



Análisis de la formación práctica de profesores desde las demandas de los contextos escolares de la región del Maule-Chile: un mecanismo de justicia social del reconocimiento

Analysis of the practical training of teachers from the demands of the school contexts of the Maule-Chile region: a social justice mechanism of recognition

SÁNCHEZ-SÁNCHEZ, Gerardo 1; SCHILLING-LARA, Caroll 2 y PAZ-MALDONADO, Eddy 3

Recibido: 08/01/2020 • Aprobado: 28/03/2020 • Publicado: 16/04/2020

Contenido

1. Introducción
 2. Metodología
 3. Resultados
 4. Discusión y conclusiones
- Referencias bibliográficas

RESUMEN:

El objetivo del estudio es determinar necesidades y requerimientos planteados en la preparación del profesorado desde la percepción de profesores y directivos de centros de práctica. Se desarrollaron 19 grupos focales en diferentes establecimientos educativos. Los resultados muestran demandas asociadas al clima para la enseñanza, atención a la diversidad; relación con familias y comunidad; y responsabilidades profesionales. Se concluye que la variable territorio es preciso atenderla desde la formación inicial de profesores como un mecanismo de justicia social.

Palabras clave: Formación inicial, segregación, territorio, Chile.

ABSTRACT:

The objective of the study is to determine the needs and requirements raised in the preparation of teachers from the perception of teachers and managers of practice centers. 19 focus groups were developed in different educational establishments. The results show demands associated with the climate for teaching, attention to diversity; relationship with families and community; and professional responsibilities. It is concluded that the territory variable must be addressed from the initial training of teachers as a mechanism of social justice.

Keywords: Initial teacher training, segregation, territory, Chile.

1. Introducción

La formación práctica de los docentes ha sido un ámbito de creciente interés para la investigación educativa a nivel internacional. En Chile, se reconoce como un campo de estudio relativamente reciente, cuyo principal nudo problemático se ha orientado a conocer como los docentes construyen su saber profesional (Hirmas, 2014). Asimismo, al reconocimiento de cómo los docentes desarrollan sus aprendizajes pedagógicos a partir de las múltiples interacciones presentes en sus contextos educativos y situaciones de enseñanza (Marcelo, 1999), dado que la reflexión a nivel individual no es suficiente, porque la educación es una tarea colectiva (Blanco, 2015). En esta línea, Ávalos, Cavada,

Pardo & Sotomayor (2010) presentan una serie de factores propuestos por Clift & Brady, Tang, y Wilson, Floden & Ferrini-Mundy (citados en Ávalos et al., 2010), que destacan en este proceso de "aprender a enseñar", tales como, las oportunidades de aprendizaje del currículum de práctica progresiva en su conexión con otros componentes curriculares; las características de los centros escolares donde se desarrollan las experiencias de práctica y las oportunidades que ofrece el estudiante en práctica para implementar innovaciones pedagógicas. Al respecto, Montecinos (2016) señala que la actividad reflexiva superior que va de la teoría a la práctica y nuevamente a la teoría se proyecta como proceso intencionado en la práctica final, donde el futuro docente desarrolla mayor autonomía y el centro pasa a ser el escenario donde se adquiere una comprensión más compleja de la realidad educativa.

Sin duda, los estudios muestran que la variable *contexto educativo* adquiere especial relevancia en la formación docente. Frente a ello, es importante distinguir que los centros educativos chilenos presentan condiciones de alta segregación y requerimientos de atención a un alumnado con crecientes demandas cognitivas, afectivas y emocionales. Esto lleva a preguntarnos si el currículum de formación de profesores está preparando a los futuros docentes para enfrentar estos escenarios de alta complejidad social. Como plantean Peña-Sandoval y Montecinos (2016) las instituciones que forman a profesores necesitan tomar estas variables del contexto laboral en consideración al momento de diseñar su currículum. Contemplando la desigualdad que padecen muchos sistemas educativos, no solo el chileno, se reconoce una creciente atención a conceptos como la enseñanza para la diversidad y la justicia social. Siguiendo este análisis, resulta urgente

repensar el currículum de formación docente considerando las habilidades requeridas desde el ejercicio docente para alcanzar una mayor comprensión, sensibilidad y desarrollo de acciones que colaboren en el mejoramiento de condiciones para el aprendizaje. Por tanto:

Esto significa que los docentes no son aparatos intercambiables de una fábrica, ya que pueden cambiar vidas y mejorar la calidad de la educación ofrecida por los centros educativos. Mejorar la eficacia, eficiencia y equidad en la educación depende en gran medida de asegurar que los que desean dedicarse a la enseñanza sean personas competentes, de que su método de enseñanza sea de buena calidad y de que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de excelencia (OECD, 2010, p.17).

Un aspecto al que se debe prestar especialmente atención para fortalecer competencias docentes son las interacciones sociales que emergen en los contextos de práctica pedagógica, considerando la necesidad de reconocimiento recíproco (Honneth, 1997) entre distintos actores (universidad, escuela y comunidad). Al respecto, algunos estudios de Ferrada (2012), Del Pino (2012), Schilling (2018) reconocen la importancia de ampliar el sentido de la experiencia escolar hacia el diálogo con otros actores territoriales, como son la familias y comunidades donde están inmersos los centros escolares, para la creación de proyectos conjunto. Para Zeichner (2016) esto significa apostar por un enfoque democrático donde:

Los maestros de las escuelas primarias y secundarias que sirven como centros de prácticas, los miembros de la comunidad que proporcionan servicios educativos y las comunidades fuera de las escuelas y las familias estarían comprometidos en la colaboración equitativa con los programas de formación del profesorado y los programas trabajarían para incorporar los conocimientos en las escuelas y las comunidades en su trabajo con los futuros maestros (p.19).

En Chile, la política pública para la Formación Inicial Docente (FID) (MINEDUC, 2016) ha intencionado lineamientos estratégicos bajo el concepto de "bidireccionalidad con el sistema escolar", entendiendo por ello, a las relaciones de colaboración que se dan entre universidad y escuela. A nivel declarativo, se busca que la formación de los futuros docentes en el aula escolar, también contribuya al desarrollo de los establecimientos escolares. Entre las acciones propuestas surgen orientaciones para el desarrollo de este trabajo colaborativo entre universidades y establecimientos escolares, al mismo tiempo,

que se reconoce la necesidad de avanzar en el desarrollo de innovación educativa e investigación conjunta, con docentes en ejercicio. Entendiendo que este trabajo potenciará el aprendizaje y el desarrollo docente (Ávalos et al., 2010). Tal como indica la OECD (2010)

el rol de los colegios está cambiando en muchos países en la medida en que los contextos sociales se van haciendo más diversos. Además de reconocer el valor de la diversidad, los profesores también deben ser capaces de integrar a estos estudiantes con perfiles diversificados.

En esta perspectiva, Ferrada (2017) plantea que las reformas educativas dirigidas a impactar la formación docente en Latinoamérica han generado una actualización curricular de los referentes teóricos, pero no han logrado la incorporación de las propias demandas de los docentes en ejercicio. Este hallazgo permite explicar, en parte, los débiles resultados que surgen de los esfuerzos desplegados en el marco del fortalecimiento a la formación inicial en las universidades chilenas. Dado

que se observa que, a pesar del impulso desplegado por la política pública a través del incremento en el financiamiento a propuestas de mejoramiento institucional, la actualización del diseño curricular y el acercamiento progresivo a los centros escolares aún no se logra dar un salto de innovación y una formación docente que dé respuesta a los cambios y desigualdades que presenta nuestro sistema escolar. En consecuencia, se hace evidente que no logramos acercar las distancias entre el currículum de formación de profesores y las demandas que presentan los centros escolares.

En esta perspectiva, en distintos lugares emergen iniciativas de formación docente que buscan construir espacios de reconocimiento y compromiso social para colaborar con las deterioradas condiciones que presenta el sistema público. Como señala Zeichner (2017) han surgido nuevas propuestas en la formación docente que buscan responder a la preparación de los docentes para que luego enseñen de una manera que contribuya a disminuir las desigualdades.

Va más allá de una celebración a la diversidad, procurando formar profesores dispuestos y capaces de trabajar dentro y fuera de sus salas de clases a fin de cambiar las desigualdades que existen tanto en la enseñanza como la sociedad en general. Da cuenta de las dimensiones sociales y políticas de la enseñanza, junto con sus otras dimensiones, y reconoce las contribuciones de los profesores para aumentar las oportunidades de vida de sus alumnos (Zeichner, 2017, p. 21).

Como una manera de contribuir a la formación docente surge esta investigación desarrollada en el marco del diagnóstico en Formación Inicial Docente (FID) patrocinada por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) durante el año 2018. La preocupación institucional se focalizó en mejorar los procesos de vinculación con el medio, estrechando las relaciones con los centros escolares de la región del Maule y determinando las brechas de formación requeridas para enfrentar el ejercicio docente. La información del medio escolar, permite identificar los recursos y procesos necesarios para garantizar el itinerario formativo y alcanzar el perfil de egreso declarado en cada una de las carreras de formación del profesorado.

Para ello se requiere conocer ¿Cuáles son las percepciones y demandas de formación que presentan los profesores y directivos de los centros de prácticas de la región del Maule?

1.1. Objetivo

Determinar necesidades y requerimientos planteados a la docencia y la preparación del profesorado a partir de la percepción de profesores y directivos de los Centros de Prácticas con Convenio UCM (Universidad Católica del Maule).

2. Metodología

El estudio utilizó una metodología cualitativa con el fin de indagar inductivamente, las necesidades demandadas desde el sistema escolar a la formación inicial de profesores de la UCM.

La muestra contempló la realización de 19 grupos focales integrados cada uno de ellos por docentes directivos y de aula, de establecimientos educacionales de distinta dependencia administrativa (municipal, particular subvencionado y particular pagado; urbanos y rurales; de niveles preescolares, básicos y medio).

La indagación fue realizada mediante un guión de entrevista que explora situaciones genéricas que no solo incluyen la práctica del estudiante en formación, sino también al propio docente consultado: Necesidades respecto al dominio del Marco para la Buena Enseñanza; factores de la enseñanza que afectan en el logro de los aprendizajes y necesidades de práctica UCM. De este modo, la observación no queda delimitada a las debilidades del estudiante en formación, también quedan evidenciadas las problemáticas que los propios docentes en ejercicio están teniendo en sus aulas y territorios escolares.

Para contextualizar las demandas se considera como referente el Marco de la Buena Enseñanza (MBE), instrumento oficial y vigente para la evaluación docente y para orientar las prácticas pedagógicas de los profesores chilenos. Este MBE, permite establecer un recorrido completo del acto pedagógico, otorgando un papel integral al docente desde la preparación de la clase, hasta la reflexión de sus decisiones pedagógicas y profesionales.

El análisis cualitativo utilizó el microanálisis de datos propuesto por Corbin y Strauss (2008).

A partir de la codificación de los grupos focales se formularon categorías inductivas

(Ruíz, 2009). Se identificaron las siguientes categorías: i) clima para la enseñanza, ii) enseñanza para la diversidad, iii) estudiantes en práctica, iv) relación con padres y apoderados; y v) responsabilidades profesionales.

A continuación, se presentan las categorías identificadas mediante el procedimiento de la codificación abierta y su correspondiente descripción:

Tabla 1
Categorías de análisis

Nombre de la Categoría	Descripción
Clima para la enseñanza	Esta categoría dice relación con aspectos ligados a las situaciones que se dan al interior de las salas de clases, conflictos, relación profesor-alumno, experiencias significativas en torno al clima existente para facilitar los aprendizajes, normas de convivencia, etc.
Enseñanza para la diversidad	Se aborda en esta categoría relatos relacionados con experiencias sobre la enseñanza abordando la diversidad en el aula; formas de identificar diversidad en los estudiantes, metodologías de abordaje a la diversidad.
Relación con padres y apoderados	En esta categoría se resumen las opiniones relacionadas con el vínculo entre los profesores y los padres y apoderados de sus alumnos, cómo se da esta vinculación y los aspectos problemáticos que de esta relación surge.
Responsabilidades profesionales	En esta categoría se hace mención a las responsabilidades que los profesores reconocen como parte de su labor docente, se habla sobre reflexiones autocríticas, labores compartidas con otros docentes y directivos, etc.

Fuente. Elaboración propia a partir de los grupos focales realizados

3. Resultados

3.1. Estudiantes en práctica

Los docentes manifiestan que los estudiantes en práctica cumplen con pocas horas en aula y en forma parcial, no pudiendo involucrarse completamente en las actividades de la escuela, solo abordan clases donde son supervisados por sus tutores y queda restringida a una pauta de cumplimiento que generalmente observa la conducción de una clase que no responde a la atención de la diversidad y que se traduce en una actividad para todos igual, en una guía de trabajo que no permite el monitoreo de los distintos niveles de aprendizaje que existen en el aula, *"me da la impresión con los años han ido disminuyendo las horas de práctica en las universidades más que aumentando"* (AD 4), así también lo indica la siguiente cita: *"no están preparados, que no se les ha enseñado o no se les ha dicho abiertamente, ¿saben qué?, ustedes se van a encontrar con varios niveles, y varios de esos niveles ustedes tienen que preparar materiales distintos, ustedes tienen que prepararse de una manera distinta"* (RD).

El problema de atender la diversidad es una situación que no se observa como un aporte de los estudiantes en práctica a los centros escolares y que el modelo de la clase para todos está aún presente en las nuevas generaciones de profesores.

3.2. Clima para la enseñanza

Esta categoría surge en las conversaciones con los docentes y directivos en forma frecuente y toma una importancia central para ellos, a la hora de implementar las clases. Ahora bien, la situación se complejiza en las aulas de las escuelas municipales y con menor incidencia en las particulares subvencionadas o particulares pagadas.

Las escuelas de formación católica o congregacional cuentan con estructuras definidas tales como hábitos o rutinas que permiten una mejor regulación del comportamiento de los estudiantes. La existencia de normas más claras, espacios identificados para practicar ciertos rituales como la oración, eucaristías, etc. generan espacios mejor organizados para los estudiantes. Así lo mencionan en un establecimiento que cumple con estas condiciones *"buscamos tener un buen ambiente por medio del respeto, así también hay palabras claves de la congregación que utilizamos con los niños, la oración todas las mañanas y celebraciones ayudan a la formación"* (AD). La práctica de rutinas y la organización de espacios y tiempos es fundamental para que los estudiantes reconozcan en su espacio educativo, las distintas actividades que están previamente planificadas, evitar la improvisación y contar con una estabilidad de patrones de acción dentro de la escuela reduce la incertidumbre y las posibles reacciones de descontrol que presenten los estudiantes. *"La laxitud en lo disciplinar. Los docentes, en mi opinión, tengo la impresión de que tienen pocas herramientas dadas"*

por la formación académica que les permita controlar muchas dificultades que aparecen en el aula" (M).

Los grupos focales de las escuelas de más bajo rendimiento son las que presentan más conflictos para organizar un buen clima de aula, lo que atribuyen a la diversidad de estudiantes y porque, en definitiva, no pueden sostener una clase expositiva para todos. Muchas veces las actividades que promueven mejor disciplina no son aquellas desafiantes para aprendizajes significativos, así lo menciona esta cita "es una escuela que acepta a todo tipo de niños, una escuela también que tiene muchos niños diversos, ellos trabajan bien cuando están escribiendo, copiando porque no saben escribir en forma espontánea" (AP).

La problemática social de aquellas escuelas de mayor vulnerabilidad, sobre todo de aquellas de comunas más pobres y marginadas que atienden a estudiantes con serios problemas sociales, afectivos y familiares complejos de abordar por los docentes en sus aulas, requieren una estructura de organización y gestión de manera colaborativa al interior de los establecimientos. Esta realidad es ampliamente reconocida por los participantes. Esta cita corresponde a un docente que indica que su escuela está estigmatizada y recibe a los estudiantes que abandonan otros sistemas: "yo ahorque a un niño por eso me... y tú ¿qué hiciste?", "no yo le pegue a la profesora en la otra escuela, entonces con esa clase de niños nosotros trabajamos...y solos, solitos" (AP).

En general, los docentes abordan las problemáticas sociales de sus estudiantes con afecto y contención, una de sus principales funciones que reconocen en su rol docente es ser el apoyo para sus estudiantes, un rol que califican de protector y formativo "ellos tiene muchas carencias en su casa, por lo tanto, una forma de entrar con ellos, ehh es dándole la confianza, acogiéndolos un poco, conversando porque ellos no lo tienen en su casa (LH), por otro lado, "Acá uno es el profesor y cumple bastantes roles en realidad, de psicólogo, de orientador, muchas veces hay que trabajar la parte emocional para alcanzar un objetivo de aprendizaje, para que los chiquillos aprendan algo" (BS).

No se observa, en la discusión con los docentes, intenciones de relacionar aspectos como la motivación, la autoeficacia, la organización de los aprendizajes, metas y condiciones de las clases para obtener calidad en las tareas o actividades de la clase. Se observa una comprensión fragmentada del clima de aula, referido solo al manejo de la disciplina, sin lograr reflexiones sobre los aspectos que condicionan dicha disciplina. Es decir, el comportamiento de los estudiantes es la respuesta a su nivel de compromiso que ha logrado el docente con su aprendizaje. La discusión de las escuelas, actualmente está puesta en la contención de las problemáticas sociales y aún no, en el diseño que requiere ese tipo de educación. Están definiendo el ¿qué? tipo de estudiante tienen y no el ¿cómo? deben abordar las situaciones, pensando en forma creativa, distinta a lo probado hasta ahora.

3.3. Enseñanza para la diversidad-estrategias

La diversidad en las escuelas ha quedado en evidencia con los resultados del Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE) y la variabilidad en las categorías que se encuentran los estudiantes dentro de un mismo curso, donde existen estudiantes que alcanzan en forma óptima el currículum escolar, es decir, comprenden adecuadamente y han adquirido las habilidades de los aprendizajes correspondiente a su nivel. Sin embargo, en el otro extremo, un grupo, quizás mayor de estudiantes que no alcanzan el mínimo, no son capaces de apropiarse de los aprendizajes, no comprenden y, sin embargo, comparten la misma sala. Y entre ambos extremos, un grupo de estudiantes promedio que en forma relativa alcanza los aprendizajes. ¿Qué tipo de clase nos podemos imaginar?, al menos no una expositiva. Sin embargo, las escuelas aún mantienen arraigada este tipo de metodología de enseñanza, "faltan estrategias, de parte de nosotras para poder trabajar y manejar como nosotros a realizar el aprendizaje con los niños" (JGM).

Si bien los docentes no explicitan el tipo de clase que imparten o las metodologías usadas, ellos combinan exposiciones con trabajos grupales o actividades más participativas, pero siempre bajo la conducción completa del docente, no existe una visión de pensar el espacio áulico como un lugar de construcción del aprendizaje en colaboración, en grupos, en actividades que no deben ser exclusivamente iguales para todos. Esto es lo que principalmente obstaculiza la atención a la diversidad, ya que para atender a un grupo desatienden a otro, "para presentar acá en el primer ciclo un material, hay treinta niños por salón, y para presentar el material, uno destina cierta cantidad de minutos, por lo tanto, tiene que dejar al otro resto solo, o si no, acompañamiento, para presentar al resto. Entonces se hace más difícil" (B).

Asimismo, atender la diversidad, significa entender, en primer lugar, como funcionan cognitivamente los estudiantes, cómo aprenden, cuáles procesos cognitivos se desencadenan con determinados estímulos en la enseñanza, el papel que cumplen las experiencias enriquecidas en el aula, los canales

de acceso al aprendizaje, entre otros factores también neurológicos y socioculturales que se desconocen en la enseñanza que debe decidir el docente. Este aspecto aparece revelado en las interacciones con los docentes *"enseñamos las habilidades, pero cuesta que las aprendan"* (AD) *"nadie nunca nos*

enseñó, cómo, por ejemplo, manejar el nivel de tolerancia y la frustración desde el adulto, de qué pasaba si una actividad no funcionaba, qué pasaba si el recurso no era el óptimo, qué pasaba si los niños no estaban de mejor ánimo, qué otras estrategias utilizar" (JGM).

Los docentes reconocen que deben abordar múltiples formas de enseñanza, pero carecen de las herramientas técnicas para hacerlo, hay poca efectividad en el aprender a enseñar y aplican una enseñanza homogénea a un grupo heterogéneo de estudiantes *"a veces se nos complica, porque tenemos distintos casos dentro de una sala de clase, tenemos niños con asperger por ejemplo, y yo personalmente no, no, a mí no se me capacitó ni en la universidad ni en ninguna otra entidad para poder tratar ese tipo de casos"* (RD).

En las conversaciones con los docentes se evidencia que los contenidos de currículum por ser muy extensos no dejan tiempo para relacionarlos con situaciones concretas *"les tengo que enseñar todo lo que es el Mediterráneo, los sumerios, los Arcadios, los Fenicios, una pila de cosas ¿ya? porque cuando se me termine el año me voy a dar cuenta de que no les he podido enseñar nada de mi pueblo de San Clemente, ¿por qué la calle principal se llama Huamachuco?"* (AP). Se demuestran dificultades para establecer relaciones entre contenidos y el contexto local, relacionar aspectos convergentes entre lo macro y lo micro, ayudar a comprender procesos históricos desde las experiencias concretas de los estudiantes, reduciendo la desarticulación de aprendizajes sin contexto.

Las múltiples posibilidades que entrega el propio territorio local para relacionar aquellos contenidos de las distintas asignaturas, problematizar la realidad y darse cuenta que los procesos pueden ser análogos o no, que existen patrones que se repiten en la historia o en otros procesos propios que se enseñan en las distintas asignaturas, es una debilidad que evidencia una disociación entre los contenidos del currículum y la propia vida cotidiana.

3.4. Relación con padres y apoderados

Los docentes participantes en los grupos focales manifiestan dificultades en las relaciones con los padres y apoderados y muchas veces son considerados como obstáculos para el desarrollo de los aprendizajes, sienten abandono por parte de las familias y falta de alianzas para involucrarlos con las actividades de la escuela, *"el tema de las habilidades parentales deficientes acá en la escuela son un tema muy profundo, y te podría decir que la mayoría de los padres no tienen una idea clara de lo que quieren para sus hijos"* (BS).

Existen casos más dramáticos donde el contexto familiar, adverso, es una variable que está presente de manera latente en las escuelas y que ocupa tiempo para resolver problemas que escapan a las decisiones del docente, es el caso de este relato que se refiere a la citación de una apoderada *"... y se arrancó, ¿me entiende? A ese nivel de déficit de apoyo tenemos nosotros, las mamás se arrancan de la responsabilidad educativa de sus hijos y nosotros los seguimos queriendo igual, los seguimos levantando y seguimos apoyando a los niños ¿te das cuenta?, así se trabaja en estos momentos y así se trabaja en estas escuelas vulnerables, porque esta es una escuela vulnerable."* (ER).

Los establecimientos que han resuelto mejor estos problemas son aquellos que evidencian mejor gestión institucional, donde las normas y disposiciones de la escuela se cumplen y están claras para los apoderados, es el caso de esta escuela que indica *"los padres tienen muy claro que no pueden venir a cualquier hora a interrumpir las clases y que se les atiende en los horarios definidos, no tenemos problemas"* (M).

Las relaciones que debe establecer la escuela con las familias es una tarea compleja que debe estar muy bien definida a nivel institucional, marco de acción que permitirá al docente ajustarse y sentirse respaldado, por lo que es necesario abordarlo en forma colectiva y no desde las propias acciones de los docentes en forma disociada a las políticas del establecimiento.

3.5. Responsabilidades profesionales

Los docentes expresan que a nivel de dominio curricular han avanzado y sienten que manejan en forma adecuada los programas de estudios, los aprendizajes que deben enseñar y han establecido acuerdos a nivel de las escuelas para el ordenamiento de las unidades de aprendizaje y la cobertura curricular. Sin embargo, no se evidencia que este proceso se conduzca desde la reflexión en torno al nivel de pertinencia y eficacia con el que se está implementando y el impacto que están provocando

en los aprendizajes de los estudiantes. El cumplimiento de la cobertura curricular no garantiza los aprendizajes de los estudiantes *"es mucho el trabajo que hay que hacer como para de repente darse el tiempo para decir, pero como lo hago para hacerlo más entretenido, más didáctico para que lleguen al objetivo, eh, porque es mucho trabajo lo de ser profesor"* (AP).

A nivel de reflexión se observan establecimientos que cuentan con espacios para la colaboración, discusión y acuerdos entre los docentes, donde pueden tener un rol más autónomo dentro de las decisiones de aula y cuyas ideas surgen de sus reuniones, en general, las escuelas rurales cuentan con más tiempo para llevar a cabo estos espacios de reflexión, *"yo creo que todos tenemos claro el tema de que tenemos que preparar las clases y trabajar siempre enfocados en las experiencias previas de los niños, que es donde viven, donde trabajan sus papás, e ir trabajando de acuerdo a eso, porque no podemos trabajar en experiencias que ellos no conocen, eso lo conversamos siempre con los colegas"* (RF).

El perfeccionamiento es una actividad recurrente entre los docentes y están en constante estudio ya sea dentro de sus establecimientos o acudiendo en forma personal a cursos, diplomados o perfeccionamiento que les signifique mejorar su práctica en el aula, existe una búsqueda de nuevos apoyos, sobre todo para abordar la diversidad *"hay un constante interés de parte de los profesores respecto a la capacitación o adquirir nuevas herramientas particularmente en lo referido a diversidad"* (AD).

4. Discusión y conclusiones

A partir de los datos analizados como parte de las demandas planteadas desde los territorios escolares, es posible establecer necesidades y requerimientos que posibilitarán mejorar las competencias de los estudiantes en formación, en relación a la atención en el aula, la enseñanza de los estudiantes y principalmente aprender a enseñar en contextos de diversidad y de relación con las familias y comunidades.

Todas las necesidades levantadas están enfocadas exclusivamente en el acto de "enseñar a aprender" como la principal función docente que se desea potenciar en la FID. Las necesidades se han clasificado en aquellas consideradas como base fundamental para la acción del acto de enseñar y aquellas de base profesional. Cada una de ellas, integra requerimientos específicos que pueden ser visualizadas en la tabla 2.

Tabla 2
Necesidades para el aprender a enseñar

Necesidades de base para la acción			Necesidades de base profesional	
NB Territorial	NB Didáctica	Aprendizaje comprensivo	NB Reflexiva	NB Colaborativa

Fuente. Elaboración propia. Trayectoria de base para "Aprender a Enseñar"

4.1. Necesidades de base para la acción

4.1.1. Territoriales

Una de las demandas recurrentes en el estudio fue, por un lado, la problemática de las familias, los contextos de alta vulnerabilidad, el abandono de los padres en los temas escolares, la falta de expectativas. Por otro, la dificultad de relacionar (en el aula, ya que a nivel de planificación no se evidencia como un problema) los contenidos del currículo con el contexto cultural y social de los estudiantes, el aprendizaje significativo y saber reconocer el valor de la cultura local para, desde allí, transitar hacia otros aprendizajes, aunque signifique que estos no estén en el repertorio cultural de los estudiantes. Mostrar otras representaciones es inherente al rol de enseñar, lograr vivir y comprender ideas más allá del ámbito concreto donde se mueve el estudiante. Así también, el rol de los docentes frente a la contención de los problemas sociales, afectivos o a las carencias de sus estudiantes también exige una preparación y posicionamiento del profesorado en la línea de favorecer el bienestar de los estudiantes. Estas situaciones necesitan ser abordadas como un sustento primordial para enfrentar la enseñanza de estudiantes en situación de vulnerabilidad. Conocer en profundidad quién es el sujeto de atención, cuáles son sus experiencias, sus representaciones culturales, simbólicas, su habitus social, afectivo y cultural, ayudará a una enseñanza situada y pertinente. Al igual que los docentes, los estudiantes en práctica, necesitan abordar este elemento para saber y comprender cuál o cuáles serán las decisiones más pertinentes para lograr aprendizajes en esos estudiantes y sus contextos.

Asimismo, el territorio no está ajeno al aula, se abre e incorpora todo su saber para ser enriquecido con nuevos conocimientos y habilidades que el currículum oficial necesita complementar. Minimizando la violencia simbólica que se ejerce cuando prima una sola cultura y saberes en el aula, resolviendo problemas de diversidad cultural y convivencia, constituye un mecanismo de reconocimiento y, por tanto, de justicia social.

Esto implica una mirada vinculante con el espacio cultural y simbólico de los estudiantes, validando su propia existencia y ampliando horizontes en las relaciones de colaboración entre escuela y comunidad. En este espacio articulado debe estar presente la universidad, los estudiantes en práctica, y el profesorado de las escuelas, gestionando un cambio de paradigma respecto a visibilizar el territorio como una fuente valiosa de aprendizaje.

En este territorio, la diversidad cobra vida y valor en su amplia gama de expresiones: religiosas, étnicas, de género, ideológicas, deportivas, etc.

4.1.2. Didácticas

Haber entendido la cultura, el territorio y la diversidad, necesariamente movilizará las decisiones pedagógicas en el aula.

El problema pesquisado en el estudio del aprendizaje significativo, los problemas de disciplina y motivación, bajo nivel de emprendimiento de los estudiantes, desgano y falta de compromiso con los aprendizajes, se explica también, por una arquitectura y funcionamiento de las aulas, que muestra dificultades para constituirse en un espacio motivante y desafiante para el aprendizaje.

Esta necesidad didáctica obliga a repensar los ejes centrales de la práctica docente: la organización de la enseñanza, el manejo del espacio y las tareas en el aula; la gestión del tiempo y las tareas en el aula; la coordinación del grupo y las tareas de aprendizaje; y la administración de los recursos para la enseñanza.

4.1.3. Aprendizaje comprensivo (situado, reconocimiento)

El propósito de todo docente es lograr que sus estudiantes comprendan, logren aprendizajes sustentables en el tiempo, aplicables a su vida y que les permitan ser sujetos más resueltos en la sociedad, capaces de decidir e influir en los espacios de participación donde desarrollen sus vidas.

El aprendizaje es aquel que perdura, que provoca cambio en la comprensión de la vida, en el comportamiento de las personas, que permite alcanzar niveles de reflexión más allá de los meros contenidos.

Los profesores demandaron esta necesidad en un alto porcentaje en los resultados del estudio, indicando que el nivel de comprensión de los estudiantes siempre es bajo, olvidan lo que aprenden, no logran integrarlo, les cuesta establecer relaciones, tener una actividad en forma autónoma, responsable y mantener una motivación por continuar aprendiendo. Los estudiantes en las escuelas solo aprenden lo que se les va a evaluar, y ello determina finalmente un predominio del valor de cambio por sobre el valor de uso asociado al conocimiento escolar.

Se requiere entonces enseñar integradamente, globalmente, articulando asignaturas contenidos, trabajando en colaboración y en situaciones aplicadas a la vida práctica, dejando que sean los estudiantes quienes propongan, decidan, se equivoquen y puedan corregir. Descentralizar la labor docente, aprender que enseñar a aprender significa que el dominio no está centrado solo en el profesor.

4.2. Necesidades de base profesionales

Del mismo modo que las necesidades de base para la acción, las necesidades profesionales surgidas a partir de los resultados y actores del sistema educativo son aquellas que han de permitir al profesorado observar la realidad social de la escuela y su territorio, no como una realidad natural, inamovible, por el contrario, como una realidad social, vale decir, una construcción de las personas, de las estructuras y de los modelos imperantes.

Problematizar la realidad es la primera tarea del docente. No lograr hacerlo significa aceptar la pobreza y precariedad de los estudiantes, los maltratos y violencia, el futuro determinista de los niños, y lo peor de todo, pensar que son los estudiantes los que no pueden aprender más, son ellos, los que no están motivados ni interesados en aprender.

Esta visión, no es ajena a lo que existe hoy en el pensamiento de muchos docentes, incluso estudiantes en formación. Develar estas ideas es la función principal de la FID, como base para enfrentar los desafíos del aula y los estudiantes.

4.2.1. Reflexivas

Una de las debilidades manifestadas en el estudio es la dificultad que enfrenta la acción del docente para lograr el cambio de comportamiento esperado en el estudiante, y en ocasiones la tendencia a atribuir la responsabilidad de todo ello al alumno. Esta mirada se repite y trasluce a muchos de los resultados analizados en el estudio y también manifestada de forma recurrente y casi ingenua en el grupo focal. Estas convicciones de los docentes merman su propia acción y agencia, porque no están en un nivel de competencia reflexiva desde la cuales es capaz de analizar individual y colectivamente sobre su práctica pedagógica y sobre los resultados de aprendizaje de sus estudiantes. Puede sugerir cambios a partir de juicios fundados sobre la base de estándares profesionales, los resultados de aprendizaje de los estudiantes, la retroalimentación de otros docentes y de las necesidades y expectativas del establecimiento educacional.

4.2.2. Colaborativas

Abordar la complejidad en el aula y la docencia, es una tarea que requiere reflexión y acción, y esto no se consigue en la individualidad de acción docente, por el contrario, la problematización de la realidad se produce cuando los sujetos se reúnen a discutir, conversar y dialogar sobre sus problemas y posibles soluciones, de manera colaborativa y colectiva. A partir de ella, el profesorado está preparado para resolver problemas pedagógicos y de gestión y, a la vez, comprometer a múltiples actores en el logro de aprendizajes de calidad de los estudiantes (apoderados, familias y otros agentes).

Las demandas de los profesores fueron claras en este punto, no hay suficientes espacios en la vida escolar para reunirse ni conversar, los espacios están destinados a tareas administrativas, técnicas, y de naturaleza individuales.

Las políticas públicas en Chile declaran el compromiso con una educación entendida como derecho social, y en consecuencia a formar parte de un proceso educativo de calidad, independiente de origen o condición. En esa perspectiva, se inserta la Ley 20.903 que crea el sistema de desarrollo profesional docente que se funda en el reconocimiento del rol clave que el profesorado desempeña. Lo anterior implica que las universidades a través de sus carreras de pedagogía deberán responder a los nuevos requerimientos, para lo cual resulta fundamental asegurar una permanente articulación con el sistema escolar, permitiendo que confluya, por una parte, el enfoque educativo de la universidad; y, por otro, el territorio escolar como sistema complejo que condiciona la formación y presenta oportunidades de formación que es preciso reconocer.

De acuerdo a los resultados de este estudio, y de su discusión, se pueden extraer las siguientes conclusiones principales:

Primero, la variable contexto – sociocultural – condiciona el desarrollo de la formación y el trabajo docente, particularmente en aquellos centros educativos con alta segregación y, por tanto, presencia de un alumnado particularmente diverso en cuanto a sus requerimientos cognitivos, afectivos y emocionales. Esta variable tensiona el trabajo del profesor en ejercicio y del estudiante en proceso de práctica, el cual se siente sin herramientas desde la universidad para resolver las demandas de escenarios de complejidad social.

Segundo, los procesos de diseño o preparación de la enseñanza y clima propicio para el aprendizaje constituyen ámbitos que tensionan el desempeño del practicante. Ya que, si bien maneja el proceso de planificación de la enseñanza y entiende la necesidad de atender el ambiente del aula como condición de aprendizaje, en la práctica la diversidad insospechada del estudiante y los contextos de complejidad social creciente, merman la competencia docente para conectar lo que se enseña con las necesidades e intereses del alumnado; y termina por desarrollar una tarea circunscrita a una actividad teórica y prescriptiva. Razón por la cual la formación muestra dificultades para generar condiciones que permitan comprender y enfrentar la complejidad de las situaciones del aula.

Tercero, las instituciones formadoras de profesores deben relacionarse de manera distinta con los contextos y territorios escolares, reconocerlos en sus saberes y posibilidades formativas a través de un currículo que, centrado en la atención a la diversidad, la justicia social y la ciudadanía, favorezca la bidireccionalidad entendida como colaboración horizontal y en red universidad – centros educacionales a partir de objetivos que nacen de un proceso de construcción colectiva, incorporando distintas perspectivas del saber en relación a la docencia y la necesidad de desarrollo de nuevas prácticas sociales.

Cuarto, la formación práctica de los futuros profesores en sintonía con las demandas reales de los contextos escolares debe asumir una lógica formativa centrada en la necesidad de reconocimiento recíproco entre distintos tipos de saberes. Desde un polo, la realidad de los territorios escolares aporta saberes al desarrollo universitario, genera preguntas y desafíos que enfrentar; y desde el otro, la universidad colabora con nuevas ideas y conocimiento para construir alternativas colaborativamente.

Quinto, el modelo de la clase para todos vigente todavía en las generaciones de nuevos profesores, pone de manifiesto las brechas entre la universidad y la escuela, y en definitiva las dificultades para articular de manera más efectiva la teoría con la práctica. Los territorios escolares como sistemas sociales complejos y no solo repositorios de recetas o espacios de aplicación, condicionan la tarea docente y presentan oportunidad de formación que es preciso reconocer desde las instituciones universitarias las que deben ser sensibles a sus necesidades y requerimientos con la intención de reorientar sus procesos curriculares y con ello la preparación del profesorado en relación a la atención en el aula, la enseñanza de los estudiantes y principalmente aprender a enseñar en contextos de diversidad y de relación con las familias y sus comunidades.

Referencias bibliográficas

- Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M., & Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: Temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 235-263.
- Blanco, R. (2015). Formación continua en la comunidad iberoamericana. En: *Formación continua y desarrollo profesional docente. Ponencias del Seminario Internacional, noviembre 2013* (pp. 51-74). Santiago de Chile: OEI.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008) Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory. Los Angeles, CA: SAGE.
- Del Pino, M. (2012). Enfoque dialógico de comprensión. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11(21), 47-61.
- Ferrada, D. (2012). *Construyendo escuela, compartiendo esperanzas. La experiencia del proyecto Enlazando Mundos*. Santiago de Chile: RIL editores-UCSC.
- Ferrada, D. (2017). Formación docente para la diversidad: Propuestas desde la región del Biobío, Chile. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(74), 783-811.
- Hirmas, C. (2014). Tensiones y desafíos para pensar el cambio en la formación práctica de futuros profesores. *Estudios Pedagógicos*, 40(Especial), 127-143. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200008>
- Honneth, A. (1997). Reconocimiento y obligación moral. *Areté*, 9(2), 235-252. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/arete/article/view/5282>
- Ley N°20903. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 01 de abril de 2016.
- Marcelo C. (1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*. 19, 1-34.
- MINEDUC (2016). *Lineamientos de la Políticas Públicas para la formación inicial docente*. Recuperado de <http://dfi.mineduc.cl/usuarios/MECESUP/File/2016/eventos/FIP/10junio2016/04DIVESUPFernandaKri.pdf>
- MINEDUC (2018). *Diagnóstico de Innovaciones Curriculares en Pedagogías de la Universidad Católica del Maule y su impacto en la Práctica Docente*.
- Montecinos, C. (2016). Fortalecimiento del currículum de formación práctica en las carreras de pedagogía En Chile: ¿Qué señala la experiencia empírica? En J., Manzi & M. R. García (Eds.), *Abriendo las puertas del aula: Transformación de las prácticas docentes*. 585-614. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- OECD (2010). Higher Education in Regional and City Development, Bio Bio Region, Chile. OECD Publishing, París. Recuperado de <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264088931-en.pdf?expires=1574226312&id=id&accname=guest&checksum=8F0BDABE16041B6CCCFB31E8E4A982C2>
- Peña-Sandoval, C. & Montecinos, C. (2016). Formación inicial de docentes desde una perspectiva de justicia social: Una aproximación teórica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(2), 71-86. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/riejs2016.5.2.004>
- Ruíz, J. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa*, Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Schilling, C. (2018). Formación docente. Experiencias de prácticas pedagógicas y trabajo comunitario como espacio de reconocimiento. En D. Ferrada (Ed.), *Reflexiones y experiencias educativas desde las comunidades* (pp. 149-172). Talca: Ediciones UCM.
- Zeichner, K. (2016). Promoviendo la Justicia Social y la Democracia en la Formación del Profesorado: Preparación del Profesorado 1.0, 2.0 y 3.0. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(2), 15-23. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/riejs2016.5.2.001>
- Zeichner, K. (2017). Formación de profesores para la Justicia Social en tiempos de incertidumbre y crecientes desigualdades. En I. Silva-Peña, J. Diniz-Pereira, & K. Zeichner (Eds.), *Justicia Social. La dimensión olvidada de la formación docente* (pp. 15-35). Santiago de Chile: Mutante Editores.

-
1. Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social Universidad Católica del Maule (CIEJUS). Universidad Católica del Maule. gsanchez@ucm.cl
 2. Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social Universidad Católica del Maule (CIEJUS). Departamento Fundamentos de la Educación. Universidad Católica del Maule. cschilling@ucm.cl
 3. Departamento de Pedagogía y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional Autónoma de Honduras. eddy.paz@unah.edu.hn
 4. Siglas de los diferentes establecimientos.
-

Revista ESPACIOS. ISSN 0798 1015
Vol. 41 (Nº 13) Año 2020

[Índice]

[En caso de encontrar algún error en este website favor enviar email a webmaster]

revistaESPACIOS.com



This work is under a Creative Commons Attribution-
NonCommercial 4.0 International License