



Revista mexicana de investigación educativa

ISSN: 1405-6666

ISSN: 2594-2271

Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.

Acuña Ruz, Felipe; Núñez-Moscoso, Javier; Maldonado Díaz, César

La formación inicial docente como cultura: exploración y
constitución de un campo de estudio desde la literatura*

Revista mexicana de investigación educativa, vol. 28, núm. 96, 2023, Enero-Marzo, pp. 223-249

Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14074950009>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEH
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE COMO CULTURA

*Exploración y constitución de un campo de estudio desde la literatura**

FELIPE ACUÑA RUZ / JAVIER NÚÑEZ-MOSCOSE / CÉSAR MALDONADO DÍAZ

Resumen:

Desde el examen crítico de una visión deficitaria de la formación inicial docente, este artículo explora cómo ha sido utilizada la noción de “cultura” para estudiar esta formación y, eventualmente, contribuir con elaborar una visión comprensiva de la misma. Para ello, se realizó una revisión bibliográfica en bases en español, inglés y francés cuyo corpus final fue de 141 textos. Los resultados, primero, delinear un mapa del campo a partir de la identificación de tres temáticas centrales; luego, analizan en profundidad las nociones y usos del concepto de cultura de 30 artículos del corpus, generando coordenadas precisas en el mapa. Las conclusiones indican que la noción de cultura ofrece una visión comprensiva y no deficitaria de la formación inicial docente, discutiéndose las potenciales pistas de investigación que se abren.

Abstract:

Based on a critical examination of a deficient view of pre-service teacher education, this article explores how the notion of “culture” has been used to study teacher education and eventually, to contribute to elaborating a comprehensive view of pre-service teacher education. A bibliographic review of databases in Spanish, English, and French was carried out, with a final corpus of 141 texts. The results first delineated a field map with three central topics, followed by an in-depth analysis of the notions and uses of the concept of culture in thirty articles from the corpus; lastly, precise coordinates were generated on the map. The conclusions indicate that the notion of culture offers a comprehensive, non-deficient view of pre-service teacher education, with a discussion of the potential vias of research.

Palabras clave: cultura; formación docente; análisis documental; profesores.

Keywords: culture; teacher education; documentary analysis; teachers.

Felipe Acuña Ruz: académico investigador de la Universidad Católica Silva Henríquez, Centro de Investigación para la Transformación SocioEducativa. Santiago, Chile. CE: facuna@ucsh.cl / <https://orcid.org/0000-0003-1634-6594>

Javier Núñez-Moscose: académico de la Universidad de O'Higgins, Instituto de Ciencias de la Educación. Rancagua, Chile. CE: javier.nunez@uoh.cl / <https://orcid.org/0000-0001-7171-8392>

César Maldonado Díaz: académico investigador de la Universidad Católica Silva Henríquez, Centro de Investigación para la Transformación SocioEducativa. Santiago, Chile. CE: cmaldonadod@ucsh.cl / <https://orcid.org/0000-0001-6507-8093>

*Este trabajo fue realizado en el marco del Fondecyt de iniciación 11180585 “El aprendizaje de los saberes profesionales en los futuros profesores: el rol de la experiencia durante las prácticas profesionales”, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile. Agradecemos a todos los miembros del equipo que participaron de la revisión de la literatura: Francisca Rojas, Jeniffer Romero, Tamara Toloza, Catalina Núñez y Francisco Velásquez.

Introducción

En las últimas dos décadas se ha ido instalando con fuerza un discurso ambiguo hacia el profesorado: junto con reconocer su carácter de “actor central” de los procesos de aprendizaje se le identifica como parte del problema de la calidad de la educación; “carece” de competencias clave y la formación inicial docente (FID) emerge como responsable directo del déficit. Asumiendo una posición crítica frente a este discurso, nos interesa problematizar su episteme (Foucault, 2002), es decir, el marco de saber que desde esta visión genera una determinada “verdad” sobre el profesorado. En concreto, como se profundizará, nos interesa discutir la imposición de un orden en el cual este colectivo siempre aparece *en falta* frente a un marco normativo e interpretativo implícito respecto de sus capacidades. Nos preguntamos cómo se observa la formación docente si abandonamos la visión deficitaria que la considera desde lo que no es y, en su lugar, utilizamos un constructo conceptual que nos permita observar la FID desde lo que es. La noción que permite avanzar en esta dirección es la de cultura, la que, como detallaremos, tiene un carácter comprensivo y pre-teórico.

El “terreno” donde se explorará la relación entre cultura y formación inicial docente es la literatura existente sobre esta formación. Entendemos por FID el conjunto de instancias formativas insertas en un programa de estudios curricularmente diseñado para la apropiación de los saberes y competencias básicas de la profesión docente y que conduce a la obtención de un diploma que habilita a ejercer la docencia y a ingresar a la carrera, independientemente de la institución y el país que lo otorgue.¹ La distinguimos de la formación continua docente en cuanto esta se dirige a profesoras(es) en ejercicio e involucra perfeccionamiento y profundización. Considerando lo anterior, se establece una revisión de literatura que incluye las palabras cultura y FID, que busca explorar esta relación atendiendo a tres preguntas: *a)* ¿Cuáles son los principales temas que se levantan en el campo de estudio de la FID cuando se le vincula a la noción de cultura?, *b)* ¿cuáles son las principales nociones de cultura que emergen en este campo de estudio?, y *c)* ¿cómo es utilizada la noción de cultura en este campo de estudio? El supuesto de trabajo que organiza el artículo es que cultura, en tanto categoría comprensiva y no deficitaria, permite delinear un campo disciplinar donde la FID no es descrita en falta, déficit o negativamente.

El artículo se organiza en cuatro grandes secciones. La primera presenta los antecedentes del trabajo, discutiendo el discurso deficitario en torno a

la FID y la propuesta epistemológica de utilizar la noción de cultura para explorar un camino alternativo al déficit. La segunda detalla la metodología utilizada para realizar la revisión de literatura. Continúa la sección de resultados, que presenta una exploración inicial que arroja el análisis del corpus de literatura levantado. El trabajo finaliza con una breve discusión y cierre sobre los alcances del estudio y las potenciales pistas de investigación que se abren.

Hacia una comprensión no deficitaria de la FID

La visión deficitaria de la FID

El reporte *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*, publicado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2010), provocó un gran impacto internacional al evidenciar las nuevas y desafiantes exigencias que tanto escuela como docentes deben atender, entre otras: migración, diferencias culturales y de género, atención al estudiantado con necesidades de aprendizaje y conductas diferentes, apropiación y uso de nuevas tecnologías informáticas. Dado el rol central del profesorado en los resultados escolares, la OCDE impulsó una agenda política global orientada a mejorar la calidad de su ejercicio, basada en un conjunto de “objetivos de política docente” (OCDE, 2010:14) que buscan *atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. Parte importante de las medidas sugeridas buscan “mejorar” y “volver más competitiva” una profesión percibida como débil, poco atractiva y estancada. En este trabajo, la idea de formar un profesorado eficiente emerge como un nodo central de la política docente.

Este informe puede ser interpretado desde la propuesta de Ball (1993) para analizar políticas educativas, donde distingue la *política como texto* de la *política como discurso*. En efecto, desde nuestra perspectiva, el informe *Teachers matters...* se puede interpretar como un *texto político* que condensa de forma ilustrativa el discurso global y hegemónico movilizado en los últimos 30 años por agencias internacionales como la OCDE y el Banco Mundial en torno al profesorado (Sahlberg, 2016). Esta argumentación, de acuerdo con el trabajo de análisis documental realizado por Fontdevilla y Verger (2015), moviliza un discurso ambiguo para referirse al profesorado toda vez que este es descrito al mismo tiempo como pieza clave tanto del problema como de la solución para alcanzar una educación de calidad. Larsen (2010) hace una constatación similar, al indicar que

el discurso de la centralidad del profesorado suele ir precedido de uno de culpa y escarnio hacia la docencia. Esta profesión aparece como una compuesta por personas incompetentes, perezosas e ignorantes, responsables de cierta crisis moral o dificultad social, para luego aparecer en la vereda contraria como agentes centrales para lograr cualquier tipo de cambio o reforma educativa.

Uno de los componentes centrales de la ambigüedad de este discurso en torno al profesorado es la *visión deficitaria* (Núñez-Moscoso y Murillo, 2017) que se tiene frente a esta profesión y, por extensión, sobre la FID. Se argumenta que quienes ingresan a las carreras de Pedagogía son estudiantes de bajo rendimiento (*necesidad de atraer*), que la formación es débil, inflexible y de baja calidad (*necesidad de formar*), y que las condiciones de trabajo, así como el estatus y la imagen de la profesión conllevan a que un número importante de profesoras(es) jóvenes abandone la docencia (*necesidad de conservar*). El problema de un discurso de política elaborado con un fuerte componente deficitario, si seguimos a Ball (1993), es que esconde el marco normativo e interpretativo con el que se valora el trabajo docente. La falta, el déficit, la negatividad observada en torno al profesorado tiene un marco oculto donde se es *débil*, de *baja* calidad, de *bajo* estatus, donde se tienen *bajos* puntajes y se puede *mejorar*. Fundamentalmente, la OCDE, junto con otros organismos internacionales, movilizan un discurso donde el profesorado es ineficiente e incompetente en la realización de una tarea de características transnacionales: que el estudiantado obtenga buenos resultados en pruebas de aprendizaje estandarizadas, particularmente en matemática y lectoescritura. Este marco normativo e interpretativo implícito se vuelve el estándar para valorar la calidad del profesorado.

De los tres ámbitos genéricos de política docente que el informe de la OCDE identifica que es crucial intervenir, *atraer, formar y conservar*, en este artículo nos centramos en el segundo: la formación. La FID es vista por el reporte de la OCDE como aquel momento transicional en el cual quien fue *atraído* a la docencia experimenta un conjunto de vivencias que terminan con su inserción en la profesión donde se espera que *conserv*e su trabajo a lo largo de su carrera profesional. Así, la FID es vista como un lugar central de intervención política: mejorando la calidad de esta formación es posible producir y conservar docentes eficientes que pueden cambiar la visión que se tiene de esta profesión y, así, atraer a mejores candidatos (OCDE, 2010). La *visión deficitaria* en torno a la docencia asume que la FID no es

un espacio lo suficientemente atractivo, que las y los futuros profesores no están recibiendo los conocimientos y habilidades necesarios para los complejos escenarios de enseñanza y que existe una débil conexión entre la formación y las necesidades de los centros escolares. Por ello, recomienda perfeccionar los perfiles docentes, flexibilizando la educación magisterial, mejorando las experiencias de prácticas y fortaleciendo los programas de inducción, entre otras medidas (OCDE, 2010).

El análisis que hacen Beyer y Araneda (2009), hablando sobre cómo avanzar hacia un *Estado más efectivo en educación*, permite ilustrar la forma en que se elabora un discurso lleno de contenido deficitario en torno a la FID. Estos autores diagnostican que la posibilidad de contar con educación de calidad en Chile descansa en contar con docentes eficientes. El problema es delicado toda vez que:

[...] según los resultados de la prueba del proyecto Inicia, dependiente del Ministerio de Educación, los niveles de calidad de la formación inicial son *deficitarios* y los profesores en ejercicio en el sistema presentan también un comportamiento *deficitario* en términos de su desempeño profesional, según muestra el sistema de evaluación docente (Beyer y Araneda, 2009:405, *itálicas nuestras*).

Tanto la calidad de la FID como la del profesorado en ejercicio es valorada deficitariamente en función de instrumentos de evaluación que permiten objetivar su rendimiento de las y los docentes. Estos autores agregan que “se comienza a acumular evidencia que sugiere que la formación inicial docente no está a la altura de las necesidades del país” (Beyer y Araneda, 2009:409). Existe aquí un marco normativo e interpretativo implícito que, gracias a los resultados en instrumentos de evaluación del desempeño docente, permite valorar y hacer explícito un juicio en torno a la calidad de la FID donde esta aparece como *deficitaria*, de *baja* altura y *pobre*.

La FID como cultura

Zemelman (2005) señala que cuando se busca conocer una realidad social es posible distinguir dos formas de pensamiento: uno teórico (refiere a un sistema conceptual y discursivo cerrado y lleno de significaciones) y uno epistémico (sin contenido que aproxima los fenómenos sin anticipar sus propiedades). El discurso ambiguo y la visión deficitaria sobre la FID

moviliza un fuerte pensamiento teórico toda vez que activa un discurso con un contenido organizado de antemano que permite generar enunciados y predicados muy precisos. Esto es justamente lo que criticamos en el apartado anterior al señalar que la visión deficitaria *oculta* su marco normativo e interpretativo desde donde se imputa que la FID está en *falta*, es *débil*, de *baja* calidad, de *bajo* estatus y puede *mejorar*. En este contexto, el desafío es pensar esta formación desde las múltiples formas en que puede ser significada. Esto nos obliga a recurrir a una categoría de pensamiento epistémica que, siguiendo a Zemelman (2005), tiene como característica central no tener contenidos precisos sino muchas significaciones posibles.

La noción de *cultura* cumple con, por una parte, ser una noción polisémica pues incluye una diversidad de posibles significados. Esto es importante pues al preguntarnos por la *cultura* de una determinada institución dedicada a la formación inicial docente no estamos predefiniendo qué queremos decir, al contrario, esperamos ver delineadas diversas culturas de FID de modo emergente. Esta es la razón por la que no ofrecemos una definición operativa de cultura, pues esperamos que sea la revisión de la literatura la que nos permita identificar cómo se está entendiendo esta noción en relación con la FID. De esta forma, suponemos que aquellos estudios que miran la formación inicial docente haciendo uso de la categoría cultura abordan una diversidad de temáticas que desbordan y van más allá de la visión deficitaria. Por otro lado, al no tener contenidos precisos, la noción de *cultura* nos permite abordar la FID sin anticipar ni predefinir qué es; efectivamente, se trata de pensar y construir conocimiento respecto de aquello que no conocemos de lo que *es*, y no sobre lo que sabemos (un marco normativo e interpretativo implícito) que *no es* (visión deficitaria).

En síntesis, al utilizar la noción de *cultura* para referirnos a la FID buscamos mirar una pluralidad de formas posibles de organizar y entender esta formación, dejando de lado la visión deficitaria en tanto pensamiento teórico lleno de contenido preestablecido. Por lo mismo, es posible hablar de diferentes culturas de FID pues se apuesta por entender las prácticas o experiencias reales, lo que *es* o sucede en las instituciones formadoras de docentes, es decir, qué sentidos existen y cómo son las distintas culturas FID. Aquí no hay estándar normativo para valorar qué es una buena o mala cultura FID (o eficiente o ineficiente). Las culturas FID simplemente son

y la pertinencia de este estudio radica en delinear algunas de sus características de modo emergente.

Metodología

El objetivo de la revisión bibliográfica fue identificar y analizar un corpus documental en torno a la FID cruzado por la noción de cultura. Específicamente, se buscó identificar los principales temas que este corpus presenta y analizar las definiciones y usos del concepto de cultura dentro de la FID. Para lograr lo anterior, se delimitó un set de nociones próximas al campo semántico del objeto de estudio principal “cultura” y “formación inicial del profesorado”.

Criterios de selección de artículos

La selección de artículos se llevó a cabo según las orientaciones para revisiones sistemáticas y metaanálisis planteadas por la declaración PRISMA (Moher, Liberati, Tetzlaff y Altman, 2009). Se realizó una búsqueda de investigaciones empíricas y teóricas que identificaban como objeto de estudio los centros de formación inicial del profesorado y utilizaban el constructo cultura en sus estudios, publicadas en revistas académicas divulgadas en distintas bases bibliográficas entre 2000 y 2020, en castellano (Dialnet y SciELO), inglés (Scopus y WoS) y francés (Cairn).

Los *criterios de inclusión* buscaban incorporar trabajos que refirieran al menos a una de las siguientes dimensiones vinculadas a la FID: las prácticas formativas (estrategias, modos de hacer), artefactos/dispositivos de formación y evaluación, currículum de formación y, sobre todo, el espacio del aprendizaje por experiencia (prácticas profesionales y todo vínculo con la realidad escolar), que emplean o generan los centros de formación del profesorado para preparar a las y los futuros profesionales. Además, fue esencial que el artículo se encontrara en el campo de la formación del profesorado (preescolar, primaria, secundaria). Esto excluyó a docentes universitarios, a no ser que fuesen formadoras(es) de profesoras(es). Respetando estos criterios, la revisión se estructuró en dos grandes momentos: *a)* elaboración del corpus de lectura preliminar, y *b)* análisis y conformación del corpus de lectura final.

Elaboración del corpus de lectura preliminar

Este primer momento se efectuó entre octubre de 2019 y noviembre de 2020 y consistió en cuatro fases de trabajo.

Etapa 1. Identificación: construcción de una *estructura de booleanos*² que, unidos entre sí, orientaron el trabajo de búsqueda. Se usó el siguiente listado de términos:

(cultura) AND (formación) AND (profesores) OR (docentes) OR (maestros); (cultura) AND (formación) AND (profesores) OR (docentes) AND (chile); (cultura institucional) AND (formación inicial) AND (profesores) OR (docentes) OR (maestros); (cultura institucional) AND (formación inicial) AND (profesores) OR (docentes) AND (chile); (cultura) AND (profesional) AND (profesores) OR (docentes) OR (maestros); (cultura profesional) AND (profesores) OR (docentes) AND (chile); (apropiación) AND (cultura) AND (profesorado); (apropiación) AND (cultura) AND (profesión docente); (aculturación) AND (profesional) AND (profesores) OR (docentes) OR (maestros); (transmisión) AND (cultura) AND (profesores) OR (docentes) OR (maestros); (aprendizaje) AND (profesión) AND (docentes) OR (maestros); (tradición) AND (pedagógica) AND (docente) OR (profesorado); (profesionalización) AND (profesorado) OR (de profesores) OR (docentes)

Se ingresaron los términos de búsqueda correspondientes a cada uno de los subtemas en estudio en las bases de datos y se procedió a la segunda etapa.

Etapa 2. Elegibilidad: se importaron los datos al programa de gestión de datos bibliográficos Zotero. Se procedió a la revisión de los títulos/resúmenes y la exclusión de los artículos que fueron irrelevantes (*skimming*). Los criterios de exclusión en esta etapa fueron: temática no pertinente, campo del saber no pertinente, libros y no artículos, textos repetidos de otra categoría.

Etapa 3. Revisión: el resultado de la búsqueda derivó en la lectura de títulos y resúmenes para retener artículos relevantes. Luego de eliminar los duplicados, se leyeron los resúmenes aplicando los criterios de selección e inclusión de artículos. Esto implicó un trabajo de seis miembros del equipo de investigación que desarrollaron una lectura profunda de cada uno de los textos, para dar cuenta de la dimensión teórica y la pertinencia de las nociones explícitas e implícitas presentes. Esto dio pie a la última etapa.

Etapa 4. Incluidos: se produjo la elección final del corpus preliminar para la revisión de la literatura. De un total de 6,749 trabajos, se seleccionaron 183, los que se resumen en la tabla 1. Además, la tabla 2 muestra el total general de la revisión, según los idiomas de la muestra final obtenida para este trabajo.

TABLA 1

Resumen de los trabajos obtenidos, por etapas y bases de datos

	Dialnet	SciELO	Scopus	WOS	Cairn	Totales
Etapla 2	761	576	2203	2901	388	6749
Etapla 3	115	203	137	153	131	739
Etapla 4	48	44	20	30	32	183

Fuente: elaboración propia.

TABLA 2

Resumen de trabajos retenidos, según idiomas

	Español	Inglés	Francés	Totales
N de artículos	92	50	41	183

Fuente: elaboración propia.

Elaboración del corpus de lectura final

El corpus de lectura preliminar fue sometido a dos procesos de análisis adicionales: *a)* una *lectura general*, orientada a identificar atributos clave de cada trabajo y *b)* una *lectura en profundidad* de los textos identificados como centrales para los fines de este artículo. En el primer proceso, siguiendo la lógica del análisis de contenido (Krippendorff, 1990), se usaron las siguientes categorías para la lectura de cada uno de los 183 trabajos seleccionados: disciplina principal, tema general, objetivo, preguntas de investigación, tipo de artículo (teórico, revisión de literatura, empírico, reflexión), principales autores en el marco teórico, definición/noción de cultura explícita, definición/noción de cultura implícita, metodología empleada, tamaño de la muestra, terreno (profesores, estudiantes, empresas, entre otros), país(es) implicado(s), principales resultados de investigación, propósito concreto para el análisis del objeto de estudio. Este trabajo permitió especificar aún más el corpus de lectura al descartar tres tipos de textos: aquellos que estaban fuera del tema de interés (30), tesis doctorales o conferencias (10) y trabajos repetidos (2) que, pese al trabajo de revisión del proceso anterior,

habían quedado seleccionados dentro del corpus preliminar. De esta forma, el *corpus final* quedó establecido como se muestra en la tabla 3.

TABLA 3

Resumen de corpus final, según idiomas

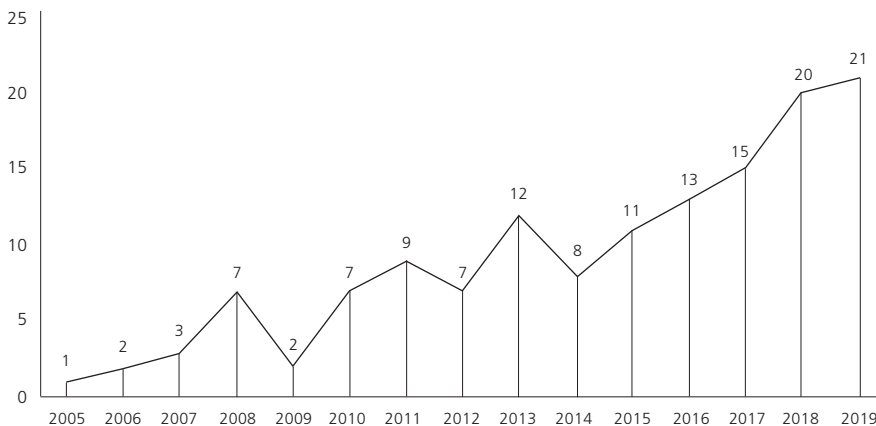
	Español	Inglés	Francés	Totales
N de artículos	69	41	31	141

Fuente: elaboración propia.

El corpus de lectura final permite graficar la evolución de los artículos por año de publicación. Como se observa en la figura 1, los 141 textos comienzan en 2005 con una única publicación y van en continuo aumento hasta 2019, cuando se alcanzan 21. El año 2020, que cuenta con tres publicaciones, no ha sido considerado en la figura pues fue un año completamente anómalo producto de la pandemia producida por la COVID-19. Este gráfico ilustra que el campo de estudio de la FID, cuando es cruzado por la categoría cultura, es uno que con el tiempo ha ido produciendo un mayor número de trabajos.

FIGURA 1

Evolución por año de los artículos del corpus final



Fuente: elaboración propia.

El primer resultado reportado en este artículo también utiliza la totalidad de este corpus de lectura ($N = 141$) atendiendo a la pregunta, ¿cuáles son los principales temas que se levantan en el campo de estudio de la FID cuando se le vincula a la noción de cultura? Utilizando el análisis temático (Braun y Clarke, 2012) respecto del tema general del trabajo, sus objetivos, preguntas de investigación y tipo de artículo se identificó y organizó el conjunto de textos en tres grandes temas, como se verá en detalle en la siguiente sección.

El segundo resultado reportado en este trabajo se basa en el proceso de *lectura en profundidad* de los textos identificados como centrales para los fines de este artículo. Para ello, se utilizó la categoría *definición/noción de cultura explícita* del proceso de análisis anterior. La razón de utilizarla es que el foco central del trabajo es comprender cómo se observa la FID desde el constructo cultura. De esta forma, filtrando los textos que presentan una definición/noción de cultura explícita, se obtuvo un corpus aún menor para realizar una lectura en profundidad, que, como se observa en la tabla 4, corresponde a 30 artículos que representan el 21.2% del corpus de lectura final ($N = 141$).

TABLA 4

Resumen de textos que presentan una definición /noción explícita de cultura, según idiomas

	Español	Inglés	Francés	Totales
N de artículos	13	12	5	30

Fuente: elaboración propia.

Respecto de este último grupo de artículos de interés, el análisis tuvo como objetivo identificar temáticas y tensiones comunes entre los estudios, atendiendo a la pregunta, ¿de qué forma estos artículos definen y utilizan la noción de cultura para abordar la FID? La lectura profunda, siguiendo la lógica del método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1999), permitió identificar y describir la forma en que está siendo entendida y utilizada la noción de cultura al interior del campo de estudios de la formación inicial docente.

Resultados: exploración del campo de la FID como cultura

A continuación, se exponen los tres grandes resultados del trabajo de revisión de la literatura que permiten generar una exploración del campo de la FID como cultura. Primero, los tres temas de interés identificados en el corpus de lectura final ($N = 141$) delimitan el *mapa* que se dibuja al vincular estudios sobre FID y cultura. El segundo y tercer resultados corresponden, respectivamente, a las nociones de cultura y sus usos presentes en aquellos artículos que refieren la cultura de forma explícita en su abordaje de las problemáticas de la FID ($N = 30$). Estos resultados especifican las *coordenadas centrales* de este campo de estudio.

El mapa: los temas de interés de la FID como cultural

El primer resultado significativo consiste en la identificación de tres grandes temáticas dentro del corpus final ($N = 141$), como se puede ver en la tabla 5.

TABLA 5

Principales temáticas del corpus de lectura final según idiomas

Idioma	Español	Inglés	Francés	Total artículos
Tema 1: Dispositivos, organización y fundamentos de la FID	36	12	19	67
Tema 2: La voz de los actores sobre los procesos formativos de la FID	20	12	4	37
Tema 3: La FID vista desde los actores de la institución escolar	13	17	8	38
Totales	69	41	31	141

Fuente: elaboración propia.

Tema 1: Dispositivos, organización y fundamentos de la FID. El primer tema, que corresponde al 47.5% del total de textos, refiere a un conjunto de artículos que estudian de forma empírica o realizan una reflexión teórica sobre los dispositivos, la organización y los fundamentos que constituyen la formación docente. Las investigaciones empíricas consideran como unidad de análisis la organización interna de la institución

formadora en su totalidad (por ejemplo, una o más universidades, una o más facultades o uno o más programas particulares de formación) o una dimensión de análisis específica (por ejemplo, liderazgo, tutores, cómo se construye la práctica profesional). Por su parte, las reflexiones teóricas tratan diversos temas, los más recurrentes suelen ser: la historia, la calidad o el currículum de lo que constituye un buen programa de FID. También son frecuentes las reflexiones de cómo la FID contribuye en la profesionalización docente.

Tema 2: La voz de los actores sobre los procesos formativos de la FID. El segundo tema, que corresponde al 26.2% de los artículos, refiere a textos que abordan de forma empírica la visión que estudiantes de Pedagogía (o formadores de estudiantes de Pedagogía) tienen sobre un conjunto de temáticas o la forma en que los programas FID influyen en la percepción del estudiantado sobre un conjunto de temas. En ambos casos la unidad de análisis es la percepción que estos actores, fundamentalmente las y los estudiantes, tienen sobre aspectos relevantes del proceso formativo de la FID. Las temáticas más recurrentes sobre las que se investiga su percepción son su propia identidad profesional, competencias pedagógicas y didácticas específicas (como el saber sobre la evaluación), la práctica profesional y otros temas más específicos como por ejemplo la masculinidad o las emociones.

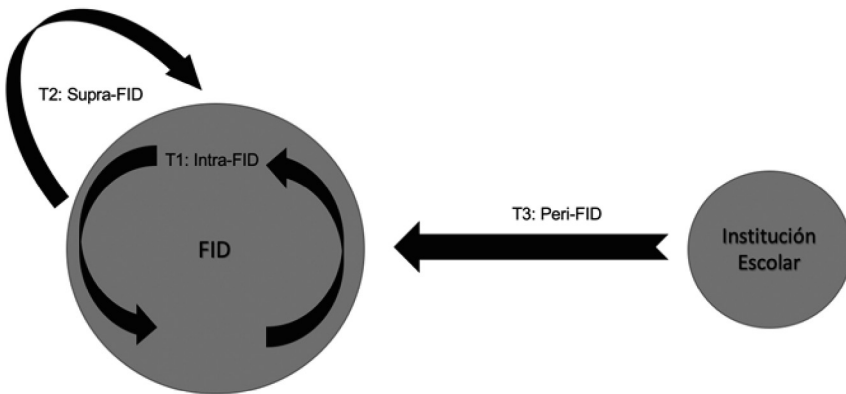
Tema 3: La FID vista desde los actores de la institución escolar. El tercer tema, correspondiente al 26.9% del total de textos, refiere a artículos que sitúan su trabajo empírico en la escuela. Desde este espacio, se interroga generalmente al profesorado novel sobre su percepción de la FID u otras dimensiones centrales del quehacer docente que son reflexionadas a la luz de su formación, como el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) o la participación en comunidades de aprendizaje. En algunos trabajos, son los investigadores quienes, sobre la base de estudios empíricos, identifican elementos de mejora de la formación.

Así, estas tres temáticas permiten generar un mapa renovado del campo de estudio la FID (figura 2). Como lo muestra la figura, primero, destaca una mirada intra-FID (tema 1), dando cuenta de que la noción de cultura posibilita este abordaje general respecto de lo que sucede en el *interior* de las instituciones formadoras de docentes. Este primer foco es donde se concentra el trabajo más reflexivo, histórico y teórico sobre la cultura FID. Junto con ello, un segundo foco posee un carácter

supra-FID (tema 2), en el sentido de ofrecer una mirada *sobre* la formación considerando la perspectiva de diversos actores, en particular el estudiantado de Pedagogía como principal sujeto que experimenta un proceso formativo en su tránsito por la FID. Aquí, una determinada cultura FID está intentando ejercer una fuerza formativa sobre las y los futuros docentes. Finalmente, una última mirada de este campo posee un carácter peri-FID, en el sentido de que esta mirada sucede en la escuela, el espacio más *cercano* a la formación y que da cuenta de una transición hacia la inserción laboral. Particularmente se interroga por la visión que tiene el profesorado novel sobre la FID y su pertinencia frente a lo que se necesita “saber” para ejercer ese oficio en las escuelas (tema 3). Aquí existe una mirada empírica cuya intención es comparar el choque entre dos culturas: la cultura FID y la cultura escolar.

FIGURA 2

Temáticas en torno a la FID como cultura



Fuente: elaboración propia.

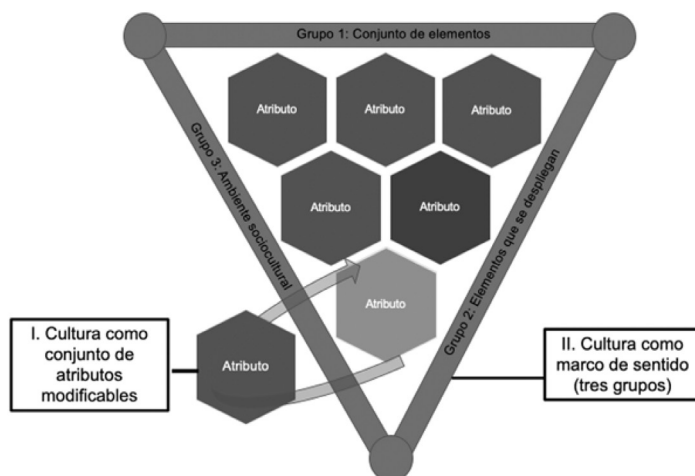
Primeras coordenadas: definiciones de cultura en la FID

El segundo resultado de la revisión de literatura consiste en la lectura en profundidad del conjunto de textos que presentan una definición/noción explícita de cultura (N = 30). Se identifica una tipología a doble entrada de definiciones de cultura que especifican las coordenadas de cómo es posible moverse en el mapa recién descrito: cultura como un conjunto de atributos modificables y cultura como marcos de sentido en los que

se vive y actúa. Describiremos a continuación ambos tipos, los que son representados en la figura 3.

FIGURA 3

Definiciones de cultura en el campo de la FID como cultura



Fuente: elaboración propia.

Cultura como conjunto de atributos modificables

Un grupo menor de artículos ($N = 4$) compone este primer tipo de definición de cultura. El elemento distintivo de estos artículos es que entienden cultura como un conjunto de atributos que pueden ser modificables a voluntad. Para ello, se identifican atributos o factores que permitirían generar una cultura de calidad o de excelencia. Por ejemplo, Tejeda y Pozos (2018:39) apuestan por desarrollar la competencia digital para así forjar una “cultura de actuación profesional” en los docentes en formación. Zapata (2019:154) habla del “desarrollo de una nueva cultura profesional que favorezca los procesos de innovación y cambio en la educación”, siendo clave para esto formar un profesional en competencias práctico-reflexivas. Por su parte, Cozza (2010) apuesta por intervenir las escuelas donde se lleva a cabo la práctica profesional del estudiantado FID para así transformar la cultura del aula, creando un contexto de aprendizaje basado en la confianza, el respeto y la mejora positiva continua. Finalmente, Gligorović, Nikolić, Terek, Glušac *et al.* (2016) se refieren

a la cultura escolar donde se insertarán las y los futuros docentes como aquella susceptible de ser dividida en factores que, en cierta combinatoria, generan una cultura escolar con desarrollo saludable. En los cuatro casos se trabaja con una definición de cultura que asemeja una computadora en la que se puede instalar un nuevo *software* cómo serían las competencias digitales o reflexivas y que generan un impacto observable que modifica la cultura FID de alguna forma.

Cultura como marco de sentido en el que se vive y actúa

Un grupo mayor de artículos (N = 26) compone este segundo tipo de definición de cultura. El elemento distintivo de estos trabajos es que entienden cultura como un marco de sentido en el que se vive y actúa, primando un énfasis de la cultura como una condicionante de las formas de vivir y actuar de las personas. De esta forma, la idea de marco de sentido permite agrupar el conjunto de textos identificando dentro de ellos tres subgrupos con énfasis distintos.

El primero (16), enfatiza que este marco de sentido implica un conjunto de prácticas, comportamientos, valores, creencias, significados y discursos compartidos (Álvarez, García, Flores y Correa, 2008; Lessard, Desjardins, Schwimmer y Anne, 2008; Altun, 2013; Floyd y Morrison, 2014; Castro Valles, 2015; Roger, 2016; Brust y Velki, 2016; Tuncel, 2017; De Souza, Vedovatto y Gomes, 2017; Pashchenko, Smakovsjkyj, Martynjuk y Lesyk, 2018; Schaap, Louws, Meirink, Oolbekkink-Marchand *et al.*, 2018; Amathieu, Escalié, Bertone y Chaliès, 2018; Furner y McCulla, 2018; Imbernón, 2019; Ayale-Pérez y Joo-Nagata, 2019; Bamber, Bullivant, Clark y Lundie, 2019). Por ejemplo, Tuncel (2017), utilizando la definición de la Organización de Naciones Unidas para la Educación Ciencia y Cultura (Unesco), entiende cultura como un todo complejo con rasgos espirituales, materiales, intelectuales y emocionales distintivos que caracterizan a un grupo humano pues generan prácticas y significados compartidos. Por su parte, Álvarez *et al.* (2008), analizando la cultura de un centro universitario de la Universidad de Sevilla, distinguen distintos enfoques con que se ha estudiado la cultura de la enseñanza superior. Para los autores, cultura es el “conjunto compartido de valores, creencias y formas de hacer y de comunicarse generadas por la institución” (Álvarez, *et al.*, 2008:45).

El segundo grupo (8) coloca el énfasis en aquellos saberes, identidades y subjetividades que se despliegan en un marco de sentido (Malet, 2007;

Contreras y Villalobos, 2010; Núñez, Arévalo y Ávalos, 2012; Lozano, 2014; Calvo y Camargo, 2015; Correa, 2015; Quilaqueo, Quintriqueo y Riquelme, 2016; Duchesne, Gravelle y Gagnon, 2019). Correa (2015), por ejemplo, entiende que la cultura FID desempeña un rol clave como espacio mediador de las tensiones identitarias que se producen en el pasaje entre los dos medios de formación en que se encuentra un estudiante, la universidad y la escuela. Es importante señalar que, en este segundo énfasis, la cultura, junto con ser una condicionante de la práctica social, expresa tensiones identitarias que permiten el aprendizaje profesional e incluso, en un par de casos, es posible ir más allá de su fuerza condicionadora por medio del desarrollo de autoconocimiento (Lozano, 2014) y conciencia profesional (Núñez, Arévalo y Ávalos, 2012).

Finalmente, el tercer grupo (2) enfatiza que un ambiente sociocultural opera como un marco que genera ciertas inercias en las formas de actuación (Pacheco, 2013; Trujillo y Téllez, 2015). Pacheco (2013), por ejemplo, argumenta que la reflexión docente es una práctica central para desarrollar la capacidad de evaluar y aprender sobre la propia práctica de enseñanza. La dificultad que encuentra la reflexión docente es que “las prácticas pedagógicas de los profesores son siempre prácticas culturales y no se fundan necesariamente en el conocimiento científico o profesional” (Pacheco, 2013:112). Aquí, la idea de práctica cultural se vincula con “las inercias o rutinas que operan en muchas prácticas docentes ejercidas de manera poco reflexiva, que prolongan la existencia de muchos hábitos y concepciones poco efectivas” (Pacheco, 2013:112).

Definiciones culturales minoritariamente realizadas desde una visión deficitaria

Dentro del conjunto de textos que presentan una definición/noción explícita de cultura (N = 30), solo cinco presentan una visión deficitaria de la FID (Lozano, 2014; Brust y Velki, 2016; Gligorović *et al.*, 2016; Tejeda y Pozos, 2018; Zapata, 2019). De estos, tres elaboran una definición de cultura como conjunto de atributos modificables y dos, como un marco de sentido en el que se vive y actúa. En el primer caso, la definición de cultura como una entidad que tiene un conjunto de atributos reconocibles permite señalar que la FID *carece* o está en *falta* de cierto atributo que se necesita con urgencia. Así, se indica que actualmente esta formación no permite el desarrollo de competencias digitales (Tejeda y Pozos, 2018), ni la reflexividad (Zapata, 2019), ni el de una cultura escolar saludable

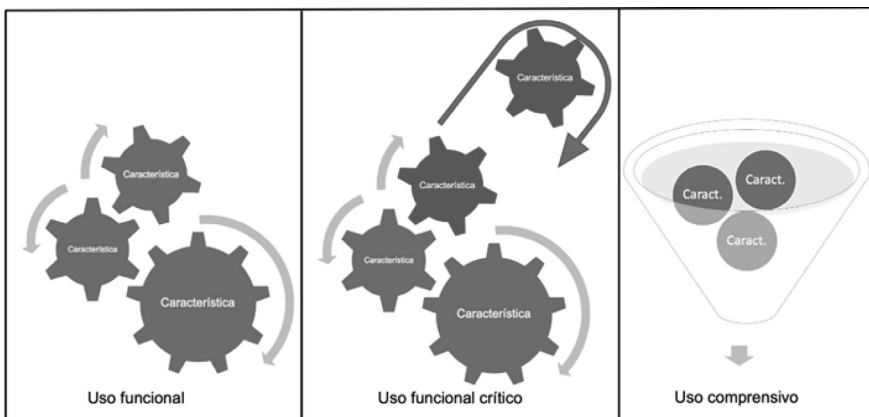
(Gligorović *et al.*, 2016). En el segundo caso, ambos trabajos realizan una argumentación donde describen una cultura FID deseable y, desde ese marco de sentido, valoran la falta actual de la formación inicial docente. Por ejemplo, Lozano (2014) argumenta que cultura tiene dos acepciones: cultura en tanto autonomía y realización de la verdadera naturaleza humana (*paideia* griega) y cultura en tanto reproducción de los modos de vida. Para esta autora, la FID es muy normativa expresando una importante *falta* de espacio para el desarrollo de la autonomía. El trabajo de Brust y Velki (2016), por su parte, identifica culturas sanas y negativas al medir competencias sociales, emocionales y educativas que permiten predecir el tipo de cultura escolar donde se insertará un futuro docente. Indican que es crucial que en la FID se formen competencias socioemocionales, las que estarían ausentes en el presente.

Segundas coordenadas: usos de cultura en la FID

Finalmente, el tercer resultado de la revisión de literatura utiliza el mismo corpus del análisis anterior, identificando tres usos principales de la noción de cultura: *a)* funcional, *b)* crítico funcional y *c)* comprensivo. Es importante señalar que un mismo artículo puede combinar más de un uso en su argumentación y para efectos del análisis destacamos el principal. Revisaremos cada uno de estos usos, los que son representados en la figura 4.

FIGURA 4

Usos de la noción de cultura en el campo de la FID como cultura



Fuente: elaboración propia.

El *uso funcional* de la noción de cultura en la FID agrupa un conjunto de textos (5) que entienden a la FID como un sistema de elementos que puede ser intervenido para modificar su modo de funcionamiento (Cozza, 2010; Brust y Velki, 2016; Gligorović *et al.*, 2016; Tuncel, 2017; Pashchenko *et al.*, 2018). Cozza (2010), por ejemplo, moviliza el constructo cultura para señalar que el fomento de ciertas prácticas como la colaboración entre docentes veteranos y novatos produciría una renovación de la cultura en la sala de clases.

El *uso crítico funcional* de la noción de cultura en la FID se ubica en un conjunto de trabajos (6) para hacer precisamente una lectura crítica del estado actual de esta formación, ofreciendo un camino de ajuste o mejora del sistema al promover la inclusión de un atributo que no ha sido adecuadamente considerado a la fecha (Contreras y Villalobos, 2010; Lozano, 2014; Tejeda y Pozos, 2018; Bamber *et al.*, 2019; Imbernón, 2019; Zapata, 2019). Hay críticas genéricas que discuten lo estrecho que se ha vuelto la formación docente (Lozano, 2014; Imbernón, 2019) y otras más específicas discuten, por ejemplo, la profesionalización que atiende a las necesidades del mundo empresarial descuidando las necesidades de los colectivos y comunidades (Zapata, 2019).

El *uso comprensivo* de la noción de cultura agrupa un conjunto de textos (19) que no buscan *incluir* en la FID algún rasgo o atributo que le falte, sino hacer inteligible cambios que han ocurrido en ella y/o describir cómo opera la cultura de los centros de formación inicial (Malet, 2007; Álvarez *et al.*, 2008; Lessard *et al.*, 2008; Núñez, Arévalo y Ávalos, 2012; Altun, 2013; Pacheco, 2013; Floyd y Morrison, 2014; Trujillo y Téllez, 2015; Calvo y Camargo, 2015; Castro Valles, 2015; Correa, 2015; Quilaqueo, Quintriqueo y Riquelme, 2016; Roger, 2016; De Souza, Vedovatto y Gomes, 2017; Furner y McCulla, 2018; Schaap *et al.*, 2018; Amathieu *et al.*, 2018; Ayale-Pérez y Joo-Nagata, 2019; Duchesne, Gravelle y Gagnon, 2019). Aquí el profesionalismo docente es visto como un fenómeno complejo, cuya característica central no es el déficit sino la comprensión de sus problemas y desafíos. Por ejemplo, se busca hacer inteligibles cambios que han ocurrido en la FID (Álvarez *et al.*, 2008; Ayale-Pérez y Joo-Nagata, 2019), se analiza y describe la compleja interacción entre la cultura FID y la cultura escolar o los contextos sociales (Núñez, Arévalo y Ávalos, 2012; Calvo y Camargo, 2015; Castro Valles, 2015; Correa, 2015; Quilaqueo, Quintriqueo y Riquelme, 2016; Duchesne, Gravelle y

Gagnon, 2019) o se describe y analiza la importancia de la reflexión y la conformación de comunidades profesionales para la FID (Malet, 2007; Lessard *et al.*, 2008; Pacheco, 2013; Floyd y Morrison, 2014; Amathieu *et al.*, 2018).

Usos de la noción de cultura minoritariamente realizados desde una visión deficitaria

Dentro de los cinco textos referidos anteriormente que presentan una visión deficitaria de la FID (Lozano, 2014; Brust y Velki, 2016; Gligorović *et al.*, 2016; Tejeda y Pozos, 2018; Zapata, 2019), dos presentan un uso *funcional* de la noción de cultura; en ambos casos se utiliza la estadística para identificar factores que permiten distinguir entre una mala/negativa y buena/saludable cultura (Brust y Velki, 2016; Gligorović *et al.*, 2016). En el uso *crítico funcional* están presentes los otros tres textos que construyen una visión deficitaria de la FID, pues, al igual que en el uso anterior, el énfasis está puesto en un profesionalismo que se observa en *falta* de cierto atributo. La diferencia, y de allí que sea un uso crítico funcional, es que esta debilidad o falta se explica en gran medida por un contexto que dificulta o impide el desarrollo de este atributo (Lozano, 2014; Tejeda y Pozos, 2018; Zapata, 2019).

Discusión y cierre

Los resultados nos permiten levantar tres ideas representativas de la contribución del presente trabajo y de las potencialidades que se dibujan al incorporar la noción de cultura en la comprensión y estudio de la FID.

La FID como cultura visibiliza una mirada no deficitaria de la FID

Lo primero que nos interesa destacar es que la lectura en profundidad de los 30 trabajos que generan una definición explícita de cultura identifica que estos expresan mayoritariamente una visión no deficitaria de la FID. Tanto la noción de cultura como un marco de sentido en el que se vive y actúa como el uso comprensivo de cultura concentran el grueso de los trabajos (26 y 19 textos, respectivamente) y se alejan de una visión deficitaria. Por el contrario, predomina una lectura de la FID como un fenómeno social complejo que presenta problemas y, por ende, es perfectible, pero sin poner el énfasis en la falta. Allí yace un enorme potencial de comprender desde la cultura elementos identitarios, arraigados fuertemente y que generan

pertenencia, pero también resistencias al cambio entre otros múltiples fenómenos.

Junto con ello, es destacable que cuando cultura se entiende como un conjunto de atributos modificables y su uso es funcional o crítico funcional, es más probable que emerja una mirada deficitaria de la FID. Esto se condice con una noción de cultura restringida, en el sentido de que los rasgos culturales se presentan como susceptibles de cambio por medio de la ingeniería social. Cuando cultura se entiende como un marco de sentido en el que se vive y actúa, no es posible “cambiar” la cultura a gusto, lo que no implica que no sea necesario discutir aspectos de una determinada cultura, sugiriendo formas de abordar y transformar aspectos considerados críticos. El punto es que primero hay que comprender dicha cultura y, en ese proceso, intentar participar en ella, lo que no garantiza que esta pueda cambiar, y si lo hace, que el cambio sea en la dirección deseada. Entender mejor estos elementos complejos puede contribuir fuertemente a modos de mejora que dialoguen con los referentes de las comunidades de FID.

Exploración y constitución de un campo que genera una mirada comprensiva de la FID

La exploración de la FID como cultura permite generar un mapa con ciertas coordenadas que ofrecen una mirada comprensiva sobre ella. Por un lado, los tres grandes temas identificados en el conjunto de textos incluidos en la revisión de literatura (141) delimitan un mapa compuesto por tres grandes territorios: primero, la FID en tanto una comunidad de sentido y práctica, que tiene dispositivos, organización, historia y fundamentos internos. El primer territorio es el más tradicional en términos culturalistas: se entiende que cada institución de formación docente conforma una comunidad que configura un sentido común (Geertz, 2003). El segundo territorio corresponde a la FID en tanto experiencia que condiciona las formas de pensar, actuar y sentir de quienes habitan y, especialmente, transitan dicha experiencia. La FID, en tanto comunidad de sentido y práctica, tiene efectos en quienes circulan por ella, interesando especialmente comprender sus visiones y percepciones sobre este tránsito. Finalmente, existe un tercer territorio que es clave en producir la unidad de la comunidad FID: la cultura escolar. Este reconoce a la institución escolar como un espacio cultural distinto a la FID, siendo especialmente relevante desde este tercer territorio comprender la forma en que ambas culturas se relacionan.

Este mapa, a su vez, se enriquece con dos coordenadas bien precisas que contribuyen en potenciar una mirada comprensiva de la formación inicial docente. Por un lado, la cultura FID y la cultura escolar configuran y están configuradas por marcos de sentido que conforman prácticas, comportamientos, valores y creencias situados en ambientes concretos y compartidos desde donde se despliegan saberes e identidades. Por otro lado, al entender e investigar la FID desde esta coordenada, se habilita un uso comprensivo de la noción de cultura que no busca señalar *déficit* o *faltas* en esta formación, sino hacer inteligible una determinada cultura, entenderla en sus propios términos, incluyendo sus tensiones, contradicciones y elementos críticos.

Uno de los aportes de este artículo es ofrecer este mapa y coordenadas como dimensiones constitutivas del estudio y comprensión de la FID como cultura. Desde esta perspectiva es posible investigarla sin imputar a priori déficit o falta en sus modos de organizar sus procesos formativos.

Los aportes de las teorías culturalistas podrían enriquecer aún más el debate

Si bien es cierto que hacer un repertorio de las nociones de cultura para el estudio de la FID en la literatura existente tiene un gran valor, este ejercicio permite además identificar potenciales zonas de desarrollo investigativo, a partir de otras concepciones de la cultura provenientes principalmente de la tradición antropológica. Destacamos tres aportes que podrían enriquecer la exploración del campo aquí realizada.

En primer lugar, se pueden evocar algunos trabajos que interpretan la cultura como complementariedad de expectativas (Parsons y Shils, 1962). Desde este enfoque, la cultura establece en gran medida lo “esperado”, sin embargo, aquello que se espera (comportamientos, valores, funciones, etc.) se da desde un espacio de negociación. En esta línea, sería interesante estudiar cómo la FID y sus actores negocian las expectativas formativas al interior de las distintas comunidades FID y, a su vez, transforman la formación bajo la influencia tanto de instituciones nacionales (escolares o ministeriales) como de discursos dominantes internacionales (OCDE, Unesco, Banco Mundial).

En segundo lugar, resulta interesante pensar la cultura desde la tesis de Lévi-Strauss (1962) sobre el “pensamiento salvaje” que denuncia la mirada occidental antropocéntrica con que se estudiaron las culturas “pri-

mitivas”. El antropólogo revela que la estructura de pensamiento de las culturas modernas es idéntica y en ningún caso más sofisticada que la de otros grupos étnicos, incluso antiguos. En este sentido, cabe preguntarse cómo ha recogido la FID e integrado los conocimientos profesionales que emergen de la experiencia del profesorado en las escuelas: ¿acaso no hay un desequilibrio en la consideración de los conocimientos de la escuela, de la experiencia profesoral, un “pensamiento salvaje” que ha sido interpretado pasivamente de modo inferior al conocimiento de la FID? Como fue evidenciado en la exploración del campo, es posible pensar la FID como una cultura referida a la cultura escolar. Más concretamente, la formación inicial del profesorado gira en torno al trabajo y desempeño en los centros educativos (Núñez-Moscoso, Toloza, Núñez, Romero *et al.* 2022). Así, los vínculos con la escuela y su cultura y el cómo dichos elementos y componentes pueden “curriculizarse” para actualizar la FID representa sin duda un tremendo desafío investigativo.

Finalmente, resulta relevante recoger la crítica de Viveiros de Castro (2016) respecto de que cada cultura ofrece respuestas específicas a un problema genérico encarnado en el concepto mismo de antropología y su defensa a que cada cultura genera sus propios problemas radicalmente diversos. En efecto, desde aquí es posible pensar que las distintas culturas FID, como las escolares, no generan necesariamente soluciones específicas al problema genérico de formación de profesoras(es), sino que cada cultura FID genera sus propios problemas sobre la formación docente. Parafraseando a Viveiros de Castro (2016:37), el arte de la investigación en esta formación es el arte de determinar los problemas planteados por cada cultura FID, no el de encontrar soluciones para los problemas planteados por la cultura de quien investiga. Esto representa un potencial antídoto contra las visiones deficitarias sobre la formación inicial docente.

Notas

¹ La FID varía de país en país, en términos de su duración (2-6 años) y de la estructura institucional responsable de su desarrollo. En algunos casos, se sitúa en la Universidad (Chile), mientras que en otros se encuentra alojada en escuelas normales (México) o en otro tipo de estructuras de educación superior,

como es el caso del Instituto Nacional Superior del Profesorado y de la Educación (INSPE, Francia).

² Para efectos de este trabajo, presentamos el listado de booleanos en español. Hacemos explícito que el listado fue traducido –de manera pertinente– al inglés y francés.

Referencias

- Altun, Taner (2013). "Exploring the effects of classroom culture on primary pre-service teachers' professional development", *Australian Journal of Teacher Education*, vol. 38, núm. 9. <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n9.6>
- Álvarez, Víctor; García, Eduardo; Flores, Vicente y Correa, Juliana (2008). "Aproximación a la cultura de un centro universitario", *Revista de Educación*, núm. 346, pp. 139-66.
- Amathieu, Jérôme; Escalié, Guillaume; Bertone, Stefano y Chaliès, Sébastien (2018). "Formation par alternance et satisfaction professionnelle des enseignants novices", *Les Sciences de l'Éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 51, núm. 4, pp. 87-116. Disponible en: <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2018-4-page-87.htm>
- Ayale-Pérez, Teresa y Joo-Nagata, Jorge (2019). "The digital culture of students of Pedagogy specialising in the Humanities in Santiago de Chile", *Computers & Education*, vol. 133, pp. 1-12. <https://doi.org/10.1016/J.COMPEDU.2019.01.002>
- Ball, Stephen J. (1993). "What is policy? Text, trajectories and toolboxes", *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 13, núm. 2, pp. 10-17.
- Bamber, Philip; Bullivant, Andrea; Clark, Alison y Lundie, David (2019). "Beginning teacher agency in the enactment of fundamental British values: A multi-method case study", *Oxford Review of Education* vol. 45, núm. 6, pp. 749-768. <https://doi.org/10.1080/03054985.2019.1612344>
- Beyer, Harald y Araneda, Paulina (2009). "Hacia un Estado más efectivo en educación: una mirada a la regulación laboral docente", en Consorcio para la Reforma del Estado (coord.), *Un mejor Estado para Chile. Propuestas de modernización y reforma*, Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, pp. 403-446.
- Braun, Virginia y Clarke, Victoria (2012). "Thematic analysis", en H. Cooper (ed.), *American Psychological Association. APA Handbook of Research Methods in Psychology. Vol. 2: Research Designs*, Washington, D.C.: American Psychological Association, pp. 57-71.
- Brust, Maja y Velki, Tena (2016). "The social, emotional and educational competences of teachers as predictors of various aspects of the school culture", *Croatian Journal of Education*, vol. 18, núm. 4, pp. 1087-1119. <https://doi.org/10.15516/CJE.V18I4.2006>
- Calvo, Gloria y Camargo, Marina (2015). "Hacer escuela en la formación de docentes noveles", *Páginas de Educación*, vol. 8, núm. 1, pp. 43-71.
- Castro Valles, Alberto (2015). "Competencias administrativas y académicas en el profesorado de educación media superior", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 64, pp. 263-294.
- Contreras, Gladys y Villalobos, Alejandro (2010). "La formación de profesores en Chile: una mirada a la profesionalización docente", *Educación y Educadores*, vol. 13, núm. 3, pp. 397-417. <https://doi.org/10.5294/edu.2010.13.3.5>
- Correa, Enrique (2015). "La alternancia en la formación inicial docente: vía de profesionalización", *Educación*, vol. 51, núm. 2, pp. 259-275.
- Cozza, Barbara (2010). "Transforming teaching into a collaborative culture: An attempt to create a professional development school-university partnership", *The Educational Forum*, vol. 74, núm. 3, pp. 227-241. <https://doi.org/10.1080/00131725.2010.483906>

- De Souza, Samuel; Vedovatto, Dijnane y Gomes, Mellissa (2017). "Learning of teaching in the professional socialization in Physical Education", *Motriz: Revista de Educação Física*, vol. 23, núm. 2.
- Duchesne, Claire; Gravelle, France y Gagnon, Nathalie (2019). "Des nouveaux-elles enseignant·e·s issu·e·s de l'immigration négocient leur place dans la culture enseignante de leur école", *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol. 45, núm. 1. <https://doi.org/10.7202/1064611AR>
- Floyd, Alan y Morrison, Marlene (2014). "Exploring identities and cultures in inter-professional education and collaborative professional practice", *Studies in Continuing Education*, vol. 36, núm. 1, pp. 38-53. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2013.783472>
- Fontdevilla, Carla y Verger, Antoni (2015). *El discurso ambiguo del Banco Mundial respecto a los docentes. Un análisis de diez años de préstamos y asesoramiento*, s.l.e.: Internacional de la Educación. Disponible en: http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/EI_WB_booklet_A5_SP_web.pdf (consultado: 7 abril, 2022).
- Foucault, Michel (2002). *The order of things. An archaeology of the human sciences*, Londres: Routledge Classics.
- Furner, Christine y McCulla, Norman (2018). "An exploration of the influence of school context, ethos and culture on teacher career-stage professional learning", *Professional Development in Education*, vol. 45, núm. 3, pp. 505-519. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1427134>
- Geertz, Clifford (2003). *La interpretación de las culturas*, Barcelona: Gedisa.
- Glaser, Barney G. y Strauss, Anselm L. (1999). *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*, Somerset: Routledge.
- Gligorović, Bojana; Nikolić, Milan; Terek, Edit; Glušac, Dragana y Tasić, Ivan (2016). "The impact of school culture on Serbian primary teachers job satisfaction", *Hacettepe Eğitim Dergisi*, vol. 31, núm. 2, pp. 231-248. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2016015184>
- Imbernón, Francisco (2019). "La formación del profesorado de secundaria: la eterna pesadilla", *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 23, núm. 3, pp. 151-163. <https://doi.org/10.30827/PROFESORADO.V23I3.9302>
- Krippendorff, Klaus (1990). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*, Buenos Aires: Paidós.
- Larsen, Marianne A. (2010). "Troubling the discourse of teacher centrality: A comparative perspective", *Journal of Education Policy*, vol. 25, núm. 2, pp. 207-31. <https://doi.org/10.1080/02680930903428622>
- Lessard, Claude; Desjardins, Pierre-David; Schwimmer, Marina y Anne, Abdoulaye (2008). "Les politiques et les pratiques en éducation : un couplage problématique. une perspective anglo-américaine", *Carrefours de l'Éducation*, vol. 25, núm. 1, pp. 155-94. <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2008-1-page-155.htm>
- Lévi-Strauss, Claude (1962). *La Pensée Sauvage*, París: Plon.
- Lozano, Inés (2014). "Debates y tensiones en torno a la formación docente: notas para una sociología de la formación," *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 14, núm. 1, pp. 274-93.

- Malet, Régis (2007). “De l'acculturation à la subjectivation. Approche de la formation des enseignants”, *Ethnologie Française*, vol. 37, núm. 4, pp. 663-670. <https://www.cairn.info/revue-ethnologie-francaise-2007-4-page-663.htm>
- Moher, David; Liberati, Alessandro; Tetzlaff, Jennifer y Altman, Douglas G. (2009). “Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA Statement”, *BMJ*, núm. 339, b2535, pp. 332-336. <https://doi.org/10.1136/BMJ.B2535>
- Núñez-Moscoso, Javier y Murillo, Audrey (2017). “La difficulté dans le travail enseignant: un thème de recherche aux objets pluriels”, *Penser l'Éducation*, vol. 40, pp. 59-87. Disponible en: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01684872>
- Núñez, Mauricio; Arévalo, Ana y Ávalos, Beatrice (2012). “Profesionalización docente: ¿Es posible un camino de convergencia para expertos y novatos?”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 2, pp. 10-24.
- Núñez-Moscoso, Javier; Toloza, Tamara; Núñez, Catalina; Romero, Jeniffer y Maldonado, César (2022). “La cultura de formación del profesorado de pedagogía en educación básica: un estudio de caso centrado en los saberes profesionales”, en P. Miranda (ed.), *Formación inicial docente para la transformación educativa*, Santiago, Chile: Editorial Convergencia Integral (en prensa).
- OCDE (2010). *Política de educación y formación: los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*, París: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264046276-ES>
- Pacheco, Luis (2013). “La reflexión docente: eje para promover el cambio representacional de concepciones y prácticas en los docentes”, *Zona Próxima*, núm. 19, pp. 107-118.
- Parsons, Talcott y Shils, Edward (1962). *Toward a general theory of action*, Cambridge: Harvard University Press.
- Pashchenko, Inna; Smakovskiy, Jurij; Martynjuk, Tetjana y Lesyk, Anzhelika (2018). “Pedagogical culture of future teachers of musical art: A methodological investigation”, *Journal of History Culture and Art Research*, vol. 7, núm. 1, pp. 55-64. <https://doi.org/10.7596/TAKSAD.V7I1.1364>
- Quilaqueo, Daniel; Quintriqueo, Segundo y Riquelme, Enrique (2016). “Identidad profesional docente: práctica pedagógica en contexto mapuche”, *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, vol. 42, núm. 2, pp. 269-84. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200015>
- Roger, Lucie (2016). “Le maître cultivé : sa définition et ses implications pour une modélisation”, *Phronesis*, vol. 5, núm. 2, pp. 48-59. <https://doi.org/10.7202/1038139AR>
- Sahlberg, Pasi (2016). “The global educational reform movement and its impact on schooling”, en K. Mundy, A. Green, B. Lingard y A. Verger (eds.), *The Handbook of Global Education Policy*, Londres: John Wiley & Sons, pp. 128-44. <https://doi.org/10.1002/9781118468005.ch7>
- Schaap, Harmen; Louws, Monika; Meirink, Jacobiene; Oolbekkink-Marchand, Helma; Van Der Want, Anna; Zuiker, Itzél; Zwart, Rosanne y Meijer, Paulien (2018). “Tensions experienced by teachers when participating in a professional learning community”, *Professional Development in Education*, vol. 45, núm. 5, pp. 814-831. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1547781>

- Tejeda, José y Pozos, Katia (2018). “Nuevos escenarios y competencias digitales docentes: hacia la profesionalización docente con TIC”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 22, núm. 1, pp. 25-51.
- Trujillo, Yanet y Téllez, Luis (2015). “Los medios de enseñanza aprendizaje en la profesionalización del docente en formación de la especialidad Educación laboral informática”, *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, vol. 6, núm. 3, pp. 69-90.
- Tuncel, Gül (2017). “Improving the cultural responsiveness of prospective social studies teachers: An action research”, *Educational Sciences: Theory and Practice*, vol. 17, núm. 4, pp. 1317-1344. <https://doi.org/10.12738/estp.2017.4.0269>
- Viveiros de Castro, Eduardo (2016). “El nativo relativo. Traducción”, *Avá. Revista de Antropología*, núm. 29, pp. 29-69. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169053775002>
- Zapata, Myriam (2019). “Más allá de la profesionalización: los quehaceres de la educación”, *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, núm. 46. <https://doi.org/10.17227/ted.num46-10544>
- Zemelman, Hugo (2005). “Pensar teórico y pensar epistémico. los desafíos de la historicidad en el conocimiento social”, en H. Zemelman (coord.), *Voluntad de conocer: el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*, Barcelona: Anthropos, pp. 63-79.

Artículo recibido: 8 de abril de 2022

Dictaminado: 22 de julio 2022

Segunda versión: 27 de julio 2022

Aceptado: 28 de julio de 2022