

INVESTIGACIONES

Arrojados en la acción.
Aprender a enseñar en la experiencia de práctica profesional*

Thrown into action. Learning to teach from the practicum experience

Liliam Almeyda Hidalgo

Departamento de Historia, Universidad Alberto Hurtado.
Correo electrónico: lalmeyda@uahurtado.cl

RESUMEN

Este artículo presenta resultados de una investigación orientada a estudiar la práctica profesional como dispositivo de formación docente, con el fin de analizar el aprendizaje de la enseñanza disciplinar que desarrollan futuros profesores de historia y ciencias sociales. Específicamente, se presenta el análisis del proceso reflexivo realizado por los practicantes acerca de los aprendizajes desarrollados en estas experiencias formativas. Con este fin, se aplicaron distintos tipos de entrevistas asociados a observaciones de clases. Para el análisis de información se siguieron principios de la Teoría Fundamentada y la elaboración de una Descripción Densa. Los resultados reportan que los practicantes incorporan una serie de contenidos de aprendizaje relativos a la implementación de la enseñanza disciplinar y al trabajo docente en sentido más amplio. Estos contenidos se adquieren mediante diversos desempeños que implican la acción, el estudio y la reflexión, además de tener lugar en diversos espacios y estar influidos por distintos actores.

Palabras clave: Práctica profesional, formación práctica, aprendizaje de la enseñanza disciplinar

ABSTRACT

This article presents the findings of a research which studied the practicum as a device of teacher education, with the aim of analysing the learning produced by the teaching of a discipline, as carried out by pre-service teachers of History and Social Sciences. Particularly, this paper presents the analysis of the reflective process experienced by student teachers about their learning developed in this educational modality. To do this, we applied different types of interviews associated to class observations. To analyse the information, we followed principles from Grounded Theory and the elaboration of a Thick Description. The findings suggest that student teachers incorporate a variety of learning contents related to the teaching of the discipline and to the work as a teacher in a wider sense. These contents are acquired through diverse performances that involve action, study and reflection, and which take place in diverse settings and are influenced by different actors.

Key words: practicum, practical formation, learning of the teaching of a discipline

* Estudio que forma parte de la Tesis doctoral Arrojados en la acción. Aprender a enseñar historia y ciencias sociales en la práctica profesional, que fue desarrollada en el marco de una Beca de Formación de Postgrado, financiada por CONICYT.

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día, en nuestro país, es común el reconocimiento de que la formación práctica, en los programas de formación docente, es una experiencia privilegiada para la construcción de conocimiento profesional, lo que se ha manifestado en la atención puesta en ellas en las diversas iniciativas de reforma de la formación inicial docente de los últimos veinticinco años. Efectivamente, desde la implementación del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (PFFID) a fines de los años '90, comenzó a desarrollarse una visión compartida sobre el significado e importancia de la formación práctica, junto con el establecimiento de una estructura de práctica progresiva, que la ubica curricularmente en forma más temprana y la considera como elemento articulador de la formación (Ávalos, 2002; OECD, 2004). Posteriormente, las instituciones de educación superior han efectuado proyectos de mejoramiento de sus programas de formación, algunos de los cuales han incluido el fortalecimiento de sus líneas de prácticas así como el establecimiento de relaciones más estrechas con el mundo escolar, a través del programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior (MECESUP), desde el año 2004, y el sistema de Convenios de Desempeño, desde el año 2012 (CEPPE, 2013; Ávalos, 2014).

A la base de estas reformas está la premisa de que las experiencias prácticas se configuran como una oportunidad privilegiada para que los estudiantes de pedagogía se aproximen gradualmente a la realidad escolar y el trabajo profesional, internalicen el rol docente, vinculen los conocimientos aprendidos en la universidad con los construidos en la institución escolar y, especialmente, aprendan a enseñar (Ávalos, 2002; Montecinos et al. 2010; Hirmas, 2014).

A la luz de estas expectativas, el principal desafío de la formación práctica es propiciar el desarrollo de un repertorio inicial de competencias que les permitan a los futuros profesores desempeñarse adecuadamente en el contexto laboral y sortear las dificultades que plantea la inserción profesional. Sin embargo, en nuestro país se dispone de escasa información respecto a qué y cómo se construye el aprendizaje docente en estas experiencias.

Efectivamente, la investigación en torno a la formación práctica es exigua. Un estudio que analizó investigaciones realizadas en el campo de la formación docente entre los años 1996 y 2007 reportó que, de un total de 82 trabajos, solo un 10% se enfocó en las prácticas. La mayoría de los estudios se centraron en la práctica profesional o final, presentándose como temas predominantes el impacto de la práctica en alguna característica profesional de los futuros profesores, la descripción de las acciones de los responsables de este proceso y los problemas habituales que se presentan en estas actividades. No se encontraron estudios relativos a los procesos de aprendizaje que tienen lugar en las prácticas (Cisternas, 2011).

En todo caso, se trata de un campo que ha comenzado a desarrollarse de forma promisorio en los últimos años. Otra investigación reciente, cuyo objetivo fue analizar el estado de la investigación específicamente centrada en la formación práctica, muestra que, de las 32 publicaciones encontradas, solo entre los años 2006 y 2013 fueron realizados 23 estudios, enfocados tanto en la práctica profesional como en la temprana y la intermedia (Hirmas, 2014). Las investigaciones analizadas centran su atención en diversas dimensiones del eje de prácticas, tales como los paradigmas o enfoques de formación predominantes, las comprensiones del saber docente y las relaciones entre teoría y práctica que fundamentan las estrategias formativas, la organización y el peso curricular de este tipo de actividades, así como las estrategias de enseñanza asociadas. También se ha profundizado en las tensiones

y contradicciones existentes en la relación entre universidad y escuela, y en el proceso que viven los actores implicados: profesor en formación, profesor tutor y profesor guía¹. Más específicamente, se ha estudiado el tipo de responsabilidades que asume y la autonomía que va adquiriendo el practicante a medida que avanza de una práctica a la siguiente, el estilo del supervisión que ofrecen tanto el profesor tutor como el profesor guía, así como el sentido de autoeficacia que tienen los futuros profesores respecto de las distintas tareas docentes.

Pese a estos avances, todavía se dispone de pocas evidencias que permitan describir en profundidad la forma en que se llevan a cabo las actividades de formación práctica, así como cuál es su contribución específica al aprendizaje de la enseñanza disciplinar. En este contexto, en este artículo se sintetizan algunos resultados de una investigación doctoral que se propuso analizar la experiencia de práctica profesional y los aprendizajes de la enseñanza disciplinar de futuros profesores de historia y ciencias sociales.

Específicamente, este texto da cuenta del examen del proceso reflexivo realizado por los profesores en formación acerca de su aprendizaje de la enseñanza disciplinar en la práctica profesional. El análisis de los resultados permitió dar cuenta de los contenidos que los practicantes reconocen haber incorporado, así como los desempeños a través de los cuales construyeron conocimiento, los actores involucrados en este proceso, y los espacios y contextos en los cuales éste tuvo lugar.

2. APRENDER A ENSEÑAR EN LA PRÁCTICA, UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

Existe consenso respecto a que el conocimiento profesional docente y el ejercicio de la enseñanza tienen una naturaleza teórico-práctica (Shulman, 2001; Tardif, 2004; Perrenoud, 2004; Paquay et al. 2005). Desde esta perspectiva, se puede considerar que los profesores no solo necesitan dominar una serie de saberes (sobre aprendizaje, estudiantes, currículum y pedagogía, por ejemplo, además de las disciplinas a enseñar), sino que también requieren que estos conocimientos no permanezcan en compartimentos estancos si se pretende que sean utilizables en la práctica. Una importante dimensión del aprendizaje implica transformar los diferentes tipos de conocimiento en un conjunto de compromisos, entendimientos y destrezas, flexible y en constante desarrollo (Feiman-Nemser, 2001). En la misma línea, *poner en acto*² lo que saben (Hammerness et al., 2005) y desempeñarse adecuadamente en la práctica, corresponden a algunas de las dimensiones más complejas que un profesor experimentado es capaz de desarrollar en su trayectoria profesional (Shulman y Shulman, 2007).

En este contexto, las experiencias prácticas que se ofrecen en la formación inicial aparecen como una oportunidad privilegiada para que los estudiantes de pedagogía aprendan a enseñar. Ahora bien, ¿cómo se desarrolla este proceso?

¹ En este trabajo, se entiende al profesor tutor como el formador que ofrece acompañamiento al estudiante de pedagogía (profesor en formación) en las actividades prácticas desde la institución formadora, mientras que el profesor guía es quien recibe y ofrece apoyo al practicante en la institución escolar.

² El concepto de poner en acto, "*enactment*", fue acuñado por Mary Kennedy en 1999 (Hammerness et al., 2005).

2.1 COMPLEJIDADES DE LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO PARA LA ENSEÑANZA

La enseñanza de una disciplina constituye el objetivo de aprendizaje principal de la formación docente inicial de un profesor de especialidad. Si bien la enseñanza no agota todo lo que implica la profesión docente, pues ésta también incorpora otras dimensiones de la formación humana, así como aspectos éticos, políticos, de gestión y participación en el centro escolar, entre otros, sí corresponde a la esencia del desempeño y la fuente de identidad del trabajo docente.

El aprendizaje de la enseñanza es un proceso complejo que ha sido estudiado desde distintas perspectivas. Putnam y Borko (2000), por ejemplo, coincidiendo con Castorina y Carretero (2012), recogen algunas características de la cognición y las proyectan al aprendizaje de la enseñanza, relevando dos: la cognición es un proceso social y contextualizado. Es social porque factores sociales y culturales determinan lo que sabemos y aprendemos, y cómo lo hacemos. De ahí que el aprendizaje docente se desarrolle no solo como un proceso personal, sino también por la introducción de los profesores en una comunidad profesional. Complementariamente, éste se produce en forma contextualizada, ya que el aprendizaje y el conocimiento tienen lugar en contextos físicos y sociales concretos que influyen en su adquisición y uso, lo que implica que la transferencia de un conocimiento o habilidad a otras situaciones es posible si éstos están cimentados sobre múltiples contextos.

El aprendizaje de la docencia, por otra parte, tiene un carácter temporal ya que los saberes profesionales se adquieren a lo largo de la historia de vida³ y la carrera profesional (Tardif, 2004). En el proceso de convertirse en profesor, los programas de formación inicial no agotan la preparación de un docente puesto que el conocimiento, las habilidades y actitudes requeridas para una enseñanza óptima demandan más tiempo que el disponible, además de que buena parte del saber profesional se construye en la práctica misma. En este sentido, para Darling-Hammond (2005), sería deseable que en la formación inicial los estudiantes fueran equipados con una sólida base de contenidos y estrategias que les permitiera ser capaces de aprender de su propia práctica durante toda su vida profesional.

Desde otra perspectiva, Faingold (2005) y Perrenoud (2005) ponen énfasis en otros aspectos del aprendizaje de la profesión docente. Para ellos, éste exige el desarrollo de esquemas de percepción, pensamiento y acción que le permitan al sujeto responder adecuadamente a las variadas situaciones escolares que se presentan día a día. El profesor en formación y aquel que se inicia en el mundo laboral no disponen de ninguno de estos esquemas, que les harían posible atender de forma pertinente y adecuada a las incertidumbres de las situaciones de aula, preservando, al mismo tiempo, la disponibilidad necesaria para seguir recogiendo información del entorno y de las consecuencias de sus acciones en los estudiantes. Por esto, la autora plantea que, durante el proceso formativo, al estudiante deben ofrecérselo “condiciones protegidas de acción y captura de información para que pueda empezar a constituir este conjunto de esquemas profesionales” (Faingold, 2005: 215).

La importancia de ofrecer condiciones protegidas para ensayar los conocimientos se debe a que así se hace posible aprender del error de manera constructiva. En un modelo

³ Se inicia con el denominado *aprendizaje por observación*, concepto acuñado por Lortie en el año 1975, que corresponde a las preconcepciones acerca de cómo funciona la enseñanza que tienen los estudiantes de pedagogía al iniciar su formación y que son fruto de sus doce o más años de escolaridad, y se proyecta a lo largo de toda la trayectoria profesional, pasando por diferentes etapas (Bullough, 2000).

formativo que asume que los estudiantes fracasan cuando ejercitan un desempeño por primera vez, habría que asegurar que esta experimentación tenga lugar en la seguridad de una sala de clases en la institución formadora y no en el contexto profesional. De este modo, el fracaso se convertiría en instructivo pues permitiría al profesor en formación lidiar con sus propios sentimientos de desilusión o desaliento y aprender, progresivamente, a responder de una manera profesional más apropiada (Grossman et al. 2009).

Finalmente, un rasgo relevante del proceso de construcción de conocimiento profesional corresponde al papel que juega en éste la reflexión. Efectivamente, la reflexión es un desempeño esencial tanto para el desarrollo del aprendizaje docente como para el ejercicio profesional. Derivada del planteamiento fundacional de John Dewey (2004), la noción de reflexión emerge como clave articuladora entre el aprendizaje y la práctica. La famosa idea de que se aprende haciendo, cuando se reflexiona sobre lo que se hace propone una concepción poderosa del aprendizaje en la práctica que se aleja de nociones más básicas como el ensayo y error. Así también, permite comprender cómo, a través de la reflexión –entendida como el análisis de la práctica a partir de una toma de conciencia–, es posible sistematizar y formalizar los saberes que los docentes y los aprendices de docentes, construyen en la práctica de manera más o menos inconsciente.

En la base de las proposiciones de los autores que han sido presentadas hasta ahora, emerge la relación entre la teoría y la práctica como un elemento nuclear del aprendizaje docente. La necesidad de que los profesores sean capaces de poner en acto sus saberes, que el conocimiento profesional se desarrolle con la sabiduría que otorga la práctica y que sea la reflexión la que permite la toma de conciencia del sujeto sobre su propia acción, manifiestan cuán importante puede llegar a ser la formación práctica para instalar un modo de construir conocimiento teórico-práctico acerca de la enseñanza que se proyecte al ejercicio profesional.

2.2 PRÁCTICA PROFESIONAL COMO OPORTUNIDAD PARA APRENDER A ENSEÑAR

En Chile, los currículos de formación se articulan en torno a cuatro áreas formativas: general, de especialidad, profesional y práctica⁴. En términos generales, esta última se entiende como todo tipo de actividad que pone al estudiante de pedagogía en contacto con un centro escolar (Contreras et al. 2010). Más específicamente, se trata de una secuencia de actividades organizadas en forma progresiva a través del currículum, que implican el desarrollo de tareas en terreno, cuentan con la participación de profesores de la institución formadora y la institución escolar y culminan con una experiencia de práctica intensiva de un semestre (CNAP, 2007).

Para comprender la forma en que se enseña la práctica en la formación inicial, Grossman et al. (2009) propusieron un modelo que precisa estrategias que permiten a los estudiantes aprender qué significa y luego cómo desempeñarse en la práctica. Desde la perspectiva de estos autores, la práctica es entendida no solo como aquello que hacemos sino también como lo que somos y pensamos. Efectivamente, las prácticas son dominios complejos

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

que implican la articulación de formas de comprender, desarrollar habilidades, establecer relaciones y construir una identidad, con el fin de realizar determinadas actividades en contextos específicos. Además, se concretan a partir de sus objetivos, los desempeños que les son propios y una tradición histórica. Ciertamente, cuando los principiantes aprenden una práctica, se incorporan a un campo de actividad que ha sido históricamente definido por otros profesionales y significado colectivamente. En consecuencia, el aprendizaje de una profesión depende, en parte, de ofrecer oportunidades para aprender haciendo en un contexto de bajo riesgo y tener acceso a la retroalimentación de expertos que comparten con los estudiantes la tradición y les ayudan a ver desde su propia perspectiva lo que necesitan ver.

A partir del estudio de cómo se enseña y aprende la práctica en el contexto universitario⁵, los investigadores mencionados identificaron tres conceptos centrales para la comprensión de la enseñanza de la práctica en la formación profesional: representación, descomposición y aproximación. La representación se refiere a las formas en que la práctica es presentada en la formación profesional y aquello que hace visible (e invisible) a los estudiantes. La descomposición corresponde a la identificación de los componentes esenciales de una práctica con fines de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, la aproximación alude a las posibilidades que se ofrecen a los estudiantes para involucrarse en ejercicios más o menos próximos a la práctica de una profesión. Estos tres conceptos colaboran a interpretar las formas en que un dispositivo de práctica profesional está diseñado, así como los procesos a través de los cuales los principiantes van configurando una imagen y van insertándose en el ejercicio profesional.

Un esfuerzo complementario ha sido realizado para definir marcos que orienten la formación práctica, así como aquellos aprendizajes que los estudiantes de pedagogía debiesen desarrollar en este tipo de actividades. A nivel internacional, un ejemplo es el trabajo de Ball y Forzani (2009), que ha servido de base para la identificación de las denominadas prácticas generativas (high-leverage practice, HLP) que los futuros profesores debiesen dominar al finalizar su formación en la Universidad de Michigan⁶. En nuestro país, tanto el Marco para la Buena Enseñanza (2003) como los Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Educación Media (2012) definen aquello que los profesores deben saber y, especialmente, ser capaces de hacer. Sin embargo, pese a estos esfuerzos, en los programas de formación docente en Chile no está suficientemente formalizado un marco comprensivo de lo que estas actividades significan, su orientación formativa, ni los aprendizajes específicos que se aspira alcanzar, predominando cierta ambigüedad e incluso contradicciones. Por ejemplo, las tensiones existentes entre el predominio de un enfoque conductista-aplicacionista y otro crítico-reflexivo, que ha sido reportado por investigaciones previas (Hirmas, 2014), manifiestan la falta de consistencia de los modelos de práctica⁷. En este contexto, puede ser un aporte profundizar en el conocimiento sobre cómo se desarrollan las experiencias prácticas y cuál es su influencia en el aprendizaje de la enseñanza disciplinar.

⁵ Específicamente, Grossman et al. (2009) estudiaron tres profesiones, la enseñanza, la clerecía y la psicología clínica, que se consideran complejas dado que exigen la interacción con otros seres humanos, de carácter impredecible, y, por lo tanto, se desarrollan en contextos de incertidumbre.

⁶ Ver <http://www.teachingworks.org/work-of-teaching/high-leverage-practices>.

⁷ El primero de ellos concibe la práctica como una actividad genérica en la cual el profesor en formación asume un rol técnico, predominando una concepción de la naturaleza del conocimiento prescriptiva. El segundo, en cambio, concibe la práctica como una instancia de reflexión y análisis, en la cual los practicantes construyen conocimiento.

3. METODOLOGÍA

El estudio que se presenta en este artículo, que forma parte de una investigación doctoral, se planteó como uno de sus objetivos específicos examinar el proceso reflexivo que realizan profesores en formación acerca del aprendizaje de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales desarrollado en la práctica profesional. Con este fin, se optó por un enfoque metodológico cualitativo y una estrategia de investigación de estudio de casos, que se concretó en un diseño de investigación descriptivo y flexible (Robson, 2002; Sandín, 2003).

3.1 PARTICIPANTES

Para la selección de los participantes se desarrolló un muestreo intencionado que consideró distintas fases y criterios de selección.

Los participantes seleccionados fueron cuatro profesores en formación que se encontraban realizando su práctica profesional. Dos de ellos pertenecían a un programa de formación concurrente y dos a uno de carácter consecutivo⁸. Los dos programas estaban consolidados en el sistema, eran reconocidos y estaban acreditados. Cada uno de ellos era impartido por una universidad prestigiosa, perteneciente al Consejo de Rectores de Universidades de Chile (CRUCH), y también acreditada.

Se consideraron los criterios de trayectoria formativa y acreditación para la selección de las universidades, a objeto de reducir riesgos de labilidad de los programas o la presencia de debilidades en la implementación de las prácticas debido a problemas institucionales. Para la selección de los profesores en formación se atendió a la trayectoria curricular y el rendimiento académico con el fin de que los participantes estuvieran realizando la práctica profesional en condiciones académicas ideales, sin asignaturas pendientes.

3.2 PROCEDIMIENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

El trabajo de campo consideró como estrategias de recolección de información diversos tipos de entrevista, en combinación con observaciones de clases. Se realizó una aproximación intensiva al objeto de estudio, que fue organizada en tres fases, cada una de las cuales implicó el uso de distintos procedimientos, tal como se aprecia en la tabla siguiente:

Tabla 1: Fases del trabajo de campo

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

⁸ Un programa concurrente ofrece la formación pedagógica y la disciplinar simultáneamente, en tanto uno consecutivo otorga la formación pedagógica a quienes están ya en disposición de una licenciatura en alguna disciplina vinculada al currículum escolar.

Las entrevistas en profundidad, que permiten aproximarse a la comprensión que tienen los actores respecto de sus experiencias tal como lo expresan en sus propias palabras (Taylor y Bogdan, 1987), se aplicaron al principio y al final del proceso, con el propósito de conocer en profundidad la situación del profesor en formación al iniciar y finalizar la práctica profesional.

En la segunda fase del trabajo de campo, se desarrolló una aplicación alternada de entrevistas de explicitación y observaciones de clases. La entrevista de explicitación o clarificación es una técnica propuesta por Veermersch, en 1994 (Faingold, 2005). Su propósito es obtener la explicación detallada de cómo se lleva a cabo una actividad determinada, a través de la verbalización de las acciones implicadas, con el fin de acceder al conocimiento práctico implícito que está involucrado en ella. La técnica incorpora la grabación en video de la actividad que se investiga pues, en sus orígenes, a Veermersch (2013) le interesaba captar el desarrollo de ésta. Luego, con el fin de comprender las acciones mentales no observables que estaban implicadas, se hizo necesario plantear preguntas al sujeto, con foco siempre en la acción. En esta investigación, la entrevista de explicitación se aplicó con el fin de dar cuenta del razonamiento implícito comprometido en el desarrollo de las tareas de enseñanza disciplinar, diseñadas e implementadas por los profesores en formación.

Con el objetivo de activar el proceso de explicitación, se realizaron observaciones de clases en forma previa al desarrollo de cada entrevista. Las observaciones y las notas de campo recogidas permitieron ajustar la pauta de entrevista de modo de confrontar las visiones del entrevistado de su propia práctica con lo observado por la investigadora. Todas las observaciones fueron grabadas en video.

En la tercera fase, coincidente con la finalización de la práctica profesional y cuyo propósito era que los practicantes realizaran una autoevaluación de su experiencia y los aprendizajes que habían desarrollado, se utilizó una combinación de la entrevista en profundidad y una adaptación de la entrevista focalizada (Merton y Kendall, 1946. Cit. en Flick, 2004). Este último tipo de entrevista se desarrolla a partir de la presentación previa al sujeto de un estímulo uniforme. Se estudia su efecto en él utilizando una guía de entrevista. Fue aplicada al principio de la entrevista final y el estímulo correspondió al video que se entregó a cada practicante con la filmación de todas las clases observadas⁹. Su propósito fue provocar la reflexión del practicante al confrontar la imagen que había desarrollado de su propio desempeño, con la visión de sí mismo en la pantalla.

3.3 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Para el análisis de información se siguieron algunos principios de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002) asociados a la lógica de elaboración de una Descripción Densa (Geertz, 2005).

El proceso de análisis de la información se organizó en tres etapas. Primero, se realizó una codificación abierta, levantando una serie de códigos a partir de la lectura párrafo a párrafo de cada transcripción de entrevista, procediendo de modo inductivo. Luego, los códigos fueron agrupados en familias y asociados a categorías que representaban las dimensiones esenciales del fenómeno estudiado. En este nivel, se aplicaron algunos

⁹ Se aplicó una adaptación de la técnica pues el estímulo presentado a los participantes no fue uniforme, común para todos, sino que a cada uno se le ofreció la filmación de sus propias clases.

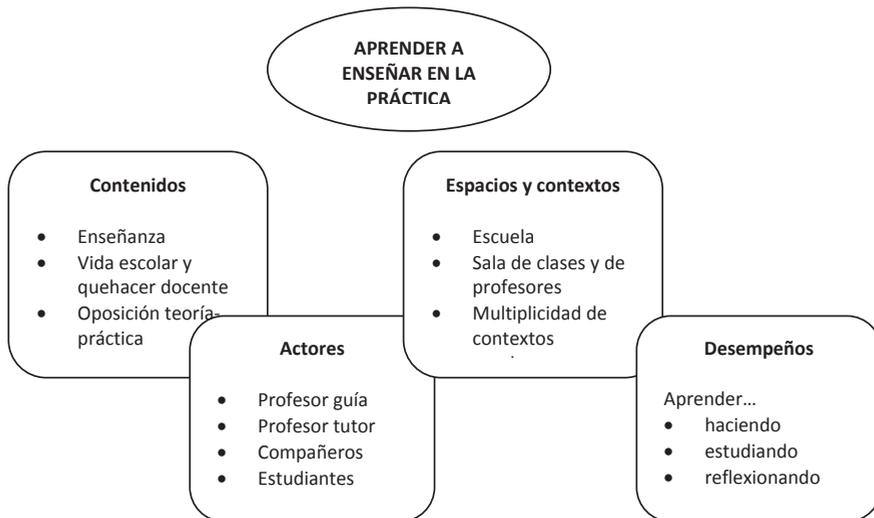
principios de la codificación axial ya que se realizó un ordenamiento conceptual, esto es la organización de los códigos iniciales en categorías más complejas según sus características y relaciones. Se intentó que las relaciones entre las categorías tuvieran un carácter más conceptual y ya no descriptivo. En la tercera etapa, la red de códigos y categorías de diferente jerarquía elaborada, sirvió de base para la interpretación de la información y la preparación de una Descripción Densa de la práctica profesional, que corresponde a la forma en que los resultados fueron presentados.

Con el fin de asegurar la validez del estudio, se utilizó el mecanismo de triangulación de datos mediante la aplicación de distintas estrategias de recolección de información. Complementariamente, se aplicaron comparaciones constantes específicamente orientadas a la comprobación de uniformidad y precisión en la aplicación de los códigos. En relación a la dimensión ética del estudio, se firmaron consentimientos informados con cada uno de los casos en estudio y con un representante de la institución formadora, asegurando a los informantes la confidencialidad y el anonimato en el tratamiento de los datos.

4. RESULTADOS

El análisis de los datos permitió identificar los principales contenidos del aprendizaje así como los desempeños específicos a partir de los cuales los profesores en formación construyen conocimiento. Complementariamente, se constató la influencia de variables externas, como los espacios y contextos, y los actores que impactan en la incorporación de aprendizajes relativos a la enseñanza disciplinar. En la figura que se presenta a continuación se ofrece una síntesis de los resultados.

Figura 1: Síntesis de resultados



4.1 CONTENIDOS DE APRENDIZAJE INCORPORADOS EN LA EXPERIENCIA DE PRÁCTICA PROFESIONAL

Al finalizar su proceso de práctica profesional, los profesores en formación reconocen haber desarrollado variados aprendizajes. Así también identifican desempeños que realizan adecuadamente y otros que aún ejecutan de modo deficiente y que están pendientes de afianzar durante su inserción profesional.

El primer tema al cual se refieren los practicantes corresponde a la enseñanza de la disciplina. Entre las tareas propias de la enseñanza, la planificación de clases es uno de los desempeños didácticos con los cuales se adquiere mayor familiaridad durante la práctica profesional, si bien los profesores en formación reconocen que desarrollan este aprendizaje en los cursos de la universidad más que en el contexto escolar. La necesidad de considerar múltiples variables en el momento de planificar, así como preparar una estructura de inicio, desarrollo y cierre, y reflexionar en torno a las preguntas claves que responde una planificación son los logros más importantes que ellos consignan en esta área.

Una tarea complementaria a la de la planificación la constituye la preparación de materiales, que se aprende en parte en los cursos de la universidad y en parte en el centro de práctica. Además de la elaboración misma de un material, se constata la importancia que éste puede tener para la dinámica de una clase y cómo puede facilitar el desarrollo de diversas capacidades en los estudiantes, junto con lo relevante que es el tipo de desafío que se plantea con un determinado recurso a los estudiantes y cómo se implementa aprovechando su potencial.

Respecto del desarrollo de la clase propiamente tal, los futuros profesores aprenden que las posibilidades de enseñar una disciplina están mediadas por la capacidad de crear un ambiente adecuado para el aprendizaje. En este sentido, el conocimiento de los estudiantes desde distintas perspectivas –personal, social y cognitiva–, constituye un aprendizaje valorado. En el transcurso de la práctica los profesores en formación progresivamente van conociendo a sus estudiantes, tanto individual (sus personalidades y problemas particulares), como colectivamente (las dinámicas de cada curso). Además, aprenden a reconocer las formas y dificultades de aprendizaje que manifiestan como, por ejemplo, los inconvenientes para expresar sus ideas de forma escrita o tomar apuntes.

En el momento de implementar una clase de historia y ciencias sociales, un desafío consiste en articular la forma de abordar los contenidos disciplinares. Algunos practicantes reconocen haber conseguido organizar los contenidos en una estructura básica. Sin embargo, al mismo tiempo, los resultados muestran las dificultades que experimentan para definir un enfoque para el tratamiento de los contenidos, por lo que se trata de un aprendizaje solo parcialmente logrado. Por otra parte, los practicantes también aprenden a regular la cantidad de contenidos que se puede trabajar en una clase, dado que usualmente se les hace escaso para tratar los temas planificados.

Otra responsabilidad docente corresponde a la implementación de estrategias de enseñanza y aprendizaje. En este ámbito, algunos profesores en formación afirman haber incorporado el principio de que la actividad de los estudiantes puede convertirse en el centro de la clase, al tiempo que el docente asume un rol menos protagónico. Respecto de las estrategias propiamente tal, valoran positivamente haber aprendido a desarrollar la exposición de contenidos con apoyo de un recurso o medio didáctico pues el uso de este tipo de material despierta la curiosidad y favorece una comprensión más profunda de los contenidos. Así también, constatan que las estrategias de aprendizaje que exigen que los

estudiantes realicen ejercicios por sí mismos (como la elaboración de mapas o gráficos) y que trabajan sobre la base de sus conocimientos previos, resultan más efectivas para el logro de aprendizajes. Complementariamente, cómo plantear cuestionamientos a los estudiantes generando incertidumbre en la clase, de modo de propiciar una reflexión más profunda o la participación de distintos grupos y estudiantes en la clase, son también interrogantes que enfrentan los profesores en formación y para las cuales van ensayando respuestas. Finalmente, también descubren lo importante que es la motivación de los estudiantes para la clase, y cómo puede lograrse mediante el refuerzo positivo y la incorporación de una diversidad de estrategias y materiales.

En relación a la evaluación, un desempeño didáctico que plantea complejas dificultades no solo a los profesores noveles sino a los docentes en general, los practicantes identifican aprendizajes de distinta naturaleza, que se desarrollan tanto en el contexto universitario como el escolar. La elaboración de instrumentos con distintos tipos de preguntas aparece como un aprendizaje complejo que los profesores en formación inician en sus cursos de didáctica y en la práctica profesional. De orden más técnico, el manejo de escalas de notas y la asignación de puntajes también son incorporados en este momento, pero en el contexto escolar. Finalmente, el monitoreo de la comprensión de los estudiantes en la clase misma mediante la formulación de preguntas o la observación directa de su trabajo al circular por la sala es un logro relevante para el desarrollo de una clase exitosa.

Además de las tareas propias de la enseñanza disciplinar, los profesores en formación reconocen haber aprendido diversos aspectos vinculados al quehacer docente y la realidad de la escuela. Efectivamente, la sola incorporación del practicante en un liceo provoca que éste conozca una serie de aspectos de la vida escolar desde una perspectiva diferente a la que experimentó como estudiante.

Primero, la inmersión en una comunidad escolar permite que los practicantes aprendan a relacionarse con los distintos actores que forman parte de ella: otros profesores, autoridades, personal administrativo, paradocente y auxiliar, además, por supuesto, de los estudiantes, que constituyen su principal preocupación. La cercana observación de otros profesores, por otra parte, provoca que los practicantes accedan a las características y complejidades del trabajo docente. Les impresiona descubrir que los profesores cumplen funciones que van mucho más allá de la realización de clases y que la carga laboral es muy pesada y desgastante, y exige prácticamente dedicación exclusiva. Tal como expresa uno de ellos en la siguiente cita: “... *tienes que ser multifacético, tienes que aprender de todo y hacer de todo en un colegio, eso lo he aprendido en la marcha*” (EC1J, 077).¹⁰

Ahora bien, respecto a las labores docentes en las que los profesores en formación se ven involucrados y aprenden a desempeñar, y que no están referidas a la enseñanza de la disciplina, se encuentran el trabajo de orientación y consejo de curso y el cumplimiento de tareas administrativas como llenar el libro de clases, pasar la lista, etc. En la misma línea, los practicantes descubren que la práctica docente y la vida en la institución escolar están pobladas de rutinas y formas de comportamiento que son importantes para el funcionamiento ya sea de la clase a un nivel específico, como de la institución escolar a un nivel más general. Los modos de saludar, organizar la sala e imponer orden, adquirir

¹⁰ La forma de referenciar las citas consiste en la indicación del tipo de entrevista de que se trata y el número correspondiente (entrevistas en profundidad: EP1 y EP2; entrevistas de explicitación o clarificación: EC1, EC2 y EC3), la inicial del nombre del caso (I, F, J, E), y el número del párrafo de la transcripción de la entrevista en que es posible encontrar la cita seleccionada.

una postura y ocupar el espacio son algunos ejemplos de rutinas que hacen parte de la vida cotidiana en el liceo y que solo pueden ser aprendidas en este contexto. En este sentido, a los profesores en formación se les presenta una importante contradicción entre el tipo de formación que recibieron en la universidad y lo que aprenden en la escuela.

Efectivamente, los practicantes manifiestan que la universidad no los prepara adecuadamente para las demandas que impone la práctica ya que prevalece una formación teórica que no considera la vida cotidiana de la escuela. La siguiente cita refleja la valoración que un profesor en formación tiene de la práctica profesional en relación a este tema: “(...) *he aprendido mucho, muchas cosas cotidianas que no se enseñan, estuve en una burbuja, saliste al exterior y es como todo nuevo*” (EC1J, 060).

Esta tensión entre la formación ofrecida por la universidad y la que brinda el centro educativo está relacionada con la oposición entre teoría y práctica que se plantea desde la formación, que también es constatada por los practicantes. Para ellos la escuela ofrece la oportunidad de practicar lo aprendido y conocer cómo es la realidad escolar en términos de las demandas, posibilidades y limitaciones concretas para la enseñanza. Así, consideran que hay tareas propias del desempeño docente que solo ejecutándolas es posible aprenderlas. También observan cómo aquellas definiciones teóricas previas, usualmente expresadas en una planificación, se ven modificadas por las situaciones emergentes que se presentan en todas las clases. Y, en contraste, cómo es difícil levantar teorías pedagógicas desde la práctica que permitan iluminarla, dadas las importantes diferencias existentes entre los múltiples contextos escolares. Así, pareciera ser que la práctica profesional no logra sino acentuar el contraste entre el contexto universitario y el escolar como espacios de formación docente, pese a que su propósito es justamente el opuesto.

Frente a la tensión mencionada, los practicantes incorporan otro aprendizaje muy relevante y que tiene que ver con desarrollar una actitud flexible y ser capaces de adaptarse a las circunstancias que la dinámica escolar les impone. Por una parte, es necesario ajustarse a las particularidades y las circunstancias específicas en que se encuentran los estudiantes, como también a las condiciones concretas en que se desarrolla la clase y reaccionar de modo flexible, sin aferrarse a una teoría o planificación previa, que pueden resultar poco pertinentes u oportunas. La adaptación también puede manifestarse cuando un practicante debe abandonar una idea personal y acoger los consejos de su profesor guía al considerar que lo que éste le indica es más adecuado para las características de sus estudiantes. En este mismo sentido, en la medida en que el profesor en formación logra leer de mejor manera el contexto de aula, va siendo capaz de visualizar posibles alternativas y tomar decisiones para solucionar las dificultades que se le presentan.

4.2 ESPACIOS, CONTEXTOS Y ACTORES QUE INFLUYEN EN EL APRENDIZAJE DOCENTE

Para todos los profesores en formación, la escuela es considerada como el espacio privilegiado para aprender a ser profesor, pues aporta elementos diferentes y complementarios de los que ofrece la universidad. Efectivamente, el solo hecho de incorporarse a un liceo permite aprender diversos aspectos de la docencia y conocer el funcionamiento de un colegio por dentro, en sus diferentes ámbitos y prácticas cotidianas.

Más específicamente, la sala de clases y la sala de profesores, permiten aproximarse a la realidad misma, a los estudiantes tal como son, así como a la cotidianidad del trabajo docente. En la escuela se puede practicar lo aprendido en la universidad, así como

desempeñar tareas administrativas y otras de orden más práctico que no se abordan en la institución formadora. También se conocen algunos vicios de la dinámica escolar y la crudeza de algunas realidades, lo que puede significar la aparición de un ánimo pesimista.

En forma complementaria, el incorporarse en distintos tipos de escuelas gracias al desarrollo de los cursos de práctica, facilita que los profesores en formación constaten la existencia de múltiples contextos escolares, que les plantean demandas diferenciadas y que, por lo tanto, generan distintos tipos de aprendizaje.

Por otra parte, al desarrollar su práctica profesional, los profesores en formación interactúan con distintos actores que cumplen un papel relevante en su proceso de aprendizaje de la enseñanza. El primer actor que todos los practicantes reconocen como significativo es el profesor guía que, de diferentes maneras, colabora en su formación. Si éste tiene buena disposición para acoger al practicante y realizar un acompañamiento de carácter formativo, puede incidir de diferentes maneras en el aprendizaje profesional del profesor en formación. Efectivamente, el profesor guía puede convertirse en un modelo a seguir por las formas de relacionarse con los estudiantes y crear un clima de aula. También puede ofrecer comentarios, retroalimentación y consejos para mejorar el desempeño en las conversaciones que sostiene con el practicante a partir de las clases que éste realiza y él observa, además de recomendaciones sobre aspectos específicos y de orden administrativo. En algunas ocasiones muy puntuales, un profesor guía puede intervenir directamente en una clase, para aclarar algo de lo que realiza el profesor en formación, lo que también se constituye en fuente de aprendizaje¹¹. Además, es el profesor guía quien generalmente enseña todo lo relacionado con orientación y consejo de curso, un área en la cual los casos estudiados reconocieron importantes vacíos. Finalmente, algunos practicantes aseguran que el solo hecho de que el profesor guía comparta su experiencia les permite aprender elementos de la enseñanza.

Otro actor valorado por los profesores en formación corresponde al profesor tutor que también ofrece retroalimentación, comentarios y consejos para mejorar el desempeño docente a partir de las observaciones de clases. Es importante destacar que el aporte que realizan tanto el profesor tutor como el profesor guía tiene un carácter esencialmente práctico y específicamente didáctico, centrado sobre todo en reforzar las capacidades de enseñanza disciplinar.

Los compañeros de universidad emergen como un tercer actor que influye poderosamente en el proceso de aprender a enseñar. Una práctica habitual, y muy valorada, la constituye compartir entre compañeros las experiencias vividas por cada uno, además de narrar anécdotas y gastarse bromas. Estas instancias permiten conocer otras realidades escolares y acceder a experiencias que, aunque no son vividas directamente, posibilitan ponerse en situación y desarrollar hipótesis de cómo se actuaría si le sucediera a uno. En este sentido, permiten proyectar cursos de acción, lo que también podría constituir un mecanismo de aprendizaje. Las conversaciones con compañeros además permiten aclarar dudas e inquietudes, reconocer y comentar las fortalezas y debilidades de su desempeño, darse consejos mutuamente y compartir material.

Finalmente, los estudiantes escolares, principal preocupación de los profesores en formación, son también actores que aportan información relevante que gatilla el

¹¹ Aunque, para algunos practicantes la intervención del profesor guía en sus clases es interpretada como una manifestación de desconfianza en su trabajo, lo que les produce malestar e inseguridad.

aprendizaje de la enseñanza. Tanto las preguntas y comentarios que formulan, como las expresiones faciales y verbales que manifiestan en las clases, se constituyen en valiosas señales de aprobación, inquietud o rechazo que orientan las modificaciones que realizan los practicantes a su desempeño. Hay ocasiones en que los estudiantes presentan problemas con un contenido, que se expresan en las interrogantes que plantean y los errores que comenten, lo que se convierte en una poderosa fuente de información y aprendizaje. La siguiente cita, ilustra la profundidad del análisis que un practicante puede realizar a partir de la observación atenta de sus estudiantes:

Lo aprendí a través de los conflictos que tenían los estudiantes con lo que yo hacía, cuando alguien, por ejemplo, me hacía una pregunta porque no entendía algo que estaba explicando, me daba cuenta que no importaban tanto las respuestas que yo le daba ni lo que tenía que decirle frente a eso, sino como se sentía él frente a esa pregunta, por qué tenía esas dudas que a lo mejor no eran con respecto tanto al contenido sino a su capacidad para poder responder o a las interferencias que se pueden producir en esa pregunta (EP2I, 0748).

Además de las señales espontáneas que los estudiantes ofrecen, para los profesores en formación progresivamente se convierte en un hábito el hacerle preguntas a los estudiantes para monitorear su comprensión de una explicación o evaluar su aprendizaje de una clase a la siguiente, lo que les permite recoger información relevante para diagnosticar alguna dificultad de aprendizaje más seria, autoevaluar las estrategias que implementan y ajustar los tiempos que destinan a cada actividad en la clase, de modo que aprenden en la práctica a orientar la enseñanza de acuerdo a las características de los estudiantes que están atendiendo.

4.3 DESEMPEÑOS A TRAVÉS DE LOS CUALES SE APRENDE A ENSEÑAR EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Al ser consultados sobre los desempeños que los practicantes identifican como claves para su aprendizaje de la enseñanza disciplinar, lo primero que se manifiesta es un desconocimiento de los procesos cognitivos involucrados. Efectivamente, es común que los profesores en formación en una primera instancia no logren explicar cómo incorporan un determinado aprendizaje y lo identifiquen como magia, intuición o algo que sencillamente ocurre. Ya sea para establecer una forma de relacionarse con los estudiantes, crear un material o inventar un ejemplo para la explicación de un contenido, los practicantes actúan por intuición, y no son capaces de argumentar cómo lo desarrollan.

Ahora bien, al profundizar en sus respuestas, es posible organizar la comprensión de aquellos desempeños de aprendizaje en tres ámbitos: hacer, estudiar y reflexionar. Aprender haciendo corresponde a la idea de que el conocimiento pedagógico es esencialmente práctico y se domina gracias a la ejercitación. Aprender estudiando expresa la premisa de que el conocimiento es más bien teórico y se aprehende intelectualmente. Finalmente, aprender reflexionando manifiesta la perspectiva de que la naturaleza de este conocimiento es teórico-práctica y que es la reflexión la que permite construir un saber mixto desde la práctica y desde la teoría, que recoge la complejidad del desempeño docente.

En relación a aprender haciendo, una explicación común que ofrecen los profesores en formación es que se aprende como fruto de la experiencia. Hay una serie de aspectos del

oficio docente, tales como desarrollar los rituales que tienen lugar en una clase, moverse por la sala o realizar funciones administrativas, que se aprenden en la ejecución misma. Del mismo modo, tareas más complejas como monitorear el aprendizaje, crear un material ajustado a las necesidades de estudiantes concretos o adaptarse a las circunstancias específicas de cada situación, se desarrollan más exitosamente en la medida en que el practicante se enfrenta a ellas reiteradamente a lo largo del tiempo.

Los practicantes valoran positivamente la práctica y la ejecución concreta de las tareas docentes que en ella tiene lugar porque consideran que les permite acceder a “la realidad misma” y así contrastar lo que han aprendido en sus estudios universitarios, que identifican de corte más teórico, tal como se expresa en la siguiente cita:

(...) tú llevas, cuando vas a hacer clases, ciertos lineamientos teóricos (...) que pueden ser muy teóricos y pueden ser muy válidos y muy buenos y justificados por todo el mundo (...) pero tú llegas a la clase y es totalmente diferente. Entonces yo creo que uno aprende haciendo, al menos siendo profesor, porque tal vez la teoría y todo eso te ayuda, o sea, saber planificar, aprender a planificar y todo eso te ayuda caleta [sic], pero puedes tener una planificación buenísima y si no tienes estas cositas prácticas no haces nada, o sea llegas con un montón de libros y fin (...) una vez que te enfrentas a la realidad misma, todo cambia, y eso lo sentí bastante en la práctica (EP2J, 0612 y 0644).

Otra explicación que los practicantes ofrecen de los aprendizajes que incorporan en su práctica profesional corresponde a la idea de que se aprende por ensayo y error. La perspectiva de que se aprende practicando, equivocándose una y otra vez hasta que la tarea sale bien, encierra la premisa de que el aprendizaje ocurre más como la instalación de un modo de hacer un tanto irreflexivo que como la incorporación consciente de un desempeño determinado.

En todo caso, existe un matiz, ya que cuando los profesores en formación se refieren a aprender del error, afirman que valoran positivamente que el profesor guía y el profesor tutor les muestren sus falencias para poder corregirlas, lo que pone la conversación sobre el desempeño como una posibilidad de aprender del error en la práctica. Para los profesores en formación, equivocarse les da la oportunidad de analizar sus dificultades y aprender de ellas. Es necesario indicar, sin embargo, que esta posibilidad existe cuando la práctica profesional se configura como un espacio protegido en el cual cometer errores está permitido y no tiene altos costos. Pero no todos los contextos escolares ofrecen estas garantías, pues hay casos en que los practicantes son sancionados cuando se equivocan o bien no se les da oportunidad para desempeñar alguna función que se considera de cuidado, como guiar una reunión o una entrevista con apoderados, por temor a que se equivoquen.

En otro sentido, los practicantes refieren que también es posible aprender estudiando. Otro grupo de respuestas relevan las lecturas y el estudio que realizan en las asignaturas que cursan durante su formación como desempeños que propician el aprendizaje. Efectivamente, la asistencia a las diversas asignaturas durante el curso de la carrera permite adquirir conocimientos específicos que los practicantes valoran positivamente. Los ramos de didáctica, que son los más apreciados por su aporte formativo, entregan conocimientos de la planificación, variadas estrategias de enseñanza y aprendizaje, formas de evaluación, y creación y uso de materiales, por ejemplo. Por su parte, los cursos de taller y tutoría también fortalecen el desempeño docente en tanto abordan temas de orden práctico vinculados a

la enseñanza y la profesión docente, al tiempo que motivan el desarrollo de la reflexión a través de estrategias narrativas. En tanto, las asignaturas de psicología del desarrollo o del aprendizaje incentivan la reflexión sobre las formas de relacionarse con los estudiantes.

Así también, pueden resultar significativas algunas de las lecturas que realizan vinculadas a un curso particular. En este ámbito, los practicantes estudiados resaltan la importancia de lecturas relativas a las características de los estudiantes y las formas más adecuadas de vincularse con ellos. Así también, de aquellas relacionadas con modelos y corrientes pedagógicas o enfoques didácticos, que pueden ser inspiradoras para el propio desempeño. Estas lecturas abordan dos temas que emergen como preocupaciones centrales para los profesores en formación en el contexto de la práctica profesional: la relación con los estudiantes y la implementación de estrategias de enseñanza y aprendizaje. El que los practicantes destaquen la importancia del estudio en relación a estos temas cruciales implica que para ellos no bastan solo los aprendizajes que se desarrollan gracias a la ejecución concreta que tiene lugar en su práctica, sino que también valoran lo que construyen desde una aproximación intelectual.

Finalmente, los profesores en formación refieren que es posible aprender reflexionando. La afirmación de que “...uno no se da cuenta de lo que hace hasta que lo procesa, lo escribe o lo dice” (EC11, 936), expresada por un practicante, realza la idea de que es la reflexión sobre la práctica la que permite comprender mejor la experiencia, pues hace posible observar y entender múltiples dimensiones de la acción, hacerse consciente de los errores y evaluar las decisiones tomadas. Así, se avanza más allá de una práctica automatizada, como simple ejecución inconsciente de tareas, orientándose a aprovechar las experiencias prácticas para construir conocimiento profesional.

Para los profesores en formación, la reflexión está orientada por el objetivo de asegurar el aprendizaje de los estudiantes y, en este sentido, tanto el análisis del cumplimiento de las planificaciones y de los resultados de aprendizaje, como la observación directa de la respuesta de los estudiantes a las actividades planteadas en clases se convierten en importantes recursos para su desarrollo, tal como se expresa en la siguiente cita:

Y yo trabajaba mucho con las notas, comparaba las notas de los alumnos. ¿Por qué este alumno tuvo tal nota? ¿Por qué tan baja nota en esta prueba y en la otra le fue mejor? ¿Qué pasó? Quizá no fue capaz de identificar un conocimiento y pasar a la interpretación, entonces, yo digo: ¿Cómo lo hago? ¿Qué hago yo para que ese alumno pueda dar ese salto? (EP2F, 062).

En el proceso reflexivo, el momento de pensar acerca de las situaciones vividas, intentando establecer relaciones entre una y otra situación, o con referentes teóricos pertinentes, constituye una práctica muy relevante. Sin embargo, en ocasiones es difícil reflexionar por sí mismo, sin ningún apoyo. En estos casos, este ejercicio se sirve de algunos soportes como la escritura. Efectivamente, para todos los casos, las tareas de escritura que fueron encomendadas como parte de las actividades de la práctica profesional, fueron significativas para desarrollar la reflexión. Ya fueran parte del portafolio o de un diario reflexivo, la narración por escrito de las experiencias vividas en la práctica se constituyó en una importante estrategia para motivar la toma de conciencia y, con ella, el aprendizaje profesional.

Así también, es posible que la reflexión tenga lugar fruto de una conversación con otro actor significativo. Ya sea con compañeros de universidad que también realizan la

práctica, con el profesor guía o el profesor tutor, es en la conversación con otro que se abre la posibilidad para que el practicante puede observar las situaciones ocurridas desde otro ángulo, tomar conciencia, reflexionar y aprender a enseñar.

5. CONCLUSIONES

El análisis de la información recopilada permite concluir, en diálogo con la literatura pertinente, que el aprendizaje docente tiene carácter situado, es social y se desarrolla mediante diferentes desempeños, entre los cuales la reflexión adquiere un papel preponderante.

La cognición, como proceso general, tiene carácter situado, dado que los contextos en los cuales se desarrolla influyen poderosamente en las características específicas que ésta adquiere (Castorina y Carretero, 2012; Putnam y Borko, 2000). Así, para el aprendizaje de la enseñanza, la institución escolar en general, la sala de clases y la sala de profesores en particular, son espacios significativos para comenzar a generar una identidad docente y construir un saber profesional.

Por otra parte, los practicantes se incorporan en contextos escolares diversos¹², cada uno de los cuales plantea desafíos particulares. Este punto es importante porque los profesores en formación desarrollan habilidades diferenciadas según sean las necesidades planteadas por cada tipo de contexto, lo que se traduce en que cada uno de ellos ofrece oportunidades de aprendizaje particulares. Por ejemplo, según los practicantes, un tipo de colegio academicista exige el desarrollo de clases intelectualmente más densas, mientras otro de condición vulnerable requiere de estrategias de motivación más atractivas. Esta diversidad provoca que, al intentar enfrentarla, los practicantes desarrollen diferentes capacidades. Así, tenemos que, aunque el programa formativo sea el mismo, el solo hecho de incorporarse en escuelas diferentes causa que los profesores en formación dispongan de oportunidades de aprendizaje de la enseñanza disímiles. Se trata de un aspecto de las prácticas profesionales sobre el cual las instituciones formadoras debieran poner especial atención.

En otro sentido, los datos reportan que la interacción social con varios actores durante la práctica, se convierte en una importante fuente de aprendizaje, tal como plantean Putnam y Borko (2000). Entre estos actores, el profesor guía y los compañeros de universidad se reconocen como los que mayor amplitud y cantidad de posibilidades de aprender ofrecen. Pero también el profesor tutor y los estudiantes escolares aportan a este proceso. Resulta interesante destacar que la influencia de los compañeros de práctica y los estudiantes escolares en el aprendizaje docente –que realizan una contribución específica, tal como fue sintetizado en el apartado de resultados– ha sido un tema que, aunque relevante, ha sido poco estudiado en Chile (Hirmas, 2014).

En relación a los contenidos del aprendizaje de la enseñanza que los practicantes identifican, una serie de ellos corresponde a las múltiples tareas propias de la enseñanza disciplinar. Pero el aprendizaje también se amplía a elementos de la realidad escolar y el quehacer docente, que se convierten en un importante descubrimiento cuando el profesor en formación se incorpora al centro escolar.

¹² Diversos para cada practicante a lo largo de su formación práctica o diversos entre practicantes de una misma generación.

Finalmente, en cuanto a los desempeños que activan el desarrollo del aprendizaje de la enseñanza, los profesores en formación distinguen tres específicos: la acción, el estudio y la reflexión. Es importante indicar que esta categorización, levantada desde los datos inductivamente, coincide con una antigua discusión teórica acerca de la forma de construir aprendizajes docentes y la naturaleza del saber profesional: ¿se aprende de la práctica, de la teoría o de la reflexión teórico-práctica? (Carr, 2002; Orland Barak y Yinon, 2007; Tardif, 2004). Lo que está detrás es la interrogante acerca de cómo se construye conocimiento de naturaleza teórica y práctica, esto es, cómo se aprende de la experiencia.

La idea de que se aprende de la acción esconde la premisa de que en el aprendizaje, más que una elaboración teórica, es la ejercitación lo que se impone. Esta línea interpretativa del trabajo docente otorga una mayor importancia al hacer por sobre la teoría y la reflexión, y es la que fundamenta la común opinión de que es la práctica la que hace al profesor y no el estudio. La noción de aprendizaje por ensayo y error es coincidente con esta perspectiva. Esta visión del aprendizaje de la enseñanza resulta controversial desde la lógica de la formación docente dado que refuerza la opinión de que la docencia no requiere de una formación especializada y puede aprenderse sobre la marcha, solo mediante el entrenamiento, de una manera más bien intuitiva y como fruto de una práctica de ensayo y error más que de una práctica reflexiva, al tiempo que contradice lo que la literatura del campo afirma sobre la necesidad de una preparación exigente para el desempeño profesional (Darling-Hammond, 2005).

En todo caso, para los profesores en formación, aunque parezca contradictorio, la experiencia es solo uno de los desempeños que reconocen como relevantes para su aprendizaje, pues también valoran positivamente el estudio, de carácter teórico, y la reflexión, que relaciona práctica con teoría. Si bien es difícil indagar en los procesos cognitivos que fundamentan la práctica de un docente, lo cierto es que, en la incorporación de un aprendizaje, la reflexión y la indagación teórica cumplen un importante papel. Esto no contradice el hecho de que haya algunas prácticas que terminan por automatizarse y convertirse en parte del *habitus* de un docente experto, lo que sucede para permitir que el profesor ejecute una serie de tareas, simultáneamente reservando su capacidad de pensar y actuar para aquellas más demandantes cognitivamente (Faingold, 2005).

En consecuencia, se plantea el desafío de conocer más en profundidad cómo se articulan los distintos desempeños que, aunque en apariencia contradictorios, resultan complementarios para los profesores en formación y les permiten construir conocimiento profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, vol. 40, n. 1, 11-28.
- _____ (2004). *La formación docente inicial en Chile*. Recuperado el 29 de marzo de 2007, de <http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/formacion%20docente/resumenes/Informe%20-%20UP%20-%20Chile%20-%20S%C3%ADntesis.pdf>
- _____ (2002). *Profesores para Chile: Historia de un Proyecto*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Ball, D. & Forzani, F. (2009). The work of Teaching and the Challenge for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, vol. 60, n. 5, 497-511.
- Bullough, Jr. R.V. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación

- del profesorado. En Biddle, B., Good, T. y Goodson, I. *La enseñanza y los profesores* (vol. 1, pp. 99-165). Barcelona: Paidós.
- Castorina, J. y Carretero, M. (Comp.) (2012). *Desarrollo cognitivo y educación I: los inicios del conocimiento*. Buenos Aires: Paidós.
- CEPPE. (2013). *La Formación Inicial Docente: Estado, Avances y Desafíos en Chile. Informe Final Servicio de Asesoría sobre FID*. Santiago de Chile: Autor.
- Cisternas, T. (2011). La investigación sobre formación docente en Chile. Territorios explorados e inexplorados. *Calidad en la educación*, n. 35, 131-164.
- Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado. (2007). *Criterios de Evaluación para la Acreditación de Carreras de Educación*. Santiago de Chile.
- Contreras, I., Rittershaussen, S., Montecinos, C., Solís, M., Núñez, C. y Walker, H. (2010). La escuela como espacio para aprender a enseñar: visiones desde los programas de formación de profesores de educación media. *Estudios Pedagógicos*, vol. 36, n. 1, 85-105.
- Darling-Hammond, L. (2005). Educating the New Educator: Teacher Education and the Future of Democracy. *The New Educator*, vol. 1, 1-18.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Faingold, N. (2005). Del practicante al experto: cómo construir las habilidades profesionales. En Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. y Perrenoud, P. (Coord.) *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 197-221). México: Fondo de Cultura Económica.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, vol. 103, n. 6, 1013-1055.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Geertz, C. (2005). *La interpretación de las culturas*. España: Gedisa.
- Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E. & Williamson, P. (2009). Teaching Practice: A Cross-Professional Perspective. *Teachers College Record*, vol. 111, n. 9, 2055-2100.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J. con Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M. & Zeichner, K. (2005). How teachers learn and develop. En Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (Ed.), *Preparing Teacher for a Changing world. What teachers should learn and be able to do* (pp. 358-389). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hirmas, C. (2014). Tensiones y desafíos para pensar el cambio en la formación práctica de futuros profesores. *Estudios Pedagógicos*, vol. 40 n. 1, 127-143.
- Ministerio de Educación. (2012). *Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Educación Media*. Santiago de Chile: Autor.
- _____ (2003). *Marco para la Buena enseñanza*. Santiago de Chile: Autor.
- Montecinos, C., Walker, H., Solís, M., Núñez, C., Contreras, I. y Rittershaussen, S. (2010). Lineamientos para el diseño del currículo del área de formación de carreras de pedagogía. En Martinic, S. y Elacqua, G. (Ed.) *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo* (pp. 233-255). Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo. (2004) *Revisión de políticas nacionales de educación*. Santiago de Chile: OECD y Ministerio de Educación.
- Orland-Barak, L. & Yinon, H. (2007). When theory meets practice: What student teachers learn from guided reflection on their own classroom discourse. *Teaching and teacher education*, vol. 23, n. 6, 957-969.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. y Perrenoud, P. (2005). Introducción. Cómo formar maestros profesionales: tres grupos de preguntas. En Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. y Perrenoud, P. (Coord.) *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 11-32). México: Fondo de Cultura Económica.
- Perrenoud, P. (2005). El trabajo sobre el habitus en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y tomas de conciencia. En Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. y Perrenoud, P. (Coord.) *La*

- formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 265-308). México: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: GRAÓ.
- Putnam, R. y Borko, H. (2000). El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición. En Biddle, B., Good, T. y Goodson, I. *La enseñanza y los profesores* (vol. 1, pp. 219-309). Barcelona: Paidós.
- Robson, C. (2002). *Real World Research*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. España: Mc Graw Hill.
- Shulman, L. (2001). Conocimiento y Enseñanza. *Revista Estudios Públicos*, n. 83, 163-196.
- Shulman, L. & Shulman, J. (2007). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 36, n. 2, 257-271.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Nancea.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.
- Veermeresch, P. (2013, 6 de octubre). *Comment est né l'entretien d'explicitation*. Youtube. Podcast recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=ISQKNR7IJgl>