



Revista Electrónica "Actualidades
Investigativas en Educación"

E-ISSN: 1409-4703

revista@inie.ucr.ac.cr

Universidad de Costa Rica
Costa Rica

Sánchez Sánchez, Gerardo Ignacio; Jara Amigo, Ximena Elizabeth
VISIÓN DEL "TRABAJO DOCENTE", DE PROFESORES EN FORMACIÓN, A PARTIR
DEL USO DE INCIDENTES CRÍTICOS

Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 15, núm. 3,
septiembre-diciembre, 2015, pp. 1-22

Universidad de Costa Rica
San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44741347014>

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

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



**VISIÓN DEL “TRABAJO DOCENTE”, DE PROFESORES EN
FORMACIÓN, A PARTIR DEL USO DE INCIDENTES CRÍTICOS**
INITIAL AWARENESS OF THEIR OWN TEACHING PROCESS, AS PERCEIVED BY A
GROUP OF IN-PRACTICE HIGH SCHOOL TEACHERS

Volumen 15, Número 3

Setiembre - Diciembre

pp.1-22

Este número se publicó el 1° de setiembre de 2015

DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.20987>

Gerardo Ignacio Sánchez Sánchez
Ximena Elizabeth Jara Amigo

Revista indizada en [REDALYC](#), [SCIELO](#)

Revista distribuida en las bases de datos:

[CATÁLOGO DE LATINDEX](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#),
[SHERPA/ROMEO](#), [QUALIS](#), [MIAR](#)

Revista registrada en los directorios:

[ULRICH'S](#), [REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [CLACSO](#)

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



VISIÓN DEL "TRABAJO DOCENTE", DE PROFESORES EN FORMACIÓN, A PARTIR DEL USO DE INCIDENTES CRÍTICOS

INITIAL AWARENESS OF THEIR OWN TEACHING PROCESS, AS PERCEIVED BY A GROUP OF IN-PRACTICE HIGH SCHOOL TEACHERS

Gerardo Ignacio Sánchez Sánchez¹
Ximena Elizabeth Jara Amigo²

Resumen: El presente artículo se enfoca en la visión inicial que construyen 50 estudiantes de carreras de Pedagogía Media sobre su trabajo docente, a partir de sus prácticas pedagógicas en aula. Los resultados evidencian que las dimensiones más complejas de la docencia son: la relación con los estudiantes del medio escolar, la evaluación del aprendizaje y la cultura escolar. En ese escenario exigen a la institución universitaria la implementación de experiencias prácticas tempranas que los enfrente a los desafíos de la realidad educativa, para que las capacidades, procedimientos y esquemas de acción establecidos desde la teoría tenga sentido, y favorezca así la relación teoría – práctica. Se utilizó el enfoque cualitativo, la técnica utilizada para recoger la información es el Incidente Crítico, a partir del análisis de la Teoría Fundamentada. La investigación se desarrolló en el campus regional de una universidad, ubicada a 200 millas al sur de Santiago de Chile.

Palabras clave: FORMACIÓN INICIAL, EDUCACIÓN SUPERIOR, QUEHACER DOCENTE, CHILE

Abstract: The article focuses on the initial vision of his teaching work that 50 students of media pedagogy begin to build from their teaching practices in schools. The results show that the most complex dimensions of teaching are: the relationship with students the school environment, the assessment of learning and culture of the school. At that scenario require of the university the implementation of early practical experiences faces the challenges of the educational reality, so the skills, procedures and patterns of action set from the theory makes sense, favoring the relationship theory – practice. The qualitative approach, supported by Grounded Theory (Glaser & Strauss, 2004), the technique used to collect the information is used the Critical Incident. The research was conducted at the regional campus of a university, located 200 miles south of Santiago de Chile.

Key words: INITIAL TRAINING, HIGHER EDUCATION, TEACHING WORK, CHILE

¹ Académico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica del Maule, Chile. Adscrito al Proyecto de Mejoramiento Institucional (PMI) Formación Inicial de Profesores. Profesor de Historia y Geografía. Magíster en Política y Gestión Educacional. Doctor en Ciencias de la Educación. Dirección electrónica: gsanchez@ucm.cl

² Secretaria de Estudios de la carrera de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Chile. Profesor de Historia y Geografía. Magister en Curriculum y Evaluación. Estudiante de Doctorado en Cultura y Educación. Dirección electrónica: xjaraa@uautonoma.cl

Artículo recibido: 21 de noviembre, 2014

Enviado a corrección: 12 de marzo, 2015

Aprobado: 13 de julio, 2015

1. Introducción y elementos teóricos

La formación es concebida como un proceso sociocultural continuo y permanente en el tiempo, que pretende -a través de una sucesión de fases- educar de una manera integral a las personas (Gimeno y Pérez, 2008). En tal sentido, la formación inicial constituye una práctica cultural (Da Silva, 1998) generadora de identidad profesional en aquellos que viven el itinerario formativo.

Desde el punto de vista de lo que se espera de un docente, reconoce la existencia de un conjunto de habilidades necesarias de adquirir, referidas a la vida de la clase, entre ellas se encuentran: "las identificadas en la relación con los alumnos y sus particularidades específicas, las relacionadas con las disciplinas de enseñanza y las habilidades inherentes a la persona del maestro" (Belair en Paquay, Perrenoud, Altet y Charlier 2010, pp. 97-98).

Fuertemente demandada desde diversas perspectivas, se encuentra la formación y el trabajo docente, pues por una parte, un profesional de la enseñanza se enfrenta al imperativo de desplegar distintas habilidades, entre las cuales figuran el dominar los conocimientos, poner en práctica técnicas y procedimientos, analizar las apuestas antropológicas de las situaciones cotidianas, comprometerse en proyectos colectivos, utilizar rutinas y esquemas de acción contextualizados, reflexionar sobre sus prácticas (y analizar sus efectos), experimentar un proceso de desarrollo personal, de evolución profesional y de estar en relación con los demás, comunicar, etc. (Paquay et al., 2010, p.226)

Por otra parte, desde la lógica del itinerario formativo, las demandas ministeriales, esperan del profesor egresado un desempeño adecuado en ámbitos diversos, del tipo: conocer a los estudiantes y saber cómo aprenden, el promover el desarrollo personal y social de los estudiantes; conocer el currículo y usar sus diversos instrumentos; diseñar e implementar estrategias de enseñanza aprendizaje; gestionar la clase y crear un ambiente apropiado para el aprendizaje; aplicar métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y usar los resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica; conocer cómo se genera y transforma la cultura escolar; atender a la diversidad y promover la integración en el aula; y aprender en forma continua reflexionando sobre su práctica (Ministerio de Educación, 2011, p. 17).

Todos estos planteamientos ponen de manifiesto dos requerimientos a la formación y el trabajo que desarrollan los profesores: el ser capaz de movilizar actuaciones no sólo en el ámbito del saber sino también en el hacer; y ponderar decisiones y actuaciones adecuadas a los contextos de inserción, los objetivos de aprendizaje y las necesidades de los estudiantes.

Requerimientos que aluden a una forma de entender el trabajo docente donde la especificidad consiste en desencadenar un programa de interacciones con un grupo de alumnos, sin dejar de lado las condiciones y las limitaciones normativas, afectivas, simbólicas y las vinculadas a las relaciones de poder (Tardif, 2004). Este trabajo estaría configurado por una serie de componentes, que le otorgan especificidad, a saber: el objetivo, el objeto, el producto del trabajo, las técnicas y los saberes de los trabajadores y, particularidades de los mismos.

El espacio curricular que, por definición, está llamado a reflejar tales intenciones y requerimientos, es el de la práctica. Desde la perspectiva de Avalos del modo cómo se organicen las experiencias de práctica dependerá el grado en que cada futuro profesor o profesora precise su rol profesional en el contexto de la comunidad, escuela y aula, aprenda a diagnosticar los problemas propios de esa situación y a buscar y poner a prueba soluciones. (2004, p. 109)

Ser consciente de lo anterior implica generar condiciones en la etapa de formación, orientadas a que el estudiante de pedagogía desarrolle sus habilidades profesionales a partir de la práctica (en la medida que esta constituye el punto de partida y el soporte de su reflexión), y a través de ella (este, frente a la realidad que se le resiste, se posiciona como actor, es decir, como alguien que puede manejar las características de la situación, experimentar nuevas conductas y descubrir las soluciones mejor adaptadas a la situación) (Charlier en Paquay et al., 2010, p. 154)

Avanzar en tales condiciones permite comprender por qué, cada vez más, se hace hincapié tanto en el tipo de conocimiento que se configura en la formación inicial – en los espacios de práctica de docentes-, los contextos donde se desarrolla de mejor manera el proceso, así como los actores involucrados en dicho proceso, lo que en suma permite entender la racionalidad subyacente en las distintas propuestas de formación.

Mirado de manera evolutiva, cada uno de dichos componentes (conocimiento, contextos, actores) configuran diferentes racionalidades que se presentan en los programas de formación, así por ejemplo respecto del conocimiento se transita de una tendencia donde el conocimiento teórico disciplinar se constituye en eje predominante en los programas de formación, a una donde el conocimiento práctico y su desarrollo se configura como tal. En el caso de los contextos, la situación ha derivado desde un énfasis en la formación, exclusivamente en espacios universitarios, a una donde se considera a la institución escolar como espacio de aprendizaje para los futuros docentes. Situación similar es posible observar

en el caso de los actores, donde se ha transitado de un espacio en el que el académico universitario se constituía en el actor predominante de la formación, hasta hoy donde emerge tanto la figura del docente del establecimiento escolar y el mismo estudiante, futuro docente, como actores relevantes del proceso formativo.

Sin desconocer el avance, se mantiene una lógica dicotómica donde cada uno de los componentes mencionados terminan siendo leídos desde la preponderancia de uno por sobre otro, es decir, se mantiene la tensión entre conocimiento teórico v/s conocimiento práctico; espacio universitario v/s espacio escolar como medio de aprendizaje; y académico v/s docente del medio escolar como agente formativo, en suma lo que Schon (2010) llamó como racionalidad técnica, o lo que Day (2006) denominó concepción aditiva.

La evidencia muestra la necesidad de una formación en sintonía con los requerimientos del aula, con una visión más situada del trabajo docente en tanto marco situacional que se configura como espectro o repertorio de posibilidades-limitaciones educativas.

Lo anterior, supone demandas importantes a las experiencias prácticas que se ofrecen al futuro profesor con el afán de favorecer el desarrollo de un juicio profesional. Para ello es necesario

acelerar el ritmo de la alternancia entre la formación para el análisis conceptual y la formación para la intervención; multiplicar las situaciones y los modelos pedagógicos, para hacer posible afrontar situaciones inéditas para las que tendrá que elaborar su propia respuesta; valorar la toma de conciencia del educando acerca de sus propios esquemas de acción y del carácter singular de éstos; y también necesario el identificar marcos conceptuales flexibles que respeten la diversidad de los esquemas de acción y sustenten su desarrollo. (Carbonneau en Paquay et al., 2010, pp. 129-131)

Pese al avance en este sentido, la evidencia indica la presencia de una serie de tensiones no suficientemente resueltas y que se expresan en términos de ciertas dicotomías presentes en los enfoques de formación que impiden superar la encrucijada. Por una parte, se hace urgente incorporar la teoría al proceso de formación como herramientas conceptuales para leer la práctica, y no para configurarla, evitando así que los estudiantes cuando se enfrentan con la práctica encuentren escasas conexiones entre las investigaciones sistemáticas y los procesos reales que tiene que afrontar en el aula o la escuela. Por otro lado, asumir que los problemas de la práctica dependen de los sujetos que

los definen, haciendo necesaria la verbalización de los supuestos, experiencias y puntos de vista de los practicantes para someterlos a la reflexión. "Si los docentes no desarrollan el juicio y la observación para interpretar las rutinas, estarán condenados a ser superados por ellas" (Davini, 1995, p. 129). En ese sentido, el artículo da cuenta de la visión del trabajo docente que comienzan a desarrollar los profesores en formación como resultado del análisis de la práctica de los docentes del medio escolar.

Un proceso de apoyo al profesional en formación para que se aproxime a la complejidad del aula y a las demandas del trabajo docente supone familiarizar al "aprendiz con unos juegos de reglas flexibles y cambiantes, en protegerlo frente a la ilusión de la explicación teórica todopoderosa, falaz e indispensable por el hecho de ser parcial y estereotipada" (Carbonneau, en Paquay et al., 2010 p. 123). De lo contrario, se seguirá corriendo el peligro de desfase entre una formación teórica sin referencia a los contextos reales y una práctica sólo resuelta a nivel de sentido común o intuición.

De lo que se trataría es de evitar el peligro de una formación inicial donde habitualmente los propósitos declarados que la inspiran y los imaginarios de los profesores remiten a modelos de escuela que no se corresponden con los contextos reales de trabajo docente. Reconociendo estas tensiones, se requieren condiciones que faciliten la presencia de "vasos comunicantes entre el capital activo producido en la práctica y el capital pasivo del conocimiento acuñado en teorías sistemática especializadas" (Davini, 1995, p. 125); de instancias decididas de encuentro, diálogo, comprensión y reflexión, permitiendo a los sujetos en formación ponderar situaciones, contextos y sujetos, y tomar decisiones congruentes, sustentables y comunicables.

Si la enseñanza es una actividad que se manifiesta en concreto en el ámbito de las interacciones humanas y lleva consigo, inevitablemente, la señal de las relaciones humanas que la articulan; y si la formación inicial constituye el primer punto de acceso al desarrollo profesional, habrá que concluir respecto a los dispositivos susceptibles de instalar con el objeto de favorecer esta toma de conciencia en el profesor en formación, inclinándonos en este caso por la escritura. "La escritura permite poner una distancia, construir representaciones, constituir una memoria, volverse a leer, completarse, avanzar en interpretaciones y preparar otras observaciones" (Perrenoud, en Paquay et al., 2010, p. 296).

El ejercicio de escritura por el cual se ha optado es el incidente crítico, el que se define como narración y análisis crítico de ciertas situaciones en las que se detalla el contexto, problemática y las posibles causas y soluciones. Desde la perspectiva de Fernández, Medina

y Elórtégui (2003) permite conocer cuáles son, a juicio del practicante, las situaciones especialmente significativas con que se encuentran en su primer periodo de contacto con la realidad de la enseñanza; sirve de punto de partida para el debate intelectual y la reflexión, con utilización de principios teóricos de interés pedagógico y didáctico; constituye un instrumento para la estimulación de la capacidad de decisión del practicante, especialmente cuando se presenta a modo de problemas didácticos, para los que es preciso encontrar soluciones óptimas.

Desde el trabajo con incidentes críticos se pretende preparar a los estudiantes para una determinada pero importante exigencia de la actividad del profesor en la enseñanza: su juicio sobre la situación que se enfrenta y el desarrollo de su actividad.

Como consecuencia, consideramos importante acercarse a la propia práctica pues estar en el medio constituye una estrategia didáctica necesaria clave y desde ahí tomar la distancia para detenerse en las visiones que los profesionales en formación comienzan a construir del trabajo docente, alejándonos de visiones normativas que poco o nada contribuyen a configurar una visión de la enseñanza en coherencia con los contextos reales donde se lleva a cabo. Trabajo docente que definimos como multidimensional en tanto incorpora elementos relativos a la identidad personal y profesional del docente; el cual consiste "no sólo en transformar un objeto o situación en otra cosa; sino también transformarse a sí mismo" (Tardif, 2004, p. 43).

2. Propósitos y diseño metodológico

La investigación tuvo como propósitos específicos aproximarse a la visión del "trabajo docente", dichos propósitos comienzan a ser construidos por los profesores en formación, a partir del uso de Incidentes Críticos en los procesos de formación, práctica que experimentan.

El objeto de investigación asume una perspectiva cualitativa. El enfoque adoptado se apoya en los principios y procedimientos analíticos de la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 2002). Se trabaja con un total de 50 relatos, pertenecientes a estudiantes de Pedagogía de enseñanza media, que enfrentan su tercer año de formación y han cursado su cuarto semestre de práctica pedagógica, constituyendo este último, un criterio de homogeneidad en cuanto al tiempo de experiencia que en relación a la práctica posee cada estudiante. En cuanto al contexto de inserción, los casos refieren a establecimientos de diversas características y condiciones: Público céntrico/periférico; Particular subvencionado

céntrico/periférico. En la tabla 1 se presentan las características de los incidentes críticos seleccionados.

Tabla 1
Características de los incidentes críticos (IC) seleccionados

Fuente de origen del IC	N - %	Ámbito IC	N - %	Fuentes de abordaje/análisis de IC	N
Propia	15- 30%	Planificación	3- 6%	Marco para la Buena Enseñanza	42
Ajena	35- 70%	Didáctica - clima	5- 10%	Estándares pedagógicos	6
		Evaluación	20- 40%	egresados	21
		Relación profesor	17- 34%	Psicología	6
		alumno	5- 10%	Didáctica	34
		Cultura escolar		Evaluación	6
				Bagaje de saber: experiencia, intuición	

Fuente: elaboración propia del autor (2014)

La estrategia para acceder a la información fue el Incidente Crítico, el cual permitió profundizar tanto en las experiencias concretas vividas en diversos ámbitos en forma de dilemas, problemas, conflictos, y la reflexión sobre los mismos, las condiciones que las enmarcan y los contextos que las sitúan. La tabla 2 presenta la matriz con la cual fueron trabajados/desarrollados los incidentes críticos por parte de los profesores en formación:

Tabla 2
Matriz incidentes críticos

Contexto	Descripción	Antecedentes / Causas	Alternativas / Solución	Fuentes de afrontamiento	Dilemas planteados	Enseñanza
Aspectos descriptivos y circunstanciales relacionados con el hecho	Narración de los aspectos más significativos del suceso. Intentando reproducir las palabras de la situación real	Circunstancias que pueden ser importantes al contribuir en la aparición y desarrollo del incidente	Soluciones adoptadas en cada caso, adjuntándos e una valoración de las consecuencias	Antecedentes considerados en las alternativas de solución	Dificultades presentadas en el caso e implicancias para la docencia / formación	Detección de necesidades de aprendizaje, y aplicabilidad de los aprendidos en situaciones similares

Fuente: elaboración propia del autor (2014)

El procedimiento de análisis adoptó los principios de la teoría fundamentada, específicamente, en términos de análisis de contenido. Para ello, exploramos la naturaleza y características de los incidentes que experimentan los profesores en formación en las prácticas pedagógicas y procedimos al levantamiento de las categorías que se indican en la tabla 3:

Tabla 3
Categorías de análisis

Categoría 1 Estudiantes de enseñanza media Conoce a los estudiantes de enseñanza básica – media en términos personales, sociales, culturales y académicos, teniendo claro cómo aprenden.
Categoría 2 Estrategias de enseñanza Planifica estrategias de enseñanza coherente con los objetivos de aprendizaje, las necesidades e intereses de los alumnos y las características de los contextos.
Categoría 3 Ambiente de aprendizaje Reconoce la importancia de establecer un clima de respeto y equidad en el aula, estando preparado para crearlo y mantenerlo.
Categoría 4 Evaluación y decisiones Comunica en forma apropiada y oportuna las metas y los criterios de aprendizaje con el fin de utilizar los resultados de la evaluación para retroalimentar el aprendizaje de los alumnos y tomar decisiones que resulten congruentes.
Categoría 5 Cultura escolar Comprende el rol que juega la cultura escolar en el desempeño del establecimiento, el comportamiento de los alumnos y la generación de un ambiente propicio para el desarrollo de una convivencia armónica.

Fuente: Tomado de Estándares Orientadores para Egresados de carreras de pedagogía en educación básica (Ministerio de Educación, 2011) y media (Ministerio de Educación, 2012)

3. Principales resultados

Categoría 1 Estudiantes de enseñanza media, con **foco** en **conoce** a los estudiantes y sabe cómo aprenden.

Este ámbito pone de manifiesto **dimensiones** vinculadas a identificar estilos de aprendizaje, intereses, motivaciones y necesidades educativas tomando decisiones que contribuyan a su desarrollo; tener altas expectativas acerca de las capacidades de aprendizaje y adaptar la enseñanza a las características de los estudiantes. Consecuentemente, desde este ámbito problemático y las dimensiones asociadas, los profesionales en formación advierten situaciones en que la toma de decisiones resulta incoherente, dado que se parte de un supuesto que desconoce el universo cultural del alumnado, por lo tanto las opciones en lo referido a diseño de aula, estrategias, actividades, clima y evaluación no favorecen el logro de lo que se espera en términos de resultados. Lo anterior, es respaldado por los cuestionamientos / desafíos / descubrimientos que en ellos surgen, tales como: (a) Realizar una prueba externa ajena al conocimiento de los alumnos y sus características, parece una idea descabellada en grupos de estudiante que, además, se definen de refuerzo, por otra parte (b) Constatan la certeza instalada en profesores y estudiantes del sistema escolar de que a pesar que están en grupo de refuerzo siguen sin aprender y obteniendo malas calificaciones, poniendo de manifiesto el sin sentido de lo que se hace y el tema de las expectativas hacia los estudiantes, y la consecuencia que se

desprende es que (c) los profesores no organizan los contenidos y objetivos de acuerdo con las particularidades de sus estudiantes, sino que aplican pruebas y planificaciones estandarizadas entregadas por el PAC (Programa de apoyo complementario), estrategia ministerial de planificación del proceso de enseñanza – aprendizaje definida para establecimientos públicos.

INCIDENTE DEL ÁMBITO ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA MEDIA

Consigna. Alumno no toma en cuenta las tareas asignadas y dice que no le importa

Contexto El colegio es particular subvencionado y está situado en un barrio urbano marginal. Es un 2° medio, integrado por 40 estudiantes en la asignatura de Lenguaje y comunicación

Descripción. Pregunto a mis alumnos si hicieron la tarea solicitada el día de ayer y me dicen que sí. Le pido a un alumno que me responda una oración y dice que no la hizo, le digo que me responda otra, y dice que tampoco la hizo, y no le interesa hacerla ya que no son con nota.

Antecedentes / causas. Los alumnos viven una práctica educativa centrada en la calificación; y por otra parte, están experimentando el ciclo vital de la adolescencia, reflejado en la falta de interés hacia un estudio dotado de escasa significación en lo personal.

Alternativas / solución. Primero, sugiero reflexionar en torno al “por qué” de la actitud del joven, luego crear instancias de relación mutua donde el estudiante sienta mi apoyo. Se deben reconocer las características de los estudiantes –específicamente que los estudiantes son heterogéneos - y el contexto del cual provienen para visualizar qué les interesa y cómo aprenden y desde ahí lograr adecuadas opciones en lo metodológico.

Fuentes de afrontamiento. Desde la perspectiva de Erikson (2000), el adolescente construye su identidad, modificando y sintetizando identificaciones tempranas en su contexto de vida. Por otro lado, Ausubel, Novak y Hanesian (2005) reconoce que la influencia genera integración, por lo tanto si yo como profesor (afirma el profesor en formación) logro influir de manera “correcta y coherente” en mi alumno, él podrá llevar a cabo sus procesos de aprendizaje y forjar su autoestima. Considerando el Marco para la Buena Enseñanza en su dominio D responsabilidades profesionales, el profesor asume responsabilidades con la orientación de sus alumnos, ayuda a creer y generar deseos de aprender y expectativa en ellos mismos

Dilemas planteados. El enfrentar este tipo de situaciones, respuestas y actitudes, pone de manifiesto la necesidad de detenerme en el "por qué" dicha actitud de los jóvenes es tan habitual en las aulas y el tipo de respuesta que como profesores (afirma el profesor en formación) damos a tales demandas. Me lleva también, a calibrar y reflexionar en torno a las expectativas frente a nuestros estudiantes, independiente del contexto de origen y cómo esas expectativas condicionan todas nuestras decisiones en el contexto de aula.

Enseñanza. Formar construcciones de identidad, favorecer el desarrollo humano de los estudiantes, permite que el aprendizaje sea realmente significativo, es decir duradero y que se lleve a cabo en procesos de la vida real, consciente de las características de los estudiantes.

Categoría 2 Estrategias de enseñanza, con **foco** en: Implementa estrategias de enseñanza aprendizaje adecuadas a los objetivos y contexto.

Situados en el momento interactivo del aula, cuando se revisan los incidentes críticos emergen las siguientes **dimensiones** en juego: Ajusta y modifica planificaciones considerando las características de sus estudiantes, adaptándolas a necesidades emergentes; y promueve la comprensión del sentido de las actividades. En este sentido, observamos incidentes que ponen de manifiesto las dificultades para generar estrategias de trabajo alineadas con objetivos claros, y muchas veces reducidas a simples actividades que tienden al activismo y con escasa vinculación con los intereses y necesidades de los estudiantes y los requerimientos del curriculum oficial. En consecuencia, los profesores en formación realizan reflexiones, cuestionamientos en la línea de: (a) dada la existencia de diversidad en los estudiantes, las explicaciones generales para la totalidad, no son suficientes, ni tampoco llegan a cada uno de los alumnos, sin embargo, el profesorado se resiste a asumirlo e instala formas de interacción fundadas en la coacción; (b) se advierte que sin verdadera interacción, la monotonía y la falta de comprensión imposibilitan el proceso educativo. Emerge entonces el desafío de "hacerse responsable del aprendizaje y la entrega de respuestas satisfactorias para los alumnos, y no sólo para sí mismo", dado que desde el punto de vista del método, las preguntas, la interacción entre pares o con el profesor son claves para asegurar la comprensión.

INCIDENTE DEL ÁMBITO ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

Consigna: La interacción como herramienta fundamental para el aprendizaje

Contexto. El establecimiento es público, situado en un contexto urbano central. Los estudiantes corresponden a un primer año de enseñanza media integrado por 45 personas.

Descripción Mientras se explica un concepto, queda en evidencia que gran parte de los alumnos no logran un entendimiento de las ideas y definiciones. Una clara señal es que preguntan constantemente lo mismo pero de distintas formas. El docente intenta utilizar diversas vías para el entendimiento, pero las preguntas recurrentes evidencian que la no comprensión persiste, pese a las múltiples explicaciones del profesor.

Antecedentes / Causas. Las clases reflejan una didáctica centrada en el docente, en la enseñanza para todos por igual, sin posibilidad de cambio o ajuste. Sospecho que el problema se presenta dada la existencia de un exceso de tecnicismo, léxico desconocido, además de una falta de enlaces entre un aprendizaje anterior y uno nuevo, que dificulta a los estudiantes el encuentro de sentido.

Alternativas / Solución. Por ello, propondría conocer el nivel de aprendizaje de los estudiantes – vía un diagnóstico - para introducir cambios en el método de enseñanza, monitoreando grupal o individualmente en los alumnos las interrogantes. Se deben identificar, de manera inmediata, los obstáculos para el aprendizaje y, de este modo, no ser contraproducentes en el avance, evitando el ir acumulando dudas y confusiones que finalmente podrían ser difíciles de resolver. Esto les puede pasar a los pupilos si no van clarificando a tiempo aquello que no comprenden, siendo responsabilidad del profesor advertírsele, para que el estudiante logre tomar conciencia de su aprendizaje y los factores que lo dificultan. Podría resultar útil la realización de glosarios con conceptos referentes a la unidad, la interrelación con aprendizajes anteriores, elaboración de mapas conceptuales y un vocabulario entendible.

Fuentes de afrontamiento. En la perspectiva de la pedagogía de la pregunta, podemos encontrar claves interesantes para la reflexión. Suele ser habitual que los profesores contestan a preguntas que los alumnos no han hecho.

Asumiendo que por medio de la formulación de preguntas se encuentran las respuestas necesarias, constituye tarea del profesor atender únicamente las interrogantes que le presenten los alumnos y no las que éste crea pertinentes para desarrollar su satisfacción propia.

Por otro lado, Santos (2000) releva que un análisis de las necesidades del aula, es una tarea que debe producirse en un proceso de diálogo en condiciones en las cuales se garantice la libertad de opinión y la flexibilidad.

Dilemas planteados. La situación experimentada tensiona mi actuación en el aula y me lleva a reconocer que en muchas ocasiones no es suficiente con la explicación general-que damos - para la totalidad de los alumnos. Por otro lado, descubro que sin interacción, la monotonía y la falta de comprensión imposibilitan el proceso educativo.

Enseñanza. Concluyo respecto al imperativo de hacerse responsable del aprendizaje y la entrega de respuestas satisfactorias para el alumno, no sólo para sí mismo. Las preguntas encierran inquietudes, aspectos no resueltos del contenido, por lo tanto, afrontarlas supone concebirlas como instancia de retroalimentación, lo cual requiere clarificar qué aspectos del contenido no estaría siendo resuelto en la interacción didáctica con nuestros estudiantes.

Categoría 3 **Ambiente de aprendizaje, con foco en:** Gestiona la clase y crea un ambiente apropiado para el aprendizaje según contextos.

Los casos de este tipo problematizan las siguientes **dimensiones:** Propicia en el aula un espacio acogedor y estimulante; genera, mantiene y comunica el sentido de normas explícitas de convivencia; usa estrategias de comunicación efectiva; gestiona eficazmente el tiempo de la clase. Las interpretaciones y lecturas realizadas por los profesionales en formación ponen de manifiesto las dificultades que acarrea para la gestión de la enseñanza (a) el no darme cuenta de las implicancias de mis respuestas a los estudiantes. ¿Somos conscientes de lo que terminamos modelando en el aula?; (b) Consecuentemente, los problemas didácticos y disciplinarios se ven unidos a un bajo nivel de involucramiento del estudiante con su aprendizaje debido al tipo de modelaje que el docente genera en el aula. Queda de manifiesto para los profesionales en formación que la forma en que el profesor enseña es condición para que el alumno aprenda. Específicamente errores no resueltos terminan diluyendo la posibilidad real de aprender y la motivación necesaria al proceso. En ese sentido, la comunicación es primordial entre los actores del aula, así como el despliegue interaccional desarrollado por el docente.

INCIDENTE DEL ÁMBITO AMBIENTE DE APRENDIZAJE

Consigna. No tiene derecho a reclamo, es la nota que se merece

Contexto. El liceo es particular subvencionado, situado en un barrio urbano periférico. El curso es un 1° Medio C, la asignatura es lenguaje y comunicación y el evento refiere a la prueba de unidad 1 sobre Narrativa

Descripción Al entregar las calificaciones, un estudiante solicita revisión del instrumento administrado frente a dudas respecto a la calificación obtenida. La respuesta que se escucha de la profesora es "la nota que obtuvo es la que se merece" y que ella no aceptará reclamos de ningún tipo. El estudiante queda desconcertado y procede a tomar asiento, agregando la expresión "usted siempre tiene el conocimiento y la razón". Según la profesora, lo vuelve a recalcar una buena o mala calificación es el resultado de lo que cada estudiante merece.

Antecedentes / Causas. Los alumnos sienten que en el proceso de enseñanza aprendizaje el docente se instala en la postura de infalible apoyado en una evaluación que juega preferentemente una función social, de control orientado al resultado, que genera un espacio poco propicio para la comunicación, el diálogo, y el aprendizaje.

Alternativas / Solución. Por ello sugiero, analizar el ambiente que genera en el aula, a partir de la forma en que se concibe y administra la evaluación, en tanto afecta la dinámica de la convivencia, propiciando una comunicación efectiva profesor – estudiantes.

Fuentes de afrontamiento. Entender la docencia como un proceso de comprensión, diálogo y mejora, permitiría darse cuenta de la importancia de la retroalimentación para favorecer el aprendizaje y la formación de mis estudiantes, en la medida que este último tiene el derecho a expresar sus inquietudes en un clima libre siempre de amenaza y tensión.

Dilemas planteados. El ambiente de aprendizaje está fuertemente condicionado por las interacciones que logran estudiantes y profesores. Desde ese punto de vista, el uso de la evaluación condiciona los diversos aspectos del proceso de enseñanza – aprendizaje y particularmente la relación profesor – alumno. De ahí la necesidad de atender más decididamente la forma en que se administra, para no caer en el reduccionismo de la nota como sinónimo de evaluación, sin dimensionar sus impactos en la gestión de las interacciones al interior del aula.

Por un lado, surge la paradoja de la nota como expresión de lo que somos como estudiantes (baja nota: persona mediocre; buenas notas: persona inteligente); por otro, el

predominio de un modelo docente con temor al propio error y anclado en la soberbia del poseedor del conocimiento.

Enseñanza. Me doy cuenta que el trabajo docente está fuertemente condicionado por las interacciones que se producen en la sala de clases y que son gestionadas por el docente en función de su estilo y donde la evaluación se transforma en elementos clave de ese ambiente. La evaluación configura un proceso complejo, en tanto encierra trampas, errores y letras chicas. Hay presencia de paradigmas deseables de interacción desconectados de los contextos de aplicación, y muy distanciados del aula por la forma en que los profesores conciben y resuelven la evaluación.

Categoría 4 **Evaluación y decisiones**, con **foco** en: aplica la evaluación para observar el progreso de los estudiantes y retroalimentar el aprendizaje.

Nos presenta a profesores en formación que exploran **dimensiones** de la práctica evaluativa asociadas a: selecciona variadas estrategias e instrumentos de evaluación; utiliza diversas formas de comunicación de resultados; comunica, en forma apropiada y oportuna, los criterios de evaluación; retroalimenta acerca de sus avances en el desarrollo personal y académico; conoce el error como señal de los aprendizajes no logrados de sus alumnos. Este ámbito se convierte en uno de los focos más significativos de observación con cuestionamientos, reflexiones y construcciones de sentido para el profesional en formación en la línea de una, (a) cultura escolar caracterizada por el control de lectura, la literalidad, las lecturas obligatorias, que van instalando un difícil trayecto en el cambio de creencias sobre las lecturas complementarias, (b) ¿Cuántos libros ya leyeron los alumnos? Y no se preguntan ¿la lectura de los libros mejoró la competencia comunicativa, la habilidad lectora, la inferencia, la creatividad, el gusto?, (c) la lectura se aprecia como prescriptiva, casi un castigo y les molesta, ya que no le asocian un valor de crecimiento y lo más grave, no desarrollan placer por leer. ¿Podrán avanzar en esta dirección, si no se les acompaña en este proceso?.

En esa misma dirección, en el caso de matemáticas, hay cuestionamientos respecto a ¿Por qué los profesores hacemos promesas que luego no se cumplen?. Resulta complejo mantener la confianza en el profesor cuando éste cambia sus criterios de actuación. ¿Por qué la evaluación se transforma en el espacio que lleva al profesor a la trampa, al error, a la inconsecuencia?, ¿Cómo no hacer un esfuerzo más consciente para que mis estudiantes se sientan "identificados con mi actuar"? Se logra concluir que, reducir el proceso de evaluación

a sólo calificar es nocivo para el aprendizaje, hace que se pierda el sentido de construcción de conocimiento y que el alumno termine por enfocar su esfuerzo en alcanzar solamente una cifra.

INCIDENTE DEL ÁMBITO EVALUACIÓN Y TOMA DE DECISIONES

Consigna. Cometa mal evaluado

Contexto. El colegio es particular subvencionado en un barrio urbano central. La asignatura de matemática en un tercer año de enseñanza media integrado por 35 estudiantes de carácter mixto que enfrentan el desafío de construir un cometa.

Descripción. La tarea consiste en diseñar y construir un cometa para, posteriormente, elevarlo. Todo esto con el objetivo de comprender la modalidad de Aprendizaje Basado en Experiencias. La profesora entrega una pauta con las exigencias del trabajo, que debía estar acompañado de un informe y exposición frente al curso.

La profesora indica que aparte de evaluar lo antes descrito, considerará el trabajo en clases y respetar el plazo para la entrega. Al recibir la nota, un grupo observa que fue la más baja del curso. Incluso inferior a la de grupos que tuvieron menos evidencia de avance, o que atrasaron la entrega del informe. Emergen entonces dos focos de interés: problema con los criterios e indicadores de evaluación y la parcialidad al evaluar.

Antecedentes / Causas. Predominio de una cultura evaluativa donde no se aclaran y hacen cumplir las condiciones de la evaluación. Se evalúa preferentemente en términos cuantitativos y con el propósito permanente de control.

Alternativas / Solución. Sospecho que la solución pasa por la utilización (definición y aplicación) de criterios de evaluación claros, coherentes y sostenidos para todo el curso. Desde el punto de vista formativo, es preciso que el profesor haga una retroalimentación y guíe a los alumnos hacia el alcance de las metas que se espera que estos consigan, dejar de ser el profesor que sólo señala errores y consecuencias, comenzar a mostrarles opciones para que los alumnos sean capaces de enmendarse y conseguir el objetivo final que es el aprendizaje, apuntar a sus aciertos y potenciarlos. Respecto a la evaluación sumativa, que en este caso derivaba en una nota, crear una pauta de evaluación que sea acorde al trabajo que se está desarrollando, y aplicarla en consecuencia.

Fuentes de afrontamiento. Santos (1996) refiere a la naturaleza moral de la evaluación, como instancia de diálogo que puede ser enriquecedor, cuando se produce en un clima de libertad, con disposición y apertura y con la intención de ayudar. Nos invita a

hacer partícipes a los alumnos del proceso de evaluación, a tomar en cuenta sus opiniones y en función de estos asegurar cambios en el proceso de enseñanza – aprendizaje a medida que van siendo necesarios.

Por otro lado, es preciso detenerse a pensar en lo que terminamos modelando con la evaluación, pues tal cual lo afirma Saturnino de la Torre, en Castillo (2003), el estilo evaluador reproductor se orienta a dejar de ser un proceso donde es posible enmendar errores y generar aprendizajes de los mismos, para convertirse en un estratificador del curso.

Dilemas planteados. En esa situación surgen una serie de interrogantes: ¿Por qué los profesores hacemos declaraciones que luego no se cumplen?; ¿por qué cambiamos los criterios de valoración?. Ello en razón a que un profesor debe ser imparcial frente a la aplicación de pautas o rúbricas, hacer el máximo de esfuerzo para conseguirlo, debe hacer que sus alumnos se sientan "identificador con su actuar", favoreciendo así una auténtica formación. Sin embargo, la práctica evidencia con más frecuencia de lo necesario de un profesor que decide y fija criterios y formas de hacer la evaluación casi como un ser supremo, sin hacer presente los ritmos y formas de aprendizaje de los alumnos. En consecuencia la evaluación no se compromete con decisiones de mejoramiento.

Enseñanza. Reducir el proceso de evaluación a sólo calificar es nocivo para el Proceso de Enseñanza Aprendizaje, hace que se pierda el sentido de construcción de conocimiento y que el alumno enfoque su esfuerzo en alcanzar solamente una cifra. Para bien o para mal – esperemos para bien- la evaluación es el momento decisivo de la verdad: donde se releva el proceso o donde derechamente se lo niega.

Categoría 5 **Cultura escolar**, con **foco** en: Conoce la cultura escolar y cómo se transforma.

En este **foco** de atención, emergen básicamente las **dimensiones** referidas a sabe la importancia de establecer altas expectativas respecto a sus estudiantes, independiente de sus características socioculturales y reconoce los elementos interaccionales asociados a la cultura escolar. Las construcciones de sentido que desarrollan los profesores en formación sitúan la reflexión en torno a las dificultades de la formación inicial para atender este espacio del ejercicio docente. Para ellos (a) la escasa atención a este aspecto del trabajo por parte de la formación, solo deja pauta para que cada individuo de manera personal recurra a sus propias herramientas; y por otro lado, genera cuestionamientos respecto a (b) ¿estoy preparado para enfrentar el mundo laboral, que se instala en una serie de discursos que no

siempre se encarnan en el quehacer cotidiano?; (c) ¿Cómo hacer frente a un cuestionamiento que podría continuar, un desánimo que podría desplomar, de tal manera que las esperanzas y la convicción de manejar el arte de enseñar sea perpetua como un viejo y su bastón?; (d) el predominio de una cultura escolar anclada en el resultado y el control que termina obviando la formación, el aprendizaje y la persona del estudiante.

INCIDENTE DEL ÁMBITO CULTURA ESCOLAR

Consigna. Cumpli – miento

Contexto. El establecimiento es público, de carácter urbano – periférico, con altos índices de vulnerabilidad. El curso corresponde a un 2° año de enseñanza media de 30 estudiantes de género masculino.

Descripción Los alumnos rinden una prueba de control de lectura con preguntas de reconocimiento sobre una novela. Sin embargo, un número no menor del curso, copia a su compañero la información en reiteradas ocasiones, sin que la docente haga algo al respecto. Muchos alumnos no habían leído el libro, lo explicitaron a la profesora antes de rendir la prueba.

Antecedentes / Causas. Los niños sienten que su profesor tiene bajas expectativas hacia su aprendizaje, de hecho para la profesora “estos estudiantes no dan para más, no van a rendir mejor, no tiene sentido complicarse la vida”. Por otro lado, observamos la presencia de una cultura de valoración de la nota: a nivel de sistema educativo, familias y alumnos, y que se encuentra atrapada en una cultura del engaño: en la cual aparentemente se logran objetivos, habilidades y competencias

Alternativas / Solución. Desde la gestión de profesor es preciso lograr la motivación de los estudiantes por su proceso formativo, y desde lo técnico implementar estrategias que desarrollen el hábito de lectura pues desde ahí será posible favorecer un real aprendizaje. En ese proceso se hace necesario instalar un monitoreo para corroborar que todos los alumnos alcancen el aprendizaje, diferenciando sus ritmos y estilos.

Fuentes de afrontamiento. Desde la perspectiva de Saturnino de la Torre, en Castillo (2003), “es problemático que la evaluación se reduzca a un proceso en sentido reproductivo o de ajuste a la cultura vigente, ocupado más por la cultura, por el conocimiento, por la adecuación de las respuestas a las normas o saberes aceptados” (p. 263). En dicha situación prevalecería el valor de cambio que tiene el conocimiento que se adquiere en las

instituciones educativas, dejando de lado la preocupación por una acción más transformadora, en la que se destacaría una mayor atención al sujeto.

Por otro lado Ausubel, Novak y Hanesian (2005) sostiene que, no sólo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuáles son los conceptos y proposiciones que maneja así como de su grado de estabilidad.

Desde los planteamientos del Marco para la Buena Enseñanza (Ministerio de Educación, 2008) si el docente no reflexiona y no se autocritica, seguirán ocurriendo los mismos vicios en la sala de clases; siendo necesario que el docente establezca y mantenga normas consistentes de convivencia en el aula; y que conozca quiénes son y cuáles son las necesidades e intereses de sus estudiantes para tomar buenas decisiones.

Dilemas planteados. En esta situación la paradoja se plantea en términos de la incoherencia que implica realizar pruebas de control de lectura a alumnos que en términos prácticos no leen. Por otro lado, cuantificar los resultados en este contexto se corre el riesgo de que todo se vuelva engañoso... la copia se realiza con "éxito" se asigna un número que no refleja el real conocimiento. Por lo tanto, el sistema cumple, pero miente; cumpli-miento. Se evalúa cuantitativamente.

Enseñanza. Se requiere un largo proceso de cambio de mentalidad. Existen diversos factores que inciden en el aprendizaje del alumno: los ojos deben mirar desde otra perspectiva, el del valor de uso. Sin ello de poco servirán los nuevos currículos, las didácticas y los maquillajes que crean la apariencia de cambio, pero en realidad no generan verdadero impacto. Existe una cultura instalada que para bien o para mal condiciona la gestión de la docencia – en términos de posibilidades o limitantes educativas-.

4. Discusión, Aportes

En el proceso de escritura, el profesor en formación comienza a forjar una concepción de la realidad escolar y del trabajo docente caracterizada fundamentalmente, por la naturaleza del sujeto con quién se trabaja y las condiciones en las cuales se opera, y que terminan por condicionar particularmente tres facetas del trabajo: el referido al conocimiento de niños/adolescentes, la evaluación que se hace del aprendizaje y sus usos; y la cultura escolar. Y en todos ellos se pone de manifiesto cómo la dimensión humana es la que otorga especificidad y a la vez complejidad a una docencia que se debate entre lo que podría ser y lo que en definitiva termina siendo, con implicancias directas sobre el aprendizaje de los alumnos y la forma en que se realiza la profesión.

En el ámbito del **conocimiento de los alumnos**, los profesores en formación constatan las dificultades para operar con el universo cultural de los sujetos, como lo reporta la teoría, pero enfatizando en la cantidad de actos fallidos en los cuales se incurren muchas veces de manera consciente, resultando todo ello en una actuación pedagógica con un fuerte carácter dilemático.

En relación con la evaluación del aprendizaje y la cultura escolar, el profesional en formación advierte la recurrencia de incidentes críticos en los cuales prevalece un estilo evaluador reproductor, anclado en el valor de cambio y en la justificación de los medios que aseguren un resultado. Ello implica poner en tela de juicio la responsabilidad con la formación académica y con el desarrollo personal y social de los estudiantes, es decir, la habitual tendencia a no hacerse cargo de lo que sucede en el aula para convertirlo en instancia de aprendizaje, el no querer complicarse puede generar un efecto contrario a la formación.

Así, por un lado, los alumnos terminan adoptando métodos no deseables de aprendizaje influidos por la naturaleza de las tareas que les presentan sus profesores y el contexto de su implementación; por otro, el bajo nivel de compromiso de los estudiantes con su proceso formativo movidos por el valor de cambio. Llama la atención la presencia de aspectos intangibles de la formación escasamente valorados y atendidos en el ejercicio de la docencia, específicamente, el referido al modelaje que se genera en aula a partir del tipo de decisiones que se toman, sin reflexionar las consecuencias que generan..

En ese sentido, parte del aprendizaje es un influjo social donde el individuo amolda su conducta por la observación de un modelo que se presenta en su entorno; es decir, si los alumnos consideran que los actos deshonestos no son considerados graves en su entorno, posibilita que los demás estudiantes puedan considerar en el futuro llevar a cabo estas prácticas. En consecuencia, el profesor en formación observa la prevalencia del valor de cambio sobre el de uso en relación con el conocimiento escolar, lo que contribuye a normalizar/naturalizar prácticas que se distancian de los objetivos declarados en la formación. Finalmente, se constata también la presencia de una cultura que no aprovecha los errores de los alumnos, lo que pone de manifiesto, una situación habitual en el aula, donde el único responsable de los resultados es el estudiante y donde la centralidad en la enseñanza llevan al profesorado a seguir avanzando en el desarrollo de las materias sin detenerse a verificar si sus estudiantes están efectivamente aprendiendo. Como correlato, llamaría la atención, que las decisiones no suelen estar acompañadas de los respaldos

correspondientes, pues cuando se decide una acción frente a un bajo resultado, la estrategia no descansa en un proceso sistemático de recogida de información, análisis y toma de acción.

Finalmente, en todos los relatos emerge el emplazamiento hacia el mismo profesor en formación, que lo grafico tomando en consideración uno de los incidentes críticos, cuando en relación con el tema de la lectura complementaria – uno de los tantos focos de incidentes-, reconoce que “fui de la generación donde los profesores te pedían un libro y luego querían pillarte si leíste el resumen, a pocos les gustaba leer, otros leían y siguen leyendo los resúmenes y bajo su lógica tenía sentido, pues el fin es aprobar. Hoy que enfrento la tarea de formarme para ser profesora y con más herramientas reflexiono sobre esas prácticas y espero que este aprendizaje no se diluya y que en mí (y en otros más) se acreciente y se vuelva tan fuerte como los doce años de escolaridad” (PV).

En este incidente y también en los otros se observa una clara conciencia respecto al papel que el bagaje de saber o “capital acumulado” juega en sus actuaciones en las salas de clases que visitan durante sus prácticas. Reconocen que la aproximación al mundo real de escuelas y liceos posibilitado por la práctica, les permite aprehender la realidad en toda su complejidad y otorgar sentido al saber teórico, el cual se valida para bien o para mal a partir de los requerimientos del aula, donde además constatan cómo las definiciones y gestiones que realiza el profesorado en dicho espacio, son explicativas de las posibilidades y limitantes educativas que se ofrece al alumnado. El profesor de aula en función de sus interacciones – basadas en la coacción, la autoridad y/o la persuasión-, condiciona finalmente el aprendizaje de sus estudiantes.

Asimismo, el trabajo de escritura les posibilitaría tomar distancia respecto a las situaciones experimentadas en los contextos escolares, analizar las problemáticas a la luz de referentes de distinta naturaleza y comenzar a fraguar una vinculación más consistente teoría-práctica, en lo que a trabajo docente se refiere.

Se constata la presencia de un profesional en formación que va avanzando en su mirada pedagógica desde una visión de naturaleza normativa y teórica que anclada en el deber ser comienza a reconocer la especificidad del trabajo docente y a resignificar cómo las condiciones de operación en que se desenvuelve el profesorado de aula explican lo que este realiza, teniendo siempre implicancias en lo personal, social y no solo profesional en todos quienes viven la experiencia formativa.

En ese avance emerge un emplazamiento a la institución universitaria, de la cual se espera algo más que un conjunto de pautas y esquemas establecidos por teóricos o formadores que observan por medio de una ranura el mundo exterior, pues en general las situaciones vividas en práctica complejiza la teoría en juego y en definitiva las capacidades que debe adquirir y mostrar un docente son cualitativamente mayores configurando de manera distinta la visión que se tiene del trabajo docente.

Sin embargo, advierten y reconocen que la presencia de una línea de formación práctica, con talleres permanentes en torno al eje trabajo docente, y la inserción temprana al mundo de las escuelas/liceos generaría condiciones para llevar a cabo una reflexión que se constituye en núcleo de la profesión, en tanto prepara al profesor en formación en el desarrollo de un juicio claro sobre las situaciones y el significado esencialmente interaccional que encierra la docencia, y las consecuencias de sus opciones.

Desde el punto de vista de los dispositivos de formación, el trabajo con incidentes críticos estaría permitiendo develar las tensiones entre "capital activo" producido en la práctica y "capital pasivo" del conocimiento acuñado en teorías sistemática especializadas, desde el cual se avanza a relatos/escritura que evidencia el surgimiento de "vasos comunicantes" con sujetos que, verbalizando los propios supuestos, experiencias y puntos de vista van logrando ponderar situaciones, contextos y sujetos, y tomar opciones progresivamente congruentes y dotadas de juicio, siempre en función del abanico de posibilidades – limitantes educativas que ofrecen los contextos. En definitiva se configura una visión más compleja y situada del trabajo docente, la cual se explica por los elementos personales en la interacción pedagógica y los marcos socioculturales, en que se sitúan, alejándose de miradas más bien normativas o definidas a priori.

Referencias

- Ausubel, David, Novak, Joseph y Hanesian, Helen. (2005). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Avalos, Beatrice. (2004). *La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo*. Santiago: Concurso Nacional de Proyectos Fondecyt.
- Castillo, Santiago. (2003). *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid: Prentice Hall.
- Da Silva, Tadeu. (1998). Currículum y cultura como práctica de significación. *Revista de Estudios del Currículum*, 1,(1), 59-76.
- Davini, Maria. (1995). *La Formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós

- Day, Christopher. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. España. Narcea.
- Erikson, Erik. (2000). *El ciclo vital completado*. Barcelona: PAIDOS
- Fernández González, José, Medina Pérez, Mercedes y Elórtégui Escartín, Nicolás. (2003). Enseñar a profesores de secundaria con situaciones problemáticas. *Revista electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 2(3), 236-270. Recuperado de http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen2/REEC_2_3_4.pdf
- Gimeno, José, Pérez G., Ángel. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Ministerio de Educación. (2008). *Marco para la buena enseñanza*. Santiago: Maval.
- Ministerio de Educación. (2011). *Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación básica*. Santiago: LOM.
- Ministerio de Educación. (2012). *Estándares orientadores para egresados de carrera de pedagogía en educación media*. Santiago: LOM.
- Paquay, Leopold, Perrenoud, Philippe, Altet, M. Marguerite y Charlier, Evelyne. (2010). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: FCE
- Santos, Miguel. (1996). *Evaluación Educativa 2*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Santos, Miguel. (2000). *Evaluación Educativa 1. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Schon, Donald. (2010). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Strauss, Anselm y Corbin, Juliet. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogotá: CONTUS – Editorial Universidad de Antioquía.
- Tardif, Maurice. (2004). *Los saberes docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.