Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación Facultad de Filosofía y Educación

Departamento de Educación Diferencial

**Las concepciones de los estudiantes de pedagogía respecto a lo que es ser un buen profesor que forma profesores**

### (Proyecto MYS 16/2015,

**aprobado y financiado por la Dirección de Investigación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación)**

**Memoria para optar al Título de Profesor de Educación Diferencial en Problemas de Aprendizaje**

**Profesora guía: Tatiana Díaz Arce**

**Alumnas: Rocío Alarcón Muñoz Camila Carvajal Rivero Valentina Granadino Leiva Catalina Vargas Fariña**

**SANTIAGO-CHILE 2016**

### AGRADECIMIENTOS

Al finalizar este camino me gustaría agradecer a todos aquellos que contribuyeron a lo largo de mi vida académica.

En primer lugar agradecer a mis padres Ana y Eduardo por apoyarme en todo momento, brindarme todo su amor y cariño durante toda mi vida estudiantil, por ser un ejemplo de perseverancia y esfuerzo. A mi hermano Álvaro por ser mi amigo, cómplice y compañero de vida.

A mis compañeras de universidad, ahora mis amigas, gracias por su compañía durante todos estos años, por la confianza, la solidaridad, sin duda que este camino con ustedes al lado hizo que se volviera siempre más agradable y lleno de nuevas experiencias.

A Erick por llegar a acompañarme y darme la energía que necesitaba, por tu apoyo, compañía y sobre todo por todo el amor que me brindas día tras día.

A mis amigas de toda la vida, por las palabras de aliento para seguir adelante con este proceso y ayudarnos siempre que fue necesario.

Por último agradecer a mi tía Gloria, quien me acompañó durante su último de año vida, entregándome energías para que continuara con este proceso, aun cuando ellas ya no las tenía, por ser un ejemplo de lucha y valentía. Siempre recordaré sus palabras que me motivaban para que fuera la mejor profesora.

A todas aquellas personas que se cruzan en tu camino dejando un aprendizaje; profesores, niños, niñas, jóvenes quien han contribuido en confirmar mi decisión de ser un aporte para la educación, pero sobre todo para la transformación. ¡Muchas gracias!

# Rocío Ximena Alarcón Muñoz

### AGRADECIMIENTOS

A Dios, por darme la oportunidad de vivir este proceso junto a las personas que amo y por darme la fuerza para luchar día a día.

A mis padres Carlos y Margarita, gracias por el apoyo, amor, dedicación y esfuerzo para ayudarme a cumplir todas mis metas y, sobre todo, a ser feliz en la vida. A mis hermanos Carlos y Patricio, por el apoyo incondicional y por guiarme en esta etapa, nada sería posible sin ustedes. A Constanza y a mis abuelos, gracias por su eterno amor, en especial a mi abuelita Elsa, por su amor y apoyo permanente en este proceso.

A Franco, gracias por tu amor, contención y apoyo incondicional, por estar siempre presente en cada momento, por ser mi compañero de vida, por ser todas mis razones. Te amo.

A toda mi familia: tíos y primos, en especial a mi prima Daniela, por su apoyo fundamental en este proceso y por traer a nuestras vidas una hermosa bendición: Sofía.

A mis grandes amigas: a Fernanda, por sus palabras de aliento y preocupación y, sobre todo, a Tamara, por ser mi apoyo y contención permanente, gracias por ser parte de mi vida.

A Valentina, Rocío y Catalina, compañeras y amigas, por el cariño y amistad durante todos estos años, gracias por darme el privilegio de compartir esta experiencia con ustedes.

A Tatiana Díaz, por influir desde el primer día de clases en mi formación pedagógica, gracias por guiarnos en este proceso.

A todos ustedes por estar presente durante esta hermosa etapa universitaria. Gracias por creer en mí y darme la felicidad de saber que cuento con su apoyo siempre, esto es para ustedes.

# Camila Margarita Carvajal Rivero

### AGRADECIMIENTOS

En esta oportunidad agradezco a la vida por demostrarme lo hermosa que es, por poner en mi camino a personas tan hermosas, bondadosas y llenas de felicidad.

En primer lugar agradezco a mi hermosa familia por apoyarme en buenos y malos momentos, por comprender mis días de estrés universitario, por contenerme y hacerme saber que uno debe alcanzar sus sueños a pesar de las dificultades que puedan existir en el camino, por hacer de mí lo que soy ahora.

A mis padres Benedictino y Ángela, por apoyarme en la decisión de ser profesora, por apoyarme económicamente, por siempre sacar sonrisas, por las ricas onces que siempre me dieron ánimo para seguir con el estudio, a mis hermanos por ser fieles compañeros de aventuras y travesuras, por enseñarme que todos podemos lograr nuestros sueños con esfuerzos y que da lo mismo el qué dirán, a mis bellas mascotas Kuky y Pelusa porque darme el amor más sincero sin esperar nada a cambio. A mi Tata Raúl, por siempre estar pendiente de cada paso que doy, a mi Lela que ya no está en esta vida, pero que sin duda ha estado conmigo en cada decisión y paso que he dado como persona y profesional, a mis otros tatas que con orgullo me han visto crecer, a mis tías, tíos, primos y primas que han sabido comprender mi labor.

A mi amor, amigo, confidente, compañero, gracias por aparecer en mi camino durante este proceso, por acompañarme en los días de felicidad y también de tristeza, por contenerme y siempre sacarme sonrisas, por siempre creer en mí y, por quererme tal cual soy, por permanecer a mi lado a pesar de los distintos procesos que hemos vivido en esta linda historia que hemos construido juntos, y así como tú estás conmigo, yo también estaré para ti.

A los distintos profesores que han pasado por mi vida escolar y universitaria que marcaron mi vida y carrera profesional. A la profesora Tatiana, por la paciencia que nos tuvo, por la entrega y dedicación que puso en este hermoso trabajo, por acompañarnos y enseñarnos que podemos dar mucho más de cada una, por ser una excelente profesora y también amiga.

Camila, Rocío y Catalina, por fin llegó este momento que por un segundo veíamos lejano. Es difícil redactar algo para quienes más que tus compañeras fueron tus mejores amigas, sólo puedo decir gracias por hacerme entender que un amigo es aquel que te conoce tal como eres, te acompaña en tus logros y fracasos, celebra tus alegrías, comparte tu dolor y jamás te juzga por sus errores. Gracias a la vida por permitirnos encontrarnos en el camino, por estar juntas en este proceso desde primer año hasta ahora, por las anécdotas, carretes, juntas y demases, por compartir momentos dulces y agraces, por crecer juntas, pero lo más importante es que siempre estuvimos unidas. Las adoro amigas lindas.

# Valentina Andrea Granadino Leiva

### AGRADECIMIENTOS

Mis agradecimientos más sinceros a quienes han recorrido junto a mí esta etapa tan importante de mi vida…

A mis padres, Clara y Ernesto, por haber hecho de mí la persona que soy. Infinita gratitud por el apoyo entregado de manera incondicional en cada paso que doy. A mi hermano Daniel por ser el mejor compañero de aventuras que puedo tener. A ustedes familia, por demostrarme que todo es posible con perseverancia y esfuerzo.

A mi lela, Olga y abuelos, Floranjel y Félix, por ser un ejemplo de vida constante. Para ellos, todos mis logros y amor eterno. Un sueño cumplido el poder llevarles mi título.

Mencionar a mí segunda familia, los Aguayos, por estar siempre al pie del cañón, celebrando cada comienzo y término de etapa. Gracias por ser parte importante de mi vida, por acompañarnos mutuamente como familia en los buenos y malos momentos. Sé que siempre podré contar con ustedes, con ese amor fraterno que nos tenemos. A mis hermanas y amigas Daniela y Natalia, gracias por tantos consejos y retos. No saben lo mucho que agradezco a la vida por tenerlas, hasta viejitas juntas no lo olviden.

Por último, agradecer a mi grupo de trabajo, de compañeras y amigas Rocío, Valentina y Camila que desde primer año hemos sabido forjar una amistad llena de lindos momentos, los cuales espero se repliquen por mucho tiempo más. Sin duda, este camino universitario no hubiese sido igual sin tantas anécdotas, risas y viajes juntas.

A todos quienes se han cruzado en mi vida, amigas y amigos incondicionales, por compartir conmigo la alegría de vivir y de aprender… ¡Gracias totales!

# Catalina Andrea Vargas Fariña

### TABLA DE CONTENIDOS

**CONTENIDO**

[TABLA DE CONTENIDOS… VIII](#_TOC_250002)

[RESUMEN… X](#_TOC_250001)

[ABSTRACT… XI](#_TOC_250000)

INTRODUCCIÓN 1

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA… 2

I.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA… 3

CAPÍTULO II: OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN… 8

II.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN… 9

II.I.- Objetivo general… 9

II.II.-Objetivos específicos… 9

CAPÍTULO III: MARCO TEÓRICO… 11

III.I.I.- Escenario actual de cuestionamiento de la calidad de la educación… 12

III.I.II.- Formación de profesores como variable que no ayuda a mejorar la calidad de los profesores nuevos… 15

III.II.I.-Ser buen profesor 19

III.II.II.- Que se entiende desde las políticas públicas lo que es ser un buen profesor… 23

III.II.III.- Saber pedagógico (del buen profesor) 25

III.III.I.- Rol del profesor universitario… 28

CAPITULO IV: MARCO METODOLÓGICO… 30

IV.-MARCO METODOLÓGICO… 31

IV.I.- Enfoque y tipo de investigación… 23

IV.II.- Diseño de la investigación… 30

IV.III.-Discusión de los resultados y levantamientos de conclusiones… 39

IV.IV.- Criterios de rigurosidad científica 40

CAPITULO V: ANÁLISIS 41

V.- ANÁLISIS 42

V.I.- Características de un profesor formador de profesores… 42

V.I.I.- Características positivas… 42

V.I.II.- Características negativas… 52

V.II.I.- Rol docente… 60

V.II.II Competencias profesionales del rol docente como formador de profesores… 60

V.II.III.- Praxis pedagógica del formador de profesores… 64

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES 69

VI.- CONCLUSIONES 69

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS… 75

ANEXOS 82

**RESUMEN**

La presente investigación tiene como objetivo describir las concepciones de los estudiantes de pedagogía respecto a lo que es ser un buen profesor que forma profesores mediante un enfoque cualitativo, a partir de un de estudio descriptivo. Para la obtención de los resultados se recolectaron los datos a través de la técnica del grupo focal, es decir, un grupo de discusión colectiva. El posterior análisis de los resultados arrojados se realizó mediante la técnica de codificación descriptiva de los datos a través de la creación de criterios de análisis, tales como “características de un profesor formador de profesores” y por otra parte “rol docente” que permitieron categorizar las concepciones que los estudiantes poseen. De esta manera, el estudio permitió describir las principales expectativas que los estudiantes de pedagogía poseen de sus profesores, las cuales se acercan a tópicos como el conocimiento de la disciplina, vinculación entre teoría y práctica, entre otros.

Palabras claves: Concepciones de estudiantes - Buen profesor - Formación inicial - Formador de formadores.

## ABSTRACT

This research has the objective to describe pedagogy students’ concepts regarding what it means to be an excellent teacher that prepares pedagogy students to become in teachers themselves, through a qualitative approach from a descriptive study. To obtain these results, data was collected through a “focus group” technique – that means a group that practices collective discussions. Further analysis of the results obtained were performed using the “data descriptive codification” technique through the creation of analysis criteria such as "characteristics of teachers who prepare students to become teachers" and moreover "teacher's role" that allowed for categorization of the concepts that students have. The study provided insight on the main expectations that pedagogy students have about their teachers, which relates to topics such as knowledge about discipline, links between theory and practice, among others.

Key words: Students’ concepts - Good teacher - Initial training - Trainer of trainers.

# INTRODUCCIÓN

En la última década en Chile, el contexto educacional ha sufrido diversas transformaciones en busca de mejorar la calidad de la educación. En este sentido, los profesores han sido parte importante de las reformas educacionales, las cuales se desarrollan bajo la lógica de formar buenos profesores e incentivar el desempeño de estos en las aulas de clases. Sin embargo, los resultados detectados bajo los sistemas de evaluación vigentes nos indican que existe un desempeño insuficiente en cuanto a la labor docente.

De acuerdo a las evaluaciones y los bajos resultados de la prueba INICIA y de la Evaluación Docente que realizan los profesores del sistema actual, reflejan una carencia en la Formación Inicial Docente en las prácticas pedagógicas de los profesores en ejercicio del sistema universitario. Estos últimos son sometidos bajo un sistema de evaluación que no permite observar del todo el tipo de desempeño que éste posee, lo que repercutiría de alguna u otra forma en la formación inicial de los futuros docentes.

Es por esto que el motivo de esta investigación se enfoca en indagar las visiones que tienen los estudiantes de pedagogía de cuarto año, respecto a lo que es ser un buen profesor que forma profesores de acuerdo a las características que deben poseer y a su rol en la praxis educativa.

# CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En una sociedad del conocimiento como la actual, el rol de los sistemas educativos, las escuelas y los docentes cobra especial relevancia en los proyectos de desarrollo del país, como en la construcción de una ciudadanía más capacitada para participar en la toma de decisiones de un proyecto nacional.

Los sostenidos malos resultados que los estudiantes chilenos han obtenido en las evaluaciones nacionales (SIMCE) e internacionales (PISA), así como también los resultados de la evaluación de desempeño docente, han puesto en el centro del debate, tanto a la calidad de los profesores como a los programas formativos de maestros.

En Chile existen 863 programas de formación de profesores, de los cuales sólo 363 se encuentran acreditados por cuatro años o más, y de éstos 240 no lo están (MINEDUC, 2014). De acuerdo a lo anterior, la Ley de Aseguramiento de la Calidad N°20.129, en su art. 27, menciona que estos programas deben someterse al proceso de acreditación obligatoriamente, sin embargo, ellos pueden funcionar a pesar de que no logren la mencionada certificación. Por otra parte, a partir del año 2014, se establece que sólo las universidades pueden impartir carreras de pedagogía, inhabilitando así a los institutos profesionales que realizan la misma labor.

En la última década en Chile, el contexto educacional ha sufrido diversas transformaciones en busca de mejorar la calidad de la educación como la reciente Reforma Educacional que involucra diversas iniciativas y proyectos de ley, tales como el Proyecto que pone fin al lucro, la selección y el copago, Proyecto de ley de Política Nacional Docente y la Ley de Inclusión Social; esto en un constante vaivén de discusiones políticas que intentan mejorar la educación en nuestro país. En este sentido es que los profesores han sido un foco importante de las reformas educacionales generadas a partir de los años 90, las cuales se desarrollan bajo la lógica de formar buenos profesores e incentivar el desempeño de estos en las aulas de clases. Sin embargo, los resultados detectados bajo los sistemas de evaluación vigentes nos indican que existe un desempeño insuficiente en cuanto a la labor docente. Lo anterior es representado por ejemplo en la Evaluación Docente, donde se observa que los resultados fueron óptimos en el año 2014, debido a que el 68,7% de los

docentes obtienen un desempeño Competente y el 10% Destacado (MINEDUC, 2013) No obstante, al indagar en las dimensiones de evaluación correspondientes al Portafolio, se observa que en aspectos claves tales como la unidad didáctica, los puntajes son en su mayoría deficientes.

De la misma forma, la Prueba INICIA redunda en el cuestionamiento de la formación de profesores, ya que los resultados nacionales de esta evaluación, dan a conocer que sólo el 8% de los egresados de pedagogía obtienen un resultado sobresaliente (MINEDUC, 2012), lo que nos indica la carencia que presentarían los futuros docentes en cuanto a su formación inicial. Asimismo, la formación inicial docente ha sido cuestionada debido a las dificultades que ha presentado en la calidad de su formación, tal y como lo indican los escasos resultados arrojados por la prueba INICIA, mencionada anteriormente, pues en general no se desarrollan programas que evalúen el desempeño docente dentro de las mismas universidades que imparten pedagogías.

Lo anterior constituye uno de los nudos críticos respecto a la calidad de los profesores en nuestro país, en donde el Gobierno de Chile ha puesto énfasis en fortalecer la formación inicial y la profesión docente, respondiendo de esta forma a la premisa de que la calidad de la formación inicial de los profesionales de la educación es una pieza clave para mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes del país.

En relación a lo anterior es que dentro de la formación inicial docente existen diversas aristas a analizar respecto a la calidad de la formación que se entrega en las distintas instituciones. Así por ejemplo, las características de las propuestas curriculares, la infraestructura y el equipamiento disponible, o la capacidad de los equipos académicos son aspectos a considerar. De esta forma, se puede mencionar que los académicos universitarios que forman profesores, no sólo tienen un impacto en la formación y enseñanza de los estudiantes, sino que también en sus futuras prácticas docentes.

En primera instancia, el estudiante se relaciona con el docente en la escuela a través de las dinámicas relacionales que se establecen entre ambos durante el proceso escolar, estas de

una u otra manera van modelando su imagen de lo que es ser un buen profesor, ya que es una construcción que traen desde sus experiencias en el ámbito escolar. Esta concepción se mantiene hasta ingresar a la educación superior, la cual es probable que vaya cambiando en el transcurso de la carrera de pedagogía a través de las experiencias que mantengan con los docentes universitarios. Por lo que, tanto la experiencia formativa en la universidad como las experiencias escolares previas, son dos fuentes que forman la concepción de lo que es ser buen profesor, concepción que formará parte del saber pedagógico del futuro profesor.

Entendemos por saber pedagógico un corpus de conocimientos provenientes de distintas disciplinas, articulado por la comprensión de la relación dialógica entre teoría y práctica (Ibáñez, N. 2007), asumiendo que el saber sobre cómo ocurre el aprendizaje constituye el punto central de ese corpus. Asimismo, se asume en primera instancia a la pedagogía como un saber, es decir, el espacio más amplio y abierto a un conocimiento, por lo que este saber nos permitiría indagar desde las relaciones de la práctica pedagógica hasta las relaciones de la pedagogía con la didáctica y la articulación con los saberes enseñados, entre otros. Es por esto entonces que el saber pedagógico reúne temas referentes a educación, instrucción, pedagogía y enseñanza como también es el configurador de la práctica, la enseñanza y la adecuación de la educación en una sociedad (Zapata, 2003).

Por lo anterior, es que cabe destacar que actualmente el nuevo proceso de la reforma educacional chilena ha puesto con gran énfasis y controversia el asunto de las prácticas pedagógicas y de los saberes pedagógicos de profesores en ejercicio. Éstos se reconocen tanto como los espacios en donde se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje, como también el lugar donde se encontraría la consolidación de los saberes teóricos alcanzados durante la formación, necesario para el logro del mejoramiento y transformación de la equidad y calidad de la educación en nuestro país.

Asimismo, desde hace algunos años se viene evidenciando que en la formación inicial los profesores que forman profesores no mantienen vinculación alguna con la escuela, ya que abandonan este rol para dedicarse exclusivamente a la educación superior. En esa tendencia educativa, nace una nueva concepción del profesor universitario, donde se considera que

éste *"ha de ser un conocedor de la disciplina que desarrolla, un especialista en el campo del saber, permanentemente abierto a la investigación y a la actualización del conocimiento”.* (Santos, 1990, p.21)

De igual forma, el profesor universitario, según De Miguel (citado por García, 2001), *“está demasiado imbuido en su rol profesional o científico de una disciplina y desde ese rol intenta ejercer su acción docente, lo que conlleva a asociar el concepto de "buen profesor" al de un "buen investigador".*

Existen investigaciones como la realizada por la Universidad de La Frontera (2008), la que da cuenta que para los estudiantes de carreras del área de la salud *“el profesor es un guía que conduce al estudiante por el camino del saber, estableciendo relaciones afectivas basadas en la aceptación, respeto mutuo y comprensión*”. (p.2)

Por otra parte, existen investigaciones como la Ken Bain quien es director del *Center for Teaching Excellence* de la Universidad de Nueva York el plantea que *“Los grandes profesores conocen su materia extremadamente bien, son "eruditos, artistas o científicos en activo", tengan o no muchas publicaciones, están al día y estudian con cuidado las novedades en sus disciplinas, además de leer muchas cosas de otros campos”* (p.1). No aspiran meramente a que sus estudiantes hagan bien los exámenes, sino a "producir una influencia duradera e importante en la manera en que la gente piensa, actúa y siente". Sin embargo, no existe conocimiento de los propios estudiantes de pedagogía de lo que es ser un buen profesor que forma profesores.

En la actualidad existen una pluralidad de formas y sistemas de evaluación docente y carrera profesional, tanto en la América Latina (Murillo, 2006), como en los países de la OCDE (2005; Eurydice, 2004). En este panorama vemos que España hoy en día cuenta con un programa dirigido a la evaluación de académicos universitarios que tiene como objetivo evaluar en cuatro dimensiones la actividad docente, las cuales tienen como transversalidad el tipo de vinculación laboral con la universidad y las condiciones de trabajo del profesor. Esta evaluación docente se implementa voluntariamente en 44 de las 48 universidades

públicas del país, la cual cuenta con tres fuentes de información: profesores, responsables académicos y estudiantes.

En relación a lo anterior, son los estudiantes quienes arrojan la mayor parte de la información al contestar una encuesta sobre la actuación docente del profesorado en dimensiones como el cumplimiento de sus actividades, el enriquecimiento que entrega su asignatura y la satisfacción que logran en los estudiantes entre otras que se evalúan.

En Latinoamérica, Colombia mantiene una evaluación permanente a los docentes, donde en el proceso participan tanto los profesores de aula como también los de educación superior, los pares docentes, el consejo directivo y los estudiantes.

En nuestro país, de acuerdo a las evaluaciones realizadas a los docentes universitarios y sus resultados, reflejan una carencia en las prácticas pedagógicas de los profesores en ejercicio de la educación superior. Estos últimos son sometidos bajo un sistema de evaluación en nuestro país que no permite observar del todo el tipo de desempeño que éste posee, lo que repercutirá de alguna u otra forma en la formación inicial de los futuros docentes (CINDA, 2007). Lo anterior pone de relevancia, por una parte, la necesidad de contar con formadores de profesores que posean competencias para abordar las particularidades de los procesos formativos de los futuros docentes, y por otra, contar con información, especialmente, desde la perspectivas de los estudiantes, respecto de cómo ellos conciben a un académico/a que forme profesores y que posea las competencias requeridas para hacerlo.

Es por esto que el motivo de esta investigación se enfoca en indagar las visiones que tienen los estudiantes de pedagogía de cuarto año de las carreras de Educación Diferencial y de Biología de una universidad estatal, respecto a lo que es ser un buen profesor que forma profesores. Por lo que cabe preguntarnos: ¿Cuál es la concepción que tienen los estudiantes de pedagogía de una universidad estatal de la Región Metropolitana respecto a lo que es ser un buen profesor que forma profesores? ¿Cuáles son las categorías que caracterizan ser un buen profesor que forma profesores?

Debido a lo anterior es que resulta de gran relevancia conocer estas ideas, pues es probable que las concepciones que tienen los estudiantes de pedagogía respecto a lo que es ser buen profesor vayan variando según la disciplina en la que se están formando.

Esta indagación se torna más relevante aún al considerar las concepciones de los estudiantes de pedagogía de diferentes disciplinas, en este caso, de Biología y Educación Diferencial, pues al no poseer los mismos enfoques, podrían existir distintas características de lo que es considerado ser buen profesor que forma profesores.

De esta manera, resulta beneficioso generar conciencia y reflexión en los profesores académicos acerca de su desempeño en la formación inicial de los estudiantes de pedagogía y cómo esto incide en los resultados de las evaluaciones docentes que se les aplican a éstos en el ejercicio de su profesión.

# CAPÍTULO II: OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

## Objetivo General:

* Describir las concepciones de los estudiantes de Pedagogía en Biología y de Educación Diferencial de una universidad estatal de la RM respecto a lo que es ser un buen profesor que forma profesores.

## Objetivos Específicos:

* Identificar cuáles son las concepciones de los estudiantes de pedagogía de cuarto año respecto a lo que es ser buen profesor.
* Distinguir las categorías que, según las concepciones de los estudiantes, caracterizan lo que es ser buen profesor que forma profesores.
* Identificar posibles diferencias o similitudes entre las concepciones que tienen los estudiantes de cuarto año de la carrera de pedagogía en biología y educación diferencial con las características de lo que es ser un buen profesor que forma profesores.

# CAPÍTULO III: MARCO TEÓRICO

## III.I.I.- Escenario actual de cuestionamiento de la calidad de la educación

En el último tiempo, en nuestro país se ha cuestionado más agudamente la calidad de la educación y el tema se ha tornado una controversial a nivel nacional. Las demandas educacionales provienen principalmente de los sectores más afectados, docentes, estudiantes y sus familias, como también de diferentes actores políticos, sociales y académicos. Hoy en día se observa un acuerdo respecto a que nuestro sistema educativo presenta problemas de calidad y que el tipo de educación que recibe un sector mayoritario de estudiantes chilenos es deficitaria. A partir de este consenso, surgen diversas propuestas, las cuales arrojan distintas concepciones acerca de qué se entiende por calidad de la educación, pero que, paradojalmente, no ha sido tema de discusión. Más bien, el foco está en construir políticas educativas que ubican a la calidad de la educación como equivalente a los resultados rendimiento escolar estandarizado.

El cuestionamiento a la calidad de la educación que imparten los establecimientos de nuestro país se observa, por una parte, en los resultados del proceso de Evaluación Docente. En el año 2014, los profesores evaluados fueron 16.060, disminuyendo la cantidad de docentes evaluados el año 2013, que contaba con 17.070. Asimismo, los resultados de la Evaluación Docente 2014 nos confirman que hoy contamos con mejores docentes, ya que el 79% de los docentes obtienen un desempeño Competente o Destacado. Esta evaluación presenta algunos indicadores, entre los cuales evalúan la capacidad del docente para organizar las clases en una secuencia pedagógica coherente entre las actividades desarrolladas en la unidad (organización de la unidad), en el año 2013 el 37,1% ha alcanzado el nivel esperado en comparación con un 27,5% del año 2012. Del mismo modo, se encuentra otro indicador que evalúa la capacidad del docente para iniciar la clase utilizando estrategias que permitan a los alumnos involucrarse en los nuevos aprendizajes(estructura de la clase), de esto en el año 2013 cerca del 68,5% ha alcanzado el nivel esperado versus un 57,3% del 2012. Por último el indicador que evalúa la capacidad del docente para promover que todos los alumnos aprovechen el tiempo disponible en actividades relevantes para la consecución de los objetivos propuestos, el 70,1% ha

alcanzado el nivel esperado en el año 2013, versus el 62,2% del año 2012 (MINEDUC, 2013)

Todos estos indicadores corresponden al instrumento del Portafolio en la Evaluación Docente; si bien los resultados han ido en aumento, no es un crecimiento relevante que permita observar que la calidad de los profesores, medida por este procedimiento, está mejorando, pues existe un déficit en aspectos claves, como los recién mencionados, los que son imprescindibles a la hora de ejercer la profesión docente, y de igual forma, generar conciencia en los profesores para el mejoramiento de sus prácticas.

Por otra parte, los malos resultados que las comunidades escolares han obtenido a través del SIMCE. Para nuestro país una buena calidad de la educación es sinónimo de buenos resultados, por lo que éstos traen como consecuencia poner en tela de juicio la calidad de los docentes. De acuerdo a los últimos resultados obtenidos en el SIMCE 2014, se observa que

*“Los resultados de Matemática en 4° básico presenta un aumento de 8 puntos durante la última década y se ha mantenido en los últimos años, no ocurriendo lo mismo en el caso de 6° básico no ha presentado grandes variaciones entre los dos últimos años. En cuanto al ámbito de Lectura, para los niveles de 2° y 4° básico, se observa una estabilidad en sus resultados durante los últimos años. Mientras que los resultados obtenidos en el 6° básico fueron deficientes en el año 2014, esto podría ser consecuencia tanto de la nueva forma de evaluación de esta asignatura, como también la reciente implementación de las Bases Curriculares. Sin embargo, se evidencian que 1.050 es la cifra de establecimientos que han aumentado sus puntajes en Lectura y Matemáticas durante los años 2008 y 2014. Por último, en relación a los resultados de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en 4° básico, se evidencia un aumento en 5 puntos desde su inicio en el 2008 hasta hoy. Pese a esto, el promedio de sus resultados se mantiene estable en los últimos años.”* (MINEDUC, 2014).

Entendiéndose que pese a que los resultados del SIMCE no son del todo negativos, de igual forma se aprecia un bajo resultado en estos. De esta manera, se observan diferencias a nivel comunal o entre otros tipos de dependencia, donde los que habitualmente resultan más desfavorecidos son los establecimientos municipales y entre regiones, en aquellas que presentan altos índices de pobreza.

Los resultados expuestos son una clara muestra de que la educación chilena está en crisis, y que el lucro, copago o la selección no son garantía alguna de calidad.

*“Nuestro sistema escolar requiere una cirugía mayor. No ha permitido, hasta ahora, mejorar la educación en nuestro país ni abrir paso a soluciones estructurales, sino más bien ha funcionado para diagnosticar la segregación en el sistema y para crear el imaginario de que la educación particular tiene mejor calidad, cuestión que es falsa”*. (Vocero de la CONES, 2014).

Cuando los puntajes bajan o se mantienen bajos, se apunta solo al docente invisibilizando otras variables que tienen que ver con el capital cultural de los estudiantes, la capacidad de liderazgo pedagógico de los directores de los establecimientos, la disponibilidad de los recursos didácticos, las condiciones materiales en las que se llevan el proceso educativo, entre otros.

Este instrumento de evaluación pone en cuestionamiento la calidad de los profesores, pues como se menciona anteriormente y, de acuerdo a la creencia popular, existe un supuesto falso de que hay una relación directa entre los resultados SIMCE obtenidos por los estudiantes y la calidad del desempeño de los profesores, cuestión que no está demostrada debido a otras variables que incidirían en el desempeño de los estudiantes en esta prueba. Por lo tanto resulta necesario revisar en detalle este supuesto recién mencionado, ya que existen otras variables que no son observables a través de este tipo de evaluación, lo que no permite visualizar el real desempeño del profesor.

## III.I.II.- Formación de profesores como variable que no ayuda a mejorar la calidad de los profesores nuevos

Desde esta perspectiva, cabe cuestionarnos si es que los profesores, como supuestos responsables únicos de la calidad de la educación en nuestro país, reciben una formación en la educación superior que permita abarcar las necesidades de los estudiantes de hoy en día y sus características socio culturales.

Ante esta controversia, se torna de gran relevancia el nivel de calidad que posee la formación inicial docente, pues depende de ésta, entre otras variables, el tipo de desempeño de los profesores dentro de la sala de clases. Hoy se forman profesores en un sistema de educación superior desregulado, en varias instituciones no hay selección de estudiantes para las carreras de pedagogía y muchos de los 863 programas de formación de profesores existentes no se encuentran acreditados. Es importante subrayar, además, que en el proceso de Formación Inicial Docente no todos los profesores desarrollan las herramientas profesionales requeridas a un nivel competente; si bien son pocos los que han dado la Prueba Inicia, la tendencia es un bajo rendimiento en conocimientos pedagógicos y conocimientos disciplinares.

Durante muchos años, y teniendo en cuenta el contexto de la sociedad del conocimiento, las universidades han tenido un rol fundamental en la formación y generación de capital humano avanzado y nuevos conocimientos gracias a las modernización e investigación (Altbach, 1998). Es por estas razones que resulta relevante resguardar la calidad de éstas dentro del proceso de formación de profesionales, que en este caso se centra en la formación docente.

Asimismo, se establece que es en la escuela el lugar donde se materializan los aprendizajes adquiridos en la formación inicial, ya que es en este espacio donde se concretiza su desempeño y su efectividad al interior de la sala de clases. (Brunner y Elacqua, 2003).

Para Darling-Hammond y Sykes (1999) desde hace un tiempo existe una inconformidad en las escuelas respecto de la labor de las instituciones de educación superior encargadas de la formación docente. Estas últimas han sido fuertemente criticadas por la deficiencia en la formación de profesores, ya que ellas no necesariamente están conectadas con las constantes demandas del sistema escolar, por ende, resultan ineficientes para responder a éstas, es decir, entregan una formación que es lejana a la práctica.

*“En efecto, la formación docente ha fallado por tener una desvinculación entre la teoría y la práctica, por ende, muchos estudiantes observan su formación inicial como consistente en dos experiencias separadas, los cursos de formación académica por un lado y su práctica profesional, por otro”.* (McIntyre, 2009, p. 605).

Según Villani (2009), la formación inicial docente que comienza en la universidad presenta sus fallas en la práctica y también en la pertinencia de sus competencias, mientras tanto la sociedad demanda una nueva y competente forma de educación. Las universidades que forman profesores presentan dificultades, pero se destaca en primer lugar la formación práctica; aunque existan prácticas tempranas, éstas sólo se centran en la observación. Esta observación se torna irrelevante, ya que los alumnos provienen desde la escuela en donde llevan doce años observando las salas de clases, claramente desde la perspectiva de los estudiantes y no desde el escritorio de la docencia, por lo que las prácticas tempranas no son aprovechadas. En segundo lugar, existe una dificultad referida a la desvinculación entre la teoría y la práctica. Por último, se destaca también la desarmonía entre la formación pedagógica y la disciplinar, pues existe una deficitaria formación pedagógica, un desbalance en el currículum en las horas y no hay articulación. Hoy los estudiantes, por ejemplo: aprenden química, pero no necesariamente saben cómo enseñar la química.

Resulta necesario que los estudiantes de pedagogía que son conscientes acerca de su formación en la universidad, logren desarrollar la capacidad de comprensión, análisis y reflexión, no obstante, generalmente encontrar dichos elementos no les ayuda a lograr un buen desempeño como profesores en las escuelas, ya que estos elementos no

necesariamente contribuyen a la praxis docente futura. (McIntyre, 2009). De esta forma es que la práctica docente puede actuar como una base para el desarrollo de una formación inicial docente más efectiva (Cope y Stephen, 2001) al acercar a sus estudiantes a la realidad donde tendrán que desempeñar su rol de educadores.

Consecuentemente, en base a las dificultades identificadas en la formación inicial docente de las instituciones de educación superior se encuentra, el Programa de Fomento a la Calidad de la Formación Inicial Docente, Programa INICIA, el cual constituye uno de los esfuerzos del Gobierno de Chile para fortalecer la profesión docente, respondiendo de esta forma a la premisa de que la calidad de la formación inicial de los profesionales de la educación es una pieza clave para mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes del país. Este programa, constituidos por dos ejes transversales que son por una parte la definición de orientaciones para la formación inicial docente y estándares para cada carrera de pedagogía, así como también el diseño e implementación de una evaluación diagnóstica de los conocimientos de los egresados de las carreras de pedagogía. Esta última evaluación desde su aplicación no ha tenido resultados que sean alentadores en relación a la calidad de la formación inicial docente que se está entregando, ya que en el 2012 solo un 44% de los egresados en educación básica que voluntariamente rindieron la evaluación obtuvieron un resultado sobresaliente o aceptable. A pesar de lo anterior es necesario tener en cuenta que esta prueba evalúa tanto conocimientos pedagógicos como disciplinarios, siendo estos últimos los más bajos (MINEDUC, 2012). Si bien esta prueba no evalúa el desempeño docente en aula, al menos da una pista que a nivel de conocimiento, la formación es deficiente. Pues, lo que muestra es que los estudiantes presentan bajo nivel de dominio de los conocimientos disciplinares como de los conocimientos pedagógicos. De esta forma se ponen en tela de juicio la calidad del futuro profesor.

Es así como el mejoramiento de la formación de profesores, debiera contar con mecanismos de evaluación de sus estudiantes durante el proceso de formación para que las propias instituciones mejoren su calidad. Por lo tanto, las instituciones que forman profesores debiesen ser capaces de monitorear durante el proceso de formación y no al final de éste.

Hasta aquí hemos hablado respecto de la calidad de los profesores, ya sea del que se encuentra en el sistema desempeñándose, o bien del profesor que se está formando y la calidad de la formación que reciben. Sin embargo, existe una variable que no aparece en los análisis de la literatura, la que corresponde al formador de formadores.

## III.II.I.- Ser buen profesor

Para comprender el ejercicio docente y la concepción de lo que es ser un buen profesor, Careaga (2007) señala que los actuales desafíos de la sociedad demandan al docente la demostración de una competencia profesional real, basada en un sólido dominio científico y la capacidad de ejercerla en la práctica. Como consecuencia de ello, se podría vislumbrar una ruptura del paradigma de la repetición y transmisión de conocimientos, academicista, por otro basado en las competencias que se construyen y transforman a partir de las necesidades y desafíos del sistema.

Es de esta forma que la manera en que se concibe un buen profesor, variará de acuerdo desde el enfoque desde el cual se esté observando. Considerando a lo planteado por Agustín Flores (2012) existen modelos de profesores, los cuales se destacan por acentuar alguna característica en particular. De esta forma existen profesores de tipo:

**Academicista**: Este tipo de profesor se caracteriza por la formación en el dominio de la disciplina que ha de enseñar, lo esencial es conocer sólidamente la asignatura. Del mismo modo, la enseñanza es entendida como un proceso de transmisión de conocimientos. Señalan Porlan y Rivero (1998), que la transmisión de contenidos se lleva adelante según el criterio de la estructura lógica de las disciplinas, sin referencia al contexto y a las necesidades formativas de los alumnos. En síntesis, la competencia del profesor reside en la adquisición de conocimientos disciplinares y en la capacidad para explicar con claridad y orden dichos contenidos.

**Modelo técnico – eficientista:** La actividad docente se concibe como eminentemente técnica, la labor del profesor consiste en bajar a la práctica, de manera simplificada, el currículo prescrito por expertos externos en torno a objetivos de conducta y medición de rendimientos. Se aspira a tecnificar la enseñanza sobre la base de un tipo de racionalidad denominada instrumental, con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los

productos. En consecuencia, el enseñante es reconocido como un profesional en función del dominio técnico que demuestre en la solución de problemas.

**Modelo práctico:** Desde esta perspectiva se sostiene que la profesión docente requiere un proceso de inmersión en la cultura de la escuela mediante el cual el futuro profesor se socializa dentro de la institución, aceptando la cultura profesional heredada y los roles profesionales correspondientes. Se aprende a enseñar enseñando, sin necesidad de un diseño específico o de una ayuda externa. Respecto a la enseñanza, son los intereses del alumno, sus motivaciones, sus relaciones con el medio los que actúan como ejes estructurantes de la clase escolar. Rodríguez (1995) denomina este modelo como concepción tradicional-oficio y explica que entre los aspectos negativos dentro del currículo de Formación Inicial se encuentra la separación y fragmentación entre la teoría y la práctica.

**Modelo crítico**: De acuerdo a este modelo, se reconoce la dimensión política de los actos educativos desde un propósito emancipatorio y se propone un proceso de formación que apunta a la constitución de profesores como intelectuales transformativos. En efecto, el lugar del docente se entiende desde un doble compromiso: la transmisión de un saber crítico y la transformación social. Entre los autores más reconocidos se ubican Giroux, H. (1990), Freire, P. (1996). El cambio que se proclama no es aparente ni circunstancial, sino la transformación real mediante la modificación de concepciones, creencias y modos de interpretar de los actores que participan en un determinado programa educativo.

El conjunto de estos modelos de docencia reconstruidos teóricamente, constituyen el trasfondo del trayecto formativo del profesorado; conllevan visiones propias de la tarea docente y nutren de contenidos a las concepciones de los futuros profesores.

Es de esta forma, profundizando en el modelo crítico, Paulo Freire (1985) postula que un buen educador o más bien un educador comprometido se caracteriza principalmente por poseer ciertas virtudes que confluyen en pos de formar un educador que sea capaz de transformar realidades en una sociedad injusta.

De esta manera las virtudes declaradas por Freire tienen en primer lugar a la virtud de la coherencia, o sea, la congruencia entre lo que se dice y lo que se hace. No puede existir incongruencia o contradicción en lo que se predica en el aula a los estudiantes y la conducta personal del docente, ya que así perdería toda legitimidad en su discurso, en palabras de Freire

“*es la virtud no muy fácil de ser creada de la coherencia, de la coherencia entre el discurso que habla de la opción, que anuncia la opción y de la práctica que debería estar al servicio del discurso, confirmándolo. Es la virtud según la cual necesitamos disminuir la distancia entre el discurso y la práctica”.* (1985: 131).

La segunda virtud tiene relación con *“saber manejar la tensión entre la palabra y el silencio”* (1985, p.26). Según Freire se trata de trabajar la tensión permanente que se crea entre la palabra del educador y el silencio del educando, entre la palabra de los educandos y el silencio del educador. Lo anterior tiene que ver con asumir a los estudiantes como sujetos de discurso y no como repetidores de este o de la palabra del profesor, desarrollando así una pedagogía de la pregunta y no solo de la contestación o respuesta.

Asimismo Freire, menciona acerca de lo importante que es trabajar y dar una visión crítica a la tensión que existe entre la subjetividad y la objetividad, es decir, entre conciencia y mundo, entre ser social y conciencia. Al respecto, Freire nos dice:

“*Es difícil definir esta tensión porque ninguno de nosotros escapa a la tentación de minimizar la objetividad y reducirla al poder de la subjetividad todopoderosa. Cuando yo les digo que es difícil que uno ande por las calles de la historia sin sufrir alguna de estas dos tentaciones, quiero decir que yo también tuve estas tentaciones y anduve cayéndome un poco para el lado de la subjetividad”* (Freire, 1985, p.33).

Las otras virtudes que Freire (1985) menciona acerca de un buen profesor son *“evitar el espontaneísmo sin caer en posturas manipuladoras”* y *“vincular teoría y práctica”*, es decir, *“vivir intensamente la relación profunda entre la práctica y la teoría, no como superposición, sino como unidad contradictoria, de tal manera que la práctica no pueda prescindir de la teoría”* (p.23).

Por último, pero no menos importante, está la virtud de saber leer el texto a partir de la lectura del contexto.

*“Esta es una de las virtudes que deberíamos vivir para testimoniar a los educandos, cualquiera que sea su grado de instrucción (universitario, básico o de educación popular), la experiencia indispensable de leer la realidad sin leer las palabras. Para que incluso se puedan entender las palabras. Toda la lectura de texto presupone una rigurosa lectura del contexto*” (Freire, 1985, p. 35).

## III.II.II.- Qué se entiende desde las políticas públicas lo que es ser un buen profesor

El estudio de las características de un buen profesor ha sido abordado por varios autores, como Santos (1990) quien señala que debe dominar además de los saberes propios de su especialidad, otros de carácter pedagógicos. Ha de saber que sucede en el aula, cómo aprenden los alumnos, cómo se puede organizar para ellos el espacio y el tiempo, qué estrategias de intervención utilizar, también ser especialista en el diseño, desarrollo, análisis y evaluación de su propia práctica.

Por otra parte, frente a la creciente preocupación de los sectores de la educación por la efectividad del trabajo docente y por instaurar programas que aseguren la calidad del mismo, se hizo evidente la necesidad de contar con instrumentos de evaluación basados en descripciones sobre lo que es un buen trabajo de enseñanza. Esto ha llevado a la formulación de competencias y estándares docentes (Ávalos, 2011).

En Chile, tanto para la formación inicial docente como para evaluar a los profesores, se establece una clasificación de competencias o estándares que se centran en el desempeño del profesor en el aula (enseñanza) y en su conducta y relaciones profesionales (con pares, padres, comunidad, sistema educacional).

El concepto de estándares, tal como lo señala Ávalos (2005) se refiere al tema de la calidad del desempeño o de la competencia del docente y por tanto, explica lo que se puede exigir razonablemente del profesional en distintos momentos de su vida profesional. Es así que a partir de los Estándares Pedagógicos entregados por el MINEDUC se establecen criterios sobre lo que se espera de un buen profesor. Algunos de los estándares aluden a la capacidad del docente de conocer a sus estudiantes y saber cómo aprenden, al saber cómo diseñar, implementar y evaluar estrategias de enseñanza aprendizaje para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes así como también, conocer el currículo y usar sus diversos instrumentos curriculares para analizar y formular propuestas pedagógicas y evaluativas. Asimismo, un docente debiese saber cómo diseñar e implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo al

contexto, estar preparado para gestionar la clase y crear un ambiente apropiado para el aprendizaje según contextos, además de estar preparado para atender la diversidad y promover la integración en el aula.

Por otra parte, el Marco de la Buena Enseñanza específica cuatro dominios que debieran manejar los profesores para realizar prácticas pedagógicas adecuadas. Estos son: Dominio A, *Preparación para la enseñanza*, que señala *“los criterios de este dominio se refieren, tanto a la disciplina que enseña el docente, como a los principios y competencias pedagógicas necesarios para organizar el proceso de enseñanza, en la perspectiva de comprometer a todos sus estudiantes con los aprendizajes”* (MINEDUC, 2008). El segundo dominio propuesto es el Dominio B: *Creación de un Ambiente propicio para el aprendizaje* el cual, se refiere al entorno del aprendizaje en su sentido más amplio; es decir al ambiente y clima que genera el docente, en el cual tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje; este dominio adquiere relevancia, en cuanto se sabe que la calidad de los aprendizajes de los alumnos depende en gran medida de los componentes sociales, afectivos y materiales del aprendizaje. El Dominio C: *“Enseñanza para el aprendizaje de todo los estudiantes”*, que según el Marco para la Buena Enseñanza este dominio pone en juego todos los aspectos involucrados en el proceso de enseñanza que posibilitan el compromiso real de los alumnos/as con sus aprendizajes. Su importancia radica en el hecho de que los criterios que lo componen apuntan a la misión primaria de la escuela: generar oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos sus estudiantes. Por último se encuentra el Dominio D: *“Responsabilidades Profesionales”*, que se refiere a las responsabilidades profesionales del profesor en cuanto a su principal propósito y sistemáticamente sobre su práctica, contribuyendo a garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes. En este sentido, la responsabilidad profesional también implica la consciencia del docente sobre las propias necesidades de aprendizaje, así como su compromiso y participación en el proyecto educativo del establecimiento y en las políticas nacionales de educación.

Es a partir de los distintos estándares que existen y de las características que debe tener un buen profesor, que se define su quehacer o el saber pedagógico con el que debe contar.

## III.II.III.- Saber Pedagógico (del buen profesor)

A lo largo de la formación docente se construye el saber pedagógico, el cual se define como

*“los conocimientos, construidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente”*. (Díaz, 2001).

Para Zuluaga, el saber pedagógico consiste en “*el conjunto de conocimientos de niveles desiguales (cotidianos o con pretensión de teóricos), cuyos objetos son enunciados en diversas prácticas y por sujetos diferentes. Siempre especifica un sujeto-soporte. El discurso asumido como saber tiene como finalidad metodológica el análisis de segmentos de discurso provenientes de diferentes prácticas, el análisis de su existencia práctica en regiones del saber y del poder y el análisis de su surgimiento en superficies del poder y del saber”* (Zuluaga,1999:148).

En el saber pedagógico están contenidos los conocimientos y convicciones que tienen los docentes acerca de lo que ocurre y debiese ocurrir en situaciones de aprendizaje.

Desde el punto de vista de Araceli de Tezanos (2006), el concepto de saber pedagógico se entiende como el producto de la reflexión crítica colectiva del hacer/ser docente expresado de manera escrita. Para esta investigadora, este saber está constituido por los diversos modos que adquiere la mediación de lo social y que se concreta en la práctica pedagógica. La mediación de lo social resignifica la relación pedagógica, dado que allí están contenidas las visiones del mundo determinadas por el saber social hegemónico.

Si hablamos del saber pedagógico también podemos nombrar a Foucault (1997, 1982) quien menciona que toda disciplina científica se organiza en torno a una episteme y que esta estructura sus saberes y discursos en una época. La episteme es el *"conjunto de relaciones capaces de unir, en una época dada, las prácticas discursivas de las ciencias"* (Foucault, 1982:323). Es un dispositivo específicamente discursivo. Estas prácticas discursivas y sociales de las disciplinas deben ser analizadas desde las lógicas de poder de sus procesos de construcción.

A partir del planteamiento de Foucault (1982) se podría decir que el saber pedagógico debería constituirse como una episteme en el sentido de representar un principio organizador, un dominio que como archivo envuelve las configuraciones del discurso pedagógico. Sería un saber social, ideológico, colectivo, empírico; un saber que permite un desempeño en la situación educativa cotidiana; por tanto, un saber no metódico. Este saber se expresaría en los espacios relacionales y discursivos del profesorado.

Por otra parte, Latorre (2002) plantea que el saber pedagógico se evidencia como un saber inmanente en la acción, es una síntesis entre saberes de sentido común y experienciales. Mena y Romagnoli (1993) analizan el sentido del saber del profesor como algo que se construye en la praxis y que se constituye en la teoría que origina el mismo educador, en los procesos de reflexión sobre su quehacer pedagógico.

El saber pedagógico se construye en lo vivido con otras personas, en interacciones con los actores de la educación. Las representaciones dan cuenta de que este saber se construye en experiencias vitales de interacción con otros sujetos, experiencias que forman parte de la vida cotidiana de los profesores en el ejercicio de la docencia.

Asimismo, el saber pedagógico se construye en el proceso de toma de conciencia de la realidad educacional. Se trata de un proceso personal de "apropiación de experiencias vividas", de una experiencia de "empoderamiento" que el docente realiza en la espontaneidad y la cotidianidad del aula; un acto reflexivo que "da sentido a la acción pedagógica". Conjuntamente, el saber pedagógico se construye en la experiencia de

"mirarse" a sí mismo como profesor y como la "persona que se es" (Cárdenas A., Soto A. & otros. 2012).

Como conocimiento, el saber pedagógico se constituye en información teórica, de orden conceptual y comportamental. En las representaciones de los estudiantes esta configuración del saber está centrada en un conocimiento que especializa e instruye la conducta del profesor, pero que no lo define profesionalmente. Como acción, el saber pedagógico se constituye en la práctica de la enseñanza en el aula. Se trata de un saber que se manifiesta como "saber qué hacer" en una sala de clases. De esta forma, para los estudiantes de pedagogía "en la experiencia práctica radica el mayor conocimiento pedagógico".

De esta manera, en las representaciones de los estudiantes de pedagogía se puede reconocer el quehacer docente como contenedor sustancial del saber pedagógico, cuestión que ya es reconocida por Tardif (2004), Latorre (2004, 2002), Mena y Romagnoli (1993), y que resulta ser central en la conceptualización del saber pedagógico como objeto de conocimiento.

El saber pedagógico es, entonces, un saber práctico y un saber teórico que se construye en la reflexión sistemática de la práctica cotidiana del enseñar. Si bien, ambos pueden ser definidos por separado, su punto de encuentro radica en el espacio relacional donde conjugan la práctica con la teoría. Este concepto toma importancia en el ejercicio profesional del docente, ya que ambos saberes regulan en cierta medida las prácticas pedagógicas.

Entonces, desde las políticas públicas, el saber pedagógico estaría dado por los estándares disciplinares y pedagógicos que orientan la formación inicial docente y por las dimensiones descriptores y sus respectivos descriptores del Marco de la Buena Enseñanza de los profesores en ejercicio.

## III.III.I.- Rol del profesor universitario

La temática a abordar es el rol del docente universitario, el cual está influenciado por un cambio de énfasis de una docencia centrada en la enseñanza hacia otra en el aprendizaje, con la preocupación por preparar a los estudiantes para una acción social competente y, por la introducción de los ambientes y situaciones de aprendizaje con tecnologías informáticas y de comunicación. (Montero, 2007).

Sin embargo, cabe responder cuál es el perfil del profesor universitario; es así como Mª Begoña Rumbo (2000) concibe al profesor universitario como aquel docente e investigador a la vez, que reflexiona sobre y desde su práctica educativa, lo que coadyuva a mejorarla en función de las necesidades contextuales donde se desenvuelve. Asimismo, las características que lo identifican profesionalmente están determinadas por las condiciones históricas y los contextos institucionales en que desarrollan su labor (A. Gewerc y L. Montero, 1996).

En la actualidad, las universidades están en constantes procesos de cambio generando nuevas demandas tanto en estas instituciones, como también en el profesor universitario. Como afirma Tomás (2001:7)

*“volver a pensar la Universidad significa reconceptualizar el papel del profesorado, de los estudiantes, de la enseñanza-aprendizaje, de la investigación, del gobierno y la gestión”, significando este replanteamiento en la función docente “dejar el papel de reproductor de conocimiento e ir hacia un orientador de aprendizajes...” ya que, también, se reorienta el aprendizaje de los estudiantes que “debe permitir adquirir conocimientos pero especialmente saberlos buscar, procesar y aplicar”*.

Estos cambios inciden en la demanda de una redefinición de la labor del profesor y seguramente de la profesión docente, de su formación y de su desarrollo profesional. Los

roles que tradicionalmente han asumido los docentes, enseñando de manera conservadora un currículum caracterizado por contenidos académicos, hoy en día resultan, al parecer, inadecuados (Vaillant y Marcelo, 2005). En esta sociedad globalizada, los estudiantes tienen acceso a la información por múltiples vías: la televisión, la radio, internet, etc. Es así, que los profesores no pueden permanecer al margen de estos nuevos modos de construcción de la realidad. Blumenfeld (1998) señala que el papel del profesor debería cambiar desde una autoridad que distribuye conocimientos hacia un sujeto que crea y orquesta ambientes de aprendizaje complejos, implicando a los alumnos en actividades apropiadas, de manera que ellos puedan construir su propia comprensión del material a estudiar, trabajando con los alumnos como compañeros en el proceso de aprendizaje.

En este sentido, para Vaillant y Marcelo (2005) la formación del profesorado debe promover en los docentes una identidad propia como personas con capacidad de aprender, de ser responsables y de emprender. Una capacidad para aprender que se concreta en lo que se ha denominado aprendizaje autorregulado, mediante el cual se genera en los docentes un estilo propio de implicarse en la resolución de tareas, estableciendo sus propias metas, planteando sus propias estrategias para evaluar el grado de cumplimiento de las metas, procesando información y encontrando recursos para aprender.

Como vemos, el rol del docente universitario se suscitará a los acontecimientos y cambios de paradigma de enseñanza, los cuales lo llevarán a desarrollar nuevas competencias y labores docentes. Los nuevos escenarios donde se desenvuelve la sociedad del conocimiento, llaman a los docentes a cambiar sus prácticas con los estudiantes, donde las instituciones formadoras de profesores se ven exigidas ante estos mismos.

# CAPÍTULO IV: MARCO METODOLÓGICO

## Enfoque y tipo de investigación

Se estima que el enfoque más pertinente para abordar la problemática es desde de la investigación cualitativa, la que “consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Además incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tal y como son expresadas por ellos mismos”. (Pérez, S. 2007:3). Dado que el objeto de estudio de esta investigación corresponde a las concepciones de los estudiantes de pedagogía de dos disciplinas distintas, respecto a lo que es ser un buen profesor que forma profesores, se espera desarrollar una comprensión en profundidad de este fenómeno educativo, recogiendo la significación de las experiencias de estudiantes de pedagogía plasmadas en su discurso.

Dicho estudio es de tipo descriptivo, pues consiste en caracterizar un hecho, fenómeno y/o perfiles importantes de personas, lo que en este caso serían las concepciones que tienen los estudiantes sobre qué es ser un buen profesor que forma profesores.

Este tipo de investigación se caracteriza principalmente según LeCompte (1995) por ser una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y vídeo cassettes, registros escritos de todo tipo, fotografías o películas y artefactos. Es así que de esta forma “la mayor parte de los estudios cualitativos para esta autora están preocupados por el entorno de los acontecimientos y centran su indagación aquellos contextos naturales, o tomados tal y como se encuentran, más que reconstruidos o modificados por el investigador, en los que los seres humanos se implican e interesan, evalúan y experimentan directamente”. (Rodríguez, Flores, Jiménez, 1996:11). Bajo esta metodología, el investigador ve al escenario desde una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo, tratando de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas, tal como en este estudio en donde a través de la técnica del grupo focal se analizarán sus declaraciones entendiendo la integralidad de cada sujeto.

La investigación es inductiva porque las categorías, patrones e interpretaciones se construyen a partir de la información obtenida y no a partir de teorías o hipótesis previas y también ideográficas, porque se orienta a comprender e interpretar lo singular de los fenómenos sociales.

Asimismo es que este tipo de investigación implica un enfoque interpretativo, naturalista hacia su objeto de estudio, ya que pretende revelar la realidad y el significado tras de ella. Para Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993), *“este tipo de estudio abre la posibilidad de penetrar en la red ideológica de teorías y creencias que condicionan el modo como los estudiantes dan sentido a su mundo en general y a su futura práctica pedagógica en particular”.*

Las características anteriores se reflejan en el presente estudio, dado que la investigación se llevó a cabo en un grupo de estudiantes de pedagogía pertenecientes a una universidad estatal que forma profesores, en donde por medio del discurso de los individuos estos confluyen para dar a conocer la realidad de sus creencias, especialmente referido a la concepción de lo que es ser un buen profesor.

Desde la investigación cualitativa se pretende la comprensión de las complejas interrelaciones que se dan en la realidad (Rodríguez, Flores, Jiménez, 1996). De esta forma lo anterior, se cumple a cabalidad dentro del estudio, ya que es de suma importancia la información entregada por los participantes, porque así será posible acercarse a las concepciones que tienen los estudiantes de pedagogía de lo que es ser un buen profesor.

## Diseño de la investigación

- **Etapa 1:**

1. Surgimiento del Problema y Objetivos: El problema a investigar surge de la necesidad de aportar a la formación inicial y de la relevancia que en el último tiempo ha tenido este tema. Los malos resultados en evaluaciones docentes, hacen pensar que pudiese existir una estrecha relación entre éstos y la manera en que se forman a los futuros docentes. Además, a través de esta investigación esperamos generar conciencia en los profesores, académicos universitarios, acerca de la relevancia de su rol como formadores de profesores, la cual se reflejaría en las concepciones que los estudiantes tienen sobre lo que es ser un buen profesor que forma profesores.

A partir de la interrogante ya mencionada, se pretende describir las concepciones de los estudiantes de Pedagogía en Biología y de Educación Diferencial de una universidad estatal de la RM respecto a lo que es ser un buen profesor que forma profesores. Para lo anterior, se debe identificar cuáles son las concepciones de los estudiantes de pedagogía de cuarto año respecto a lo que es ser buen profesor, distinguir las categorías que, según las concepciones de los estudiantes, caracterizan lo que es ser buen profesor que forma profesores y por último identificar posibles diferencias o similitudes entre las concepciones que tienen los estudiantes con respecto a las características de lo que es ser un buen profesor que forma profesores.

El cumplimiento de estos objetivos nos dará una aproximación de lo que es ser un buen profesor que forma profesores a través de las concepciones que poseen los estudiantes de los mismos para luego, con los datos obtenidos de esta investigación poder aportar a la formación inicial docente.

1. Revisión de la Literatura: Una vez establecida la interrogante y delimitados los objetivos de la investigación, es que se hizo una indagación de estudios y revisión de literatura atingente a lo planteado. Para lo anterior, se revisó bibliografía sobre saber

pedagógico y características de los docentes según diversos autores, además de publicaciones relacionadas con lo que es ser un buen profesor entre otros temas relacionados con el estudio, los cuales nos sirvieron para abordar la investigación y posterior a eso construir el Marco Teórico.

- **Etapa 2:**

1. Sujetos de la investigación: Para seleccionar a los participantes, se delimitó un grupo de estudio que estuviese inmerso dentro del contexto a investigar y en contacto con formadores de profesores, ello con el fin de obtener la mayor información posible y relevante en relación al tema. Para el cumplimiento de este objetivo se recurrió a un muestreo aleatorio, la cual *“no responde a criterios estadísticos, sino estructurales, es decir, a determinadas relaciones sociales”.* (Delgado y Gutiérrez 1999:298).

La muestra correspondió a estudiantes de pedagogía de cuarto año de las carreras de Pedagogía en Biología y Pedagogía en Educación Diferencial de una universidad estatal, los cuales fueron reclutados a través de informantes claves de cada carrera que nos permitieron tener acceso a los estudiantes que, de manera voluntaria, quisieron participar del estudio. Los criterios de selección fueron:

* 1. Pertenecer a algunas de las carreras arriba mencionadas.
  2. Estar cursando 4° año en sus respectivas carreras.
  3. Tener deseos de participar de la investigación.

Finalmente se seleccionaron un total de 9 estudiantes distribuidos como muestra la siguiente tabla:

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Pedagogía en Biología | | Pedagogía en Educación Diferencial | |
| Hombres | Mujeres | Hombres | Mujeres |
| 2 | 3 | 0 | 4 |

De acuerdo a las carreras que cursan los participantes, aplicados a los dos grupos focales de entre 4 y 5 personas cada uno, teniendo una duración de 1 hora aprox.

1. Procedimientos e Instrumento de Recolección de Datos: Para el trabajo de campo, el procedimiento que se utilizó para la recolección de datos fue la técnica del Grupo Focal o focus group entendiéndolo como *“una técnica cualitativa de recolección de información basada en entrevistas colectivas y semiestructuradas realizadas a grupos homogéneos. Para el desarrollo de esta técnica se instrumentan guías previamente diseñadas y en algunos casos, se utilizan distintos recursos para facilitar el surgimiento de la información (mecanismos de control, dramatizaciones, relatos motivadores, proyección de imágenes, etc)”* (Vasilachis de Gialdino, 1992:1). De esta forma es posible obtener las concepciones que los estudiantes tienen sobre qué es ser un buen profesor que forma profesores y observar las opiniones y discrepancias de los participantes en un campo discursivo sobre el objeto de análisis.

De esta manera, se elaboró un guión para el grupo focal en concordancia con los objetivos planteados para la investigación, para así poder recolectar la información adecuada. La elaboración del guión o pauta de preguntas considero diversos pasos:

* Selección de temáticas a preguntar a partir de la investigación.
* Consulta y validación con un experto acerca de la pertinencia de las preguntas para realizar el guión semiestructurado.

- Corrección del guión luego del comentario de un experto.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Objetivos Específicos** | **Preguntas de Investigació n** | **Preguntas Grupo Focal** |
| Identificar cuáles son las concepcione s de los estudiantes de pedagogía de primer y cuarto año respecto a lo que es ser buen profesor. | ¿Cuál es la concepción que tienen los estudiantes de pedagogía en Biología y Educación Diferencial de una  universidad estatal de la Región Metropolita na respecto a lo que es ser un buen profesor que forma profesores? | * ¿Qué significa para Ud. ser profesor? * ¿Qué características o cualidades a su juicio debe tener un profesor? * ¿Cuál creen Uds. que es rol de un profesor que forma profesores? * ¿Qué características o cualidades a su juicio debe tener un profesor que forma profesores? |
| Distinguir las categorías que, según las concepcione s de los estudiantes, caracterizan lo que es ser buen profesor que | ¿Qué elementos componen la concepción que tienen los estudiantes de pedagogía en Biología y Educación Diferencial | * ¿Qué experiencias positivas han tenido con sus profesores en esta universidad? * ¿Por qué crees que esas experiencias son positiva? * ¿Qué aspectos positivos destacas en ese/a profesor/a?, ¿por qué? * Desde el punto de vista profesional, ¿qué aspectos positivos destacas en ese/a profesor/a? * ¿Qué otras características creen Uds. que debe tener un profesor que forma profesores?, ¿por qué? |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| forma profesores. | respecto a lo que es ser un buen profesor que forma profesores? |  |

Para el desarrollo de esta técnica cualitativa de recogida de datos, los instrumentos utilizados fueron grabación en audio y video.

## Etapa 3:

Para analizar la información recopilada en el transcurso de la investigación, en un primer momento se utilizó la técnica de análisis de codificación descriptiva de los datos donde se transcribió el audio correspondiente que *“consiste en que se parte de la búsqueda de conceptos que traten de cubrir los datos. El analista examina línea a línea o párrafo a párrafo, preguntándose acerca de cuál es el tema sobre el que habla cada fragmento; que conductas y sucesos han sido observados y descritos”*. (Sanz, 2004:3).

A partir de la información recabada en el marco teórico, surgieron criterios previos sobre las concepciones que los estudiantes poseen de los formadores de profesores. Asimismo, una vez aplicado los criterios correspondientes para el análisis, emergieron categorías al interior de los mismos:

* **Características de un profesor que forma profesores**: Corresponde a las ideas, opiniones o valoraciones positivas o negativas que entregan los estudiantes de la investigación respecto de las particularidades descriptivas de un docente. Este criterio se divide en dos categorías:

- **Positivas**: Aquellas características que los estudiantes consideran deseables que debiese tener un profesor que forma profesores.

*“un requisito que debiese ser esencial de un profesor que prepara profesores es que él haya vivido el ámbito educacional en el establecimiento”.* (Biología 4.3)

* **Negativas:** Aquellas características no deseables en un profesor que forma profesores.

“*Tampoco tienen conocimientos de los contenidos que pasan en la escuela”.* (Diferencial 4.4)

* **Rol que debe cumplir un buen profesor:** Es el conjunto de funciones que asume un docente a la hora de educar, que abarca múltiples dimensiones. Durante el análisis del discurso de los estudiantes surgieron dos categorías al interior de este criterio:

## Competencias profesionales del rol docente como formador de profesores:

Capacidades técnicas que debiese tener un profesor para llevar a cabo la profesión.

*(...) además de que te entreguen los conocimientos necesarios para que uno maneje bien su disciplina, además tiene que enseñar diferentes tipos de habilidades”.* (Biología 4.2)

* + **Praxis pedagógica del formador de profesores:** Se entiende como la manera de ejercer el rol docente en los espacios educativos.

*“Creo que las palabras igual se repiten cuando hablábamos de transformador, contextualizador, su rol es ese, tiene que ser una persona que sea activa, pero que tenga la disponibilidad de generar motivación en sus estudiantes, sobre todo en una persona que va a hacer formadores en adelante”.* (Biología 4.4)

## Discusión de los resultados y levantamiento de conclusiones

El análisis de la investigación se basa en la información recolectada por medio del focus group realizada a los estudiantes de cuarto año de las carreras de Biología y Ed. Diferencial de la UMCE.

El estudio de los datos comienza con lecturas sucesivas de las transcripciones, una lectura conceptual de los focus, permitiendo conformar un corpus de datos que facilita la creación de las categorías de análisis.

Estas categorías se convierten en el núcleo de la investigación, ya que se identificaron los constructos mentales de los estudiantes que nos permitieron responder las interrogantes iniciales: ¿Cuál es la concepción que tienen los estudiantes de pedagogía de una universidad estatal de la Región Metropolitana respecto a lo que es ser un buen profesor que forma profesores? ¿Cuáles son las categorías que caracterizan ser un buen profesor que forma profesores?

Las categorías de análisis son las siguientes:

* + - Concepción de lo que es ser un buen profesor.
    - Características de un buen profesor.
    - Rol docente.

A partir de las categorías establecidas, hemos producido las subcategorías que constituirán el análisis. Las subcategorías, en general, corresponden a componentes constituyentes de cada categoría. Son elementos que forma la estructura de las categorías expuestas, basadas en las respuestas de los estudiantes.

## Criterios de rigurosidad científica

**Criterios de credibilidad**

Para que la investigación sea válida se deben considerar criterios de credibilidad como de datos y de validez de las interpretaciones, los cuales deben ser coherentes y consistentes con el paradigma que adopta esta investigación. *“La credibilidad, en cualquier tipo de estudio cualitativo, dice relación con que los datos de la investigación sean aceptables y creíbles”* (Pérez Serrano, 1994:77). La verificación de los datos son propias del paradigma cualitativo donde se recurre a la revisión de la investigación por parte de una tercera persona no participante del estudio, es decir, se busca una confiabilidad externa. Por otra parte, se utilizará un registro riguroso de los datos, obteniendo estos desde tres formas de representación, tanto visual (filmación), auditivo (grabación en audio) y escrito (transcripción literal de los datos). Además, contemplará más de un investigador que analice los datos, lo que permite dar una mayor objetividad a la interpretación de los datos obtenidos.

# CAPÍTULO V: ANÁLISIS

## V.I. CRITERIOS

**CARACTERÍSTICAS DE UN PROFESOR FORMADOR DE PROFESORES**

En relación a las características que los estudiantes dieron a conocer sobre lo que es ser un profesor que forma profesores, estas nos proporcionaron una variedad de opiniones, lo que permite acercarnos a la realidad que los estudiantes tienen sobre la docencia.

## Características Positivas

* + - * **Pedagogía en Biología**

En primer lugar y en cuanto a las características positivas que debiese tener un profesor que forma profesores, según lo manifestado por los estudiantes de cuarto año de Pedagogía en Biología, fue posible describir y enumerar diversas cualidades importantes para el ejercicio docente.

En el caso de estos entrevistados, consideran que el profesor formador de profesores debe ser un ente crítico, abierto al diálogo y acompañante de los aprendizajes, es decir, que el profesor sea quien de manera horizontal se acerque a los aprendizajes de los estudiantes para llegar otro nivel de pensamiento1, como también debe ser capaz de contextualizar a estos de acuerdo a las necesidades que presentan, según menciona:

*“Yo creo que un buen profesor, primero que todo, debe ser un ente crítico, debe abocar a no la figura dictatorial del profesor conductista de forma típica, debe abocar al diálogo y ser un acompañante en los aprendizajes del estudiante. Yo tengo una visión más crítica respecto a lo que es la pedagogía, lo que tiene que ser un buen profesor, entiendo que debe contextualizar, yo creo, los contenidos, partiendo de esa base, uno debería como ver las necesidades que tiene la gente, de esa forma uno debe ir*

1 Piaget, J. “Epistemología genética”. 1986.

*orientando o dándole una secuenciación a los contenidos”.* (Est. Biología 4.1)

De la misma forma el profesor que forma profesores debe ser un ente motivacional, que sea capaz de modelar al futuro profesor, vinculando la teoría pedagógica con el contenido disciplinar a enseñar. Asimismo, de acuerdo a la opinión de los entrevistados, el docente que forma profesores debe tener experiencia en el sistema escolar, de manera tal que sea capaz de comunicar dichas vivencias a los futuros profesores mediante la vinculación de los contenidos tratados con el contexto escolar.

*“un requisito que debiese ser esencial de un profesor que prepara profesores es que él haya vivido el ámbito educacional en el establecimiento”.* (Est. Biología 4.3)

*“(...) establecer una base en que el profesor también haya tenido que pasar por la escuela primero. Porque aquí los profesores son muy buenos en un ramo, se quedan como ayudantes, se especializan y se quedan acá, no se van”.* (Est. Biología 4.4)

Además, un profesor es aquel que tiene la capacidad de transformar a través de la didáctica la disciplina que enseña, pues los estudiantes consideran que es aquí donde se da el vínculo entre la disciplina y la pedagogía. De esta manera, es que para estos estudiantes, los futuros profesores serían entes transformadores recién en el tercer año de formación, dado que recién a esa altura del trayecto curricular se incorporan asignaturas relacionadas con el ámbito didáctico.

*“En cambio, la disciplina tiende a ser muy textual, por eso digo que hay que ser entes transformadores. Y la didáctica que nos trata de situar en esta información en cómo enseñar o cómo hacer aprender a un estudiante la ciencia, pero no todos podemos percibirlas directamente porque la didáctica parte en tercer año”.* (Est. Biología 4.4)

Del mismo modo, otra característica positiva que los informantes mencionan en cuanto a los profesores que forman profesores es que el docente crea en sus estudiantes, mantengan una relación cercana con ellos, tenga vocación y sean conscientes de su labor docente.

*“En Biología hay un profe que antes de tener clases con él, era súper cercano, te saludaba “hola, ¿cómo estás?” sin siquiera conocerlo, porque en Biología los profes pasan de largo y no saludan, él no, él saluda y es una persona súper cercana “hola, ¿cómo está?, qué bueno.”, te abraza”.* (Est. Biología 4.3)

Uno de los aspectos positivos mencionados por los estudiantes es que los profesores que forman profesores sean meticulosos y rigurosos, además de ser transparentes y socialicen el proceso en cuanto a las evaluaciones que realizan.

*“Es una persona muy meticulosa y se agradece el nivel de meticuloso que es, tiene reglas muy claras del juego, eso quiere decir que él te muestra la evaluación, te hace partícipe del proceso”.* (Est. Biología 4.4)

Para los estudiantes, otra característica positiva de un formador de profesores es el de ser un ente comunicador, ya que la comunicación contribuye a motivar al estudiante para alcanzar aprendizajes. Lo anterior se refleja en palabras de:

*“Cómo se dirigen a los estudiantes, o sea cuando hablé de comunicación, es cómo se dirigen, si somos capaces de ver la cercanía, la proxémica que hacen los profesores, dice mucho creo yo. La distancia que rompe es súper importante, la forma que invita a un estudiante a motivar a que se haga cargo de su aprendizaje también es súper importante”.* (Est. Biología 4.4)

## Características positivas según estudiantes de Pedagogía en Biología.

|  |
| --- |
| **Características Positivas** |
| Ente crítico reflexive |
| Cercano |
| Vocación |
| Creer en sus estudiantes. |
| Ente comunicador |
| Ente transformador |
| Conscientes del rol docente. |
| Ser un buen investigador. |
| Meticuloso |
| Riguroso |
| Acompañante de los aprendizajes |
| Didáctico |

(Fuente: Diseño del investigador).

## Pedagogía en Educación Diferencial en Problemas de Aprendizaje

Por otro lado, también es posible identificar características positivas que los estudiantes de cuarto año de Ed. Diferencial consideran que debiese poseer un formador de profesores.

Algunas de estas se relacionan con que el docente debe tener dominio de su disciplina

***“****(...) hay cosas súper básicas como el dominio del contenido, ya que en nuestra experiencia igual hemos notado un déficit en ese aspecto (...)”.* (Est. Diferencial 4.2)

*“(...) el hecho de que manejen los contenidos al 100% es aspecto que más destacaría de los buenos profesores. Darle sentido a lo que saben y hacen. Aparte del compromiso con la cátedra, el dominio del tema es fundamental*”. (Est. Diferencial 4.1)

Un profesor que forma profesores debe posibilitar espacios de transformación que libere al estudiante, así como también ser un facilitador de cambios en sus aprendizajes. Asimismo, un formador de profesores debe caracterizarse por tener una conciencia crítica y capacidad de transformar, pues deber ser aquel que tiene perfeccionado las características de un profesor de escuela.

*“Para mi ser profe tiene que ver principalmente con generar espacios de aprendizaje y de transformación, más que darle herramientas o enseñar algo, sino que posibilitar un espacio que transforme y libere al estudiante”.* (Est. Diferencial 4.2)

*“(...) voy a ser reiterativa con la conciencia crítica y la transformación, creo que el formador de docentes es fundamental que tenga esas características para poder propiciar otra serie de cosas. Tener potenciado todas las características de un profe de escuela. Ser capaz de hacer sentido a sus estudiantes de pedagogías”.* (Est. Diferencial 4.2)

De la misma manera, para los estudiantes de diferencial, es importante que los profesores que forman profesores demuestren vocación por su práctica docente, confiando en las capacidades que presentan sus estudiantes como también que el trabajo de estos sea valorado por parte del docente formador de profesores.

“*Una vez tuvimos que hacer una presentación en grupo y la profesora nos felicitó tanto y recalco que nuestro trabajo estuvo muy bueno, destacó cosas que ni nosotras nos habíamos dado cuenta. Tiene relación con la valoración del trabajo que nosotras habíamos hecho”.* (Est. Diferencial 4.2)

*“A los profesores que yo veo compromiso en ellos, el disfrutar, ser feliz enseñando, con las cosas que se te presentan, a parte del discurso que cada uno tenga (...)”*. (Est. Diferencial 4.3)

*“Confiar en el grupo de gente con el que estás tratando, con tus estudiantes, con los niños pequeños. Confiar en las capacidades de tus estudiantes, hacerlos sentir importantes”.* (Est. Diferencial 4.3)

En cuanto a las descripciones de los informantes, un formador de profesores debería ser respetuoso tanto con los espacios y el contexto de los estudiantes como también en la asistencia a clases, respetar las evaluaciones, considerando a los estudiantes.

*“Respetuoso, porque en nuestra experiencia como estudiantes y en nuestra formación, y ya los años que llevamos teniendo una formación más crítica, siempre reflexionamos que una característica fundamental es el respeto”.* (Est. Diferencial 4.2)

***“****El no ser respetuoso va a coartar ese abrir de espacio, ya que al final limitará a los estudiantes más que abrirles posibilidades”.* (Est. Diferencial 4.4)

*“(...) una característica fundamental es el respeto, no referido en que te trate mal, sino que en cosas súper cotidianas como llegar a clase, respetar las evaluaciones, cosas que en la escuela se ve mucho más común”.* (Est. Diferencial 4.2)

*“Siguiendo con esa idea, el respeto va mucho más allá. El hecho de no considerar el espacio y contexto de tus estudiantes, también es falta de respeto porque en el fondo el profesor expone algo que para los estudiantes es totalmente desconocido y al fin y al cabo pierde el sentido de lo que estás enseñando y la labor de este mismo”.* (Est Diferencial 4.1)

Pese a lo anteriormente mencionado, los futuros profesores también hacen hincapié en que un profesor formador de profesores debe ser comprometido con su rol docente, el cual abarca entre otras cosas, responsabilidad con tareas profesionales.

*“(...) el respeto es súper esencial en la labor del profe, pero hay algo más que va más allá que es el compromiso con el rol docente. Ya que uno como estudiante de pedagogía nota el real compromiso que este profe asume en su labor como docente formador de profesores, si éste prepara la clase”.* (Est. Diferencial 4.3)

## Características según estudiantes de Pedagogía en Educación Diferencial en Problemas de Aprendizaje

|  |
| --- |
| **Características Positivas** |
| Respetuoso |

|  |
| --- |
| Respetar el contexto de sus estudiantes |
| Comprometido con su rol docente |
| Dominar la disciplina |
| Responsable |
| Ente transformador |
| Ente crítico |
| Dinámico |
| Valorar el trabajo de sus estudiantes |
| Saber utilizar lenguaje |
| Vocación |
| Confianza en los estudiantes |
| Riguroso |

(Fuente: Diseñado por el investigador).

Es así como en las respuestas no se distinguen grandes diferencias de los estudiantes de ambas carreras con respecto a las características positivas que debiera posee un profesor que forma profesores, ya que los estudiantes coinciden en que, independiente de la disciplina, ser un formador de profesores implica contextualizar los contenidos al sistema

escolar, crear entes críticos, motivar y propiciar espacio favorables para la disposición emocional de los estudiantes frente al aprendizaje. Además, ser capaces de vincular la teoría con la práctica y de igual forma generar espacios de transformación que liberen al estudiante; siendo estas habilidades transversales que se espera que todo aquel que se dedica a la docencia posea.

En cuanto a las respuestas obtenidas de los estudiantes de ambas carreras, es posible contrarrestarlas con las distintas ideas preestablecidas sobre lo que es ser un buen profesor que forma profesores expuestos por diversos autores.

En relación a generar ambientes propicios para que los estudiantes mantengan una disposición emocional favorable para el aprendizaje, según el documento del “Marco para la Buena Enseñanza” (2008), en su dominio A, señala que *“los criterios de este dominio se refieren, tanto a la disciplina que enseña el docente, como a los principios y competencias pedagógicas necesarios para organizar el proceso de enseñanza, en la perspectiva de comprometer a todos sus estudiantes con los aprendizajes”.* De esta manera, el profesor a pesar de tener conocimiento de su disciplina, debe propiciar espacios favorables para el aprendizaje de sus estudiantes.

De la misma forma, un buen profesor que forma profesores no es sólo quien entrega información, sino aquel que posibilita espacios y oportunidades a los estudiantes, así como plantea *el modelo crítico de Paulo Freire (1985)* el cual postula que *“un buen educador o más bien un educador comprometido se caracteriza principalmente por poseer ciertas virtudes que confluyen en pos de formar un educador que sea capaz de transformar realidades en una sociedad injusta”.* En consecuencia, el lugar del docente se entiende desde un doble compromiso: la transmisión de un saber crítico y la transformación social. (Giroux, 1990; Freire, 1996).

En el marco de lo manifestado por los estudiantes, es posible citar a Santos (1990) quien señala que un docente debe dominar además de los saberes propios de su especialidad, otros de carácter pedagógicos, ha de saber que sucede en el aula, cómo aprenden los

alumnos, cómo se puede organizar para ellos el espacio y el tiempo, qué estrategias de intervención utilizar, también ser especialista en el diseño, desarrollo, análisis y evaluación de su propia práctica.

En síntesis y en relación con las características nombradas por los estudiantes, es que estas coinciden con los resultados de las recientes evaluaciones docentes, por ejemplo la organización de las clases en una secuencia pedagógica (organización de la unidad) en el año 2013 un 37,1% de los docentes evaluados alcanzó el nivel competente o destacado, en comparación con un el año 2012, en que el 27.6% de los profesores alcanzó dichos niveles. Lo anterior podría relacionarse con la rigurosidad que debieran poseer los profesores formadores de profesores, ya que si los docentes en su praxis no son rigurosos, por consecuencia es esperable que los futuros profesores no desarrollen esta habilidad, obteniendo bajos puntajes cuando son evaluados.

## V.I.II.- Características negativas

* + **Pedagogía en Biología**

Por otra parte, los entrevistados también dieron a conocer algunas características negativas que presentan los formadores de profesores, las cuales no son esperables que posean los docentes, ya que según lo manifestado, perjudicarían la formación inicial.

Los estudiantes de Biología expresaron que una de las características negativas de los docentes se relaciona con que la teoría aprendida en la universidad está alejada de la realidad de las escuelas donde no existe una vinculación entre la praxis y la teoría. Éstos dieron a conocer que una de las grandes falencias que presentan los formadores de profesores es que muy pocos de ellos tienen una conexión actual con la escuela, pues la mayor parte de ellos se encuentra desvinculado del contexto escolar. Por lo que en este caso, contar con un conocimiento profundo de la disciplina que enseña el formador no es sinónimos de tener una praxis de enseñanza de la misma adecuada, por ende, para estos estudiantes ser un buen profesor significa que el foco de la expertise no está solo en el manejo de la disciplina sino en cómo saber enseñar esta disciplina sin perder de vista dicho proceso de enseñanza

*“Yo creo que un requisito que debiese ser esencial de un profesor que prepara profesores es que él haya vivido el ámbito educacional en el establecimiento, que él haya vivido la realidad porque si nos damos cuenta con los profesores que hemos tenido, o a mí me ha pasado por lo menos, que ellos viven en un mundo ideal, por decirlo de alguna forma”.* (Est. Biología 4.3)

*“Hay profesores que se nota su gran grado de expertiz, pero tan expertices que son, que de repente están descontextualizados de nuestro quehacer como futuros docentes, son buenos en lo que hacen y lo que dicen, pero yo a algunos no les veo conexión con las Bases Curriculares, por ejemplo”.*

(Est. Biología 4.4)

***“****Yo creo que sería fantástico si fuera en paralelo, porque ahí el profe iría viendo lo que está pasando en la realidad, en el ahora, porque si años atrás hizo clases en un colegio, las realidades van cambiando, no son las mismas. Entonces, sería fantástico, pero (…)”.* (Est. Biología 4.3)

***“****Sí, algo que dijeron, yo creo que antes de que yo llegué que debe tener sus buenos años de experiencia en colegios, porque se nota y se nota harto”.* (Est Biología 4.2)

Por otra parte, en palabras de los informantes, estos expresan que la figura del ego, entendido como actitudes petulantes y engreídas, se mantiene presente en los formadores de profesores de la carrera de Biología. Lo anterior, hace referencia a una figura del académico competente en su área del conocimiento que por investidura de experto y actitud soberbia, hace que no se condiga con la realidad y las necesidades del contexto escolar.

*“Lo que pasa es que los profes después, una vez que ya tienen conocimiento, les viene la figura del ego y se creen bacanes. Todo va en ellos, en ellos, y el ego y el ego, eso no es amor, o sea, es amor propio, pero cómo se puede dar en el contexto escolar…”* (Est. Biología 4.5)

***“****Perdón, tomando lo que dijeron del ego, de repente nos pasa que hemos vivido casos de profesores que tienen el ego muy alto”.* (Est. Biología 4.3)

***“****Sí, tiene que ver porque el profe siempre se para en un altar, como que está adelante y él es el dictador y los demás hacen caso”.* (Est. Biología 4.5)

Otro aspecto a destacar, es que los informantes de Biología manifiestan que los formadores de profesores presentan como característica negativa una escasa aceptación ante la diversidad de sus estudiantes, debido a que la formación inicial

está pensada en un estudiante estándar y no en atender las necesidades educativas especiales que surgen desde el aprendizaje de la disciplina. Según los mismos, si el propio docente no es capaz de reconocer la diversidad será difícil que el egresado pueda trabajar desde el paradigma de la inclusión en la escuela.

*“(...) eso debiera tener un profe, encargarse de eso, que todos sean iguales, aunque tengas plata o no, seas punkie o no, si tu miras a otro como tu hermano”* (Est. Biología 4.5).

*“Un profesor que está consciente del contexto educativo, o del sistema educativo, entiende el paradigma de la inclusión, eso quiere decir que a nosotros nos forman para estudiantes ficticios, personas ficticias, o sea, acá está el concepto de cuando a un alumno le va mal en una asignatura o es flojo o estudió mucho, pero nunca hablan de la dificultad de lo que significa aprender una disciplina”.* (Est. Biología 4.4).

Una de las características negativas mencionadas por los estudiantes de Biología en cuanto a los profesores formadores de profesores, tiene relación con que los docentes manejan más bien el área disciplinar que el área pedagógica, esto dado que la malla curricular posee pocas cátedras ligada a la didáctica por lo que se refuerza la idea de que el formador debe ser experto en la disciplina y no en la enseñanza de esta. Por lo tanto, se esperaría que en el perfil del egresado se destaque por el manejo de la disciplina por sobre la didáctica.

*“(...) no sé si ellos tendrán claro que están formando docentes, como dije, Biología tiene una peculiaridad que tiene tres ejes que funcionan: un eje pedagógico, un eje didáctico y otro disciplinar. Entonces, no sé si la gente, por ejemplo nosotros, si hacemos un porcentaje tenemos más profesores de la disciplina, con un porcentaje pequeño de la gente que hace pedagogía más la didáctica, nos enfrentamos a personas que ellos son totalmente*

*disciplinarios, que simplemente traspasan contenidos, entonces no sé si ellos están conscientes que están formando docentes”.* (Est. Biología 4.4).

***“****Lo que se da en Biología es como si domina la disciplina y los conocimientos curriculares o no, yo creo que eso está como muy marcado en nuestra carrera”.* (Est. Biología 4.1).

## Características según estudiantes de Pedagogía en Biología.

|  |
| --- |
| **Características Negativas** |
| Egocentrismo |
| No existe vinculación entre teoría y práctica |
| No existe vinculación con el sistema escolar |
| No comprender la diversidad de sus estudiantes. |
| Prevalece la disciplina ante la pedagogía. |

(Fuente: Diseñado por el investigador).

## Pedagogía en Educación Diferencial en Problemas de Aprendizaje

De acuerdo a lo expresado por los estudiantes de Diferencial y, dentro de las entrevistas realizadas, se abordan algunas falencias en estos profesores formadores de profesores que los estudiantes manifiestan.

En primer lugar, una de las características negativas que declaran sobre un profesor formador de profesores es que lo que enseñan no es atingente a la realidad educativa actual, es más, los docentes que forman a las educadoras diferenciales no tienen conocimiento de los contenidos que se deben entregar en la escuela por tanto se alejan de lo que sucede en las aulas escolares. Asimismo los contenidos que enseñan en la universidad no tendrían utilidad en la práctica futura de los estudiantes, debido a que los formadores no están contextualizados de la realidad en que trabajaran sus alumnos.

*“(...) es importante que más que consecuente sea coherente, me hace más sentido esa palabra porque del dicho al hecho hay mucho trecho, puede que hayan muchos profesores que nos enseñan en la carrera distintas metodologías y luego en el aula (en la práctica) no vamos a poder llevarlas bien”.* (Est. Diferencial 4.1).

*“Tampoco tienen conocimientos de los contenidos que pasan en la escuela”*

(Est. Diferencial 4.4).

*“De igual forma es importante que el profesor tenga conocimiento de la realidad que pasa hoy en la escuela. Hay profesores que no están contextualizados con lo que ocurre realmente en la escuela hoy en día, entonces esos conocimientos luego van a estar nulos en nuestro quehacer futuro”.* (Est. Diferencial 4.1)

Según los informantes, los formadores de profesores no vincularían su quehacer pedagógico la teoría con la práctica, lo cual se refleja en:

*“Y ahí está la misma lógica que siempre ha existido, guarda relación con que no hay una concordancia con la teoría que nos enseñan y las prácticas diarias, una falencia”.* (Est. Diferencial 4.2)

## Características según estudiantes de Pedagogía en Educación Diferencial en Problemas de Aprendizaje

|  |
| --- |
| **Características Negativas** |
| No existe vinculación entre teoría y práctica. |
| No existe vinculación con el sistema escolar. |
| No tienen conocimiento de los contenidos curriculares. |

(Fuente: Diseñado por el investigador).

De acuerdo a lo expresado por ambas carreras, es posible apreciar que tanto en Biología como en Educación Diferencial los estudiantes coinciden en que gran parte de los docentes universitarios no mantienen una vinculación entre la teoría y la práctica, ya que según lo manifestado, sus profesores no mantienen contacto con la realidad educativa actual, lo que provocaría que la teoría y la enseñanza se encuentren descontextualizadas.

Además, se puede desprender que los formadores de profesores de la carrera de Biología se destacan más por su conocimiento en el ámbito disciplinar que en el área pedagógico- didáctico, en cambio, según los estudiantes de Diferencial, sus docentes se centran en el ámbito pedagógico por sobre el saber disciplinar.

Mientras que en relación a las características negativas que difieren entre las carreras mencionadas, se observa que la mayoría de los estudiantes de Biología consideran que predomina un egocentrismo en el formador de profesores que interfiere en la cercanía con sus estudiantes y asimismo en el aprendizaje, en el caso de Educación Diferencial en PA, esta característica no se evidencia en el discurso de las estudiantes.

Por último, y en relación a trabajar desde un paradigma inclusivo en educación, los informantes de Ed. Diferencial señalan que los profesores se mueven en la diversidad, ya que la carrera se sustenta bajo esta visión. Por otro lado, los estudiantes de Biología consideran que en su carrera no se considera las necesidades educativas especiales a la hora de enseñar la disciplina científica por parte de los formadores.

Conforme a las respuestas obtenidas por los estudiantes de Biología y Educación Diferencial, es posible relacionar lo planteado por diversas teorías que plantean algunos autores respecto a esta materia.

El brasileño Paulo Freire plantea que la coherencia que debe poseer un docente *“es la virtud no muy fácil de ser creada de la coherencia, de la coherencia entre el discurso que habla de la opción, que anuncia la opción y de la práctica que debería estar al servicio del discurso, confirmándolo. Es la virtud según la cual necesitamos disminuir la distancia entre el discurso y la práctica”.* (1985, pág. 131). Lo anterior se relaciona con lo expuesto por los estudiantes en cuanto a que los docentes deben realizar su práctica pedagógica de acuerdo con lo que expresan en la teoría.

Asimismo, y en relación a la vinculación entre los docentes universitarios con la escuela, es que estos no mantienen una relación con esta última, abandonando la fuente directa de praxis. Bajo lo anterior es que según Santos (1990) nace una nueva concepción de profesor universitario siendo este “*un conocedor de la disciplina que desarrolla, un especialista en*

*el campo del saber, permanentemente abierto a la investigación y a la actualización del conocimiento”,* lo que evidentemente podría debilitar la vinculación entre la teoría y la práctica o más bien entre el docente y la escuela.

Para finalizar, según De Miguel (García 2001) y las respuestas de los estudiantes, los profesores universitarios están totalmente vinculados a su rol profesional o científico, por lo que desde ahí intentan realizar pedagogía, lo que transforma a un docente en un investigador, descuidando su quehacer docente.

## V.II.I

**CRITERIO ROL DOCENTE**

La autora Mª Begoña Rumbo (2000) concibe al profesor universitario como aquel que es docente e investigador a la vez, que reflexiona sobre y desde su práctica educativa, lo que coadyuva a mejorarla en función de las necesidades contextuales donde se desenvuelve.

En este sentido y, en relación a esta categoría, se aborda el rol docente tanto desde las competencias profesionales que requiere poseer para cumplir la tarea de formador de profesores, como también desde el despliegue de dichas competencias en su ejercicio docente.

## V.II.II. Competencias profesionales del rol docente como formador de profesores

En relación a esta subcategoría, se destacan aquellas capacidades técnicas que debiese tener un profesor para llevar a cabo la profesión, estas nos permiten tener un mayor alcance sobre lo que los estudiantes de ambas carreras esperan sobre sus docentes.

## Pedagogía en Biología

Para los estudiantes de Biología, una competencia profesional del rol docente como formador de profesores, es ser capaz de transformar y motivar a los futuros docentes en su el proceso de formación.

*“Creo que las palabras igual se repiten cuando hablábamos de transformador, contextualizador, su rol es ese, tiene que ser una persona que sea activa pero que tenga la disponibilidad de generar motivación en sus estudiantes, sobre todo en una persona que va ser formadores en adelante”* (Est. Biología 4.4)

Del mismo modo, los informantes manifestaron que una competencia profesional del rol del docente es que debe ser capaz de propiciar la construcción de conocimiento, un guía que oriente el proceso de aprendizaje.

“*De guía, tiene que ser una persona que sea mediadora entre el conocimiento o la aspiración al conocimiento, porque eso es solamente un constructo, junto con el estudiante, tiene que ser un buen profe guía en ese aspecto”.* (Est. Biología 4.4)

En efecto, los estudiantes de esta carrera consideran que el profesor formador de profesores debe ser un constructor del conocimiento, mediador y motivador en el proceso de formación de los futuros docentes

En este sentido, para estos estudiantes una de las capacidades técnicas del rol del profesor implica que este sea aquel que construya de forma dialógica y en conjunto con sus estudiantes el aprendizaje, es decir, se espera que junto a este formador de profesores sean constructores del proceso de enseñanza - aprendizaje.

*“Creo que el profesor con en el estudiante tienen que estar de forma horizontal, no tiene que haber un grado más o un grado menos, sino que ambos tienen que ir construyendo de forma dialógica, porque creo que de esa forma uno puede entablar relaciones y puede ir construyendo sociedad”.* (Est. Biología 4.1)

Lo anterior en palabras de Freire (1985), se entiende cómo saber manejar la tensión entre la palabra y el silencio. Esto hace referencia a que se construya una relación dialógica entre el educador y el educando, asumiendo a los estudiantes como sujetos de discurso y no como repetidores de lo que dice el profesor, generando así una pedagogía de la pregunta y no de estímulo- respuesta.

En suma, para los estudiantes de Pedagogía en Biología, el rol de formador de profesores dice relación con la generación de aprendizajes en sus educandos modelando dicha forma de propiciar estos aprendizajes. Para ello debe poseer competencias relacionadas con el

ejercicio de esta tarea, tales como la capacidad de mediación entre el conocimiento y los

educandos, la capacidad de incentivar o despertar en los estudiantes el deseo de aprender y establecer una relación dialógica y comprensiva de los procesos cognitivos propiciados.

## Pedagogía en Educación Diferencial en Problemas de Aprendizaje

Los estudiantes de Pedagogía en Educación Diferencial, especialidad PA no se alejan de lo dicho por los estudiantes de Biología, pues consideran que las competencias profesionales de un formador de profesores deben estar orientadas a contar con conocimiento actualizado acerca de la realidad educativa.

*“(...) es importante que el profesor tenga conocimiento de la realidad que pasa hoy en la escuela”.* (Est. Diferencial 4.1)

Los estudiantes recalcan además, que los profesores formadores deben poseer un completo dominio de la disciplina que enseña, por tanto de los contenidos del currículo escolar oficial. Los entrevistados consideran de gran relevancia este aspecto, toda vez que esto le permitiría darle sentido a lo que se está enseñando a los futuros docentes, propiciando que estos puedan enseñar de la misma manera a sus futuros estudiantes.

*“El hecho de que manejen los contenidos al 100% es un aspecto que más destacaría de los buenos profesores. Darle sentido a lo que saben y hacen. Aparte del compromiso con la cátedra, el dominio del tema es fundamental.”* (Diferencial 4.1)

En este sentido, Vaillant y Marcelo (2005) señalan que los roles que tradicionalmente han asumido los docentes, enseñando de manera conservadora un currículum caracterizado por contenidos académicos, hoy en día resultan, al parecer, inadecuados. Por ende, no solo basta con dominar los contenidos propios de la disciplina, sino que esta competencia implica ir más allá de la transmisión de conocimiento para focalizarse en la comprensión profunda de los mismos. Como hace mención Blumenfeld (1998) “El papel del profesor debería cambiar desde una autoridad que distribuye conocimientos hacia un sujeto que crea y orquesta ambientes de aprendizaje complejos”.

Para los estudiantes de ambas carreras es importante que los formadores de formadores sean capaces de dominar distintas metodologías o estrategias didácticas que faciliten el aprendizaje, pero también que sean capaces de enseñar a los futuros docentes estas herramientas profesionales. Por otra parte, también relevan el dominio y comprensión de la disciplina que cultivan, articulando este conocimiento y comprensión con el dominio de las estrategias didácticas específicas. Junto a lo anterior, se espera que tengan un manejo del currículo escolar y la lógica de su implementación.

## V.II.III.- Praxis pedagógica del formador de profesores

En relación a esta subcategoría, ésta tiene relación con el ejercicio docente, entendiendo este como la manera de ejercer el rol docente en un espacio educativo.

## Pedagogía en Biología

Para los estudiantes de esta disciplina, el dominio de las competencias arriba identificadas implica que el despliegue de las mismas, en la praxis pedagógica de los formadores de profesores, debe orientarse al desarrollo de habilidades particulares en los futuros maestros, pues desde la perspectiva de los informantes, no es suficiente solo dominar conocimiento disciplinar, sino que desarrollar habilidades vinculadas con el mismo. Esto, como una forma de modelar lo que será su futura desempeño profesional

*“(...) además de que te entreguen los conocimientos necesarios para que uno maneje bien su disciplina, además tiene que enseñar diferentes tipos de habilidades.”* (Est. Biología 4.2)

Además, los estudiantes manifiestan que un formador de profesores dentro de su práctica pedagógica, debe lograr que el estudiante se sienta identificado y consciente de su rol de futuro profesor, lo que en concreto, según ellos, se obtiene a través de la cercanía que el docente universitario pueda desarrollar con sus estudiantes.

*“(...) cuando un profesor te incluye en un proyecto así (taller de sexualidad) y te dice “empodérate del espacio” uno se siente igual como importante en el rol que uno está ejerciendo, como estudiante o como docente en formación”.* (Est. Biología 4.4)

“Có*mo se dirigen a los estudiantes, o sea cuando hablé de comunicación, es cómo se dirigen, si somos capaces de ver la cercanía, la proxémica que hacen los profesores, dice mucho creo yo”* (Est. Biología 4.4)

*“De hecho, si usted viera la sala de Biología se daría cuenta que la sala más grande tiene como un escenario, como una tarima, entonces, es como “permiso, vengo a hacer mi trabajo”, es como que vienen y van no más. Entonces nosotros quedamos como faroles mirando hacia allá, es como eso. No se da esa relación estrecha”.* (Est. Biología 4.4)

De esta manera, la cercanía que los estudiantes mencionan se pueda extrapolar a otras formas de moverse dentro de su praxis, tal como el hecho de que un profesor sea capaz de mediar, es decir, que sea capaz de moderar en la construcción del significado, considerando sus experiencias y los elementos que lo constituyen como tal, para así alcanzar una comprensión de lo que se está aprendiendo. En palabras de un informante:

“*De guía, tiene que ser una persona que sea mediadora entre el conocimiento o la aspiración al conocimiento, porque eso es solamente un constructo, junto con el estudiante”*, (Est. Biología 4.4)

En este mismo sentido, cabe destacar que la praxis pedagógica de los futuros docentes debiese estar orientada a la producción de conocimiento en un otro con quien se sostiene una relación dialógica, alineándose con las competencias identificadas.

Por otra parte, el gran desafío de los docentes formadores debe ser ayudar a generar ciudadanos íntegros, capaces de mirar el mundo como un todo, que sepan aceptar la diversidad, que no teman a la discrepancia y que en “la aceptación de sí mismos esté la aceptación del otro como un legítimo otro” (Maturana, 1998, p. 62). Dicha aceptación para los estudiantes se visualiza en actitudes sencillas e inclusivas, como se menciona a continuación:

“(...) *y te saluda, juega ping-pong con nosotros, cosas que quizás son súper triviales, pero que son súper importantes para el desarrollo de cuando uno vive en comunidad, como dijeron antes, uno tiene que aprender a formar*

*personas para vivir en sociedad. Somos seres sociales y, por ende creo que es una habilidad súper importante que hay que rescatar”.* (Est. Biología 4.4)

La práctica docente trasciende a una concepción técnica del rol del profesor, ya que se trata de un proceso cognitivo, que como expresa Perales (2006), la práctica pedagógica es una situación compleja porque el docente debe realizar procesos reflexivos para valorarla, y esto requiere que el maestro modifique, articule y reorganice sus acciones cotidianas llevando a cabo una transformación en la forma de concebir y comprender su hacer. En este sentido, los formadores deben ser seres activos en su rol, tal como manifiesta un estudiante

*“creo que las palabras igual se repiten cuando hablábamos de transformador, contextualizador, su rol es ese, tiene que ser una persona que sea activa, pero que tenga la disponibilidad de generar motivación en sus estudiantes, sobre todo en una persona que va a hacer formadores en adelante”*. (Est. Biología 4.4)

## Pedagogía en Educación Diferencial en Problemas de Aprendizaje

Por otra parte, las respuestas de los estudiantes de Educación Diferencial evidencian concepciones similares a lo expresado por los futuros profesores de Biología, ya que estos también hacen hincapié en que la práctica del formador de profesores debe ser aquella capaz de mediar entre el conocimiento y el estudiante

*"Para mi ser profesor es alguien que media de cierta forma para que la persona se descubra y se transforme, más que nada un facilitador de un cambio, pero al fin y al cabo el cambio es netamente del estudiante*.” (Est. Diferencial 4.3)

***“****Agregar a lo que han dicho mis compañeras, más que nada es que el profesor sea quien abra ese espacio, no sólo una transformación de una forma abstracta, darles el espacio para que construyan un mundo diferente a partir de lo que el profesor les proporcione en la práctica”* (Est. Diferencial 4.1)

Por otra parte, en su praxis educativa los docentes debieran asumir una actitud de respeto hacia los estudiantes ligada a la reflexión del propio quehacer y del cómo los educando se siente con respecto a su proceso de aprendizaje tal y como lo manifiesta la siguiente cita

*“Una vez tuvimos que hacer una presentación en grupo y la profesora nos felicitó tanto y recalcó que nuestro trabajo estuvo muy bueno, destacó cosas que ni nosotras nos habíamos dado cuenta. Tiene relación con la valoración del trabajo que nosotras habíamos hecho. Aunque suene súper ególatra lo que voy a decir, pero finalmente cuando alguien encuentra que un hecho fue genial para uno, porque sentimos demasiado realizadas en relación con el empeño que le pusimos en ese trabajo”* (Est. Diferencial 4.2)

En síntesis, y de acuerdo a lo anteriormente manifestado por los estudiantes de ambas carreras, la práctica pedagógica de un formador de profesores debe estar orientada a generar espacios de auto-reflexión de su propio quehacer y de reflexión con sus propios estudiantes, toda vez que las competencias que le permiten desarrollar su praxis pedagógicas no solo implican un conocimiento técnico de su quehacer profesional, sino que también un saber comprensivo crítico de su rol como formador.

# CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES

Dado que el objetivo general del estudio es describir las concepciones de estudiantes de Pedagogía en Biología y de Educación Diferencial en Problemas de Aprendizaje de una universidad estatal respecto a lo que es ser un buen profesor que forma profesores, y considerando los marcos de antecedentes empírico y teórico referidos en nuestro análisis, es que proponemos las siguientes conclusiones:

Con respecto al primer objetivo planteado en la investigación, es posible concluir que, a partir de los grupos focales realizados con los estudiantes de cuarto año de Biología y Educación Diferencial en P.A., se lograron identificar las concepciones que estos poseen sobre lo que es ser un buen profesor que forma profesores. Las concepciones expresadas por los estudiantes fueron organizadas en dos categorías: por un lado en “características de un profesor formador de profesores” y por otra “rol docente”.

A partir del primer criterio de análisis referido a las características de un formador de profesores, es que emergen dos categorías ligadas a cualidades que se esperan de un docente y aquellas que no son deseables según los estudiantes. En relación a las características positivas expuestas en el estudio, es que se observa que el docente debiese ser aquel que sea capaz de reflexionar en torno a su labor docente, así como también tener conciencia y compromiso con la tarea que está ejerciendo con sus estudiantes. Otra característica expresada por los estudiantes y que esperan de los formadores de profesores es que sea un investigador y estudioso en su disciplina, de la misma manera, que sea riguroso y meticuloso en su trabajo con los estudiantes. Por otra parte, la confianza hacia los estudiantes se torna fundamental en el quehacer de los profesores formadores de profesores, así como también establecer un vínculo de cercanía, respetando los contextos de éstos. Asimismo, es deseable que un maestro universitario se caracterice por establecer relaciones cercanas con sus estudiantes, donde prevalezca menos el control de poder por parte del docente para así poder mantener una relación horizontal con sus estudiantes.

Los futuros profesores esperan que el formador de formadores sea capaz de vincular significativamente la teoría con la práctica, además que conozcan los contenidos curriculares del sistema escolar actual, tal como menciona Santos (1990), refiriéndose a

que un buen profesor debe ser un gran conocedor de su disciplina. De la misma forma, esperan que los formadores de profesores sean capaces de entregar herramientas pedagógicas a sus estudiantes para que en su futuro quehacer docente favorezca el aprendizaje de los estudiantes con los que se trabajará, es decir, que exista un equilibrio entre su formación pedagógica y el saber disciplinar.

En cuanto al segundo criterio que alude al rol del docente, es que emergen también dos subcategorías de análisis que corresponden en primer lugar a las competencias profesionales que contribuyen a cumplir el rol docente y en segundo lugar se encuentra la praxis pedagógica del formador de profesores propia de su rol.

En relación a las competencias profesionales esperables que debiera poseer un formador de formadores, ellas se refieren a que el docente evidencie una relación dialógica con los estudiantes y con su rol docente, donde se haga partícipe al educando en su proceso de aprendizaje.

Otro punto a destacar en cuanto a las competencias profesionales, hace énfasis a que el docente tenga conocimiento de la realidad educativa en la que se encuentra inmerso. Asimismo, una de las competencias que debiera poseer el formador de profesores, según los estudiantes, es que deben establecer relaciones con las bases curriculares actuales.

Es por esto que, todas las competencias anteriormente mencionadas, contribuirán al cumplimiento del rol del docente formador de profesores. De esta manera al ir desarrollando estas competencias, el docente universitario será capaz de realizar su quehacer docente satisfaciendo las necesidades educativas de sus estudiantes.

En relación a la segunda subcategoría de práctica docente, los estudiantes esperan que sus profesores se destaquen por ser guías, mediadores y constructores del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Por otro lado, los informantes comentan que los maestros universitarios en su práctica pedagógica deben establecer lazos de confianza y cercanía con sus estudiantes, pues así generará una relación dialógica entre el profesor y el futuro docente.

Asimismo, formadores de profesores en sus prácticas debiesen ser capaces de adecuarse a los diferentes contextos de sus estudiantes, así como también conocer los contenidos curriculares actuales y aplicarlos en su práctica pedagógica. De esta manera, los formadores de docentes serán capaces de generar aprendizajes significativos en sus estudiantes.

Además, se hace hincapié en que el formador de profesores propicie el desarrollo de habilidades en sus estudiantes, ya que no es suficiente solo dominar conocimiento disciplinar, sino que desarrollar habilidades vinculadas con el mismo.

En relación a lo anterior, estas son algunas de las principales características de las prácticas pedagógicas que los estudiantes esperarían por parte sus profesores y que estos fueran capaces de realizar dentro de la formación inicial docente.

De acuerdo a lo expresado por los estudiantes de las distintas carreras, se evidenciaron similitudes y diferencias en relación a las concepciones de ser un buen profesor que forma profesores.

En cuanto de las similitudes, se destaca que ambas carreras esperan que sus docentes formadores dominen la disciplina que enseñan, siendo esto uno de los aspectos básicos con los que un formador de profesores debe contar. Además, los estudiantes manifiestan que los formadores de profesores deben ser capaces de hacer vinculaciones entre teoría y práctica, siendo lo primordial la cual se ve quebrada por la falta de coherencia pedagógica de los mismos. Así lo manifiesta el brasileño Paulo Freire

*“me preocupa la creciente distancia entre la práctica educativa y el ejercicio de la curiosidad epistemológica”.* (Freire, 1995 p. 81).

Lo anterior, revelaría una de las falencias que los formador de profesores poseen a la hora de enseñar ya que, según los estudiantes, un buen profesor es aquel que logra realizar puentes de conocimiento entre la teoría y la práctica, donde los docentes puedan construir un corpus de conocimiento útil para las futuras prácticas pedagógicas.

Por otra parte, los profesores formadores para ambas carreras deben ser rigurosos en su trabajo con los estudiantes en cuanto a las evaluaciones, el cumplimiento de las planificaciones y su quehacer docente en general.

Una de las concepciones que se repite entre los informantes, tiene relación con la importancia de conocer y manejar el currículum nacional, pues es un elemento fundamental en la labor pedagógica. Esto permitirá a los formadores de profesores y los estudiantes ser capaces de adecuarse a los contextos actuales de la escuela.

Dentro de las diferencias que se pudieron visualizar en relación a las concepciones, e**s** que en los estudiantes de Biología uno de los elementos primordiales de la malla es el manejo de la disciplina que enseñan, es decir que los profesores son investigadores y estudiosos en cuanto al contenido que enseñan, dejando de lado la pedagogía y la didáctica en su práctica, como menciona De Miguel (García 2001) en relación a la transformación de los docentes en investigadores, descuidando su quehacer docente. Sin embargo, en el caso de los estudiantes de Educación Diferencial en Problemas de Aprendizaje, estos esperan que sus profesores sean capaces de fortalecer el manejo del contenido curricular, ya que su disciplina implica la pedagogía misma, lo educativo. De esta manera, se hace necesario que exista un equilibrio en lo que denominamos como disciplina, que son el manejo de contenidos curriculares de la escuela y la formación pedagógica, pues para los estudiantes, estos elementos son fundamentales a la hora de ser un buen profesor que forma docentes.

La presente investigación comienza a sentar las bases de una de las aristas del problema educativo chileno actual. La formación de profesores en Chile bajo sus constantes cuestionamientos, pareciera que no es capaz de visualizar la importancia y el impacto que tienen los formadores de profesores en sus estudiantes, que posteriormente serán replicadas

en las aulas escolares del país. El poder conocer desde la perspectiva de los estudiantes el cómo debe ser un buen profesor formador de profesores, permite dar un primer paso dentro del imaginario colectivo de lo que espera el estudiantado y de esta forma mejorar también la comunicación entre lo que esperan los estudiantes de sus profesores. Más importancia toma este aspecto al ser estudiantes de cuarto año de formación, quienes se encuentran más próximos a desempeñarse laboralmente, por lo que su discurso pudiese replicarse en su mismo futuro quehacer profesional.

Para finalizar, este estudio abre el camino para desarrollar múltiples investigaciones en relación a esta materia, pudiendo realizarse desde otras variables y perspectivas que permitan aportar al objeto de estudio, mejorando la formación inicial de profesores en nuestro país.

*“Nadie lo sabe todo, y por lo tanto, nadie lo ignora todo. Escuchar a quién nos busca es un deber humano. Hay que estar abierto a aprender y a enseña*r” (Freire, 2002 p.30).

# REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

* Ávalos B. (s.f). *“Las Instituciones Formadoras de Docentes y las Claves para Formar Buenos Docentes”.* Santiago de Chile.
* Ávalos B. (2005) “*Competencias y desempeño profesional”.* Pensamiento Educativo. Vol. 36, p. 19 – 32.
* Bain, K. (2007). “*Lo que hacen los mejores profesores universitarios*”. ISBN: 978- 84-370-6667-7, 2ª edición.
* Barrera F. (2009) *“Desarrollo del profesorado: el saber pedagógico y la tradición del profesor como profesional reflexivo”*. Recuperado el 9 de junio de 2015 de [http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/29541/1/articulo4.pdf.](http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/29541/1/articulo4.pdf)
* Burgos, R. (2011) *Significado que le atribuyen a su ambiente social escolar alumnos de 5º a 8º año de enseñanza básica de una escuela municipal de la comuna de Cerro Navia.* Tesis para optar al grado académico de Magíster en Educación, Mención Currículum y Comunidad Educativa. Universidad de Chile Facultad de Ciencias Sociales Departamento de Educación Magister en Educación. Santiago, Chile.
* Agencia Calidad de la Educación. (2014). *Educar Chile*. [en línea]. Recuperado el 12 de Mayo de 2015 de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=225280>
* Cabalin D., Navarro N., (2008). *“Conceptualización de los Estudiantes sobre el Buen Profesor Universitario en las Carreras de la Salud de la Universidad de La Frontera - Chile”.* [en línea]. Recuperado el 22 de Mayo de 2015 desde : [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S0717- 95022008000400017](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0717-95022008000400017)
* Cárdenas Pérez, A.V., Soto-Bustamante, A.M., Dobbs-Díaz, E., Bobadilla Goldschmidt, M. (2012). “*El saber pedagógico: componentes para una reconceptualización”*. Educ. Vol. 15, No. 3, 479-496. Recuperado el 26 de junio de 2015 desde [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S0123- 12942012000300008](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0123-12942012000300008)
* Centro interuniversitario de desarrollo, CINDA, MINEDUC (2007), “*Evaluación del desempeño docente y la calidad de la docencia universitaria”.* Recuperado el 17

de agosto de 2015 de <http://www.cinda.cl/download/libros/EVALUACI%C3%93N%20DEL%20DESEM> PE%C3%91O%20DOCEN.pdf

* CNA (2015) *“Preguntas frecuentes”* [En línea]. Recuperado el 07 de Junio desde https:/[/www.cna](http://www.cnachile.cl/Paginas/preguntasfrecuentes.aspx)c[hile.cl/Paginas/preguntasfrecuentes.aspx](http://www.cnachile.cl/Paginas/preguntasfrecuentes.aspx)
* MINEDUC. (2014). “*Estándares de la Formación Inicial Docente*” [en línea]. Recuperado el 12 de Mayo de 2015 desde: [http://www.mineduc.cl/usuarios/cpeip/doc/201407081651580.PRESENTACIOND IFUSIONNUEVOSESTANDARES.pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/cpeip/doc/201407081651580.PRESENTACIONDIFUSIONNUEVOSESTANDARES.pdf)
* MINEDUC. (2012). “*Docente Más”.* [en línea]. Recuperado el 12 de Mayo de 2015 desde: <http://www.docentemas.cl/dm06_anuario2012.php>
* MINEDUC. (2012). “*Resultados Prueba INICIA 2011”*. [en línea]. Recuperado el

13 de Mayo de 2015 de [http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201205071337570.RESULTADOSI NICIA2011.pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201205071337570.RESULTADOSINICIA2011.pdf)

* De Gialdino, V. (1992). *“Métodos Cualitativos I. Los problemas teórico- epistemológicos”* [en línea]. Recuperado el 31 de Mayo de 2015 de [http://seminariodesafios.sociales.uba.ar/files/2014/09/Vasilachis-I-at-al.- M%C3%A9todos-culitativos-I.pdf](http://seminariodesafios.sociales.uba.ar/files/2014/09/Vasilachis-I-at-al.-M%C3%A9todos-culitativos-I.pdf) .
* D. Vaillant y C. Marcelo. (2005). *"Las tareas del formador"* Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 19, núm. 2, 2005, pp. 219-220 Universidad de Zaragoza Zaragoza, España.
* De Vicenci, A. (2009)*. “Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios”.* [en línea]. Recuperado el 30 de Mayo de 2015 desde [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S0123- 12942009000200007](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0123-12942009000200007).
* Díaz V (s.f). *“Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico”.* Revista Iberoamericana de Educación*.* Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela. ISSN: 1681-5653.
* Educación 2020 (2014) “*La Reforma Educativa que Chile necesita calidad, equidad, inclusión y educación pública”.* [En línea] Recuperado el 06 de Junio de 2015 de <http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/hdr_digital.pdf>.
* Educación 2020 (2015) *“Proyecto de ley de Política Nacional Docente Reforma Educacional”* [En línea] Recuperado el 08 de Junio de 2015 de [http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/reformapresentacionpnd\_mineduc.p df](http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/reformapresentacionpnd_mineduc.pdf)
* Flores A, (2012) “*Concepciones de futuros profesores de Ciencias de la Educación sobre dimensiones relevantes de la actuación docente”* [En línea]. Recuperado el 04 de Junio de 2015 de <http://hum.unne.edu.ar/revistas/educa/archivos/cont3/flores.pdf>.
* Freire, P., (2010). *“Cartas a quien pretende enseñar”* Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires. [En línea]. Recuperado el 12 de Agosto de 2015 de [http://josemramon.com.ar/wp-content/uploads/Para-educadores-Paulo-Freire- Cartas-a-Quien-Pretende-Ensenar-2002.pdf](http://josemramon.com.ar/wp-content/uploads/Para-educadores-Paulo-Freire-Cartas-a-Quien-Pretende-Ensenar-2002.pdf) .
* Freire, P. (1988). *“Pedagogía de la contradicción”.* Barcelona, España. Anthoropos Editores.
* García, A. (2001)*. “La función docente del profesor universitario, su formación y desarrollo profesional”*. Didáctica Universitaria. Madrid, La Muralla.
* Ibáñez, N. (2009). *“Saber pedagógico y práctica docente en escuelas rurales de comunidades mapuche de la Región de la Araucanía. Estudio comparativo con escuelas de la Región Metropolitana”* [En línea]. Recuperado el 16 de Mayo de 2015 de sgdce.mineduc.cl/descargar.php?id\_doc=201208211218540
* Latorre, M. (2002). *Saber pedagógico en uso-, caracterización del saber actuante en las prácticas pedagógicas.* Tesis Doctoral. Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.
* LeCompte, M. (1995). “Un [matrimonio](http://www.monografias.com/trabajos7/anco/anco.shtml) conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de [programas](http://www.monografias.com/Computacion/Programacion/)”. [*Revista*](http://www.monografias.com/trabajos12/elcapneu/elcapneu.shtml#PRENSA)[*Electrónica*](http://www.monografias.com/trabajos5/electro/electro.shtml) *de investigación y evaluación Educativa.* (V. I) ISSN 1134-4032.
* Ley 20.129 (2006) “*Establece un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superio*r”. Ministerio de Educación. Diario oficial de la República de Chile.
* Lolas F. Bioética y medicina. (2002). *“Aspectos de una relación”*. Editorial Biblioteca Americana, Santiago de Chile.
* Mas Torello (2011), *“El profesor universitario: sus competencias y formación”*. Revista de Currículum y formación del profesorado. Recuperado el 26 de agosto de 2015 de [http://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL1.pdf](http://www.ugr.es/%7Erecfpro/rev153COL1.pdf)
* MINEDUC, (2014). *Mi futuro.* [En línea]. Recuperado el 17 de Mayo de 2015 desde: <http://www.mifuturo.cl/>.
* MINEDUC (2014) *“Resultados Evaluación Docente 2014*” [En línea] Recuperado el 07 de Junio de 2015 desde [http://portales.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201506191506400.Resultados%20](http://portales.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201506191506400.Resultados) finales%202014.pdf
* MINEDUC (2013) *“Evaluación del desempeño profesional docente 2013”* [En línea] Recuperado el 08 de Junio de 2015 desde <http://www.docentemas.cl/docs/Resultados_Evaluacion_Docente_2013.pdf>
* MINEDUC (2013) “*Evaluación Inicia, Presentación de resultados 2012”.* [En línea] Recuperado el 12 de agosto de 2015, desde [http://portales.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201308221629100.RESULTADOS](http://portales.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201308221629100.RESULTADOS_EVALUACION_INICIA.pdf)

[\_EVALUACION\_INICIA.pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201308221629100.RESULTADOS_EVALUACION_INICIA.pdf)

* Murillo, F.J. (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa*. Santiago de Chile: UNESCO. [En línea]. Recuperado el 31 de Mayo de 2015 desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001465/146545s.pdf>.
* Montenegro G, Peña C (2004) *“Ética profesional y rol docente en el mundo globalizado”.* Recuperado el 15 de septiembre de 2015 de <http://anuariopregrado.uchile.cl/articulos/CEP/AnuarioPregrado_Etica_profesional_> y.pdf
* Neira E (s.f). “*Perfil del buen docente universitario”.* Recuperado el 14 de septiembre de 2015 desde <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/15652/1/docenteuniversitario.pdf>
* Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH), 2009*. “Mejoramiento de la Calidad de la Educación: (mucho) más allá de las pruebas estandarizadas”* [En línea]. Recuperado el 16 de Abril de 2015 desde: <http://www.opech.cl/inv/documentos_trabajo/calidad.pdf>.
* OECD (2015) *“Reformulando la carrera docente en Chile, evidencia internacional seleccionada”* [En línea] Recuperado el 08 de Junio de 2015 desde [http://www.oecd.org/chile/Reformulando-la-carrera-docente-en-chile.pdf.](http://www.oecd.org/chile/Reformulando-la-carrera-docente-en-chile.pdf)
* OPECH (2015) “*Mejoramiento de la Calidad de la Educación: (mucho) más allá de las pruebas estandarizadas*” [En línea] Recuperado el 05 de Junio desde <http://www.opech.cl/inv/documentos_trabajo/calidad.pdf>.
* Pedrada, Rejas, Araneda, Rodríguez. (2012). *“Calidad en la formación inicial docente: Evidencia Empírica en las universidades chilenas”.* [En línea] Recuperado el 3 de junio de 2015 de <http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-> 50062012000400003&script=sci\_arttext
* Pérez, G. (2001). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. Métodos*. Madrid: Murata.
* Portilla Rendón A B (2002). *“La formación del profesorado universitario: perfil y líneas de formación”.* Tesis de grado publicada en Innovación y sistema educativo. Universidad Autónoma de Barcelona. Programa de doctorado, Departamento de Pedagogía Aplicada. Bellaterra, España.
* Revista Virtual Universidad Católica del Norte, (2013). *“El saber pedagógico de los docente universitarios”.* (V. 39) ISSN: 0124-5821.
* Rojas R. (2015,05,06) Más de 30 universidades se verían afectadas por nueva acreditación pedagógica. *Diario U. Chile.* Recuperado el 7 de agosto de 2015 desde

<http://radio.uchile.cl/2015/05/06/m%C3%A1s-de-30-universidades-se-> ver%C3%ADan-afectadas-por-la-acreditaci%C3%B3n-en-programas- pedag%C3%B3gicos

* Santos, M. A., (1990). *“Criterios de referencia sobre calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje en la universidad”.* Primeras Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria, Madrid, Consejo de Universidades.
* SIES (2014) *“Panorama de la Educación Superior en Chile 2014”.* División de Educación Superior, Ministerio de Educación. [en línea] Recuperado el 17 de mayo de 2015 de [http://www.mifuturo.cl/index.php/estudios/estudios-recientes.](http://www.mifuturo.cl/index.php/estudios/estudios-recientes)
* Soto, A. M., Bobadilla, M., Cárdenas, A. y Dobbs, E. (2009) *“Los rodeos de la práctica”.* Representaciones sobre el saber docente en el discurso de estudiantes de pedagogía. 239-252 Recuperado el 15 de julio de 2015 de [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718- 07052009000100014&script=sci\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052009000100014&amp;script=sci_arttext)
* Rodríguez G., Gil J. & García E. (1996). *“Tradición y enfoques en la investigación cualitativa”*. Capítulo I. [en línea]. Recuperado el 31 de mayo de 2015 de [http://www.albertomayol.cl/wp-content/uploads/2014/03/Rodriguez-Gil-y-Garcia- Metodologia-Investigacion-Cualitativa-Caps-1-y-2.pdf](http://www.albertomayol.cl/wp-content/uploads/2014/03/Rodriguez-Gil-y-Garcia-Metodologia-Investigacion-Cualitativa-Caps-1-y-2.pdf)
* Rodrigo, MJ., Rodríguez, A. & Marrero J. (1993). “*Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano”. Página 339.*
* Tezano A. (s.f).*”Oficio de enseñar -Saber pedagógico la relación fundante”*. Recuperado el 12 de julio de 2015 de <http://www.fundesuperior.org/Articulos/Pedagogia/Ensenar_saber.pdf>
* Vaillant D, Carlos M (s.f). *“Las tareas del formador”*. Recuperado el 20 de septiembre de 2015 desde <http://www.denisevaillant.org/libros/Las_tareas_del_formador.pdf>
* Vasilachis de Gialdino, I. (1992) *Métodos Cualitativos I. Los problemas teórico- epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina. Recuperado el 20 de agosto de 2015 de [http://www.ceil-conicet.gov.ar/acerca-de/integrantes/irene- vasilachis-de-gialdino/](http://www.ceil-conicet.gov.ar/acerca-de/integrantes/irene-vasilachis-de-gialdino/)
* Zabalza M (2009) “*Ser profesor universitario hoy”.* Recuperado el 13 de agosto de 2015 desde <http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/3/31/47.pdf>
* Zapata V., (2003). *“La evolución del concepto Saber Pedagógico: su ruta de transformación”*. [En línea]. Recuperado el 22 de mayo de 2015 de [http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/5983/5 392](http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/5983/5392)
* Zoia B, Canto P (2009) *“El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes”* Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria. Vol. 2,Recuperado el 17 de agosto de 2015 de [http://educacioncientifica.org/Refiedu/Vol2\_2/REFIEDU\_2\_2\_4.pdf.](http://educacioncientifica.org/Refiedu/Vol2_2/REFIEDU_2_2_4.pdf)

# ANEXOS