularmente cuando ella dice relación no con simples prejuicios alojados en el discurso o prácticas sociales, sino en un sustrato ideológico más profundo que naturaliza, legitima y sacraliza la

discriminación basado en la “creencia” de una supuesta superioridad de la heterosexualidad por sobre otras expresiones o modos de vivir la sexualidad.

Es decir, cualquier proyecto educativo inclusivo que atienda apenas a las consecuencias de la discriminación, pero no pretenda desarticular los dispositivos que están en la base de la homofobia, de la matriz patriarcal-machista o de la jerarquización de las sexualidades está necesariamente condenado al fracaso. Un proyecto exitoso es aquel que no se conforma con el reconocimiento, sino que aspira a la valoración de la diversidad como un bien que fundamenta y proporciona subsidios para un nuevo modo de relacionarse.

Referencias bibliográficas

- Alonso, G. y Morgade, G. (2008). Educación, sexualidad, géneros: tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo de construcción, en G. Morgade y G. Alonso (compiladoras), *Cuerpos, sexualidades en la escuela: de la normalidad a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.
- American Educational Research Association (2013). *Prevention of Bullying in Schools, Colleges and Universities*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Baker, J. M. (2002). *How Homophobia Hurts Children Nurturing Diversity at Home, at School and the Community*. New York: The Haworth Press, Inc.
- Beer, D. (2008). Visiones y discursos en la educación física de la escuela primaria, In: Morgade, Graciela; Alonso, Graciela (Comps.), *Cuerpos, sexualidades en la escuela: de la normalidad a la disidencia* (pp. 149-173). Buenos Aires: Paidós.
- Bento, B. y Felix-Silva, A. (2015). *Desfazendo o gênero*. Natal: Editora da UFRN.
- Blumenfeld, W. (1992). *Homophobia: how we all pay the price*. Boston: Beacon Press.
- Borrillo, D. (2001). *Homofobia*. Barcelona: Ediciones Ballaterra.
- Butler, J. (2008). *Problemas de género: feminismo e subversão da identidade*. 2da. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Cornejo, J. (2010). Jóvenes en la encrucijada. Última Década, CIDPA Valparaíso, N° 32 (jul), 173-189.
- Connell, R. W. (1995). *Masculinities* (2nd ed.). Cambridge: Polity Press.
- Da Silva Braga, D. (2014). *Corpos estranhos se tornam matéria: Identidades LGBT no currículo da escola*. Curitiba: Editora CRV.
- Eribón, D. (2001). *Reflexiones sobre la cuestión gay*, Barcelona: Anagrama.
- Fernandes Dinis, N. (2011). *Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência*. *Educar em Revista*, N° 39, 39-50.
- Giménez de Abad (2014). *Cómo disminuir la agresividad en los niños: sugerencias para padres*. Buenos Aires: Paidós.
- Goodson, I. F. (1995). *Historia del currículo. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares - Corredor.
- Instituto Nacional de la Juventud – Ministerio de Desarrollo Social (2012). *Séptima*

- Encuesta Nacional de Juventud*. Recuperado de: <http://www.injuv.gob.cl/portal/septima-encuesta-nacional-de-juventud/>
- Instituto Nacional de la Juventud – Ministerio de Desarrollo Social (2015). *Octava Encuesta Nacional de Juventud*. Recuperado de: <http://www.injuv.gob.cl/portal/wp-content/uploads/2017/03/libro-octava-encuesta-nacional-de-juventud.pdf>
- Junqueira Diniz, R. (2013). Pedagogía del armario: La normatividad en acción. *Revista retratos de la escuela*. Brasilia, Vol. 7, N° 13: 481-498.
- Lopes Louro, G. (2007). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Magendzo, A., González, T., Estévez, C. (2014). *Prevenir, atender y tratar el bullying*. Bogotá: Transversales Magisterio.
- MINEDUC (2011). *Encuesta Nacional de Convivencia Escolar*. Recuperado de: http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201207301558020.Encuesta_nacional_prevenion_agresion_acosoescolar_2011.pdf
- MINEDUC (8 de septiembre de 2011). *Ley 20. 536 Sobre Violencia Escolar*. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1030087>
- MINEDUC (2015). *Política Nacional de Convivencia Escolar: 2015-2018*. Recuperado de: <http://www.mineduc.cl/2015/12/14/politica-nacional-de-convivencia-escolar/>
- Ministerio Secretaría General de Gobierno (12 de julio de 2012). *Ley 20.609 Antidiscriminación*. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1042092>
- Navarro - Swain, T. (2010). Desfazendo o “natural”: a heterossexualidad e compulsória e o *continuum* lesbiano. *Revista Bagoas*, N° 5, 45-55.
- Núñez, G. (2011). *¿Qué es la diversidad sexual? Reflexiones desde la academia y el movimiento ciudadano*, Quito: Ediciones Abya – Yala.
- Palma, I., Reyes, D. y Moreno, C. (2013). La educación sexual en Chile: Pluralismo y libertad de elección que esconde una propuesta gubernamental conservadora. *Docencia*, N° 49: 14-24.
- Penna, M. y Tosso, C. (2014). Los niveles de homofobia de los futuros docentes: una cuestión de derechos, salud mental y educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 66: 123-142.
- Pérez, M. (2014). Consecuencias del bullying homofóbico retrospectivo y los factores psicosociales en el bienestar psicológico de sujetos LGB. *Revista de Investigación Educativa*, N° 32(1): 255-271.
- Platero, R. (2007). ¡Maricón el último! Docentes que actuamos. *Revista d' estuis de la violencia*, N° 3: 5-12.
- Platero, R. y Gómez, E. (2007). *Herramientas para combatir el bullying homofóbico*. Madrid: Talasa.
- Poteat, V., Espelage, D., Koenig, B. (2009). Willingness to remain friends and attend school with lesbian and gay peers: Relational expressions of prejudice among heterosexual youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(7): 952-962.

- Rich, A. (2010). Heterossexualidade compulsoria e existencia lésbica. *RevistaBagoas*, Nº 5, 17-44.
- Rivers, I. (2011). *Homophobic bullying: research and theoretical perspectives*. New York – Oxford: Oxford University Press.
- Robinson, J., Espelage, D. & Rivers, I. (2013). Developmental Trends in Peer Victimization and Emotional Distress in LGB and Heterosexual Youth. *Pediatrics*. Vol. 131, Nº 3, march: 423-430.
- Russell, S. (2011). “Desafiando a homofobia nas escolas: políticas e programas para climas escolares seguros”. *Educar em Revista*. Nº 39, Curitiba – Brasil, jan/abr: 123-138.
- Russell, S., Sinclair, K., Poteat, P. & Koenig, B. (2012). Adolescent Health and Harassment Based on Discriminatory Bias. *American Journal Public Health*. Vol. 12, Nº 3, march: 493-495.
- Sedgwick, Eve (1998). *Epistemología del armario*, Barcelona: Ediciones de la Tempestad.
- Tomaello, F. (2014). *Bullying: criar con confianza en una sociedad violenta*. Buenos Aires: Editorial Albatros.
- UNESCO (2012). *Respuestas del sector educación frente al bullying homofóbico*. Cuadernillo 8. París: UNESCO.
- Veiga-Neto, A. (2002). De geometrias, currículo e diferenças. *Educação & Sociedade*. Campinas, SP, Nº 79: 163-186.
- Zysman, M. (2014). *Bullying: cómo prevenir e intervenir en situaciones de acoso escolar*. Buenos Aires: Paidós.

CAPÍTULO 24

ESCUELA, PERSONA Y DEMOCRACIA: FORMACIÓN CIUDADANA EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Jorge Villenas Molina *

Resumen

El contexto internacional y nacional propicia la tarea de elaborar planes de acción en Formación Ciudadana, donde la escuela y la universidad tienen el desafío de reafirmar la vocación de fortalecer la práctica colectiva ciudadana en sus estudiantes.

Palabras clave: Ley de Formación Ciudadana, persona humana, formación inicial docente.

Introducción

Las experiencias y las reflexiones desarrolladas a continuación fueron realizadas desde una mirada pedagógica de un territorio muy particular, ellas emergen desde una región con grandes anhelos, llena de vicisitudes y esperanzas de construir un futuro mejor para los niños, niñas, jóvenes y adultos, que confían en la escuela como el lugar más apropiado de nuestra sociedad para constituirse como ciudadanos. La Región de La Araucanía ocupa un territorio con una rica tradición histórica y social, que arranca de un pasado inmemorial, y que muchas veces se ha presentado como una zona con una relación conflictiva respecto de los diferentes actores sociales que la componen, incidiendo en su desarrollo económico local. Ciertamente, esta imagen es la que se ha venido instalando en el imaginario nacional. Se desconoce que esta es una región que posee un gran potencial, tanto en lo humano como en lo cultural. La Araucanía es un espacio histórico y social con un tremendo valor agregado, constituido por hombres y mujeres que comparten un rico territorio, desde sus barrios y comunidades, en donde se establece una relación enriquecedora con

* Magíster en Ciencias Sociales, mención Ciudadanía y Participación Democrática, Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de la Frontera, Temuco, Chile, jorge.villenas@ufrontera.cl

su entorno social y natural inmediato. En ellos se desarrollan múltiples procesos educativos, sean estos formales o informales, en escuelas y liceos municipales o subvencionados, jardines infantiles, centros de educación de adultos, escuelas instaladas al interior de las cárceles, programas de educación popular y campesina e instituciones de educación superior. Todas estas instituciones comparten un mismo lugar geográfico donde se recoge una práctica educativa muy rica pero que muchas veces ha sido compleja. No siempre se ha encontrado articulada al sistema formal de educación impuesto por el sistema educativo. Esta relación entre la práctica pedagógica de las escuelas y lo exigido desde el nivel central, a veces se ha tornado compleja, por el afán de demostrar que los resultados estadísticos lo son todo en educación, olvidándonos que nuestras comunidades educativas están insertas en un contexto sociocultural diferente al resto de las escuelas del país, por lo que nuestros niños y niñas tienen un ritmo de aprendizaje distinto, siendo improcedente el compararnos con países que poseen otro trasfondo histórico-cultural.

Esta complejidad para dar cumplimiento a los objetivos educacionales respecto al trasfondo cultural de los educandos y lo que realmente llevan a cabo las escuelas provoca dos situaciones conflictivas. Por un lado, provoca que se diluya la vocación del docente de aula, sus esperanzas y su esfuerzo profesional. Tal actor es el intermediario de la relación cultural de la escuela, el cual es clave para generar una experiencia pedagógica significativa para el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Así vemos también, por otra parte, la pérdida de una importante capacidad para el desarrollo regional y local de nuestro territorio, que como espacio de encuentro, complementación y contradicción de contenidos culturales (Williamson, Salazar, González y Pérez, 2013) constituye un factor gravitante en el acrecentamiento de la libertad humana para la explotación de las posibilidades que permita desplegar todo el potencial (PNUD, 2016) de los habitantes de nuestra región.

En este orden de cosas, durante el último tiempo el Departamento de Educación de la Universidad de La Frontera de Temuco ha venido desarrollando un vínculo pedagógico con más de 70 comunidades educativas de la Región de La Araucanía. Relación que la hemos venido cultivando a partir de lo que prescribe la Ley 20.911 sobre Formación Ciudadana, donde se le asigna al Ministerio de Educación la tarea de dar el adecuado apoyo para fomentar los principios ciudadanos al interior de las comunidades educativas.

Ese mandato constituye el marco jurídico que dio origen al convenio celebrado entre el Ministerio de Educación (MINEDUC) y la Universidad de La Frontera (UFRO), tarea que ha llevado a cabo el Departamento de Educación y su Programa de Formación Ciudadana, para la implementación de los planes en esta materia y el posterior proceso de fortalecimiento al interior de las respectivas comunidades educativas adscritas al convenio.

Es por ello que el objetivo de esta presentación es hacer una reflexión crítica sobre el escenario político-educacional y los desafíos que representa para la formación inicial docente desde la Universidad de La Frontera, la que arranca desde las variadas jornadas y reuniones sostenidas con los miembros de los establecimientos

educacionales que se encuentran adscritos a este convenio, con los cuales hemos compartido la visión sobre la educación para la ciudadanía, como un desafío para romper las dificultades que supone la práctica docente diaria. En este sentido, la reflexión crítica se produce al desmitificar aquello que existe para pensar como queremos que sea hoy nuestra sociedad (Ander-Egg, 2014). Por eso sostenemos que nos encontramos frente a un renacer del espíritu colectivo, en una suerte de sensibilización de lo ciudadano y, si se permite el concepto, llamémosle primavera de los movimientos ciudadanos, un símil a lo que sucedió en el Medio Oriente hace algunos años (García, 2009; Chadud, 2012). Este renacer se plantea desde las propias fisuras, restricciones e incapacidades planteadas por nuestro actual sistema político. Este es el sentir que inspira el primer apartado de esta presentación, el sentido de lo ciudadano se refrenda a partir de sus diversas acciones y expresiones realizadas en el plano internacional.

En un segundo apartado pasamos a discutir brevemente respecto del alcance de la noción de persona humana, concepto de suma relevancia tanto para el ordenamiento jurídico como para el sistema educativo en general, quedando de manifiesto por el legislador en la Ley Formación Ciudadana. Lejos está generar un análisis acucioso, detallado y profundo desde la ciencia política, la filosofía política o desde las ciencias sociales sobre este concepto. Más bien, desarrollamos esta noción desde un punto de vista netamente pedagógico, a modo de orientación y punto de partida para iniciar un trabajo real sobre la temática en los establecimientos educacionales.

Posteriormente, en un tercer apartado y final pasamos a revisar algunas consideraciones planteadas desde el Departamento de Educación de la Universidad de La Frontera acerca de la formación inicial docente con el fin de levantar una línea de educación ciudadana. En este punto señalamos algunas orientaciones a partir de la experiencia adquirida en el programa de Formación Ciudadana de la Universidad y el vínculo establecido entre las diferentes comunidades educativas de nuestra región, quienes se encuentran participando en esta notable tarea.

Escenario político internacional para la Formación Ciudadana

Aparece interesante revisar las crecientes demandas de participación/decisión de los movimientos sociales y de los ciudadanos a nivel internacional, quienes demandan mayores espacios de intervención en las decisiones de sus países. Basta con observar con cierta detención lo que sucede en América Latina, en Europa o Asia, donde se aprecia la necesidad de alcanzar mayores niveles de gobernanza. Si aquí en Chile, desde el retorno a la democracia, se hace cada vez más urgente responder a los requerimientos de los distintos actores, vemos que en el mundo de la posguerra fría se debe responder a una serie de exigencias, problemas y desafíos desde los movimientos ciudadanos (Kerr, 2015; MINEDUC, 2013).

Lo que sucede en Brasil o Venezuela (Ojeda y Cabaluz, 2012) donde se cuestiona con fuerza la legitimidad de sus gobiernos desde el frente interno, siendo

los propios ciudadanos que han colocado en tela de juicio a sus propios dirigentes políticos, quienes han demostrado no respetar las reglas democráticas. Otro tanto podemos observar desde Europa, y la asonada fundamentalista religiosa del Islam, que como amenaza terrorista sacude con fuerza la estabilidad política y económica de la región. Los atentados en diferentes países del Viejo Continente responden a ese carácter; más allá de sembrar el pánico y el miedo en la población, estas acciones han ejercido una fuerte presión política ciudadana para que los gobiernos no den respuesta a estas amenazas. En esa línea, y como refuerzo y consecuencia de la presión terrorista, el disparado aumento de los refugiados, tanto en el Medio Oriente como la migración creciente y rápida destinada hacia el Viejo Mundo, cuestionan la capacidad de los gobiernos en dar una pronta respuesta humanitaria, generando la presión de la comunidad internacional en dar una exigencia rápida y satisfactoria a esta problemática.

Añadamos otro desafío para Europa en lo relacionado con la salida de Gran Bretaña de la Unión Europea, y todo lo que significa el cambio en la organización política y económica de esa comunidad continental, apreciándose una nueva amenaza para la estabilidad democrática del mundo, en la medida que resurja un espíritu nacionalista en esos países. En esa línea, lo que sucede con los Estados Unidos y el cambio de orientación a su política interna que ha significado el gobierno del republicano Donald Trump, quien ha mostrado un giro de carácter nacionalista a su gobierno, respondiendo a las demandas económicas de los sectores más conservadores del país, quienes no aceptan el devenir de una sociedad más abierta y participativa, sin entender que su país es producto de una construcción histórica multicultural centenaria.

El caso de la inestabilidad geopolítica en el Lejano Oriente, en lo referido a las pruebas de fuerza generada por los ejercicios nucleares promovidos por Corea del Norte, y la amenaza a la paz mundial que ello significa, con la consiguiente reacción de los Estados Unidos, que como un Estado policial pretende mantener la paz mundial por la vía de la imposición de su peso militar con el fin de detener las pretensiones bélicas del pequeño país, es otro ejemplo de la emergencia de estas nuevas amenazas internacionales.

Frente a esta rápida mirada al escenario internacional y si usamos como símil el proceso llevado a cabo en Medio Oriente, conocido como la “primavera árabe” (Chadud, 2012), en directa alusión al levantamiento ciudadano que exigió el término del despotismo y del régimen autoritario en países como Egipto y Libia, por mencionar solo algunos, podríamos decir que nos encontramos frente a una nueva etapa en lo referido a la movilización de los diferentes grupos sociales, que como una suerte de “primavera de los ciudadanos”, nos enfrentamos a una nueva etapa donde el resurgimiento de los movimientos ciudadanos es de suma importancia. En ellos se aprecian formas de acción colectivas que terminaron por derrocar los gobiernos de sus países, y que en Chile, sin llegar a esos niveles de conflictividad, exigen mejores condiciones en cuanto a la Seguridad Social (véase el Movimiento No Más AFP, entre otros) o mejorar las formas de financiamiento y de organización en la Educación

Superior, acciones que ponen de manifiesto la existencia de un poder ciudadano latente y subterráneo, nutrido de la memoria social ciudadana, que de cuando en cuando reaparece en los intersticios dejados por el Estado para manifestar formas de voluntad colectiva deliberativa, dando cuenta de un espíritu asociativo y solidario (Salazar, 2011; PNUD, 2016) frente a las carencias y restricciones del sistema democrático que tenemos en nuestro país.

En definitiva, frente a ese escenario internacional, nuestros jóvenes requieren ser urgentemente imbuidos en los principios ciudadanos dentro de su proceso formativo, pero también, como sociedad debemos revelar como han sido las prácticas políticas y ciudadanas (Kerr, 2015), y cómo respondemos a todo el escenario político internacional del que formamos parte, a fin de formar ciudadanos cívicamente competentes (MINEDUC, 2013; 2016a; 2016b).

Si observamos la estructura democrática de los últimos 30 años de nuestra historia, podemos señalar que responde a un tipo de “democracia incompleta” (Garretón y Garretón, 2010), y una suerte de “promesa-deseo” (Paredes, 2011), en tanto se observa el ejercicio de una democracia restringida en términos ciudadanos. Esto sin desconocer las reformas política-institucionales de este último tiempo, como es la supresión del sistema binominal, con lo que se permite la inclusión de vastos sectores ciudadanos que se encontraban al margen del juego político del país. Claramente, en los últimos 30 años hemos asistido a la limitación de las capacidades ciudadanas en tanto ejercicio decisional de gobierno propio en un sistema democrático de raigambre que concordaría con nuestra tradición política y nuestra memoria histórica (Garretón y Garretón, 2010; Salazar, 2011), encontrándonos en una etapa donde se han sobrepasado los límites impuestos por los llamados “enclaves autoritarios”, que ha limitado al máximo el ejercicio de la soberanía popular (Garretón y Garretón, 2010).

Así pues observamos que para pensar en ciudadanía en nuestro país, sobre todo como ejercicio de una identidad política en tanto reivindicación de derechos y deberes (MINEDUC, 2013), todavía queda mucho por lograr, pese a los avances obtenidos en las últimas décadas referidos a la reivindicación de los derechos humanos, y en especial en relación al debate actual de género. Sin embargo, vemos una tremenda limitación sobre el ejercicio de los derechos políticos, a causa de la existencia de los poderes fácticos que dificultan el reconocimiento libre y expreso de temáticas consideradas nocivas para nuestra sociedad, en la opinión de sectores minoritarios de nuestro país, quienes se amparan en el estado de derecho y en institucionalidad vigente, como es el caso del Tribunal Constitucional, impiden la profundización del sistema democrático y el amplio reconocimiento de los derechos que el Estado debe realizar a todos los miembros de la comunidad nacional (Garretón y Garretón, 2010).

Es por ello que nuestro sistema político no ha gozado de un buen nivel de participación, porque no se ha creído en la confluencia de las fuerzas políticas-democráticas-sociales, quienes le dan sentido de participación y de dinámica a la gestión política (Paredes, 2011; Salazar, 2011; Somma y Bargsted, 2015). De hecho, al no

lograr que concurren los partidos políticos con las fuerzas sociales en la construcción política del país y en el ejercicio del poder soberano de los ciudadanos, es que estamos en presencia de un debilitamiento de la participación ciudadana y del involucramiento político de la población, que a estas alturas parece crítico. Al parecer se ha institucionalizado un clima de desconfianza hacia lo político (PNUD, 2015; 2017). Esto ha repercutido en la desestructuración del tejido social, lo que ha conllevado a la desvalorización de la democracia y la inclusión ciudadana en la toma de decisiones políticas.

Hoy se hace urgente recuperar el ejercicio de lo político y en la politización de la sociedad en su conjunto (PNUD, 2015). Esto significa desafiar a los diversos actores sociales en el ejercicio legítimo del poder político, yendo más allá de los límites de lo posible, como una posibilidad cierta, evidente y políticamente viable, a fin de conseguir la realización de los cambios, y que estos son posibles aunque sea en un grado mínimo, pensando que se deben correr riesgos para aspirar a una sociedad más justa, inclusiva y equitativa.

Aspirar a la reconstrucción ciudadana del tejido social significa creer en las personas, en nosotros mismos, como la forma de derribar los crecientes niveles de desconfianza, temor, amenaza y abuso (PNUD, 2017), promovidos por la instalación del modelo neoliberal heredado de la dictadura y refrendado por los gobiernos de la Concertación. De esta manera podemos avanzar en la politización de la sociedad, en tanto toma de decisiones, como en la capacidad de agencia de las personas (PNUD, 2016), como formas de fortalecer nuestra democracia, haciéndola más participativa, abierta y legítima. Así también, al ampliar el espectro político para que las personas puedan resolver con autonomía su propio bienestar, lo que redundará en que sean incluidas en el desarrollo humano, al valorizar su propias vidas pero también su reconocimiento como sociedad política capaz de integrarse a las demandas de la sociedad mundial.

Por ello, reivindicar el aspecto político permite construir presente, al ejercer la capacidad decisional y de agencia (PNUD, 2016), pero también es construir futuro y esperanza para una sociedad que parece que lo tuviera todo, pero se ha olvidado de lo más importante que son las personas.

Persona humana y ejercicio ciudadano en la escuela

Ser ciudadano no es un asunto genético porque no se nace siéndolo. Por ello, la escuela es el espacio político por excelencia para desarrollar tal práctica. Es allí donde aprendemos sobre ciudadanía, a relacionarnos los unos con los otros; a convivir y a aceptar nuestras diferencias; a reconocernos como sujetos de derechos y a afirmar nuestra identidad. En la escuela aprendemos a ser ciudadanos, estatus que se relaciona con el cultivo del carácter y la práctica colectiva diaria. Mediante ella, los sujetos desarrollan amplias capacidades. Los jóvenes aprenden no solo contenidos y materias relevantes; aprenden a convivir con los otros cercanos y lejanos. Lo cívico y lo

civil se ponen de manifiesto mediante el proceso educativo. En ello se pone en juego principios tales como la libertad, la justicia, la responsabilidad, la participación, el asociacionismo, la cohesión social (UNESCO, 2017; Muñoz y Torres, 2014; Peña, 2015; Flanagan y Levine, 2015).

Es así que la escuela debe tener la capacidad de eliminar las desigualdades sociales, entregándoles a los sujetos herramientas colectivas para aprovechar las oportunidades que ofrece la misma sociedad (Peña, 2015). Ella debe aspirar a acercar a los jóvenes estudiantes al ideal ciudadano con el fin de insertarse en la vida en comunidad. Que nuestros jóvenes se involucren en la comunidad para ayudar desinteresadamente a sus vecinos o para reivindicar derechos, no solo debe ser visto dentro del proceso de participación democrática sino que también debe estar considerada dentro del transcurso de maduración del individuo (Flanagan y Levine, 2015).

Estas prácticas propiciadas desde la institución educativa comportan beneficios políticos y psicológicos para nuestros niños y jóvenes, pero también para nuestra sociedad en general, en la medida que se fortalece y se afirma el sistema democrático. Refuerzan el desarrollo psicológico del estudiante al involucrarlo con la comunidad, desarrollando su nivel de satisfacción al pertenecer a un grupo social generando una importante ganancia personal. De hecho aumentan los niveles de felicidad y de realización personal. Se puede asumir que los niveles de infelicidad a los que eventualmente alcanza nuestra sociedad son un claro ejemplo de que se ha dejado a un lado y se desvaloriza la práctica democrática como actividad humana esencial. Se ignoran variables como la capacidad de agencia, convocatoria y ejercicio ciudadano. Tales factores son claves en el desarrollo humano en la medida que son los sujetos quienes deben influir en la toma de decisiones sobre el futuro de sus vidas. A cambio, la sociedad le ha dado demasiado énfasis al desarrollo material y económico soslayando las variables humanas. Respetar y fomentar este ejercicio de toma de decisiones, desde lo colectivo y no sólo desde lo individual, permitirá a nuestra sociedad progresar en su conjunto, dando curso a las legítimas demandas ciudadanas (MINEDUC, 2013; 2016a; UNESCO, 2017; Muñoz y Torres, 2014; Peña, 2015; Flanagan y Levine, 2015; PNUD, 2016; 2017).

En consideración a estas variables humanas de desarrollo (PNUD, 2016; 2017), conviene señalar que durante los últimos 20 años nuestro país ha venido ajustando su currículum en orden a reencausarlo en términos de revalorización del espíritu colectivo que debe imperar en una democracia sana. De esta forma, se buscó contrastar la imposición realizada durante la dictadura militar en orden a privilegiar los conceptos relacionados con el autoritarismo o a la llamada democracia protegida, dejando de atender los principios básicos de la educación ciudadana, primordiales para la formación de los niños y jóvenes (Bascopé, Cox y Lira, 2015). Estos sesgos han quedado de manifiesto en los malos resultados de las evaluaciones internacionales (MINEDUC, 2016a; 2016b), como efecto de las omisiones educativas de las décadas anteriores.

Una vez en pleno desarrollo de los gobiernos democráticos, se planteó el desafío de la reforma educacional, donde se han realizado los esfuerzos tendientes a modi-

ficar los programas de estudio en su totalidad. En esta labor se han incorporado, como contenidos transversales y longitudinales, los ámbitos de democracia, derechos humanos y el uso de las nuevas tecnologías de la informática y de las comunicaciones (NTICS). Así como también se ha buscado fortalecer habilidades necesarias para la práctica de esas temáticas, pensando en la inserción en un mundo global altamente digitalizado. Estos escenarios representan nuevos desafíos para las escuelas para enfocarse en las competencias de sus estudiantes. De esta manera, se disminuirá considerablemente la brecha digital existente en nuestra región, mejorará la inserción laboral de nuestros jóvenes, al entregarles herramientas cognitivas básicas, perfeccionando sus propias habilidades, permitiendo la inclusión en un mundo globalizado y cada vez más competitivo, sin olvidar el desarrollo de las disposiciones y sensibilidades para saber convivir críticamente como miembros de la sociedad, fortaleciendo nuestra democracia (Muñoz y Torres, 2014; Bascopé, Cox y Lira, 2015; MINEDUC, 2013).

Frente a estos retos educacionales que ha asumido nuestro país, sostenidos por los principales acontecimientos internacionales que han ayudado al resurgimiento de un espíritu ciudadano como experiencia social, podemos detenernos aunque sea sucintamente respecto de los lineamientos básicos de la Ley 20.911. En lo medular esta ley prescribe a los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado, la creación de planes de formación ciudadana para sus respectivas comunidades educacionales en sus niveles parvularia, básica y media. En esta ley es central el mejoramiento de la persona humana, objetivo para lo cual los estudiantes necesitan recibir una preparación suficiente para desenvolverse responsablemente en una sociedad libre que constituye la base de una democracia sólida, con un fuerte acento en lo ciudadano, que apunte a la justicia social y al progreso.

Conviene establecer de forma práctica sobre lo que plantea el legislador en el entendido de persona humana. Cabe destacar que esta noción encuentra sustento en la Constitución Política de la República de 1980 (2005) en su artículo 1. En ella se señala que la importancia capital de la persona, ya que se inicia con esta expresión, acompañada de cuatro valores que son considerados supremos para nuestro ordenamiento jurídico, a saber: la libertad, igualdad, la dignidad y los derechos. Estos principios son fundamentales porque le entregan al ser humano la calidad de tal. Se le reconoce su capacidad de autoconciencia y de ir más allá de sus capacidades naturales, donde no existe autoridad humana capaz de intervenir en su conciencia. Además, se admite la cualidad de trascendencia sobre cualquier tipo de orden creado por otros seres humanos por muy legítimos que estos puedan aparecer (Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación, 1996).

Esta idea de persona humana da cuenta de la capacidad de trascender más allá de lo terrenal y, a su vez, formar parte de la polis (Ferrater Mora, 2008). Durante el medioevo se concibió esta concepción en su carácter más íntimo y concreto, desde una posición de autoconciencia, con capacidad para existir por sí mismo pero también en pluralidad junto con otros. Esto significa que los individuos tienen capacidad de actuar por sí solos, sujeto al dominio de sus actos, los que pueden ser muy diversos,

reivindicándose el carácter de ser racional, emocional y volitivo de su constitución intrínseca (Ferrater Mora, 2008). Así pues, la persona no es solo una exterioridad, más bien, por ser sujeto racional desempeña un papel social que le permite identificarse a sí mismo y ser sensible a otros. Es a partir de esta relación es que construye su imagen de sí mismo, haciéndose trascendente al cumplir un rol en el mundo que le toca vivir (*Diccionario de Ciencias de la Educación*, 2003).

La persona humana posee valores e ideales éticos que la enriquecen y que constituyen los objetivos fundamentales y prioritarios que orientan su vida personal, y que a su vez, la sociedad debe propugnar, dada la trascendencia que tienen estos valores, los que son considerados superiores y anteriores a toda forma de organización social. Por su importancia notable es que se construye todo el entramado jurídico, donde el Estado tiene el deber de garantizar a todos los miembros de la sociedad y, a su vez, tiene la obligación de respetar resguardando esos principios en beneficio del bien común (Verdugo, Pfeffer y Nogueira, 2005). Ciertamente, son estas cualidades las que constituyen lo que llamamos visión de mundo (Ferrater Mora, 2008) que deben poseer los individuos, de la que se refiere la ley de formación ciudadana. Esta visión signada por los valores constituye la conciencia que tiene el individuo de su entorno mediante el cual lo entiende y puede actuar sobre él, sobre la base de un contexto histórico y cultural (*Diccionario de Ciencias de la Educación*, 2003). Por ello, necesariamente el sistema educativo debe encontrarse influenciado de tales principios y propender a que los estudiantes poseen esas directrices (*Diccionario de Ciencias de la Educación*, 2003).

Así pues, la legislación de formación ciudadana parte desde una noción filosófica-antropológica al exaltar a la persona humana por su carácter consciente, racional, perfectible, volitivo, afectivo y original, al reconocérsele que es un ente dotado de dignidad (Verdugo et al., 2005). De acuerdo a esta noción quedan incluidas inmediatamente al hombre y a la mujer, sin hacer ninguna clase de distinción de género, quienes poseen la facultad natural para escoger su propio camino, y aquello que consideran correcto en materia política o social, propendiendo a la construcción del bien común, al bienestar general (Verdugo et al., 2005). Este es el derrotero a seguir cuando nos referimos de la libertad, valor supremo e inherente a todo ser humano, de manera que nadie puede ser privado de su libertad personal, ni puede restringírsela de forma arbitraria. Esto porque nuestra legislación reconoce que las personas son anteriores y superiores a toda legislación (Verdugo et al., 2005). Es también una facultad natural para elegir y obrar a conciencia, o bien, para elaborar sus propias alternativas, y tender a la construcción del bien común en conjunto con otros sujetos, logrando así la felicidad (Verdugo et al., 2005).

Además se les reconoce la libertad de participación concretizada por el reconocimiento de los derechos políticos mediante la cual se construye la ciudadanía política. Junto a esto, existe el derecho a la autodeterminación, consistente en la facultad del ser humano para lograr su crecimiento integral, al desarrollar al máximo sus potencialidades, sean estas materiales o espirituales. De esta forma, el ser humano, junto con otros, es capaz de construir su propio destino y existencia en el mundo

social al asumir este principio de autodeterminación en virtud de las condiciones políticas y económicas que debe crear el Estado, logrando así su máximo desarrollo integral (Verdugo et al., 2005).

La igualdad es otro valor fundamental en el ser humano. No hay sujetos superiores ni inferiores. Ninguno es más que otro, por lo que no debe existir ninguna forma de discriminación, por lo que se tiende a realizar acciones afirmativas. Este valor se materializa en que no se puede establecer diferencias injustas por cualquier motivo. Se busca dar un trato igualitario a todo ser humano por el solo hecho de merecerlo, por lo que el Estado debe propender a corregir las desigualdades provocadas por el contexto social (Verdugo et al., 2005).

Dada la originalidad del ser humano, su racionalidad y afectividad, la dignidad concierne al respeto que merecen por el solo hecho de ser persona impidiendo la compulsión física, psíquica o cualquier forma de segregación (Verdugo et al., 2005). De la dignidad nace el respeto, aquel que tenemos hacia los demás sujetos y del que nace una valoración social.

Finalmente, por todas estas características anteriormente señaladas, los seres humanos tenemos la facultad de ser titulares de derechos, que son anteriores y superiores a toda forma de Estado, de la sociedad política y a toda legislación (Verdugo et al., 2005). Tal posición nos faculta ante el Estado que garantice estos derechos que son inherentes, universales e imprescriptibles a todos los seres humanos.

Contradictoriamente a la exaltación de la persona humana y los valores que representamos, siendo el foco de nuestro ordenamiento jurídico y del sistema educativo, esto no se ve reflejado en la práctica. El excesivo individualismo propio de una sociedad como la nuestra, fundada en el modelo de mercado, terminó por cambiar la impronta y la esencia humana, afectando toda forma de asociacionismo, de distribución del poder y del ejercicio soberano popular. De esta manera se ha pasado a la institucionalización del individualismo, llevando a afectar la forma de cómo piensan los ciudadanos, coartando toda forma de solidaridad que debiese existir en la sociedad.

En educación se ha tendido a la atomización del sistema, centrando los esfuerzos pedagógicos y didácticos en la obtención de buenos resultados de las pruebas estandarizadas, sean estas nacionales o internacionales, para validar el modelo educativo chileno mostrándolo como exitoso. Hemos olvidado que la educación es un ejercicio democrático y social, que va mucho más allá de la simple transmisión de saberes; ella nos enseña a valorarnos y reconocernos como personas, como identidad individual, pero también por el solo hecho de compartir con otros afirmamos nuestra autoestima, al permitir la práctica de valores que solo aflora estando junto con otros.

Sobre esta base social promovida por todo el sistema educacional en sus diversos niveles, es que se constituye una visión de mundo cuyo énfasis nuevamente lo constituye el ser humano, pero en comunión con la naturaleza o el territorio y el contacto con otros. De estas experiencias es que surge la deliberación pública, donde se potencia la subjetivación política como una manera de dar cuenta de lo ciudadano.

Solo por esta vía es que podemos orientarnos hacia el desarrollo humano (PNUD, 2017).

En ese sentido, un lineamiento interesante y una oportunidad al ejercicio democrático que debe existir en la escuela, es el carácter público que se le ha dado al plan de formación ciudadana, el que es dado a conocer por el director del establecimiento educacional al Consejo Escolar, y este podrá hacer las modificaciones que estime necesarias para complementar los principios ciudadanos en todos los niños y niñas de sus respectivas comunidades.

El Consejo Escolar se constituye como una instancia clave a la hora de fortalecer la democracia mediante la participación y el encuentro entre el director o sostenedor con los miembros de la comunidad educativa (MINEDUC, 2017). De acuerdo a esta concepción, cada uno de sus miembros se involucra en la marcha estratégica del establecimiento educacional. Ellos representan a los diferentes estamentos del colegio, pudiendo compartir su visión al proceso de gestión estratégica de la institución (MINEDUC, 2017). Es imperioso avanzar en que esta instancia de participación tenga un carácter más vinculante y resolutivo respecto de las decisiones que se acuerdan con el fin de democratización real del espacio educativo, en donde se potencien la deliberación y la constitución de una identidad política de sus participantes, valorizando las formas directas y horizontales de toma de decisiones como carácter propio de la formación ciudadana de todos los miembros de la comunidad educativa.

La Formación Ciudadana en la Formación Inicial Docente

El legislador hace una breve mención a la formación inicial docente fomentada desde el Ministerio de Educación a partir de la incorporación de la formación ciudadana y de la educación cívica en la educación superior. El lineamiento señalado implica, al sistema educacional en general, la preparación de los niños y niñas en adquirir el conocimiento de sus derechos y deberes, pero no circunscrito a la mirada tradicional de lo cívico, cuyo énfasis esta puesto en el funcionamiento del sistema político e institucional. El desafío comprende el cultivo de valores cívicos como la diversidad, la justicia social y el ejercicio de la ciudadanía, cualidades importantes a la hora de llevar a cabo el paradigma de la formación ciudadana, donde se cultivan las habilidades para fortalecer la convivencia y la diversidad al interior de las escuelas, competencias que favorecen la participación democrática (MINEDUC, 2013; 2016a; 2016b; UNESCO, 2017; Cox y García, 2015).

Tales principios igualmente deben ser promovidos al interior de la formación inicial docente para superar la mirada minimalista de la ciudadanía, cuyo enfoque ha sido históricamente formar estudiantes informados con una mirada bastante restrictiva respecto de la práctica política. Esta tarea era el foco llevado a cabo por los profesores, incluso durante los últimos años, restringiéndose al tratamiento formal de conocimientos en la sala de clases centrado en lo que puede entregar el profesor (UNESCO, 2017), de acuerdo a los parámetros de lo que se ha entendido históri-

camente por educación cívica (Bonhomme, Cox, Tham, y Lira, 2015), pese a la reformulación del currículo y la transversalización de estos valores durante el proceso de reforma educacional de la últimas décadas.

Por eso que el desafío es centrarse en lo que pueden hacer los estudiantes, abriendo instancias de participación, diálogo y discusión, cultivando el pensamiento de forma autónoma y crítica. También deben aprender a comunicarse con los demás y a abrirse al trabajo en equipo (UNESCO, 2017; MINEDUC, 2013). Esta es la labor de la práctica docente del siglo XXI, lo que significa dar cuenta de una mirada maximalista de la enseñanza de la ciudadanía, centrada en los niños y niñas, que los compromete a la responsabilidad y compromiso social, con el otro cercano y lejano, esto es, lo cívico y lo civil, lo político formal y la convivencia con el otro cercano (UNESCO, 2017).

Asimismo, el paradigma de la educación para la ciudadanía responde a la vocación democrática y ciudadana que debe ser cultivada en las escuelas, siendo los espacios públicos donde confluyen las diferentes miradas sobre la sociedad. En ella el profesional docente debe contar no solo con las herramientas conceptuales, más aún, debe poseer el perfil de un ciudadano cívicamente competente (MINEDUC, 2013; 2016a), capaz de desarrollar en sus estudiantes habilidades que les permitan actuar con autonomía, responsabilidad y de manera crítica en una sociedad que demanda de nuevos espacios de participación política. Por ello es que el futuro docente tiene que desarrollar los conceptos y competencias necesarias, desde las ciencias sociales, en sus estudiantes (Henríquez y Mardones, 2015; UNESCO, 2017). Además, tanto la escuela como el docente deben tener las aptitudes para generar mecanismos de cooperación y de deliberación, provocando un clima de ejercicio democrático de todos los miembros de la comunidad, desde los propios estudiantes pasando por administrativos y familias. Estos ámbitos democráticos sirven de estímulo para el ejercicio de una ciudadanía activa, lo que se reflejará en la toma de decisiones o capacidad de agencia al interior de estas instituciones (PNUD, 2016; UNESCO, 2017).

Lo anterior está fuertemente influenciado por la capacidad de los docentes en crear un clima fecundo de aprendizaje. En ese sentido, es clave tributar en los principios de la educación ciudadana para la formación del profesorado para que desarrollen oportunidades efectivas de aprendizajes y de creación de un clima horizontal de relaciones democráticas al interior de los colegios (UNESCO, 2017; Muñoz y Torres, 2014).

El éxito de la instalación del paradigma ciudadano en las escuelas depende de la formación de los docentes (UNESCO, 2017; Muñoz y Torres, 2014). Son estos los profesionales que propician las circunstancias para facilitar los procesos de aprendizajes de calidad en materia ciudadana. De los profesores depende el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico, así como de las competencias propias para el ejercicio ciudadano de los estudiantes (UNESCO, 2017). Empero, estos profesionales no pueden impartir en sus estudiantes las habilidades, conocimientos y disposiciones ciudadanas que ellos mismos carecen. Por eso, hasta el momento,

el profesorado no ha recibido la suficiente formación ciudadana para llevar a cabo todos los desafíos que demanda la escuela del siglo XXI. De seguro, los docentes no han recibido la debida formación inicial en esta disciplina, pese al claro peso curricular de las materias relacionadas a la democracia, los derechos humanos y los valores cívicos en el sistema educativo (Henríquez y Mardones, 2015). Incluso, se aprecia una fuerte resistencia por los docentes en desarrollar tales prácticas en sus estudiantes pese a vivir en un país democrático. Esto demuestra que no basta el aumento de contenidos ciudadanos a nivel curricular y no depende exclusivamente de las políticas públicas llevadas a cabo en materia educacional (Henríquez y Mardones, 2015).

Si la visión y las competencias de los docentes sobre las temáticas ciudadanas es bastante limitada, esta queda más patente cuando los sostenedores y directores se deben hacer cargo de la implementación de esta temática en sus establecimientos educacionales. Algunos de ellos demuestran una fuerte animadversión al respecto, rechazando esta línea educativa por una mirada sesgada y de temor, conculcando todas las formas de participación democráticas al interior de estas instituciones, tanto en el personal docente como de los mismos estudiantes, evitando la pérdida del control y la disciplina, obstaculizando cualquier tipo de reivindicación social (Henríquez y Mardones, 2015).

Aquí se aprecia un fuerte desconocimiento sobre la importancia en la creación de espacios para el ejercicio democrático en las escuelas, y cómo pueden transformarse en un vehículo para la solución de los problemas que afectan la convivencia en niños y niñas. Ciertamente, esto pasa no solo por el tratamiento tradicional y más extensivo de una mayor cantidad de contenidos, sino más bien por el desarrollo de habilidades y actitudes que deben ser implementadas en el aula por los docentes que deben estar convenientemente preparados en esta materia (UNESCO, 2017; Henríquez y Mardones, 2015).

Por ello que para superar el sesgo, la desconfianza y el temor de abordar las temáticas ciudadanas al interior de las comunidades educativas, es que las universidades deben ocuparse de impartirlas en las carreras de pedagogía, abordando los principios de la formación ciudadana desde la construcción de sus mallas curriculares. Esta tarea no solo debe vislumbrarse como una materia propia de la Historia y la Geografía, que sería caer en otro sesgo. Las universidades tienen que instalar en el diseño de estas carreras el abordaje de los conceptos básicos, así como entregar las herramientas didácticas que son propias de esta temática (Henríquez y Mardones, 2015). Así los estudiantes de pedagogía recibirán la formación ciudadana suficiente, al manejar los conceptos y la didáctica propia de esta área de las ciencias sociales. De esta manera serán ellos los agentes de cambio democrático que requieren con urgencia las comunidades educativas en su labor republicana.

Existe por lo tanto una necesidad de escolarizar en esta área a los nuevos estudiantes que ingresan a las carreras de pedagogía. La implementación de políticas públicas por parte del Estado o la participación del activismo social por parte de los jóvenes, no aseguran buenos resultados por sí solos. Se requiere con urgencia el

aprendizaje del conocimiento ciudadano básico, así como el de fomentar las competencias propias de la práctica democrática en la formación de los nuevos profesores. Como lo hemos mencionado, estas experiencias beneficiarán directamente a nuestros niños y niñas, donde los profesores son los artífices de este proceso que será de provecho para el desarrollo humano de nuestra sociedad.

Por eso, no basta con la especialización que se les entregan a las carreras del área de las ciencias sociales. Se requiere una mirada sistémica y transversal, a fin de que todos los profesores de todas las disciplinas del currículo cuenten con la especialización suficiente para abordar los temas ciudadanos desde sus propias disciplinas pedagógicas.

A partir de esta breve reflexión sobre la formación inicial docente es que se sugiere fomentar el desarrollo de las habilidades de pensamiento superior, así como el cultivo de las capacidades, actitudes y valores donde se requiere la aplicación de una metodología participativa en la formación de los futuros profesores. En ella se debe potenciar el trabajo crítico-reflexivo-colaborativo de estos estudiantes. Mediante estas prácticas metodológicas ellos pueden ser capaces de reflexionar argumentadamente y tener destrezas ciudadanas que tendrán que desenvolver al interior de los establecimientos educacionales donde se desempeñen profesionalmente. Así serán capaces de crear oportunidades de aprendizaje significativo para sus estudiantes, como también lograr un trabajo multidisciplinario y transversal con el resto de los docentes de las otras áreas del saber educacional, trabajando de forma colaborativa en la construcción de un diseño didáctico ciudadano, experiencia profesional clave para el ejercicio de una pedagogía cuyo énfasis debe estar puesto en lo humano, en lo ciudadano y en lo social, permeando así a todos los miembros de las comunidades educativas, reivindicando el rol del docente en el sistema educacional chileno.

Consideraciones finales

Saber lo que estamos haciendo nos ayuda a hacerlo de mejor forma, sobre todo cuando contribuimos a la formación de nuestros estudiantes. Es por ello que creemos que la Ley de Formación Ciudadana es una oportunidad para el mejoramiento del proceso educativo en nuestras escuelas y la valorización de la persona humana. Esta legislación aprovecha la coyuntura política mundial y las demandas ciudadanas internas para apoyar el proceso educativo de nuestros niños y niñas.

Por el carácter de ley que se le ha dado a este paradigma pedagógico, demuestra la importancia capital que el Estado le ha dado a esta materia, a fin de recuperar la escuela como espacio público democrático. Estos hechos refrendan la intención de recuperar el sentido republicano de la escuela, correspondiente a una larga tradición política instalada desde los albores de nuestra república, que nunca debió perderse, y que se ha ido debilitando por el influjo del mercado, como mediador de las relaciones económicas y sociales, donde se ha perdido la identidad ciudadana y el carácter trascendente del ser humano, reduciéndolo a un simple consumidor, donde

el poder del consumo y la capacidad de adquisición individual son los que median su existencia y validez en la comunidad.

Para enfrentar los desafíos que implica la formación ciudadana se requiere la formación de docentes que cuenten con las competencias que se encuentren a la altura de la praxis pedagógica del siglo XXI. La concepción de educación ciudadana se fundamenta en la reflexión crítica y el debate cooperativo. Junto a ello, la superación de la tradicional educación cívica, emergente de una visión clásica de ciudadanía, para posicionarse en una concepción más integral, moderna, actualizada y proyectiva del quehacer docente, que debe ser transversal a todo el currículo, en los diversos niveles y en las distintas modalidades del sistema educacional.

La formación inicial docente contribuirá al desarrollo de esta línea pedagógica, al considerar, por una parte, una base conceptual y de habilidades de pensamiento superior y, por otra parte, potenciando el trabajo crítico-reflexivo de estos estudiantes, quiénes deberán ser capaces de reflexionar, personalmente y en conjunto con otros docentes. Así el estudiante de pedagogía alcanzará las competencias ciudadanas que se expresarán en su práctica profesional, siendo capaces de crear oportunidades de aprendizaje significativo para los niños y niñas.

Esta práctica tendrá por resultado en el tiempo, el surgimiento de un nuevo tipo de ciudadanía compuesta de sujetos autónomos que se encuentran en el espacio público, con un nuevo tipo de sensibilidad social, centrada en el territorio autogestionado, con una mirada puesta en lo local, donde nuestros niños y jóvenes podrán desarrollar una mirada crítica de la diversidad social y cultural.

Referencias bibliográficas

- Ander-Egg, E. (2014). *Diccionario de educación*. Córdoba, AR: Editorial Brujas. Recuperado de <http://www.ebrary.com>
- Bascopé, Martín; Cox, Cristián & Lira, Robinson (2015). Tipos de Ciudadano en los Currículos del Autoritarismo y la Democracia. En: Cox, Cristián & Castillo, Juan Carlos. *Aprendizaje de la Ciudadanía: Contextos, Experiencias y Resultados*. Santiago de Chile: Ed. Universidad Católica de Chile.
- Bonhomme, Macarena; Cox, Cristián; Tham, Maximiliano & Lira, Robinson (2015). La Educación Ciudadana Escolar en Chile “En Acto”: Prácticas Docentes y Expectativas de Participación Política de Estudiantes. En: Cox, Cristián & Castillo, Juan Carlos. *Aprendizaje de la Ciudadanía: Contextos, Experiencias y Resultados*. Santiago de Chile: Ed. Universidad Católica de Chile.
- Chadud, Nicolás (2012). La primavera árabe: notas para comprender un punto de no retorno. En: *Revista Actual Marx/Intervenciones*. N° 13. Segundo semestre.
- Constitución Política de la República de 1980 (2005). Editorial Jurídica de Chile.
- Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación (1996). *Propuestas Temáticas para la Educación en Derechos Humanos*. Colección Biblioteca Básica para la Educación en Derechos Humanos. Tomo I. Santiago, Chile.

- Cox, C. & García, C. (2015). Currículo de Educación Ciudadana en Chile 1996-2013: evolución de contenidos y desorden normativo. En: C. Cox & J. C. Castillo (Eds.), *Aprendizaje de la Ciudadanía. Contextos, Experiencias y Resultados*. Santiago: Ediciones UC.
- Diccionario de Ciencias de la Educación* (2003). Libros para Profesores. Gil Editores.
- Ferrater Mora, José (2008). *Diccionario de Filosofía Abreviado*. España: Edición Edhasa.
- Flanagan, Constance & Levine, Peter (2015). Involucramiento Cívico y la Transición a la Adultez. En: Cox, Cristián & Castillo, Juan Carlos. *Aprendizaje de la Ciudadanía: Contextos, Experiencias y Resultados*. Santiago de Chile: Ed. Universidad Católica de Chile.
- García, Álvaro (2009). Ciudadanía y democracia en Bolivia (1900-1998). En: *Potencia Plebeya. Acción Colectiva e identidades Indígenas, Obreras y Populares en Bolivia*. Bogotá: Clacso editores.
- Garretón, Manuel & Garretón, Roberto (2010). La Democracia Incompleta en Chile: La Realidad Tras los Rankings Internacionales. En: *Revista de Ciencia Política*, volumen 30, pp. 115-148.
- Henríquez, Rodrigo & Mardones, Rodrigo (2015). Educación y ciudadanía. En: Sánchez, Ignacio. *Ideas en Educación. Reflexiones y propuestas desde la UC*. Santiago de Chile: Ed. Universidad Católica de Chile.
- Kerr, David (2015). Ciudadanía a Nivel Nacional, Regional e internacional: una Revisión de Enfoques, Investigaciones y Debates. En: Cox, Cristián & Castillo, Juan Carlos. *Aprendizaje de la Ciudadanía: Contextos, Experiencias y Resultados*. Santiago de Chile: Ed. Universidad Católica de Chile.
- Ley 20.911 (2016). Establece el Plan de Formación Ciudadana.
- MINEDUC, Ministerio de Educación de Chile (2013). *Orientaciones técnicas y guiones didácticos para fortalecer la Formación Ciudadana. 7° básico a 4° medio*. Santiago de Chile: División de Educación General.
- MINEDUC, Ministerio de Educación de Chile (2016a). *Orientaciones para la elaboración del Plan de Formación Ciudadana*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, División de Educación General.
- MINEDUC, Ministerio de Educación de Chile (2016b). *Orientaciones Curriculares para el Desarrollo del Plan de Formación Ciudadana*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, División de Educación General.
- MINEDUC, Ministerio de Educación de Chile (2017). *Orientaciones para la Participación de las Comunidades Educativas en el Marco del Plan de Formación Ciudadana*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, División de Educación General.
- Muñoz, C. & Torres, B. (2014). La formación ciudadana en la escuela: Problemas y desafíos. *Revista Electrónica Educare*. Recuperado de <http://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v18n2/a12v18n2.pdf>
- Ojeda, Paula & Cabaluz, Jorge (2012). Educación, movimientos sociales y poder

- popular. Apuntes teóricos para la praxis político-pedagógica. En: *Revista Actual Marx/Intervenciones*. N° 13. Segundo semestre.
- Paredes, Juan (2011). Ciudadanía, Participación y Democracia. Deuda y Déficit en los 20 años de “Democracia” en Chile. En: *Polis*, Revista de la Universidad Bolivariana, volumen 10, pp. 473-499.
- Peña, Carlos (2015). Escuela y Vida Cívica. En: Cox, Cristián & Castillo, Juan Carlos. *Aprendizaje de la Ciudadanía: Contextos, Experiencias y Resultados*. Santiago de Chile: Ed. Universidad Católica de Chile.
- PNUD, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2015). *Desarrollo Humano en Chile. Los tiempos de la Politización*. Ed. Lowe-Martin Group.
- PNUD, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2016). *Panorama general. Informe sobre Desarrollo Humano 2016. Desarrollo humano para todos*. Ed. Lowe-Martin Group.
- PNUD, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2017). *Chile en 20 años. Un recorrido a través de los Informes sobre Desarrollo Humano*. Ed. Lowe-Martin Group.
- Salazar, Gabriel (2011). *En el nombre del poder constituyente (Chile, siglo XXI)*. Santiago de Chile: Ed. Lom.
- Somma, Nicolás & Bargsted (2015). La Autonomización de la Protesta en Chile. En: C. Cox & J. C. Castillo (Eds.), *Aprendizaje de la Ciudadanía. Contextos, Experiencias y Resultados*. Santiago: Ediciones UC.
- UNESCO (2017). La Formación Inicial Docentes en Educación para la Ciudadanía en América Latina. Análisis comparado de seis casos nacionales. Estrategia Regional sobre Docentes. OREALC-UNESCO Santiago.
- Verdugo, Mario; Pfeffer, Emilio & Nogueira, Emilio (2005). *Manual de Derecho Constitucional*. Santiago: Editorial Jurídica de Chile.
- Williamson, G.; Salazar, J.; González, J. & Pérez, I. (2013). *Educación Social y Educación de Jóvenes y Adultos. Reflexiones, Experiencias, Propuestas*. Temuco: Ed. Universidad de la Frontera.

Este libro,
editado por la
Editorial Universidad de Concepción,
se terminó de imprimir
en el mes de abril de 2019
en los talleres de
Trama Impresores S.A.
Hualpén, Chile

El Consejo de Decanos de Facultades de Educación del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CONFAUCE) está compuesto por Facultades, Escuelas y Departamentos de las siguientes instituciones:

- Universidad de Tarapacá
- Universidad Arturo Prat
- Universidad de Antofagasta
- Universidad Católica del Norte
- Universidad de Atacama
- Universidad de La Serena
- Universidad Playa Ancha de Ciencias de la Educación
- Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
- Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
- Pontificia Universidad Católica de Chile
- Universidad de Santiago de Chile
- Universidad de Chile
- Universidad de O'Higgins
- Universidad de Talca
- Universidad Católica del Maule
- Universidad del Bio-Bío
- Universidad de Concepción
- Universidad Católica de la Santísima Concepción
- Universidad de La Frontera
- Universidad Católica de Temuco
- Universidad Austral de Chile
- Universidad de Los Lagos
- Universidad de Magallanes

Compilador

Bastían Torres Durán es profesor en la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción.

Este libro reúne aportes, en forma de trabajos de investigación y ensayos de reflexión, de académicos y académicas de las Facultades, Departamentos y Escuelas de Educación de las Universidades que integran el CONFAUCE.

La primera parte está compuesta por textos referidos a las tensiones y desafíos que se evidencian, según estudios nacionales e internacionales, en la formación inicial docente, tales como la identidad profesional docente, la integración de saberes, el desarrollo de la competencia emocional del docente y otros desafíos para el ejercicio profesional en la contemporaneidad.

En la segunda parte se recopilan diversas experiencias y propuestas para la formación inicial docente, dirigidas especialmente a la mejora de este proceso y a la puesta en práctica de estrategias que permitan al profesorado novel una mejor y mayor adaptación en los diversos contextos en que se desarrollará profesionalmente. Temas como la preparación para la convivencia escolar, la formación continua o el ejercicio profesional en contextos de ruralidad representan algunas de las experiencias posibles de replicar por otras casas de estudio.

La tercera parte está dedicada a la reflexión sobre la didáctica general y de las especialidades, con base en la evidencia. Se recogen reflexiones y experiencias útiles para el saber didáctico, ya sea por la construcción de dispositivos o el desarrollo de enfoques didácticos

Finalmente, el cuarto apartado recoge trabajos dedicados a la discusión de temáticas actuales en educación. La inclusión, las diversidades sexuales, la interculturalidad o la formación ciudadana ejemplifican las problemáticas necesarias de abordar en el sistema educacional y, en específico, escolar. Las reflexiones se transforman en insumos para la discusión en los diversos programas de estudio de las carreras del área de la educación.



ISBN: 978-956-227-449-4

