



**UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA  
EDUCACIÓN**

**VICERRECTORÍA ACADÉMICA  
DIRECCIÓN DE POSTGRADO  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

**TESIS DOCTORAL**

**LA FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA REALIZADA POR DOCENTES  
DE LA RED MAESTROS DE MAESTROS: SU VALORACIÓN E  
INCIDENCIA EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS. ESTUDIO DE CASO.**

**AUTOR: Sr. José Arnoldo Michel Salazar**

**PROFESOR PATROCINANTE: Dr. Claudio Almonacid Águila**

SANTIAGO DE CHILE, marzo, 2011

## **Dedicatoria**

Esta tesis, se la dedico a mi Padre, José Arnoldo, que nos dejó materialmente, que para nosotros es sagrado y un ángel, y que lleno de amor, nos acompañará siempre, eternamente.

También, se la dedico a mi amada madre, María de la Luz, a la cual junto a mi Padre, le debo todo cuanto soy en la vida.

También a mis hermanos Juan Alberto, María Teresa e Ivanhoe, junto a los cuales construimos una familia.

## **Agradecimientos**

A todos y cada uno de mis compañeros del Programa de Doctorado en Educación de la UMCE, de los cuales aprendí mucho y espero haber aportado con un grano de arena.

Al Dr. Almonacid, por sus aportes sustantivos a esta investigación, y por la libertad que me dio en el trabajo de esta. La Dra. Vargas, quien realizó la Auditoría de dependencia de la tesis, por su trabajo intelectual profundo. A todos y cada uno de los Doctores y Doctoras del Programa, porque cada uno de ellos (as) contribuyo a darme un “Giro copernicano” en la perspectiva de la investigación, a todos y cada uno de mis profesores (as) de quien es parte esta tesis

A mis colegas de la Escuela, María Teresa, Francisca, Constanza e Ignacia, a los directivos, administrativos, a los estudiantes, que me permitieron trabajar con ellos un semestre. Las gracias por permitirme involucrarme en su práctica, en su vida profesional y personal, en su aula, en las reuniones con sus colegas, en sus relaciones con sus alumnos.

Gracias a todos y cada uno de los señalados, de quienes es parte esta tesis.

## INDICE

	Pág.
<b>Resumen</b>	15
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>INTRODUCCION</b>	
1.	<b>Introducción</b> 16
1.1.	Planteamiento del Problema de investigación..... 19
1.2.	Antecedentes del problema..... 19
1.3.	A modo de síntesis..... 22
1.4.	Preguntas de investigación..... 24
1.5.	Objetivos de investigación..... 24
	Objetivo general..... 24
	Objetivos específicos..... 25
1.6.	Supuestos de investigación..... 25
	Fundamentación de los Objetivos de Investigación..... 26
1.7.	Relevancia y originalidad..... 27
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>MARCO TEÓRICO</b> 29	
2.1.	<b>Formación Docente Continua</b> ..... 30
2.1.1.	Política Educacional chilena y la Formación Docente Continua..... 32
2.1.2.	El aporte de la investigación..... 33
2.1.3.	Antecedentes y Modalidades..... 38
2.1.4.	Enfoques y propuestas de perfeccionamiento..... 40
2.1.5.	Situación actual y tendencias en la Formación Docente Continua..... 45
2.1.6.	Propuesta personal. Formación Docente Continua..... 47
2.2.1	<b>Práctica Pedagógica</b> ..... 49
2.2.2	Concepciones de Práctica Pedagógica..... 50
2.2.3	Relación Teoría Practica Pedagógica..... 53
2.2.4	Modelos de Práctica Pedagógica..... 55
2.2.5.	La Práctica Pedagógica como Arte o Técnica de enseñanza 55
2.2.6.	La Práctica Pedagógica como la puesta en ejercicio de Esquemas de Acción..... 56
2.2.6.1.	La Práctica Pedagógica como Dialectización entre Saberes y Acción..... 56
2.2.6.2.	Práctica Pedagógica. Supuestos teóricos..... 60

2.3	<b>El aprendizaje en los profesores</b> .....	61
2.3.1.	Escuela y sociedad del conocimiento.....	62
2.3.2.	Nuevas formas de aprender.....	64
2.3.3.	Cómo Aprenden los profesores.....	64
2.3.4.	Concepciones de aprendizaje de los profesores.....	66
2.3.4.1	Concepción Empirista Conductual.....	67
2.3.4.1.1.	a. Ejercicio:.....	67
2.3.4.1.2.	b. Verificación de datos,.....	67
2.3.4.2.	Concepción Cognitivo – Constructivista.....	67
2.3.4.2.1.	a. Enriquecimiento cognitivo.....	68
2.3.4.2.2.	b. Reestructuración conceptual o cambio cognitivo.....	68
2.3.4.3.	Concepción Situado –Sociohistórico.....	68
2.3.4.3.1.	a. Acción-interacción.....	69
2.3.4.3.2.	b. Multiperspectivismo dialéctico y relativista.....	69
2.3.5.	Las Creencias de los profesores.....	71
2.3.6.	El Conocimiento de los profesores.....	72
2.4.	Las Redes en educación.....	75
2.4.1.	La Red de Maestro de Maestros.....	77
2.4.2.	Marco de Competencias.....	80
2.4.3.	Proyectos de Participación Activa.....	81
2.4.3.1.	Ámbitos de acción prioritarias de los proyectos:.....	82
2.4.3.1.1.	Mejoramiento de las prácticas pedagógicas.....	82
2.4.3.1.2.	Apoyo al docente que se inicia en la vida profesional.....	82
2.4.3.1.3.	Proyecto de iniciativa.....	82
2.4.3.2.1.	Modalidades de trabajo.....	82
2.4.3.2.2.1.	Tutorías.....	82
2.4.3.2.2.2.	Acompañamiento en el aula .....	82
2.4.4.	Marco para la Buena Enseñanza.....	83
2.4.4.1.	Dominios del MBE.....	84
2.4.4.1.1.	Dominio A. Preparación de la enseñanza.....	84
2.4.4.1.2.	Dominio B. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.....	85
2.4.4.1.3.	Dominio C. Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.....	85
2.4.4.1.4.	Dominio D. Responsabilidades profesionales.....	86
2.4.5.	Secuencias de la Práctica Pedagógica.....	86
2.4.5.1.	Organización de la clase.....	86
2.4.5.1.1.	a. Planificación de la clase.....	87
2.4.5.1.2.	b. Inicio de la clase.....	87
2.4.5.1.3.	c. Realización de las clases.....	87
2.4.5.1.4.	d. Clima y organización de la clase.....	88
2.4.5.1.5.	e. Cierre de la clase. Evaluación.....	88

2.4.6.	Estilo de enseñanza para el aprendizaje.....	88
--------	--	----

### **CAPÍTULO III METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

3.1	Diseño de la Investigación.....	92
3.1.1.	La Perspectiva Epistemológica.....	92
3.1.2.	Tipo de Diseño.....	94
3.2.	Fuentes e Instrumentos de Recogida de Información.....	95
3.2.1.	Fuentes de información secundaria.....	95
3.2.1.1.	Instrumentos de Recogida de Información.....	95
3.2.1.1.1	a. Entrevista en Profundidad.....	95
3.2.1.1.2	b. Taller de profesores.....	96
3.2.1.1.3	c. Observación de Práctica en el aula.....	97
3.2.1.1.4	d. Texto de la Grabación magnetofónica de las Clases observadas.....	99
3.2.1.1.5	e. Grupo de Discusión.....	99
3.2.1.1.6	f. Notas de campo.....	100
3.3.	Método de Análisis e interpretación de resultados.....	101
3.3.1.	Primer nivel de análisis.....	101
3.3.1.1.	La Triangulación.....	104
3.3.2	Segundo nivel de análisis.....	104
3.3.3.	Análisis Objetivos de Investigación.....	107
3.4.	Investigación cualitativa.....	110
3.4.1.	Debilidades de la investigación cualitativa.....	111
3.5.	Estudio de Caso. Fundamentación.....	113
3.5.1.	Estudio de Caso: <i>Los docentes, permanentes aprendices</i>	115
3.5.2.	Muestreo.....	117
3.6.	Trabajo de Campo.....	119
3.6.1.	Dificultades en el Trabajo de Campo.....	120
3.6.2.	El escenario Escuela.....	122
3.7.1.	Los Actores.....	124
3.7.1.1.	María Teresa.....	124
3.7.1.2.	Francisca.....	125
3.7.1.3.	Constanza.....	125
3.7.1.4.	Ignacia.....	125
3.8.	Auditoria de Dependencia.....	125
3.8.1.	Criterios de la rigurosidad metodológica.....	126
3.8.2.	Criterios de Credibilidad.....	126
3.8.2.1.	Credibilidad.....	126
3.8.2.2.	Transferibilidad.....	128
3.8.2.3	Dependencia.....	128

3.8.2.4	Confirmabilidad.....	128
---------	----------------------	-----

## **CAPÍTULO IV ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS**

4.0	<b>Análisis de los resultados.....</b>	129
4.2.	<b>Primer nivel de análisis.....</b>	130
	Red de datos gráficos.....	131
4.2.1.	<b>1. Metacategoría: Formación Docente Continua.....</b>	132
4.2.1.1.	A. Categoría Marco de la Buena Enseñanza.....	132
4.2.1.2.	Síntesis.....	132
4.2.2.	B. Categoría Perfeccionamiento (FDC).....	135
4.2.2.1.	Síntesis.....	135
4.2.2.	<b>2. Metacategoría: Mejoramiento de la Práctica Pedagógica.....</b>	137
4.2.2.2.	A. Categoría Proyecto Mejoramiento de las Prácticas Pedagógica.....	137
4.2.2.3.	Síntesis.....	137
4.2.3.	B. Categoría Prácticas Pedagógicas.....	139
4.2.3.1.	Síntesis.....	140
4.2.3.	<b>3. Metacategoría: Aprendizaje en los docentes y su integración a la Práctica de Aula.....</b>	141
4.2.3.1.	A. Categoría: Aprendizaje en los docentes.....	141
	Sub Categoría Aprendizaje en los docentes	
	Sub Categoría, Etapas de la apropiación del aprendizaje en los docentes	141
4.2.3.2.	B. Categoría: Integración de la Teoría a la Práctica de aula.	144
	Sub Categoría, Integración de la Teoría a la Práctica de aula.....	144
	Sub Categoría Evidencia del Aprendizaje.	144
4.2.3.2.1.	Síntesis.....	144
4.3.	<b>Segundo nivel de análisis.....</b>	154
4.3.1.	<b>1. Valor que le otorgan los profesores a la Formación Docente Continua.....</b>	155
4.3.1.1.	A. Categoría: Marco de la Buena Enseñanza.....	155
4.3.1.2.	B. Categoría: Formación Docente Continua. Perfeccionamiento Docente.....	159
4.3.2.1.	Análisis: 1. Valor que le otorgan a la Formación Docente	163

	Continua.....	
4.3.2.2.	Teoría: Valor que le otorgan los profesores a la Formación Docente Continua.....	165
4.4.	<b>2. Significado que le otorgan los docentes al Mejoramiento de la Práctica Pedagógica.....</b>	165
4.4.1.	A. Categoría: Proyecto Mejoramiento de las Prácticas Pedagógicas.....	166
4.4.2.	B. Categoría: Prácticas Pedagógicas.....	175
4.4.2.1.	Análisis: 2 Significado que le otorgan los docentes al mejoramiento de la Práctica pedagógica.....	191
4.4.2.1.	Teoría: Significado que le otorgan los docentes al Mejoramiento de la Práctica Pedagógica.....	193
4.5.	<b>3. El Aprendizaje en los docentes y su Integración a la Práctica de aula.....</b>	193
4.5.1.	A. Categoría Aprendizaje en los docentes.....	196
4.5.2.1.	Sub Categoría Etapas de la apropiación de lo aprendido en el Proyecto.....	198
4.5.2.2.	B. Categoría: Integración de la Teoría a la Práctica de aula.....	199
4.5.2.3.	Sub Categoría Evidencia del Aprendizaje.....	199
4.6.	<b>El aprendizaje por docente y su integración a la Práctica de aula</b>	200
4.6.1.1.	Etapas del aprendizaje por Docente.....	202
4.6.1.1.1.	Profesora María Teresa.....	202
4.6.1.1.2.	Profesora Francisca.....	203
4.6.1.1.3.	Profesora Constanza.....	203
4.6.1.1.4.	Profesora Ignacia.....	204
4.6.2.1	Evidencia del aprendizaje por Docente.....	204
4.6.2.1.1	Profesora María Teresa.....	205
4.6.2.1.2.	Profesora Francisca.....	205
4.6.2.1.3.	Profesora Constanza.....	205
4.6.2.1.4.	Profesora Ignacia.....	206
4.6.1.	Análisis: 3. El aprendizaje en los docentes y su integración la práctica de aula.....	207
4.6.2.	Teoría: El aprendizaje en los docentes y su integración a la	209

	Práctica de aula.....	
4.7.	Observación de Práctica en el Aula.....	210
4.7.1.	Aspectos del Proyecto implementados en el aula.....	210
4.7.1.1.	A. Preparación de la enseñanza.....	212
4.7.1.2.	B. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje	212
4.7.1.3.	C. Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.....	213
4.7.1.4	D. Evaluación.....	214
4.7.1.5.	Análisis.....	215
4.7.2.	<b>Acciones de la práctica realizada por las docentes</b>	216
4.7.2.1.	Dominio A: Preparación de la enseñanza.....	218
4.7.2.1.1.	Criterio de la práctica: Dominio de los conocimientos y experiencias previas de sus alumnos.....	218
4.7.2.1.1.1	Análisis.....	218
4.7.2.2.	Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.....	220
4.7.2.2.1.	Criterio de la práctica: Establece un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con sus alumnos	220
4.7.2.2.1.1	Análisis.....	220
4.7.2.3.	Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.....	223
4.7.2.3.1.	Criterio de la práctica: Desarrolla situaciones de aprendizaje desafiantes y apropiadas para sus alumnos.	223
4.7.2.3.1.1	Análisis.....	223
4.7.2.4.	Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.....	226
4.7.2.4.1	Criterio de la práctica: Utilización de recursos coherentes con las actividades de aprendizaje.....	226
4.7.2.4.1.1.	Análisis.....	226
4.7.2.5.	Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.....	229
4.7.2.5.1.	Criterio de la práctica: Comunica a los estudiantes los propósitos de la clase y los aprendizajes a lograr.....	229
4.7.2.5.1.1.	Análisis.....	229
4.7.2.6.	Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.....	231
4.7.2.6.1.	Criterio de la práctica: Desarrolla las situaciones de	

	aprendizaje considerando los saberes, intereses y experiencias de los estudiantes.....	231
4.7.2.6.1.1.	Análisis.....	231
4.7.2.7.	Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.....	234
4.7.2.7.1.	Criterio de la práctica: Utiliza estrategias de retroalimentación que permiten a los estudiantes tomar conciencia de sus logros de aprendizaje.....	234
4.7.2.7.1.1.	Análisis.....	234
4.7.2.8.	Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.....	236
4.7.2.8.1.	Criterio de la práctica: Utiliza estrategias pertinentes para evaluar el logro de los objetivos de aprendizaje definidos para una clase.....	236
4.7.2.8.1.1.	Análisis.....	236
4.7.3.	Análisis. Acciones de la práctica realizada por las docentes.....	239
4.7.3.1.	<b>Factores que explicarían la acción docente de cada Profesora.....</b>	243
4.7.3.1.1.	María Teresa.....	244
4.7.3.1.1.1.	Síntesis.....	247
4.7.3.1.2.	Francisca.....	249
4.7.3.1.2.1.	Síntesis.....	251
4.7.3.1.3.	Constanza.....	253
4.7.3.1.3.1.	Síntesis.....	255
4.7.3.1.4.	Ignacia.....	256
4.7.3.1.4.1.	Síntesis.....	258
4.8.	<b>Factores Macrosistémicos que explicarían la acción docente de cada Profesora.....</b>	259

**CAPÍTULO V:  
DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y  
CONCLUSIONES**

5.1.	<b>1. Valor que le otorgan los profesores a la Formación Docente Continua.....</b>	262
5.1.1.	Conclusiones Metacategoría Valor que le otorgan los profesores a la Formación Docente Continua.....	263

5.2.	<b>2. Significado que le otorgan los docentes al Mejoramiento de la Práctica Pedagógica.....</b>	266
5.2.1.	Conclusiones Metacategoría Mejoramiento de la Práctica Pedagógica.....	267
5.3.	<b>3. El aprendizaje en las profesoras y su integración a la Práctica de aula.....</b>	272
5.3.1.	Conclusiones Metacategoría Aprendizaje en los docentes y su integración a la Práctica de aula.....	273
275	<b>Concepciones de aprendizaje por Profesora.....</b>	275
275	Profesora María Teresa.....	275
275	Profesora Francisca.....	275
276	Profesora Constanza.....	276
276	Profesora Ignacia.....	276
5.5.	<b>Integración de la Teoría a la Práctica de aula.....</b>	277
5.5.1.	Evidencia del Aprendizaje en los docentes.....	278
5.5.2.	Conclusión Aprendizaje en los docentes.....	278
5.6.1.	Teorías que las docentes aplican en su Práctica Pedagógica a partir de lo estudiado.....	280
5.6.2.	Acciones de la práctica realizada por las docentes.....	280
5.6.3.	<b>Factores que explicarían la acción docente de cada Profesora.....</b>	282
5.6.3.1	María Teresa.....	282
5.6.3.2.	Francisca.....	283
5.6.3.3	Constanza.....	283
5.6.3.4.	Ignacia.....	284
5.6.3.5.	Síntesis.....	285
5.7	Conclusiones finales.....	287
5.7.1	Reflexiones finales y Proyecciones de la investigación	290
5.7.2.	Limitaciones del estudio.....	291
5.8.1.	Referencias bibliográficas.....	292
5.8.1.1.	Textos y revistas.....	292
5.8.1.2.	Leyes y decretos.....	306
5.8.1.3.	Documentos de trabajo.....	306
5.8.1.4.	Anexos.....	308

## ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
TABLA1: Modelos de conceptualización de la práctica pedagógica:.....	57
TABLA 2: Concepciones de aprendizaje:.....	70
TABLA 3: Los docentes que han ingresado a la RMM por año: .....	78
TABLA 4: Proyectos participación activa, según año:.....	79
TABLA 5: Cuadro resumen de las actividades realizadas en el escenario:.....	120
TABLA 6: Resultados del SIMCE – Histórico del establecimiento:.....	124
TABLA 7: Matriz de datos textuales. Metacategoría: Formación Docente Continua:	147
TABLA 8: Matriz de datos textuales. Metacategoría: Mejoramiento de la Práctica Pedagógica:.....	148
TABLA 9: Matriz de datos textuales. Metacategoría: Aprendizaje en los docentes y su integración a la práctica de aula:	151
TABLA 10: Cuadro Síntesis: Aprendizaje en los docentes	153
TABLA 11: Matriz de datos textuales: Categoría: Marco para la Buena Enseñanza:	156
TABLA 12: Matriz de datos textuales Categoría: Perfeccionamiento: .....	160
TABLA 13 Matriz de datos textuales Categoría: Proyecto mejoramiento de las prácticas pedagógicas:.....	167
TABLA 14: Matriz de datos textuales Categoría: Prácticas pedagógica:.....	176
TABLA 15: Matriz de datos textuales Categoría: Prácticas pedagógicas: .....	185
TABLA 16: Matriz de datos textuales Categoría: Aprendizaje en los docentes:.....	195
TABLA 17: Matriz de datos textuales El aprendizaje por docente y su integración a la práctica de aula: Aprendizaje en los docentes:.....	201
TABLA 18: Observación práctica en el aula: (Tabla resumen):.....	229
TABLA 19: Preparación de la enseñanza:.....	232

## ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1: Antecedentes del problema: .....	23
FIGURA 2 Contexto socioeducativo: .....	91
FIGURA 3: Diseño metodológico del análisis: .....	106
FIGURA 4 Metactegorías: Formación docente continua y práctica pedagógica: ....	132
FIGURA 5 Red de datos Metacategoría: Formación Docente Continua. Categoría: Marco de la Buena Enseñanza: .....	134
FIGURA 6 Red de datos. Metacategoría: Formación Docente Continua Categoría:	

	Perfeccionamiento docente: .....	137
FIGURA 7	Red de datos Metacategoría: Mejoramiento de la Práctica pedagógica Categoría: Proyecto mejoramiento de las Prácticas pedagógicas: .....	138
FIGURA 8	Red de datos Metacategoría: Mejoramiento de la Práctica pedagógica Categoría: Practicas Pedagógicas: .....	141
FIGURA 9	Red de datos Metacategoría: Aprendizaje en los docentes y su integración a la Práctica de aula. Categoría: Aprendizaje en los docentes: .....	143
FIGURA 10	Red de datos Metacategoría: Aprendizaje en los docentes y su integración a la Práctica de aula. Categoría: Integración de la Teoría a la Práctica de aula: .....	145

### ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1:	Preparación de la enseñanza: .....	212
GRAFICO 2:	Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje: .....	213
GRAFICO 3:	Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes: .....	214
GRAFICO 4:	Evaluación: .....	215

## ANEXOS. CD

		Pag
<b>Anexo I</b>	Carta autorización docentes participantes en la investigación	2
<b>Anexo II</b>	Entrevista en Profundidad Prof. María Teresa	3
<b>Anexo III</b>	Entrevista en Profundidad Prof. Francisca	30
<b>Anexo IV</b>	Entrevista en Profundidad Prof. Constanza	46
<b>Anexo V</b>	Entrevista en Profundidad Prof. Ignacia	68
<b>Anexo VI</b>	Pauta Observación clase Prof. María Teresa	85
<b>Anexo VII</b>	Pauta Observación clase Prof. Francisca	89
<b>Anexo VIII</b>	Pauta Observación clase Prof. Constanza	93
<b>Anexo IX</b>	Pauta Observación clase Prof. Ignacia	97
<b>Anexo X</b>	Trascripción Clase 1 Prof. María Teresa	101
<b>Anexo XI</b>	Trascripción Clase 2 Prof. María Teresa	127
<b>Anexo XII</b>	Trascripción Clase 3 Prof. María Teresa	148
<b>Anexo XIII</b>	Trascripción Clase 1 Prof. Francisca	167
<b>Anexo XIV</b>	Trascripción Clase 2 Prof. Francisca	191
<b>Anexo XV</b>	Trascripción Clase 3 Prof. Francisca	195
<b>Anexo XVI</b>	Trascripción Clase 4 Prof. Francisca	200
<b>Anexo XVII</b>	Trascripción Clase 1 Prof. Constanza	205
<b>Anexo XVIII</b>	Trascripción Clase 2 Prof. Constanza	223
<b>Anexo XIX</b>	Trascripción Clase 3 Prof. Constanza	229
<b>Anexo XX</b>	Trascripción Clase 1 Prof. Ignacia	236
<b>Anexo XXI</b>	Trascripción Clase 2 Prof. Ignacia	254
<b>Anexo XXII</b>	Trascripción Clase 3 Prof. Ignacia	264
<b>Anexo XXIII</b>	Trascripción Clase 4 Prof. Ignacia	276
<b>Anexo XXIV</b>	Notas de campo Clase 1 Prof. María Teresa	290
<b>Anexo XXV</b>	Notas de campo Clase 2 Prof. María Teresa	293
<b>Anexo XXVI</b>	Notas de campo Clase 3 Prof. María Teresa	296
<b>Anexo XXVII</b>	Notas de campo Clase 1 Prof. Francisca	298
<b>Anexo XXVIII</b>	Notas de campo Clase 2 Prof. Francisca	301
<b>Anexo XXIX</b>	Notas de campo Clase 3 Prof. Francisca	303
<b>Anexo XXX</b>	Notas de campo Clase 1 Prof. Constanza	305
<b>Anexo XXXI</b>	Notas de campo Clase 2 Prof. Constanza	307
<b>Anexo XXXII</b>	Notas de campo Clase 3 Prof. Constanza	308
<b>Anexo XXXIII</b>	Notas de campo Clase 1 Prof. Ignacia	310
<b>Anexo XXXIV</b>	Notas de campo Clase 2 Prof. Ignacia	313
<b>Anexo XXXV</b>	Notas de campo Clase 3 Prof. Ignacia	315
<b>Anexo XXXVI</b>	Notas de campo Clase 4 Prof. Ignacia	317
<b>Anexo XXXVII</b>	Taller 1 Marco Buena Enseñanza Dominio A B	320
<b>Anexo XXXVIII</b>	Taller 2 Marco Buena Enseñanza Dominio B C	342
<b>Anexo XXXIX</b>	Taller 3 Marco Buena Enseñanza Planificación Evaluación	364
<b>Anexo XXXX</b>	Grupo Discusión 1 Temas	376
<b>Anexo XXXXI</b>	Grupo Discusión 1	377
<b>Anexo XXXXII</b>	Grupo Discusión 1 Notas de campo	387
<b>Anexo XXXXIII</b>	Grupo Discusión 2 Temas	388
<b>Anexo XXXXIV</b>	Grupo Discusión 2	389
<b>Anexo XXXXV</b>	Proyecto escuela	400

## RESUMEN

El fin del siglo XX y los inicios del siglo XXI se describen como el paso de una sociedad industrial a una sociedad del conocimiento, por lo cual la sociedad reta a los sistemas escolares a impartir una educación pertinente y de calidad a este nuevo modelo.

En Chile, a partir de 1990 se comienzan a desarrollar gradualmente los programas de mejoramiento de la educación preescolar, básica y media; se elabora e implementa el Estatuto Docente; se desarrollan planes para mejorar la gestión escolar y municipal; se eleva el gasto en educación. Así, desde 1996, a esta dinámica de transformaciones se le da el nombre de Reforma Educacional, que pretende responder a estos requerimientos.

Dentro de este contexto de política educacional, implementada por el Estado de Chile, se sitúa la formación docente continua, inserta en lo que se ha denominado como desarrollo profesional docente, cuyo objetivo es mejorar las prácticas pedagógicas de los docentes, ya que, además, la Formación docente continua que reciben los profesores es deficiente y de mala calidad, lo cual, no se vería reflejado en una mayor efectividad en la práctica de aula.

En Chile, son escasos los estudios que indagan la influencia de la Formación Docente Continua sobre las prácticas de los profesores en ejercicio; por ello, en esta investigación se ha propuesto indagar sobre el valor que le otorgan los docentes a la Formación Docente Continua y su expresión en el mejoramiento de la Práctica Pedagógica. Se ha decidido estudiar la vivencia y experiencia de los mismos actores de la política pública, en este caso los docentes, a partir de su participación en un Proyecto de Participación activa de la Red Maestros de Maestros: *Los docentes, permanentes aprendices*.

Se estima que los resultados de la presente indagación serán relevantes, porque iluminará la Política educativa de Formación Docente Continua, y así se tendrá mayor claridad de cómo se produce la articulación entre la teoría aprendida en el proyecto y su práctica de aula. Además, el proyecto investigado puede constituirse en evidencias, de nuevos modelos de formación docente continua.

El diseño de esta investigación es fenomenológico, cualitativo, interpretativo, con un diseño secuencial y emergente, con estudio de caso.

Como principales hallazgos podemos mencionar que los actores le otorgan un gran valor e importancia a la Formación docente continua, ya que permite mejorar la práctica. Con respecto a la Práctica pedagógica, corresponde a todo lo que realiza el docente en el aula, se valora el trabajo en equipo y la reflexión de dicha práctica, se destaca la falta de conciencia de dicha reflexión. Los docentes comprenden el aprendizaje en su dimensión instrumental, como un medio, el cual se inicia con su participación en el proyecto indagado, la evidencia de dicho aprendizaje se realiza en el aula en la medida que es beneficiosa e innovadora en la acción pedagógica y los alumnos aprenden.

## CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

El propósito de esta investigación, es comprender el valor que le otorgan los docentes a la Formación Docente Continua y al mejoramiento de la Práctica Pedagógica, que experimentan y viven los actores, a partir de su participación en un Proyecto de Participación activa de la Red Maestros de Maestros denominado: *Los docentes, permanentes aprendices*.

El contexto teórico de política educacional en la cual se sitúa la presente investigación corresponde a la reforma educacional implementada por el estado de Chile, desde 1996 en adelante, y más específicamente la política de desarrollo profesional docente, en la cual se sitúa la Red Maestros de Maestros, que, a su vez, tiene como uno de sus objetivos la formación docente continua, cuyo propósito es mejorar las prácticas pedagógicas de los docentes.

La pregunta de investigación, que ilumina la presente investigación y que surge a partir del problema que se quiere indagar es:

¿Cómo se desarrolla la formación docente continua y su práctica de aula, recibida por los docentes participantes en el proyecto estudiado *Los docentes, permanentes aprendices*, como un medio para mejorar sus prácticas pedagógicas?

De ésta se derivan las preguntas que guían la presente investigación:

1. ¿Cuál es el valor que le otorgan los profesores a la formación docente continua?
2. ¿Qué significado le otorgan los docentes al mejoramiento de la práctica educativa?
3. ¿Cómo conciben los docentes su proceso de aprendizaje y su integración a la práctica de aula?
4. ¿Qué aspectos los docentes aplican en su práctica pedagógica a partir de la teoría aprendida en el proyecto estudiado?
5. ¿Qué aspectos dificultan el traspaso al aula de lo aprendido en el proyecto?

Esta investigación consta de cinco capítulos. En el capítulo I se realiza el planteamiento del problema de investigación, se lleva a cabo su análisis. Se exponen las preguntas y los objetivos de investigación, como también la fundamentación y relevancia de ésta.

En el capítulo II se expone el marco teórico, el que se desarrolla en tres focos: Formación docente continua, Práctica pedagógica y el Aprendizaje en los profesores. Este capítulo, se centra en una revisión de investigaciones y trabajos

relacionados con los objetivos de la investigación, lo cual permitirá confrontar y dialogar, en el momento del análisis e interpretación de los datos, con los resultados y hallazgos de la presente investigación.

El primer foco, corresponde a lo que hemos denominado como Formación docente continua, aquí desarrollaremos aspectos tales como la política educacional chilena y la formación docente continua, expondremos el aporte de la investigación sobre éstas, sus antecedentes y modalidades, los enfoques y propuestas de perfeccionamiento, la situación actual y tendencias en la Formación docente continua, para finalizar con una propuesta personal sobre lo que entendemos por Formación docente continua.

A la luz de los trabajos expuestos, la Formación docente continua no tiene definiciones claras sobre lo que se entiende por ella, adoptando concepciones distintas según los autores y/o países, con énfasis un poco homogéneos, lo cual puede tener como razón la falta de sistematización al respecto. También se exponen estudios en donde se expresa hacia qué cuestiones apuntan la formación docente en la actualidad, como una tendencia general que se está desarrollando en el mundo de la educación.

En el segundo foco, se expondrá sobre la denominada Práctica pedagógica. Aquí nos referiremos a las concepciones de Práctica Pedagógica, la relación que se da entre Teoría y práctica pedagógica, los Modelos de Práctica pedagógica, en la cual destacan: La práctica pedagógica como arte o técnica de enseñanza, como la puesta en ejercicio de esquemas de acción y como dialectización entre saberes y acción, para terminar con los supuestos teóricos sobre los aspectos sustanciales con respecto a lo que entendemos como Práctica pedagógica.

En el tercero, correspondiente al Aprendizaje en los docentes, se analizará el contexto de la escuela y sociedad del conocimiento, el trabajo en solitario de los docentes, las nuevas formas de aprender, cómo aprenden los profesores, las concepciones de aprendizaje que tienen, entre las cuales destacan: la concepción empirista – conductual, la concepción cognitivo – constructivista y concepción situado – sociohistórica.

Finalmente, expondremos, sobre las redes en educación, sus características, la Red Maestros de Maestros (en la cual se sitúa el presente objeto de investigación), su marco de competencias, el sistema de postulación a la red, los proyectos de participación activa, los ámbitos de acción prioritarias de los proyectos y sus modalidades de trabajo, también nos referiremos, en forma general, al Marco para la buena enseñanza, que es el referente teórico en el cual se sitúa el proyecto realizado por los docentes indagados, la organización de la clase, para concluir con los estilos de enseñanza para el aprendizaje.

El capítulo III corresponde a la Metodología de la investigación a desarrollar en la indagación. Aquí expondremos la perspectiva epistemológica en la cual se sitúa ésta, la que se encuentra en una concepción fenomenológica, cuyas raíces se hallan en los planteamientos de Husserl (1992), para quien la investigación está orientada al estudio de la experiencia vital, con énfasis en lo particular y en la

experiencia, en lo subjetivo, este modo de ver la investigación implica una descripción de los significados.

De esta forma, los principales elementos que la fenomenología aporta a esta investigación interpretativa son: la primacía que otorga a la experiencia subjetiva inmediata como base del conocimiento; el estudio de los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos participantes; un interés por conocer cómo los docentes experimentan e interpretan el mundo social que construyen en interacción con sus colegas en el medio natural, la escuela, el aula.

El diseño de la investigación es emergente y secuencial, lo cual significa que se comienza con un foco de investigación y una muestra inicial, a partir de las cuales emergen las categorías en forma inductiva. En esta investigación se pretende analizar y comprender el fenómeno de la Formación docente continua y su valoración e influencia en las prácticas de los docentes participantes en el proyecto.

También fundamentaremos en este capítulo el método de análisis de datos, el cual corresponde al método comparativo constante (en adelante MCC), propuesto por Glasser y Straus (1967). Como parte del trabajo analítico se desarrollaron tres tipos de codificación de los datos recogidos: abierta, axial y selectiva.

El capítulo IV corresponde al análisis e interpretación de resultados, en el cual se exponen dos niveles de análisis. En el primero, a partir de los núcleos temáticos emergentes, se plantean subcategorías, categorías y metacategorías, a partir de las cuales se desarrolla el primer nivel de análisis.

Posteriormente se realiza lo que hemos denominado como segundo nivel de análisis. Aquí se buscan explicaciones al problema en cuestión y a lo que ha emergido en el primer nivel de análisis. Aquí, se realiza un análisis explicativo de cada metacategoría con sus respectivas categorías.

También se llevará a cabo el análisis de lo declarado por los actores con su práctica de aula, en general, como también qué explicaría la acción de cada docente en particular; de la misma forma, lo que hemos denominado factores macrosistémicos, que explicarían la acción docente de cada profesor.

El capítulo V corresponde a la discusión de los resultados y las conclusiones respecto de éstos, como también las reflexiones finales, las proyecciones de la investigación y las limitaciones del estudio.

Finamente, tras la presentación de los resultados y de las conclusiones de la investigación, se procura realizar posibles recomendaciones que pretenden ser un aporte sustantivo al campo de estudio investigado.

## **1.1. Planteamiento del problema de investigación**

El problema de investigación se refiere a cómo se desarrolla el proceso de Formación docente continua y su práctica de aula recibida por los docentes participantes en el proyecto indagado: *Los docentes, permanentes aprendices*.

## **1.2. Antecedentes del problema**

En el año 2001, mediante la ley N° 19.715, se constituye en Chile, como política educacional, la Red Maestros de Maestros, la cual se establece como una forma de desarrollar redes de perfeccionamiento y colaboración a partir del intercambio de experiencias de aula, a través de los proyectos de participación activa, que los docentes integrantes presentan con la finalidad de perfeccionar sus prácticas de aula (Cox, 2005).

De esta manera, los cambios educativos necesitan una serie de innovaciones en los más diversos niveles, tales como la modificación de las normas e instrumentos técnicos, la flexibilidad curricular, el perfeccionamiento de los docentes en ejercicio, entre otros, todo lo cual pasa fundamentalmente por las prácticas de aula, que los educadores llevan a cabo con sus estudiantes y es entre este proceso y en las interacciones formativas situadas en la sala de clases donde se sitúa esta investigación.

Al respecto, en un informe emitido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2004) se afirma que no es fácil evaluar el impacto sobre el aprendizaje de los estudiantes de la formación docente continua recibida por los profesores. Algunas de las razones señaladas frecuentemente para esto son la falta de habilidades para ponerlo en práctica, la resistencia del profesorado al cambio, la cultura escolar, la percepción de una participación limitada en la toma de decisiones, y la incomprensión de los procesos de cambio en particular, la construcción de la reciprocidad y la confianza. Por otro lado, en un informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2001) se asevera que a nivel regional no se aprecia un impacto importante de las prácticas de capacitación. En un informe de la Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y El Caribe (PREAL, 2001) se afirma que “la capacitación que reciben - los docentes - suele ser de mala calidad” (2001: 18).

El foco de estudio, de la presente indagación, se centra en lo que se denomina como Formación Docente Continua, (en adelante FDC) la cual es una denominación polisémica, con muchas acepciones, alcances y sentidos. Dicha denominación se entenderá a partir de tres conceptos que la conforman, los cuales tienen connotaciones particulares, según el contexto de generación del conocimiento, hasta opciones personales que apuntan a lo valórico, instrumental, funcional, entre otras, pero que se entenderá a partir de los tres siguientes supuestos, que conforman, por lo demás, una postura que se tomará como referente para el desarrollo de la investigación:

- La denominación de **Formación** se refiere a que el docente es un ser humano que tiende a la integralidad, en quien se funden sus percepciones del mundo, intereses, valores. Esta persona ha construido su propia historia, que a su vez es producto de un contexto socio – cultural e histórico determinado. Eventualmente, con una visión crítica de su quehacer profesional, y no solamente un aplicador en forma positivista, mecánica, de los planteamientos de las políticas educativas de estado (Imbernón, 1994; Edwards, 1994).
  
- La denominación **Docente** apunta a que esta persona es un profesional con una formación académica de tipo terciario, con una experiencia forjada en gran parte en el aula, lo que la ha permitido construir, con el tiempo, un repertorio propio, y así manejar los elementos teóricos y prácticos de su disciplina y la pedagogía, enfrentando su aprendizaje y el de sus estudiantes desde una perspectiva reflexiva y crítica, aportando con dicha experiencia sustantivamente a la mejora de sus prácticas y las de sus colegas (Imbernón, 1994; Messina, 1999).
  
- La denominación **Continua** se refiere a que la educación se debe realizar a lo largo de toda la vida; se inicia con lo que se denomina como educación inicial y debe terminar con la jubilación o incluso después de ésta. La razón de ello es que se está en la actualidad viviendo lo que se ha denominado como sociedad del conocimiento, cuya característica distintiva es que la cantidad, tipo y calidad del conocimiento es de tal magnitud que éste no se puede afrontar sólo en una etapa de la vida profesional, sino que se tiene que realizar en forma sistemática en toda la carrera profesional del docente, por eso es que se habla también de educación permanente (Nordenflycht, 2010; Tejada, 1995; Gysling, 1994).

En esta concepción de la FDC, también aparecen, de alguna manera, en forma implícita o explícita, conceptos considerados particulares y que en alguna medida se hacen presentes en esta denominación.

Hay concepciones relacionadas a la FDC, como son:

- **Perfeccionamiento:** Apunta en la dirección de la aplicación de políticas educativas provenientes del Estado, como también de programas que se desarrollan a partir de propuestas realizada por instituciones universitarias u otras que ofrecen variedad de programas, y que van desde formación de post grado a cursos de unas cuantas horas. Aquí los docentes no tienen mayor participación en el diseño y desarrollo de dicho perfeccionamiento, por que se es parte de una concepción verticalista (Avalos, 1996).

- **Capacitación:** También parte de una concepción verticalista en la que el docente solamente es un aplicador de lo estudiado. Esta denominación no apunta a la reflexión ni crítica de la aplicación en su práctica de aula de lo aprendido en dicha capacitación. Aquí se pone énfasis en la técnica, es decir, en la aplicación de la teoría (Castro, 1993; Avalos, 1997).

En definitiva, estos conceptos, responden a contextos particulares en los cuales se ha entendido históricamente la formación de los profesores, luego de terminado su período de estudio en la educación terciaria. Con el avance del conocimiento en todos los ámbitos y particularmente en el caso de la educación, y los desafíos a los cuales ha sido sometida ésta, es que lo que hemos denominado como FDC, la cual estaría respondiendo a los desafíos, en el sentido de que su eficacia sería un factor más que explicaría el desarrollo de una educación de buena calidad.

A nivel latinoamericano, PREAL (1998), recomendaba fortalecer la profesión docente, entre otras cosas, con “la mejora de los sistemas de capacitación”, (1998:5) ya que “la capacitación que reciben los profesores es deficiente” (1998:12).

Luego PREAL, en otro informe, afirmaba que uno de los problemas que pueden explicar la deficiente calidad de la docencia en la región es la falta de capacitación, señalando que:

*En promedio, los maestros latinoamericanos no se preparan adecuadamente para su función. Tienen menos horas de formación profesional que sus contrapartes de los países desarrollados y la capacitación que reciben suele ser de mala calidad (2001: 18).*

El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de Calidad en la Educación (LLECE) de la UNESCO (2001) publicó el *Informe del primer estudio internacional comparativo en Lenguaje, Matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grados de la educación básica*, realizado en 1997 en trece países latinoamericanos. Con respecto a la formación docente continua, el estudio afirma que ha sido detectada como una actividad muy importante en distintos estudios de efectividad, en particular en sus interacciones con los años de formación inicial; sin embargo, en el nivel regional no se aprecia un impacto importante de las prácticas de capacitación (UNESCO, 1998).

La FDC aparece como uno de los desafíos más críticos del desarrollo educativo latinoamericano y que implican un cambio del modelo de formación, por ello, las investigaciones apuntan a que América Latina debe responder al desafío: “(...)el cuerpo docente necesita un perfeccionamiento mediante un esfuerzo masivo de la formación en servicio” (Vaillant, 2004: 20).

En Chile, se afirma que las evaluaciones de los programas de FDC, en general, revelan efectos positivos en los profesores como individuos, como seres sociales, y en su trabajo profesional en el aula y en las escuelas (Avalos, 2002a).

En otro informe del PREAL, se afirmaba, entre otras cosas, que:

*El perfeccionamiento docente tiende a ser una experiencia esporádica, en pequeña escala y aislada, en lugar de constituir un proceso continuo de fortalecimiento de las habilidades y conocimientos profesionales que se están aplicando en el aula (2006: 14)*

Y finalizaba afirmando que “hasta el momento hay poca evidencia de que la capacitación tenga un impacto significativo en el desempeño de los maestros o en el aprendizaje de los estudiantes” (2006: 18).

Estudios al respecto, por ejemplo, como el de Romero y Gómez (2007), señalan que comienzan a acumularse investigaciones según las cuales la incidencia real de la formación llevada a cabo por los profesores resulta bastante débil, ya que parecería ingenuo afirmar que una mejor preparación de los maestros pueda por sí misma mejorar la educación, en ausencia de otras reformas profundas de la organización escolar, atribuyéndole a la FDC un poder irrenunciable aunque limitado.

De esta forma podemos apreciar que el panorama sobre la FDC es desalentador en tanto destacan la mala calidad de ésta, su baja incidencia como un factor más que redundaría en una mejoría de la calidad de las prácticas de aula de los docentes que participan en programas de FDC y la falta de evidencia que puedan aportar investigaciones sobre este problema.

De este modo, a partir de lo analizado, destacan los tres siguientes supuestos de investigación:

1. En el caso chileno existe escasa evidencia empírica sobre la influencia de la FDC en la mejora de las prácticas pedagógicas.
2. La FDC que reciben los profesores en Chile es deficiente y de mala calidad.
3. El contexto en el cual se debería dar dicha FDC es determinante en el logro de sus objetivos.

### **1.3. A modo de síntesis**

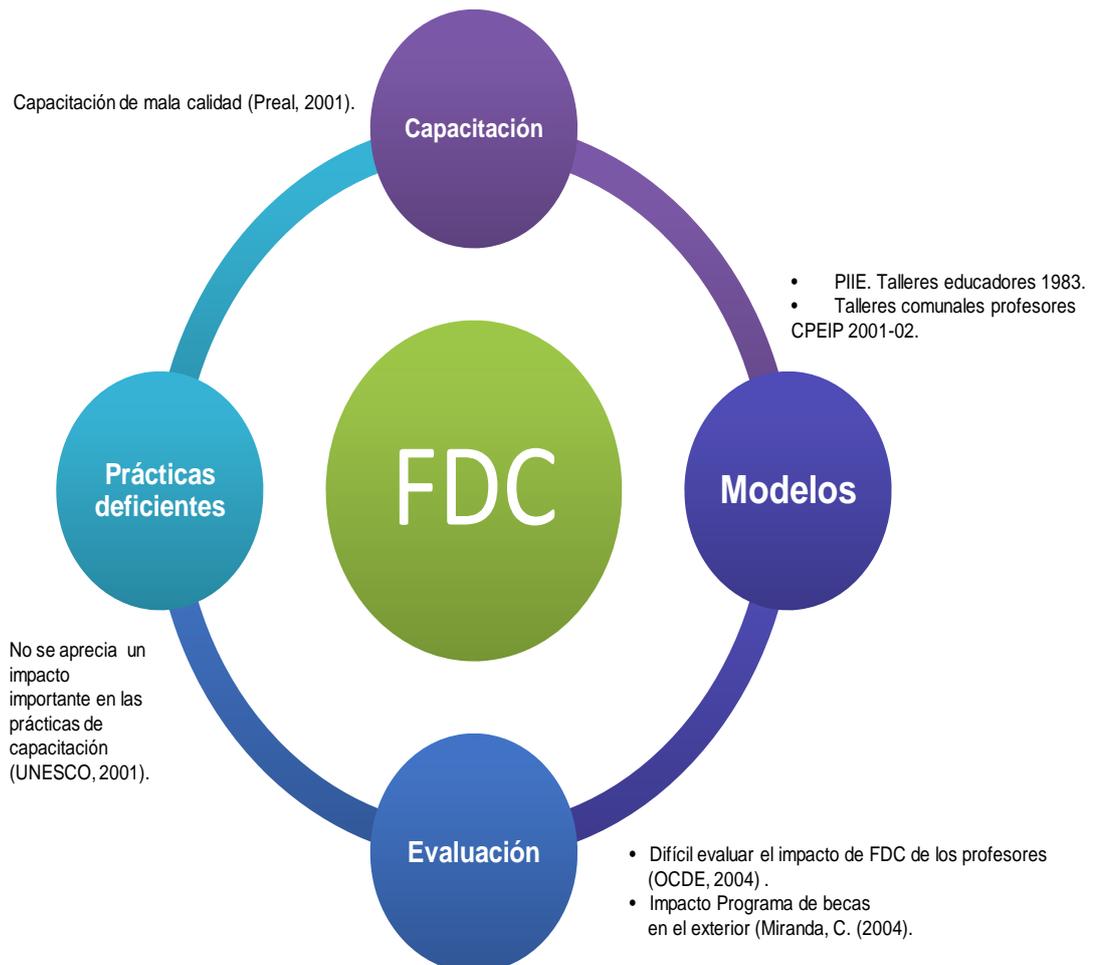
De esta forma, a partir de la revisión de la literatura e investigaciones al respecto (figura n ° 1), en la FDC destacan los siguientes aspectos:

- Capacitación, la cual es una denominación que apunta a una visión positivista, esta es entregada por organismos, fundamentalmente estatales y donde el docente es un receptor que aplica una norma en forma vertical, no teniendo mayor participación en su implementación. Destaca la capacitación de mala calidad, tal como lo señala PREAL (2001).

- El segundo aspecto que destaca en esta revisión pone énfasis en las prácticas deficientes señalando al respecto la UNESCO (2001), que no se aprecia un impacto importante de las prácticas de capacitación y que no es suficiente para producir cambios.

- El tercer elemento tiene que ver con la evaluación de lo que hemos denominado formación docente continua. Al respecto, la OCDE en el año 2004 señala que es difícil evaluar el impacto de FDC en los profesores, lo cual genera problemas para justificarla como política.

**Figura 1: Antecedentes del problema**



#### **1.4. Preguntas de investigación**

La pregunta empírica que surge a partir del problema que se quiere investigar es:

¿Cómo se desarrolla la FDC y su práctica de aula, recibida por los docentes participantes en el proyecto estudiado: *Los docentes, permanentes aprendices*, como un medio para mejorar sus prácticas pedagógicas?

Las preguntas que guiaron esta investigación fueron las siguientes:

1. ¿Cuál es el valor que le otorgan los profesores a la Formación Docente Continua?
2. ¿Qué significado le otorgan los docentes al mejoramiento de la práctica educativa?
3. ¿Cómo se produce en los docentes el proceso de aprendizaje y su integración a la práctica de aula?
4. ¿Qué aspectos las docentes aplican en su práctica pedagógica a partir de la aprendida en el proyecto estudiado?
5. ¿Qué aspectos dificultan el traspaso al aula de lo aprendido en el proyecto indagado?

#### **1.5. Objetivos de investigación**

##### **Objetivo general**

Comprender la valoración, significado e integración a la práctica de aula de la FDC, recibida por los profesores participantes en el proyecto *Los docentes, permanentes aprendices*, como un medio para mejorar sus prácticas pedagógicas.

##### **Objetivos específicos**

1. Analizar el valor que le otorgan los profesores a la FDC.
2. Comprender el significado que le otorgan los docentes al mejoramiento de la práctica pedagógica.
3. Identificar cómo perciben los docentes su aprendizaje y su integración a la práctica de aula.
4. Identificar los aspectos que las docentes aplican en su práctica pedagógica a partir de la teoría aprendida en el proyecto.

5. Determinar los factores que dificultan el traspaso al aula de lo aprendido en el proyecto.

## 1.6 Supuestos de investigación

A partir de la concepción epistemológica de cómo se construye el conocimiento, en el paradigma cualitativo, que es al cual nos adscribimos en la presente investigación, no corresponde plantear hipótesis de investigación, (Maykut, et. al, 1999; Pérez Serrano 1998; Sandoval, 2002), sino que esta surgen del análisis de los datos, pero si nos parece pertinente señalar los supuesto que guiarán la investigación por cada objetivo planteado:

1. Analizar el valor que le otorgan las profesoras a la FDC.
  - Las docentes le otorgan un gran valor teórico y práctico al Marco de la Buena Enseñanza
  - Las docentes le otorgan gran valor e importancia a la FDC en general y en particular a la entregada en el Proyecto indagado
2. Comprender el significado que le otorgan las docentes al mejoramiento de la práctica pedagógica.
  - Las docentes le otorgan un importante significado a su práctica pedagógica la cual al entiende como la acción pedagógica en el aula
  - Las docentes le otorgan un gran significado a lo aprendido en el Proyecto en el que participan por que le entrega la teoría que les permite mejorar su práctica pedagógica
3. Identificar cómo perciben las docentes su aprendizaje y su integración a la práctica de aula.
  - Las docentes perciben su aprendizaje como algo instrumental que le permite mejorar su Práctica pedagógica
  - El aprendizaje de las docentes se realiza con sus pares a partir de sus experiencias de aula
  - El aprendizaje es validado en el aula, si los alumnos aprende significa que han aprendido, si no lo hacen, no hay aprendizaje por parte de las docentes
4. Identificar los aspectos que las docentes aplican en su práctica pedagógica a partir de la teoría aprendida en el proyecto.
  - Las docentes aplican en el aula heterogéneamente lo aprendido en el proyecto

- Hay docentes que aplican prácticamente todo lo declarado, pasando por aquellas que aplican parcialmente, hasta una docente que aplica muy poco de lo declarado haber aprendido en el Proyecto

5. Determinar los factores que dificultan el traspaso al aula de lo aprendido en el proyecto.

- Existen factores micro y macro sistémicos que dificultan el traspaso al aula de lo aprendido en el Proyecto por parte de las docentes
- Entre los factores micro sistémicos que dificultan el traspaso al aula de lo aprendido en el Proyecto, destacan, la formación profesional destacando el manejo de disciplina, la didáctica, la evaluación, el manejo de curso, hasta la motivación intrínseca
- Entre los factores macro sistémicos que dificultan el traspaso al aula de lo aprendido en el Proyecto, destacan, la formación universitaria, el tiempo para reflexionar, preparar clases, planificar

## **Fundamentación de los objetivos de investigación**

### **Objetivo N° 1**

Se parte de la premisa que las docentes participantes en la investigación le otorgan un valor a la FDC<sup>1</sup>, se integrarán e identificarán con esta propuesta de formación profesional, así como también en el proyecto en el cual participan, y asuman estas experiencias como parte importante en su trabajo de aula.

### **Objetivo N° 2**

La práctica pedagógica será entendida como la acción pedagógica de la docente en el aula, por lo cual este objetivo permitirá comprender los significados que los actores le otorgan a dicha práctica.

### **Objetivo N° 3**

En este objetivo identificaremos cómo las docentes perciben que se desarrolla su aprendizaje, las etapas por las cuales transita, su aplicación en el aula, y las evidencias de dicho aprendizaje. Este objetivo apunta a identificar cómo este

---

<sup>1</sup>Entenderemos por valor a la atribución de cualidades positivas que tienen los docentes participantes en la presente investigación respecto de la FDC recibida, a partir de su participación en el proyecto indagado y que estiman importante en su acción pedagógica (Vidal, 2002).

proceso es un medio, una herramienta para las docentes. Consideramos que cada docente entiende este proceso en forma distinta.

#### Objetivo N° 4

En este objetivo se identifican qué aspectos aprendidos por las docentes en el Proyecto aplican en el aula con sus alumnos, considerando a cada profesora en forma particular.

#### Objetivo N° 5

Aquí se apunta a determinar los motivos, las razones, por las cuales las docentes integran tan heterogéneamente a su práctica lo estudiado en el proyecto.

### 1.7. Relevancia y originalidad

La evidencia muestra que la FDC no estaría teniendo los efectos deseados con respecto a la mejora de las prácticas de los docentes en el aula y, por ende, como uno de los factores que estaría influyendo en la mejora de la educación (Vezub, 2005; Arancibia, 1994; PREAL, 1998; PREAL, 2001; PREAL, 2006; UNESCO, 2001; Latorre, 2005a; Gimeno Sacristán, 1998; Romero y Gómez, 2007).

El proyecto indagado: *Los docentes, permanentes aprendices*, a partir de los hallazgos, se puede constituir en evidencia concreta y, por consiguiente, en un nuevo referente de FDC. Además, que se requieren evidencias empíricas de prácticas efectivas para apoyar el aprendizaje docente (Lieberman y Miller, 2001).

Lo novedoso o significativo de esta investigación radica en que la evaluación del proceso es realizada por los mismos actores sociales, ya que son ellos quienes presentan su experiencia y reflexionan a partir de ella.

También es importante realizar una revisión y análisis crítico de los modelos y estrategias de FDC que predominan en las políticas de perfeccionamiento y avanzar en el análisis y desarrollo de experiencias alternativas y nuevos enfoques para el desarrollo profesional docente, como es el caso de la Red Maestros de Maestros.

Al parecer este problema de investigación tiene un valor significativo ya que reúne una serie de factores, entre los cuales destacan, asumiendo a Latorre, et. al. (2005) los siguientes:

Este objeto de investigación, no ha sido abordado en ningún estudio, siendo su indagación un aporte sustantivo a esta temática.

Este es un problema que, de acuerdo a la revisión de las investigaciones y trabajos al respecto, presenta una realidad, en el sentido de corresponder a un problema que existe y es actual en la discusión académica y de aula; y en este

particular caso, indagar sobre la valoración y la incidencia en las prácticas pedagógicas de la FDC.

También destaca su factibilidad y viabilidad en cuanto a su tratamiento y como objeto de estudio, porque se puede investigar sobre él.

También es un problema que se puede solucionar en tanto sean contestadas las preguntas que generan la investigación y su eventual aporte a la FDC.

## **CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO**

El presente marco teórico posee, como propósito, ampliar la descripción del problema, integrando la teoría con la investigación y sus relaciones mutuas. Aquí vamos a situar la investigación en un contexto teórico, lo cual nos permitirá fundamentar y soportar el desarrollo de la presente investigación. Este marco nos entregará un conjunto de información, conocimientos, o teorías previas, acerca del estado del arte del problema, en las teorías en las que se fundamentan los hallazgos, en los conocimientos previos acerca del tema, los cuales se analizan, contrastan y que permite construir nuevas teorías o conocimientos.

El Capítulo II se centra, en primer lugar, en una revisión de investigaciones y trabajos relacionados con los objetivos de la investigación, lo cual permitirá confrontar y dialogar, en el momento del análisis e interpretación de los datos, con los resultados y hallazgos de la investigación.

Esta revisión se centrará en tres ámbitos: la Formación docente continua, la Práctica pedagógica y el Aprendizaje en los docentes.

En el primer foco, la FDC, se expone sobre la política educacional chilena y la FDC, el aporte de la investigación sobre ésta, antecedentes y modalidades, enfoques y propuestas de perfeccionamiento, estado del arte y tendencias tanto en la FDC como también en la propuesta personal de ella.

En el segundo foco, la Práctica pedagógica, se expondrán las concepciones de práctica pedagógica, sus modelos, organización de la clase, secuencia de acontecimientos que la constituyen y estilos de enseñanza para el aprendizaje; para terminar con una propuesta personal sobre la Práctica pedagógica.

El tercer foco, corresponde a lo que hemos denominado como el Aprendizaje en los profesores y su integración a la práctica de aula. Aquí se expondrá sobre las nuevas formas de aprender, cómo aprenden los profesores, concepciones de aprendizaje, creencias y el conocimiento que poseen éstos mismos.

## 2.1. Formación Docente Continua

En Chile, a partir de 1990 se comienzan a desarrollar gradualmente los programas de mejoramiento de la educación preescolar, básica y media; se elabora e implementa el Estatuto Docente; se desarrollan planes para mejorar la gestión escolar y municipal; se eleva el gasto en educación. Así, desde 1996, a esta dinámica de transformaciones profundas de las condiciones y los procesos educativos se le da el nombre de reforma educacional, dadas la multidimensionalidad y complejidad de la agenda de transformaciones en curso y cuando, a lo anterior, se suma un nuevo impulso para el fortalecimiento de la profesión docente: las reformas curriculares de básica y media, así como la extensión de la jornada escolar completa, siendo sus dos grandes ejes, a juicio de sus autores, mejorar la calidad y la equidad de la educación (Cox, 2005), además se pretende que a través de las políticas educacionales implementadas, se produzca la integración a un nuevo orden económico mundial, como también la necesidad de participación e integración social (UNESCO, 1992; MINEDUC, 1994; Gajardo, 1999; G., 2002; Mella, 2003; Gysling, 2003).

La concepción de Reforma Educacional considera los grandes cambios que se han producido a nivel mundial en las concepciones de política educacional que son, principalmente, los de trasladar la importancia que tradicionalmente se le ha dado a la enseñanza hacia la importancia del aprendizaje y sus procesos. De allí que el foco de la reorganización pedagógica en la reforma educacional es el aprendizaje. Hacer efectivo este foco significa cambiar cualitativamente la educación y requiere un nuevo tipo de proceso de transformación (MINEDUC, 1998; García-Huidobro, Cox, Hermosilla, Sotomayor, San Miguel, 1999).

Dentro de este contexto, en agosto del año 2009, y como respuestas a las protestas estudiantiles, y siendo aprobada por ambas ramas del parlamento, se publica el 12 de septiembre en el Diario Oficial de la República de Chile, la Ley N° 20.370, que establece la Ley General de Educación.

En su título preliminar, normas generales, párrafo 1º, principios y fines de la educación, en el artículo 1º, señala:

*La presente ley regula los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa; fija los requisitos mínimos que deberán exigirse en cada uno de los niveles de educación parvularia, básica y media; regula el deber del Estado de velar por su cumplimiento, y establece los requisitos y el proceso para el reconocimiento oficial de los establecimientos e instituciones educacionales de todo nivel, con el objetivo de tener un sistema educativo caracterizado por la equidad y calidad de su servicio (LGE Ley N° 20.370)*

En Chile, la formación de profesores se relaciona con los niveles o las modalidades del sistema escolar en sus diversas etapas, lo cual origina distintas carreras pedagógicas como son educación parvularia, básica, diferencial y media. También, en virtud de la autonomía universitaria, las universidades son libres de diseñar sus propias carreras.

Para nuestros propósitos, diversas investigaciones han demostrado que sólo en la medida que hay protagonismo y participación de los docentes, los modelos o reformas tienen posibilidad de implementarse y desarrollarse con éxito. La apropiación por medio de la co-construcción de los profesores en los proyectos curriculares es de vital importancia. Villegas-Reimers (2002) nos recuerda al respecto que las características específicas de cada país, o de cada área local o, incluso, de cada institución, vale decir, su historia y su momento histórico, su situación económica, su cultura y convicciones sociales, sus valores, que, por el hecho de haber dado buenos resultados en su entorno; sea posteriormente trasladado a un contexto totalmente nuevo para ser implementado.

Hoy se espera que los profesores constituyan equipos de trabajo en los cuales sobresalgan las potencialidades y las posibilidades de coordinación que pueden ofrecer estos equipos al articular el trabajo y reflexión de sus miembros (González González, 2007), lo cual es validado y genera conocimiento en su acción del aula, también se espera que los docentes participen en iniciativas de investigación y que generen conocimientos que aporten al campo de la educación y que los ayude –y ayude a otros – a mejorar sus propias técnicas de enseñanza y aprendizaje (Villegas-Reimers, 2002), lo cual se recoge, en parte, en la presente indagación.

Recientemente, en un estudio realizado por Barber y Mourshed (2008), se afirma que para lograr mejoras reales en los resultados educativos existen tres principios guías: 1) la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de su docentes, 2) la única manera de mejorar los resultados es mejorando la instrucción, y 3) lograr altos resultados sólo es posible poniendo en práctica mecanismos que aseguren que las escuelas brinden instrucción de alta calidad a todos los niños.

A nivel internacional, los programas de FDC se deben materializar en una cultura organizacional dinámica que busca el mejoramiento continuo de la calidad de la educación que entrega a sus alumnos. El aprendizaje continuo de los profesores supone tres condiciones institucionales necesarias para implementar programas eficaces (Fullan, 2001a, 2001b; Killion, 2002; Smylie, Allensworth, Greenberg, Harris, y Luppescu, 2001). 1. Que el Ministerio de Educación, sostenedores y empleadores apoyen un sistema coherente e integrado para el desarrollo profesional; que los sostenedores y docentes directivos den prioridad al aprendizaje de los alumnos, los profesores y la organización; que los profesores cuenten con tiempo y recursos para participar en el tipo de actividades de desarrollo profesional docente que se traducen en mejoramiento e innovación y estrategias basadas en conocimientos actualizados sobre estos temas.

Señala Fullan, (2001a) que la construcción del conocimiento es uno de los propósitos de la escuela. El aprendizaje individual que se puede generar cuando un profesor asiste a un curso ofrecido fuera de la unidad educativa, o incluso cuando un grupo de profesores de esa unidad asiste a esos cursos, no se traduce en el cambio institucional que buscan las reformas educativas (Newmann, King, & Youngs, 2000). Es responsabilidad del líder generar las condiciones para que las personas compartan sus conocimientos y recojan evidencias que les permitan ir ajustando su comprensión de los procesos educativos y sus resultados. Además,

que la organización escolar debe contemplar tiempo para el aprendizaje de sus profesionales (Smylie et al, 2001). En los nuevos enfoques, ya no se trata de una tarde o un día para que asistan a un taller o un curso de perfeccionamiento

De esta forma, a pesar de los esfuerzos realizados para lograr una educación de mayor eficacia, los resultados están lejos de ser los esperados (Vaillant, 2005, 2004; PREAL, 2001) y así se habla del bajo impacto de la capacitación en el mejoramiento de las prácticas de enseñanza. Por esto es necesario indagar y realizar un estudio crítico sobre los modelos, estrategias, dispositivos de formación permanente, y así avanzar en el análisis de experiencias alternativas y nuevos enfoques para el desarrollo profesional docente, como es el caso del que realizan los docentes de la Red Maestros de Maestros.

### **2.1.1. Política educacional chilena y la FDC**

Durante el año 2003, una comisión de expertos internacionales de la OCDE encabeza una evaluación al sistema educacional chileno. El Informe (2004) destaca la importancia de la FDC ya que la considera un proceso dirigido a la actualización curricular y al mejoramiento de la calidad y equidad educativa; no obstante, agrega que es necesario orientar las formas de perfeccionamiento desde un enfoque global hacia formas más específicas, estructuradas e innovadoras para desarrollar pedagogías de materias específicas y ayudar a grupos de profesores a desarrollar competencias para enseñar dichos contenidos a sus alumnos.

Con respecto a las prácticas docentes en el informe se advierte que si bien se han experimentado cambios favorables de mayor interacción en el aula, como el trabajo colaborativo con sus pares e incorporación de una variedad de estrategias didácticas, éstas conviven con estilos docentes verticalistas y enmarcados en una instalación técnica; en otras palabras, el quehacer docente formado en modelos técnicos o de artesano coexiste con los discursos de profesionalidad reflexiva. Además, la evaluación del MECE-Media concluyó que había presencia de una situación intermedia, que caracterizó como prácticas de transición. Estas combinarían una mejor relación con los alumnos y sus contextos de vida; así mejoraron la relación pedagógica y haciéndolos más activos, pero con una intencionalidad educativa difusa.

*Esto revela cierto dinamismo enmarcado en nuevas relaciones sociales y sensibilidad al contexto vital de los alumnos, pero que permanece débilmente conectado con las metas de aprendizaje (OCDE 2004: 38-39).*

El Ministerio de Educación chileno, que junto con la reforma educacional que adquirió mayor ímpetu a partir de 1996, fue más proactivo en el área de FDC, o como se le ha denominado más actualmente como Desarrollo Profesional Continuo de los docentes (DPC), se comprometió en el desarrollo, para informar y ayudar a capacitar a los profesores para la implementación de la reforma a partir de una serie de programas focalizados, tales como el programa P-900 para escuelas básicas (1990-2000), el programa de educación rural (1992-2000), el proyecto monte grande (1997-2000), y el liceo para todos (2000-2006), estos proyectos fueron localizados al

interior de las escuelas o grupos de escuelas, donde los profesores formaron comunidades de pares, en los que se reflexionaba acerca del diseño e implementación de dichos proyectos, el trabajo desarrollado estuvo cerca de las realidades del contexto de enseñanza y el intercambio de buenas ideas y buenas prácticas (OCDE, 2004).

Aquí, a modo de ejemplo, destacan los talleres comunales de profesores, sobre la base de grupos de docentes de educación básica de subsectores de aprendizaje específicos bajo el liderazgo de un profesor elegido por la comunidad, el cual fue preparado por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) y equipado con materiales apropiados, realizándose durante los años 2001 y 2002 cerca de 300 talleres (Condemarín, 1992).

Otra iniciativa fue la Red Enlaces, que promocionaba el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación, este programa consideró 20 profesores por colegio, en un período de dos años, se capacitaba en el uso de plataformas básicas de comunicación y el uso de software educacional específico; esencialmente importante fue que se ofrecía un buen recurso a profesores de pequeñas escuelas rurales.

Dentro de este ámbito de perfeccionamiento se encuentra también el Programa de Becas en el exterior para profesores, en el cual los docentes son seleccionados a través de un concurso anual para viajar al exterior con el fin de desarrollar su carrera y realizar visitas cortas de estudio. El objetivo de este programa es que las experiencias obtenidas por los docentes fortalezcan su competencia profesional y estimulen prácticas innovadoras.

A juicio de la OCDE, no es fácil evaluar el impacto del desarrollo profesional continuo de los profesores sobre el aprendizaje de los estudiantes; pero, citando a Avalos, señalan que *“las evaluaciones de estos programas, en general, revelan efectos positivos en los profesores como individuos, como seres sociales, y en su trabajo profesional en el aula y en las escuelas”* (2004: 151).

### **2.1.2. El aporte de la investigación**

En el caso de Chile, a partir de la revisión de las investigaciones, se confirma que son escasos los estudios que evalúen los impactos o influencia de la FDC sobre las prácticas de los profesores en ejercicio, además que los estudios tanto teóricos como empíricos sobre las prácticas pedagógicas son escasos y, en términos generales, básicamente normativos (Latorre; 2002, 2005b).

Sobre las prácticas pedagógicas tenemos el aporte de Latorre (2002), denominado: *Saber pedagógico en uso, caracterización del saber actuante en las prácticas pedagógicas*. La autora afirma que existen diversas configuraciones para lo que denomina como “saber pedagógico en uso” en cada profesor. Este saber pedagógico se entiende como la articulación entre las prácticas pedagógicas y los

saberes pedagógicos, lo cual daría cuenta de una configuración de síntesis estructurada.

Ante la escasez de estudios tanto teóricos como empíricos, sobre las prácticas pedagógicas, esta investigación revela la importancia de disponer de conocimiento fundado respecto de las prácticas pedagógicas vigentes, los saberes pedagógicos asociados a dichas prácticas y las relaciones entre dichas prácticas y dichos saberes. Para la autora “(...) son las múltiples y diversas relaciones entre prácticas y saberes pedagógicos, organizados en una estructura de síntesis articulada que se ha denominado ‘Saber pedagógico en uso’” (2002:1), lo cual constituye el objeto de estudio de su investigación.

Para caracterizar el saber pedagógico en uso de profesores en ejercicio se plantea analizar ¿cuáles son las características de las prácticas pedagógicas vigentes?, ¿cuáles son las características de los saberes pedagógicos asociados a dichas prácticas?, ¿cómo los profesores relacionan sus propias prácticas y sus propios saberes pedagógicos?

Utiliza, metodológicamente, el estudio de casos múltiples de profesores chilenos de historia y ciencias sociales en ejercicio, destacando como técnica de análisis, el análisis de similitud.

Los principales hallazgos de la investigación, ponen en evidencia que existen diversas configuraciones para el saber pedagógico en cada profesor/a. Dichas configuraciones dan cuenta del peso que ejercen las características específicas de la acción práctica cotidiana que realiza cada profesor, fundamentalmente impulsiva y articulada, principalmente con un saber proveniente del sentido común y experiencial.

Otra investigación es la realizada por Díaz (2007), sobre las relaciones pedagógicas profesor – estudiantes como configuradores de escenarios curriculares intra - aula.

Esta investigación trata sobre el escenario curricular que se configura a partir de la relación pedagógica que los docentes establecen con sus estudiantes. Se presenta una variedad de antecedentes en torno a la reforma educativa chilena y de los cambios implementados en el ámbito curricular en los últimos años.

En el plano teórico se discute el concepto de currículum de autonomía curricular, revisando las posibilidades que las distintas perspectivas teóricas abren para la autonomía docente, junto con la distinción de niveles de concreción de autonomía curricular como aportes de diversos autores. Esto se enlaza con el concepto de relación pedagógica profesor- estudiantes como último espacio de concreción curricular, y las tensiones que se catalizan al interior de éste. A partir de esta vinculación se propone el concepto de escenario curricular intra-aula.

Esta investigación, de tipo cualitativo, se desarrolla en tres momentos: el primero es una revisión documental que permitió identificar aspectos centrales respecto de la génesis y diseño de la propuesta curricular oficial; segundo,

identificación de la percepción de los docentes de aula respecto de esta propuesta y sus modos de concreción en ella; tercero, la descripción detallada de las relaciones pedagógicas profesor – estudiantes, los modos de operar de los rasgos macro estructurales del currículo oficial y de la consecuente identificación del escenario curricular que se configura desde esta relación.

Las conclusiones del estudio revelan la importancia de la relación pedagógica profesor – estudiantes, la que ciertamente se ve mediatizada por los mecanismos de aseguramiento de la prescripción curricular, pero también permite potenciar la autonomía curricular en el aula.

En la FDC se destaca la investigación realizada por Denegri (2005), sobre “Proyectos de aula interdisciplinarios y reprofesionalización de profesores: Un modelo de capacitación”. La aproximación es tanto cualitativa como cuantitativa utilizando mediciones antes, durante y después de la capacitación mediante observación de la actuación pedagógica en aula de los profesores participantes, y autorreporte de sus percepciones en torno a su experiencia en el proceso de capacitación y el cambio en sus prácticas.

La muestra de tipo intencionada, estuvo constituida por 60 profesores de enseñanza media de cuatro establecimientos de educación técnico – profesional de la región de la Araucanía. Estos establecimientos se encontraban, durante los años (2002-2003), realizando un proceso de asistencia técnica en mejoramiento de prácticas pedagógicas mediante fondos del Ministerio de Educación.

Denegri, (2005) concluye que los resultados de esta investigación permiten rescatar desde la práctica cotidiana el rol de profesional reflexivo del profesor. En este contexto, la explicitación de objetivos, la evaluación de conocimientos previos, la capacidad de problematizar la realidad para inducir a la reflexión, la atención a las dificultades y al progreso de sus alumnos y la toma de decisiones en torno a los mejores dispositivos que propicien la construcción de aprendizajes significativos, se convierten en decisiones profesionales autónomas para resolver las situaciones que se plantean en la práctica pedagógica.

Lo significativo de esta investigación es que valida la capacitación *in situ* como opción efectiva para provocar cambios profundos y permanentes en la práctica docente y, especialmente, se releva la importancia de la consideración de los contextos pedagógicos como espacios de construcción de significados compartidos entre profesores y alumnos y entre profesores de distintas disciplinas.

Otra investigación llevada a cabo sobre la temática es la *Formación permanente e innovaciones en las prácticas pedagógicas en docentes de Educación Básica*, realizada por Miranda (2005). El propósito de este trabajo es aportar una mirada descriptiva y comparativa al proceso de construcción de conocimiento social sobre el programa de pasantías al exterior (PBE) y la utilidad que este puede tener para el desarrollo profesional de los docentes de Educación General Básica del país. Concretamente, se pretendió medir el impacto de tal programa en una de las competencias profesionales modificables del docente, a saber: la innovación en las prácticas pedagógicas.

Miranda concluye, que se constata que, pese a que los profesores del país exhiben una preparación en término de años de estudios y calificaciones formales comparable al promedio internacional, en términos de confianza sobre su práctica pedagógica, marcan una profunda diferencia con sus pares de otros países: una proporción alta de ellos declara no encontrarse preparado para enseñar las disciplinas del caso. Un 45% de los docentes de 8° año básico declara una baja confianza en su capacidad para enseñar matemáticas, más de tres veces el promedio internacional (14%) y en el caso de las ciencias la baja confianza en los profesores chilenos llega a un 66% muy por sobre el promedio internacional (39%).

Finalmente, afirma que las bases de esta inseguridad pueden estar tanto en las instancias de formación como en la falta de claridad y pertinencia de las políticas de desarrollo profesional hasta ahora contempladas. Estas, a la luz de la evidencia proporcionada por el estudio, debieran centrar el foco de atención en el tipo de competencias a potenciar, como núcleo central para la innovación y cambio educativo, situación que se constituye como clave en la etapa actual de la reforma

También tenemos la investigación llevada a cabo por Galaz, (2007) sobre Desarrollo profesional docente y construcción de la identidad profesional de los profesores de enseñanza media: el caso de los grupos profesionales de trabajo. El problema que indaga es la articulación entre identidades promovidas a nivel institucional/oficial y aquellas construidas por los profesores de enseñanza media.

El enfoque metodológico se orienta fundamentalmente por un diseño interpretativo y descriptivo de carácter cualitativo porque algunas dimensiones específicas de su desarrollo, se combinan con análisis descriptivos de naturaleza cuantitativa. El propósito de la tesis es el entendimiento e interpretación del objeto de estudio así como la captación y reconstrucción de significado, comprendido tanto por la identidad profesional que reconstruyen los PEM como los que promueve la Política de desarrollo profesional docente del MINEDUC, a través de los GPT. Así el análisis surge de una metodología orientada a captar el origen, el proceso y la naturaleza de estos significados que brotan de la interacción entre los individuos. Esta tesis no pretende probar o contrastar hipótesis previas, sino tratar de reconstruir aquellos procesos y dimensiones constitutivas de las identidades profesionales tal como son concebidas por los actores involucrados (PEM y MINEDUC).

Con respecto a las conclusiones, es que uno de los principales objetivos planteados por los GPT ha sido originalmente el de constituirse al interior de los liceos, en espacios en los cuales se promueven saberes y competencias deseables así como las forma específicas de organización y gestión para su logro. Un elemento ha sido transversal y constante en la síntesis que los PEM han realizado de estas vivencias: ellos tienden a destacar por sobre todo las características más socioafetivas de los contextos en los cuales se construye su identidad. En resumen cree - el autor - que inicialmente los GPT asumieron una naturaleza tal que promovió efectivamente los contenidos del modelo para el cual fue diseñado.

De esta forma, estas investigaciones nos entregan teorías, explicaciones, con respecto a la práctica docente, en la cual destacan una práctica fundamentalmente impulsiva, articulada con un saber de sentido común y experiencial, y, por otra parte, destaca el rol reflexivo del profesor que le permiten resolver situaciones que se le presenten en su práctica pedagógica. En el tercer caso vemos que la inseguridad de los docentes con respecto a su práctica pedagógica, en parte, se explica por la falta de pertinencia de las políticas de desarrollo profesional, que en el caso de la presente investigación corresponde a la FDC.

En el cuarto caso apreciamos que uno de los principales objetivos planteados por los GPT ha sido originalmente el de constituirse al interior de los liceos, en espacios en los cuales se promueven saberes y competencias deseables así como las forma específicas de organización y gestión para su logro. Destaca un elemento transversal que tienden a destacar por sobre todo las características más socioafetivas de los contextos en los cuales se construye su identidad.

### **2.1.3. Antecedentes y modalidades**

El perfeccionamiento entendido como actualización de conocimientos surge como necesidad en la IX Reunión de la UNESCO en 1956, y uno de sus objetivos principales era la extensión y mejoramiento de la Educación Primaria en América Latina, y ,entre uno de sus objetivos, se encontraban el mejorar los sistemas de formación y perfeccionamiento docente. En Chile dicha meta se concreta en la organización del CPEIP, que asume la promoción y puesta en marcha de las reformas educacionales que se formulan en la década de los sesenta. A través de estos conceptos de actualización docentes, se ejecutan programas de perfeccionamiento y capacitación que fueron tareas primordiales en relación con los docentes del CPEIP.

Por otro lado, la actualización de los conocimientos por parte de los profesores es funcional a las ideas cepalianas acerca del desarrollo económico y social de la región, cuyas ideas demandan una puesta al día del sistema educativo que tuviera por objetivos alcanzar altos niveles de cobertura, esencialmente en la enseñanza primaria, que en esos años se extendía a ocho años, en la mayoría de los países del continente latinoamericano: la necesidad del perfeccionamiento sistemático en los años 50 y 60, para los docentes, surge debido a las consideraciones de que los maestros son un obstáculo para la modernización y expansión de la educación (Puiggrós, 1989).

La Formación permanente, a juicio de Gysling (1994) se fundamenta en al menos tres nociones vinculadas:

1. El conocimiento que debe manejar el profesor es de una magnitud tal que no puede ser comprendido en su sólo proceso de formación inicial, limitado en el tiempo.
2. Esta noción de educación permanente se refuerza por la explosión en la producción de conocimientos, que genera la aparición de nuevos saberes y la rápida obsolescencia de lo que se conocía.
3. La existencia de un conocimiento de gran magnitud y en constante transformación, por lo cual los procesos de formación inicial son inacabados, y deben ser complementados con procesos posteriores de perfeccionamiento.

De esta manera, se va a entender genéricamente por perfeccionamiento una multiplicidad de programas educativos que pueden desarrollar los profesores en distintos momentos de su vida profesional. En un sentido amplio, van desde un curso sobre un tema específico, hasta programas de post grado. En un sentido más restringido entendemos por perfeccionamiento aquellos cursos o programas realizados por los profesores en servicio (Gysling, 1994).

Además, se pueden reconocer dos grandes tipos de perfeccionamiento. (Gysling, 1994).

1. el primero de ellos es el que complementa, profundiza o actualiza el conocimiento aprendido durante la formación inicial
2. el segundo es el que tiene por objeto la sistematización y reflexión sobre el conocimiento que surge de la experiencia práctica de los docentes en ejercicio, o la vinculación de conocimientos formalizados con la práctica profesional.

En Chile, el perfeccionamiento docente es definido por el estatuto de los profesionales de la Educación, Ley N° 19.070, que en su artículo 28, señala que

*Se entiende que constituyen perfeccionamiento, los programas, cursos o actividades de perfeccionamiento de post-título y post-grado, cuyo objetivo es contribuir al mejoramiento del desempeño profesional de los docentes, mediante la actualización de conocimientos relacionados con su formación profesional o la adquisición de nuevas técnicas y medios que signifiquen un mejor cumplimiento de sus funciones.*

Además, en dicho estatuto se reconocen cinco tipos de actividades de perfeccionamiento: programas de perfeccionamiento, cursos de perfeccionamiento, cursos de especialización, post-títulos y post-gradados.

Para autores como De Tezanos (1994), las demandas contemporáneas de perfeccionamiento se vinculan a los niveles de complejidad alcanzados por el desarrollo del saber, que implican el apropiarse de los nuevos conocimientos como del manejo de nuevas herramientas. Dicho desarrollo propone demandas estructurales y particulares. Las primeras, apelan a cambios profundos en el sistema educativo; las segundas, desafían a los docentes a generar capacidades para asumir procesos de re-aprendizaje y actualización. Los estructurales están centrados en el saber aprender y los sistemas de creencias incorporados tácitamente por los profesores, y los de actualización, apelan esencialmente a las conceptualizaciones sustantivas sobre la enseñanza como profesión.

De esta manera, el perfeccionamiento del profesorado no es una actividad aislada ni puede considerarse una célula autónoma e independiente del conocimiento y la investigación. Su concepción y su proceso derivan de unos marcos teóricos y de unos supuestos que en un determinado momento son predominantes en el conocimiento social y educativo, o en las personas que poseen el poder, por esto, cada una de las diferentes orientaciones conceptuales con respecto al perfeccionamiento de profesores, responden a una concepción epistemológica, ontológica, metodológica y ética (Imbernón, 1994).

Una de las concepciones en que ha operado el perfeccionamiento docente tiene como paradigma de base una racionalidad tecnocrática, ya que se considera éste como un instrumento, como un medio de una determinada política educativa. Aquí, el énfasis está puesto necesariamente en la eficiencia de las técnicas y métodos, omitiéndose, eventualmente, las consideraciones acerca del profesor, de las condiciones del aprendizaje, de los procesos de construcción de conocimiento, y de las mediaciones y relación pedagógica entre el profesor y los estudiantes. De esta manera no se reconoce al sujeto implicado en el proceso, ya que a este sólo

se le considera como un factor humano operando en el modelo (Edwards, 1994; Assaél, 1992).

Al respecto, afirma Schön, que

*El creciente poder de la racionalidad técnica, allí donde resulta creciente, disminuye la disposición de los centros de preparación de profesionales a formar a los estudiantes para el arte de la práctica y aumenta su disposición a prepararlos como técnicos. Y la percepción de limitación de la autonomía profesional, hace sentir a los prácticos menos libres para ejercer sus capacidades de reflexión en la acción (2002: 275).*

En este sentido, para Ardoino,

*(...) los profesores proceden en virtud de un pensamiento lineal, y no tienen la inteligencia de la complejidad de la situación que es mucho más holística y no funciona de un modo tan ordenado como nuestros modelos lineales y disyuntivos. La formación continua debe pensarse en términos de singularidad y de particularidad y no solamente de universalidad (2002: 36).*

#### **2.1.4. Enfoques y propuestas de perfeccionamiento**

De acuerdo a lo planteado por estos autores, se dan dos enfoques con respecto al significado y alcances del perfeccionamiento, en donde el docente actúa simplemente como un aplicador de una política y/o teoría, que se da en forma vertical, que se supone baja desde un sistema burocrático político centralizado, hasta aquella postura en la cual el docente debe perfeccionarse en términos de la particularidad y necesidades de su entorno, hasta las características particulares como ser individual.

Killion, (2002) señala que el desarrollo profesional es una caja negra. Las actividades específicas, contenidos y estrategias que puede entregar un programa, como el proyecto objeto de estudio de la presente investigación, a los docentes no son replicados de manera aislada en las aulas de estos. Cada profesor toma lo nuevo y lo adapta de manera idiosincrática, dependiendo de sus conocimientos previos, las características de su escuela y alumnos. Por lo cual, al evaluar un programa se conocen bien las actividades del programa, pero no como lo aprendido por los docentes ha sido implementado en el aula. Es por esto, que es crucial el seguimiento y apoyo sostenido a los docentes que intentan llevar una innovación a sus aulas.

De esta manera, en ausencia de evaluación e investigación será difícil generar un cuerpo de conocimientos empíricamente validados para orientar políticas y prácticas que reviertan el análisis que se hace de la realidad regional, la cual señala que frecuentemente

Los profesores no cambian sus prácticas después de participar en programas de actualización (CIDE, 2001; Montecinos, 2003)

Para autores como Edwards (1994) en la construcción del perfeccionamiento es necesario disponer de una conceptualización, la cual se entienda como un campo particular del saber y no como campo de aplicación de otras disciplinas educativas. De esta manera en toda concepción de perfeccionamiento intervienen tres dimensiones interrelacionadas en la práctica:

- La dimensión institucional, la cual corresponde al espacio y al tiempo que las actividades de perfeccionamiento toman al interior del establecimiento, por lo cual, éste se puede considerar como una práctica permanente al interior del establecimiento complementada con actividades de formación fuera del mismo.

- La dimensión profesional, está referida a la docencia como profesión, lo cual significa el dominio de un saber particular, esta concepción profesional también involucra elaborar o reelaborar el currículum más pertinente para el aprendizaje de los estudiantes.

- La dimensión epistemológica, se refiere a la concepción de conocimiento y sus modos de construcción, como también a la relación con el conocimiento y a una concepción del sujeto epistémico, lo cual da a diferentes formas de relación pedagógica, ya sea como lugar de transmisión de conocimiento o como espacio de construcción de conocimiento.

Al respecto Edwards, señala, como hipótesis, que en el

*(...) paradigma comunicativo en que están basados los programas de perfeccionamiento, impide el aprendizaje significativo y el desarrollo de 'modos de aprender y enseñar', críticos y autónomos: condición para la transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes" (1994: 79).*

Edwards (1994) plantea como propuesta de perfeccionamiento, que este se sustente en los saberes pedagógicos de los docentes, entendiendo éste como el conjunto de conocimientos y convicciones que tienen los profesores en servicio, acerca de lo que ocurre y debe ocurrir en el aula.

A partir del análisis anterior y como propuesta de perfeccionamiento, recogiendo la experiencia acumulada, el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE, desarrolló, desde 1983, los denominados Talleres de Educadores, los cuales son grupos cooperativos de aprendizaje, cuya tarea central es la reflexión crítica de sus prácticas pedagógicas, así como de los modos de aprender y enseñar que se favorecen tanto en la escuela como en el proceso mismo del taller. La tarea de reflexión crítica de las prácticas se favorece a través de investigaciones docentes, la reflexión sobre los modos de aprender y enseñar, además, el taller se potencia mediante un espacio permanente de evaluación (Ássaél, 1994).

El desarrollo profesional docente, en directa relación con la FDC el discurso reformista ha puesto el acento en aspectos como las competencias profesionales, Miranda, 2005) las cuales constituyen elementos centrales para entender el trabajo

docente, en tanto se construyen y reconstruyen de forma íntegra en el proceso de formación que abarca, tanto la etapa inicial como la permanente.

Dada la transformación desde una cultura del ejercicio profesional individual hacia el profesionalismo colectivo, se ha puesto el interés creciente en modelos de FDC que involucran la participación de un grupo de docentes de un mismo establecimiento educacional. La investigación sugiere que modelos centrados en el aprendizaje colectivo otorgan mayores oportunidades para que los docentes de un establecimiento accedan al conocimiento distribuido y contextualizado sobre el cual basan sus decisiones profesionales (Lieberman y Miller, 2001).

Densimone, et. Al. (2002) a partir de un estudio longitudinal de tres años en 30 escuelas de los EE.UU., concluyen que los programas de desarrollo profesional son más efectivos en cambiar prácticas en aula, cuando involucran la participación colectiva de una misma escuela, departamento o nivel educacional.

Dentro de las propuestas de FDC está la de Sepúlveda (1994), la que parece interesante para los objetivos de esta investigación, ya que propone una formación docente orientada a atender algunos de los siguientes aspectos:

1. El estudiante como un aprendiz activo. Aquí hay un rol diferente para el estudiante. El concepto de aprendiz activo tiene una profunda implicancia pedagógica, pues redefine la práctica docente y pone en un lugar central al alumno y su experiencia cognoscitiva y cultural.
2. Esta reestructuración supone diseños de currículum más complejos y más integrados que permitan una participación más activa de los docentes y una conexión mayor con las necesidades de aprendizaje de la comunidad y sus necesidades de desarrollo.
3. Este nuevo currículum requiere de una pedagogía diferente, ya que postula que es necesario concebir la enseñanza no como una actividad meramente instructiva, sino como un desempeño asistido, que favorezca el despliegue de las potencialidades culturales y cognoscitivas presentes en los estudiantes, a través de una mutua influencia entre profesores y estudiantes.
4. Postura que debería enfatizar la centralidad de las relaciones humanas, reemplazar el aislamiento profesional en el que se labora por las relaciones enfocadas a promover un involucramiento activo de todos en el proceso de enseñar y aprender.

De tezanos, enfatiza sobre la claridad que debe que debe existir con respecto a la autonomía del docente

*(...) ya que es el interior de la institución educación que se articula el proceso formativo, cuya intencionalidad es alcanzar la autonomía propia del individuo. Autonomía que se comprende como la posibilidad de construir, en diferentes contextos socio-culturales, relaciones intersubjetivas con carácter reflexivo y crítico. Esta condición autonómica es sólo posible si el individuo deviene un*

*sujeto culto, consciente históricamente de sí mismo y de la sociedad a la cual pertenece y a cuya transformación y desarrollo contribuirá (1992:146).*

Como se puede apreciar, existe una amplia gama sobre los sentidos y/o alcances de lo que se entiende por perfeccionamiento, o lo que hemos denominado como formación docente continua, por lo tanto, parece pertinente señalar las experiencias de otros países sobre la temática, para, de esta manera, lograr un mayor acercamiento teórico al problema de investigación.

El caso de México, la FDC se constituye a partir de la planificación y puesta en marcha de un conjunto de acciones diversificadas para el desarrollo profesional docente, realizadas por institutos de formación docente inicial y universidades. Los principales rasgos que definen el enfoque de la FDC son: la formación centrada en la escuela, la atención a necesidades formativas tanto individuales como de colectivos docentes, la atención a la diversidad de tareas, la práctica como fuente de reflexión, análisis y aprendizaje (SEP. Coordinación general de actualización y capacitación para maestros en servicio; 2004).

En la década de los 80 en los Estados Unidos su sistema educacional se alertaba sobre los magros resultados de sus estudiantes, lo cual dio lugar a un proceso de transformación de los requerimientos de la formación de éstos, aumento de sus exigencias y reformulación de sus competencias y saberes esenciales para su desempeño. Desde esta perspectiva, y tal como señala Villegas-Reimers (2002), de una mirada que concebía al docente como un trabajador más que debía ser “entrenado” o “capacitado instrumentalmente” se comenzó a hablar del docente como profesional y a concebir planes para su desarrollo.

Actualmente se implementan para promover el desarrollo profesional y la actualización de los docentes en Estados Unidos algunas de las siguientes orientaciones: trabajo colaborativo en las escuelas a través de instancias de desarrollo curricular, planificación, proyectos conjuntos, mentorías, etc.; redes de maestros y profesores, formación de comunidades de práctica; colaboración y asociación entre escuelas e instituciones de educación superior o universidades para la investigación o desarrollo de otros programas de mejora docente y de la enseñanza; y desarrollo de estándares para la certificación, habilitación y evaluación profesional (Villegas-Reimers, 2002).

En España, se establece que la FDC debe ser un proceso continuo, sistemático y organizado que abarque toda la carrera docente. Este modelo asume la reflexión sobre la práctica en los propios centros, que ofrezca a todo el profesorado los instrumentos adecuados para afrontar con éxito los nuevos y complejos retos educativos y las cambiantes realidades sociales. Una educación de calidad para todos y entre todos (Ministerio de Educación y Ciencia, 2002).

La FDC en España ha seguido, en mayor o menor medida, durante los últimos años, un enfoque que ha sido promovido por la producción del ámbito académico de la educación, cuyos rasgos principales pueden sintetizarse en los siguientes: desarrollo profesional centrado en la escuela, ya sea a través de iniciativas de asesoramiento en las instituciones como del desarrollo curricular institucional, o la

elaboración y puesta en marcha de proyectos de innovación específicos; articulación y tensión entre las necesidades de implementación de reformas curriculares y la capacitación; ofertas formativas que atiendan a las diversas etapas o ciclos vitales de los profesores; diversificación de las estrategias de formación, las que deben adaptarse a las características de los profesores y sus contextos de trabajo; aseguramiento de condiciones laborales que faciliten las actividades de desarrollo profesional (MauriMajós, 2002).

Hasta aquí se han podido apreciar las diferentes visiones, sus tensiones y énfasis, que se tienen con respecto a la FDC, en la cual destacan, la importancia del docente como el centro de la formación y el apuntar a su profesionalización, entendiendo ésta como aquella que construye el propio profesor a partir de una reflexión crítica y participativa de su propio quehacer en el aula, como también la toma de conciencia sobre la importancia del rol que cumple en la compleja labor de formar y enseñar, lo cual consideramos que apunta en la dirección de los propósitos de nuestro objeto de estudio, como es precisamente el fortalecer la profesión docente mediante el aprovechamiento de las capacidades de los profesionales, previamente acreditados como docentes de excelencia, contribuyendo así al desarrollo profesional del conjunto de los docentes de aula.

Al respecto, la investigación internacional de Barber y Mourshed (2008), señala que los sistemas con alto desempeño utilizan cuatro enfoques distintos para ayudar a los docentes a mejorar su instrucción, entre los cuales destacan:

- Incorporación de entrenadores a las escuelas para dar apoyo a los docentes, los cuales corresponden a buenos docentes que capacitan al resto; para esto se requiere de entrenamiento específico de uno a uno en el aula. Docentes expertos son enviados a las aulas para observar y brindar entrenamiento persona a persona a fin de ofrecer retroalimentación y delinear una mejor instrucción, ayudar a los docentes a reflejar su propia práctica.

- Facilitación del aprendizaje mutuo. Algunos de los mejores sistemas han hallado formas para que los docentes tomen enseñanzas de sus colegas, ya que los docentes suelen trabajar solos en la mayoría de las escuelas. Los docentes deben trabajar juntos, planificar juntos sus clases, observar las clases de sus colegas y ayudarse entre sí para mejorar. Los sistemas deben crear una cultura donde la planificación colaborativa, el reflejo en la instrucción y el entrenamiento entre pares son la norma y una característica permanente de la vida escolar, lo cual permite a los docentes desarrollarse continuamente.

El desarrollo de comunidades de aprendizaje es un aspecto fundamental en la generación de cambios en la cultura de las escuelas y del trabajo de los profesores con los alumnos (Little, 1996; Newman, 1995; Lieberman, 1999). Dichas comunidades vinculan la práctica cotidiana del profesor con las políticas educativas, en la medida que ellas permiten la reinterpretación y análisis de la realidad. En la medida que directivos y profesores organizados mejoran recursos para reforzar un clima de apoyo y respeto por el trabajo del profesor, y por seguir un continuo ciclo

de innovación, retroalimentación, el aprendizaje docente profesional es más sostenido y potente en la medida que los resultados son producto de la relación profesor-comunidad de aprendizaje. (Montecinos, 2003)

### **2.1.5. Situación actual y tendencias en la FDC**

Al comenzar el siglo XXI, parecen instalarse, poco a poco, nuevas perspectivas en la región para pensar la FDC. Frente a la concepción instrumental de la formación y a la evaluación de sus escasos resultados, comienza a desarrollarse una nueva manera de pensar e intervenir sobre la formación permanente de los docentes, destacando la presencia y confluencia de diversos sectores e instituciones que apoyan con recursos humanos, financieros y materiales la realización de actividades de desarrollo profesional, tales como el MINEDUC, con diversos programas de política educacional referidos a la temática, sindicatos docentes, universidades, institutos de formación docente, fundaciones y centros de investigación. Este rasgo, por un lado positivo, en tanto se convierte en una fuente que dinamiza y pluraliza el sector, por otro lado lo convierte en un campo difícil de articular y regular desde políticas, prioridades y consensos nacionales (Vezub, 2005; Villegas-Reimers, 2002; Nordenflycht, 2000).

Es fundamental incorporar el análisis de necesidades en la formulación de propuestas de FDC, y que esta responda a una necesidad, (Martin y Savary 1999) y consiste en adquirir competencias que no se manejan antes de la formación, es un proceso de autotransformación que se justifica por una necesidad o un problema que se pretende resolver. La necesidad, para estos autores, requiere de reflexión, de un análisis de la situación, por lo que no debiera confundirse con la recolección de expectativas. La formación puede expresarse en un “estado actual insatisfactorio”, un “medio de acción” (entre ellos la formación) y un “estado futuro deseado”.

Las complejas interacciones entre el profesor, los alumnos, el contexto social y especialmente las relaciones entre pares que se desarrollan en los entornos educativos, son elementos fundamentales para la reflexión del docente sobre su propia práctica educativa. En este caso es fundamental rescatar esas dimensiones como una forma, como un medio para entender los procesos pedagógicos, sobre todo al enfrentarse con los problemas del cambio educativo y la transformación de la práctica escolar (Sacristán y Pérez Gómez, 1992). De esta manera, el capital cognitivo, que se deriva de la experiencia y reflexión cotidiana individual y cooperativa de los profesores en su práctica, se constituye en un elemento clave al momento de formular estrategias de formación docente para docentes en ejercicio (Denegri, 2005).

Actualmente diversas tendencias propician que la profesión docente esté pasando desde una cultura del ejercicio individual al profesionalismo colectivo (Lieberman y Miller, 2000; Marcelo, 2002; Tesdesco y Tenti Fanfani, 2002). Esta nueva visión involucra cambiar la cultura organizacional tradicional en la cual un profesor trabaja de manera aislada, refugiado en su clase (Marcelo, 2002).

En el campo de la FDC destacan algunas de las siguientes tendencias (Vezub, 2005):

- De modelos masivos y homogeneizantes hacia estrategias más diversificadas y adaptadas a necesidades y características de colectivos docentes específicos.
- De acciones de perfeccionamiento derivadas exclusivamente de las necesidades de implementación de reformas educativas y curriculares de las gestiones, a la configuración de espacios de formación más autónomos y/o autogestionados que desarrollan actividades basadas en la formulación de necesidades de actualización de los mismos docentes.
- De programas centrados y dirigidos al docente individual, aislado, hacia programas centrados en la escuela, en colectivos o comunidades profesionales específicas con un arraigo institucional.
- Valoración de la práctica y la experiencia como fuente de aprendizaje, reflexión y conocimiento profesional. Dispositivos que revierten la clásica y jerárquica relación entre expertos y docentes a favor de una construcción más transversal y horizontal.
- De políticas de capacitación con una fuerte motivación extrínseca (ascenso en la carrera docente, estabilidad laboral) a políticas que empiezan a valorar la motivación intrínseca.

Arancibia (1994), realiza una investigación sobre la formación y capacitación de los profesores en los Estados Unidos, para lo cual revisa más de trescientos estudios empíricos efectuados en ese país. Algunas de las conclusiones más destacadas son que el cambio más importante se debe producir en la profesionalización de los docentes, para lo cual es necesario enfrentar las innovaciones en forma sistemática para producir y mantener los cambios, trabajando con los docentes en forma interconectada y considerando a la institución escolar como un todo.

Destaca también su argumento sobre la naturaleza social del aprendizaje, por lo que afirma que deben acentuarse los programas con énfasis en la colaboración, en el uso de metodologías cooperativas, en la importancia del grupo. La sala es vista como un centro de aprendizaje, lo cual implica una fuerte concepción cognitiva del aprendizaje, con énfasis en los procesos más que en los resultados, por lo tanto, el profesor debe ser un tomador de decisiones, es decir, un experto. Para lograr esto, la autora afirma que la capacitación es esencial, además, si bien es cierto, es importante la revisión y análisis de este estudio, sus aportes hay que situarlos en el contexto de las distintas realidades de la región latinoamericana y las particularidades de cada país.

Con respecto a las recomendaciones sobre la FDC, la OCDE señala que ésta

*(...) debería alejarse de las formas generales de perfeccionamiento que han caracterizado a los talleres docentes en el pasado reciente en Chile, hacia formas de apoyo más específicas y ayudar a grupos de profesores a desarrollar habilidades para enseñar dichos contenidos a sus alumnos (2004: 160).*

Aquí se deberían dar apoyo intensivo para enseñar lectura y escritura en educación básica, aprovechando las reformas exitosas realizadas en el aula. Con el fin de ayudar a los profesores a usar las habilidades computacionales en las TIC, en prácticas curriculares, se deberían dar orientaciones más específicas, proporcionando ejemplos de buenas prácticas, organizando talleres activos sobre dichas aplicaciones.

Abdal-Haqq (1995), citado por Avalos (1999), han intentado sintetizar las características de los programas de FDC que se han mostrado eficaces, entre las que destacan: progresivos, incluyen formación práctica y retroacción, oportunidades para reflexión individual e indagación grupal sobre la práctica y seguimiento, estudios basados en la escuela que implican el trabajo del profesor; son colaborativos, proporcionando oportunidades para que los profesores interactúen unos con otros; se centran en el aprendizaje de los alumnos, el cual debería servir para evaluar la eficacia de la formación; anima y apoya las iniciativas de los profesores en la escuela; están basados en el conocimiento base para enseñar; incorporan enfoques constructivistas del aprendizaje y la enseñanza; reconocen a los profesores como profesionales adultos que aprenden y proporciona un adecuado tiempo y seguimiento.

De esta forma, en la perspectiva de un cambio que apunte al mejoramiento de la calidad de la educación, como afirma Assaél:

*(...) es fundamental considerar la transformación de la relación pedagógica cotidiana. En este sentido, es necesario partir de los problemas cotidianos que viven los sujetos educativos e incorporar, como elemento central del cambio, la modificación del docente. Sólo de este modo se logrará modificar la relación pedagógica. Un proceso de cambio requiere de la participación activa de sus profesores" (1992:91).*

#### **2.1.6. Propuesta personal. Formación Docente Continua**

Luego de la exposición y análisis de las diversas concepciones, enfoques, énfasis sobre lo que se entiende por FDC, y considerando el propósito de esta investigación, consideramos ésta como un proceso de formación in situ de docentes en ejercicio, a partir de una reflexión colectiva y situada sobre sus prácticas cotidianas, orientada a fortalecer sus competencias para el desarrollo de mediaciones pedagógicas significativas y la confianza en su capacidad de toma de decisiones profesionales (Denegri, 2005).

Tomando como base esta concepción, desarrollaremos la propia, por lo cual la operacionalizaremos, entendiendo esto como la acción pedagógica o la práctica de una teoría, en este caso de lo que entendemos por FDC, la cual sería un proceso de formación en la escuela que considera al profesor como constructor y participe en su formación, en la que interactúa colaborativa, reflexiva y críticamente con sus colegas sobre lo planificado y realizado en el proyecto estudiado.

De esta forma los conceptos o aspectos que destacan y en los cuales centraremos esta investigación son los siguientes:

- Formación en la escuela. El docente se continúa actualizando a partir de su realidad institucional, situada en su entorno profesional.
- Profesor como constructor y partícipe en su formación. El docente es un sujeto que construye a partir de sus necesidades. En la medida que este docente es capaz de construir, a partir de su realidad situada, en un contexto determinado, va a ser capaz de identificarse y participar motivada y activamente en el logro de los objetivos de lo que el realmente quiere llevar a cabo en el aula.
- Interacción colaborativa, reflexiva y crítica. El docente es capaz de trabajar en colaboración con sus colegas, por lo cual será capaz de poner su experticia al servicio de la comunidad de trabajo. También será reflexivo en la medida que es capaz de tener conciencia de que su trabajo requiere de una permanente reflexión sobre lo que realiza en el aula y que dicha reflexión le permitirá comprender, transmitir su experiencia. Este quehacer crítico se funda en el hecho de que permanentemente debe estar en cuestionamiento la validez de lo que realiza, tanto lo que se refiere al currículum prescrito como aquello que se da cotidianamente con sus estudiantes, y que va desde los contenidos, pasando por las estrategias didácticas, hasta sus formas de evaluar.
- Planificación y práctica del proyecto. En este aspecto se aprecia que se da una planificación de lo que se quiere realizar en el proyecto indagado, lo cual resulta del trabajo colaborativo de los docentes que participan en esta experiencia, en donde los profesores ponen al servicio del equipo sus experiencias profesionales, lo que resulta, finalmente, en un trabajo colectivo, la cual se lleva a la práctica en el aula con sus estudiantes.

### **2.2.1. Práctica pedagógica**

El segundo aspecto en el cual se centra el foco de la presente investigación es la práctica pedagógica. Por lo cual, en este apartado, se expondrán las características más relevantes de ésta, tal como lo es su concepción epistémica, hasta llegar a una definición, un acercamiento más instrumental, en el cual se consideren diversos aspectos referidos a la amplitud del significado de práctica pedagógica.

Tradicionalmente, los sistemas educacionales contemporáneos han descansado en una epistemología de la práctica positivista. Considerando la separación entre el mundo de la investigación y la práctica, la práctica rigurosa puede verse como una aplicación a los problemas instrumentales de las teorías y técnicas basadas en la investigación, cuya objetividad y generalidad se derivan del método de la experimentación controlada. Considerando la separación entre el conocimiento y la acción, la acción es tan sólo una implementación y una comprobación de la decisión técnica (Schön, 2002).

Al respecto nos afirma Shön que, desde la perspectiva del diálogo reflexivo que un investigador mantiene con su situación, “el modelo de la racionalidad técnica se muestra absolutamente incompleto” (2002: 80).

La Práctica pedagógica es un espacio privilegiado para pensar y repensar la educación en forma individual y colectiva, de manera que tanto las prácticas propias como las de otros profesores son valiosas fuentes de información para la confrontación, debate, justificación, etc. La reflexión sobre la práctica es cuestión sustantiva del desarrollo profesional, por lo que la complejidad de lo educativo exige tareas ineludibles a los equipos docentes: comprender la enseñanza, la formación permanente, innovación e investigación en la acción y la contextualización en situaciones reales.

La reflexión sobre la práctica plantea la construcción de un campo común de intereses didácticos, psicológicos y pedagógicos y evita los reduccionismos que conducen generalmente a la comprensión parcializada de la realidad educativa o a su incomprensión. Esto requiere asumir conjuntamente, como procesos socialmente contruidos, el desarrollo de la práctica, la comprensión de ella y la comprensión de las situaciones en que ella se desarrolla (Salvà de Borca, 2006).

Las características que han demostrado estar asociadas a la renovación de las prácticas pedagógicas efectivos (Darling- Hammond, 2000; Densimone, Porter, Garet, Yoon, y Birman, 2002; Liberman y Miller, 2001; Loucks-Horsley y Stiles, 2001) que se traducen en mejoramiento en los aprendizajes de los estudiantes incluyen, en síntesis:

- El mejoramiento de los aprendizajes de todos los estudiantes, dando respuestas a las necesidades de aprendizaje que los docentes han detectado en sus alumnos

- Los contenidos del aprendizaje profesional emanan desde dentro y fuera del aprendiz y desde la investigación y la práctica
- Los principios que guían un aprendizaje exitoso en los alumnos, también guían el aprendizaje profesional de los profesores y otros educadores
- Los profesores tienen oportunidades para profundizar su comprensión de la disciplina y su comprensión acerca de cómo los alumnos piensan y aprenden esos contenidos
- Las actividades fomentan la colaboración, otorgando amplias oportunidades para que los docentes compartan lo que saben
- Ofrecen un acompañamiento sostenido en el tiempo
- Contempla evaluaciones regulares para determinar su impacto en el aprendizaje docente, en el aprendizaje de los estudiantes

Para autores como Stenhouse (1984), la formación permanente del docente debe basarse en un desarrollo del currículum que proporcione y acentúe su profesionalización, el cual se concibe como un profesional reflexivo, investigador. Estas dimensiones del perfil docente no implican incremento de tareas, sino redefinición, resignificación de ellas. La reflexión, indagación e investigación forman parte de la naturaleza misma de la práctica de los profesores, entendida como compromiso público con la educación, entendida como derecho de todos los hombres. Lo que sí requiere es el compromiso de formación permanente y la actitud de autorreflexión del docente.

En su Práctica pedagógica, los profesores aspiran a mantener cierta autonomía en la toma de decisiones y se resisten a obedecer solamente las órdenes de superiores (Claxton, 1991), cuando los docentes tienen acceso a educación continua de calidad, van ampliando y complejizando la base de conocimientos para tomar decisiones fundadas respecto de lo que adoptarán y adaptarán de estas políticas.

### **2.2.2. Concepciones de Práctica pedagógica**

Para los propósitos del presente estudio es necesario realizar un acercamiento a lo que se entiende por Práctica pedagógica, ya que a partir de ésta se genera todo un diagnóstico y conocimiento referido a los resultados respecto de lo que realiza el docente en el aula y por lo mismo el reconocimiento de si se están logrando los objetivos propuestos por el docente, en directa relación con el FDC.

La práctica educativa, que además de poseer un carácter pluricontextual, es fugaz, fluida, difícil de aprehender con coordenadas simples y estáticas que resulta,

a juicio de Gimeno Sacristán (2002), ser una práctica social, con las siguientes características:

1. Presenta las características de la pluridimensionalidad, referida a las tareas que debe acometer el profesor, unas veces en forma simultánea y otras en forma sucesiva.
2. A esta característica, se le suma el hecho de que muchas de esas actividades, que plantean sus respectivos requerimientos al profesor, actúan en forma simultánea, pues en un mismo tiempo se producen acontecimientos diversos.
3. La impredecibilidad es otro de los rasgos de ese acontecer práctico, fluido, siendo muy diversos los factores que lo condicionan.
4. Estas demandas al profesor pueden ser, en el mejor de los casos, previstas a grandes rasgos, pues otras de las condiciones del medio ambiente en el que trabaja el profesor es la inmediatez con que se producen los acontecimientos.
5. Puede hablarse también de su carácter histórico, ya que se trata de prácticas que se prolonguen en el tiempo y tienen una determinación que desborda a los individuos por aislado.

De esta forma, es necesario dotar a los profesores de capacidad de análisis, reflexión y de decisión ante situaciones complejas.

*La experiencia práctica, junto a la seguridad que da el dominio de dichas situaciones, y un entrenamiento en analizarlas, tomar decisiones, reflexionar sobre planes previos y análisis de sus consecuencias, personalmente y con otros compañeros u observadores de la práctica, son principios metodológicos útiles y coherentes con la caracterización de la práctica docente que se hace (Gimeno Sacristán, 2002: 135).*

La concepción de Práctica pedagógica es muy amplia, y va desde el enfoque que pone el énfasis en la eficacia y la efectividad como una preocupación incluida de la puesta en práctica de la política educativa (Laukkanen, 1995), hasta el caso de la traducción de la política en práctica en donde fuerzas tales como antecedentes históricos, estilos de gestión y la micro política, características organizativas, la visión de público, entre otras, ejercen un influencia sobre la transformación de la política en práctica (Fitz, et al 1994).

Para nuestros propósitos, en este punto es necesario acercarse a alguna concepción de práctica, para lo cual asumimos como reflexión de la práctica – siguiendo a Schön (2002) – la que implica el ejercicio analítico y de toma de decisiones en la tarea docente.

También, en la práctica educativa se da lo que Shön, citando a Barnard (1968) ha denominado como los procesos no lógicos, refiriéndose como

*(...) a aquellos juicios, decisiones y acciones eficientes que realizamos de un modo espontáneo, sin ser capaces de establecer las reglas o los procedimientos que seguimos (2002: 35).*

A esto, Shön lo denomina como “conocimiento en la acción”

*(...) a los tipos de conocimientos que revelamos en nuestras acciones inteligentes, ya sean observables al exterior, o se traten de operaciones privadas. En ambos casos el conocimiento está en la acción. Lo revelamos a través de nuestra acción espontánea y hábil; paradójicamente somos incapaces de hacerlo explícito verbalmente (2002: 35).*

Una de las preguntas que surgen en este análisis, es tratar de entender más acotadamente, qué es o se entiende por Práctica Pedagógica. Responderla no es nada de fácil, ya que en su definición, como en parte hemos visto, influyen cuestiones de tipo epistémico, cultural, valóricos, histórico, entre otras.

Desde la perspectiva epistémica, podemos recurrir al teórico educacional Carr (1998), para el cual existe una gran dificultad para discutir cómo ha de entenderse el concepto de “práctica educativa”. Una de las dificultades es que la práctica educativa se pueda ver como algo tan evidente que no merece mayor preocupación en su estudio epistémico, es decir, como se construye el objeto de estudio de conocimiento de ésta, quizás, otras personas estimen que no es innecesario definir lo que es evidente, asumiendo que la “práctica educativa” es algo que resulta claro y evidente para toda la audiencia.

Respecto a la distancia que se observa entre la teoría y la práctica educativa, se debe a la ignorancia, la apatía o la indiferencia de los docentes. Otros, convencidos de que su “lenguaje” es difícil de comprender y sosteniendo que la relevancia práctica de sus teorías no siempre es evidente, creen que la brecha entre la teoría y la práctica se puede salvar mediante la introducción de estrategias que traduzcan a los profesores las teorías relevantes y los convenzan de su valor práctico, es decir el desarrollar la propia capacidad de reflexionar sobre su quehacer docente “cotidiano”.

Sobre lo anterior nos señala Gimeno Sacristán, que la imagen del profesor como investigador reflexivo, es una apuesta por la liberación respecto de dichas condiciones de dependencia, política, intelectual y por ende profesional,

*reconociendo en primer lugar el papel liberador que tiene el caracterizar aunque sea sólo metafóricamente al profesor como un indagador en las condiciones en que desarrolla su labor (1998: 127).*

Meza Cascante, (2002) al referirse a Carr, afirma que las distancias entre la teoría y la práctica están totalmente inmersas en los fundamentos conceptuales sobre los que se ha construido el conjunto de la práctica de la teoría de la educación y que sólo se eliminarán retirando algunos supuestos básicos dudosos en cuyos términos se han entendido siempre la teoría de la educación y su relación con la práctica.

El análisis y la reflexión sobre las experiencias que se desarrollan en el quehacer del aula permiten el avance de postulados teóricos, los cuales subyacen

en todo proceso de aprendizaje. Al respecto Freire (1998) señala que la teoría emerge de la discusión crítica de la práctica, y es aquí en donde el material teórico se hace significativo, ya que se trata de la propia experiencia, pero además, estas experiencias posibilitan la creación de formas de trabajo más acordes con la manera como los sujetos aprenden, lo cual exige redefinir la labor de los enseñantes.

### **2.2.3. Relación teoría Práctica pedagógica**

Vista la práctica desde la perspectiva de los actores, los docentes, éstos han construido su propio concepto de práctica a través del tiempo, en un proceso largo y complejo, y que forma parte importante de su cultura profesional pedagógica. De esta manera, la práctica educativa es una actividad intencional, que el docente desarrolla como parte de su quehacer cotidiano, y que sólo podemos comprender adecuadamente si consideramos las estructuras de pensamiento implícitas, en cuyos términos otorgan sentido a sus experiencias los educadores (Meza Cascante, 2002).

Carr, concibe tres formas de ver la teoría y la práctica educativa, a la vez que aporta su propia visión. La 'teoría' se ocupa de generalizaciones universales e independientes del contexto; la 'práctica' se refiere a los casos particulares y dependientes del contexto. La teoría trata de ideas abstractas; la práctica de realidades concretas.

Aquí asumimos lo que señala Carr, (1998) sobre su insatisfacción ante el modo convencional de establecer la distinción entre la teoría y la práctica, y que es necesario tratar la teoría y la práctica educativas como campos mutuamente constituyentes y dialécticamente relacionados.

El profesor, en su práctica cotidiana, tiene presentes conocimientos que ha adquirido social y culturalmente, los cuales van más allá de su formación como profesor, y más allá de sus conocimientos técnicos. Para ser maestro, para mantenerse a través del tiempo en el trabajo del aula, el docente requiere no sólo conocimientos teóricos y pedagógicos, sino al mismo tiempo una serie de conocimientos más sutiles que se pondrán en juego en una intersección permanente entre lo afectivo, lo social y lo intelectual (Rockwell, 1985).

Como indica Mauri Majós (2002), la reflexión e interpretación de la práctica se basa en una construcción constante de la realidad que implica una interacción continua entre los conocimientos y experiencias que el docente posee y la realidad en la que actúa.

Tal como afirma Latorre (2004), el cambio de las prácticas docentes es la expresión de un cambio más profundo, un cambio paradigmático de las creencias, motivaciones, saberes, conocimientos, valores del actor docente, facilitado por un cambio en las condiciones en que tradicionalmente lleva a cabo dicha práctica.

Para de Tezanos, la relación pedagógica es el ámbito de concreción de la praxis, es decir, de la relación teórico-práctica. Esta relación es sustantiva en la

formación de docentes, en tanto la práctica marca su aprender como artesanos y la teoría como intelectuales. Poner el énfasis en uno u otro elemento de esta relación, ignorándola, hace del maestro de maestros y del futuro maestro un ideólogo; sea "practicista o teorícista", ambas encubren la concreción de la praxis pedagógica.

*(...) la práctica no se asume como un ejercicio de simulación del quehacer profesional, sino como un elemento sustantivo de la formación, articulado de manera permanente a los cuerpos teóricos actualizados. Es decir, se consideran diferentes modos de abordar la relación teoría práctica como la inmersión en la empiria que subyace a todo proceso de conocimiento de la realidad, o de diferentes realidades, y el ejercicio profesional estrechamente articulado a las conceptualizaciones construidas por la didáctica regional, en una perspectiva que contemple la articulación de los contenidos sustantivos de la tradición con la contemporaneidad (1992:148).*

Barber, y Mourshed (2008) señalan que para perfeccionar la instrucción los sistemas educativos debieron encontrar maneras de cambiar de raíz lo que sucede en el aula, es decir la práctica, lo cual a nivel del docente implica:

- Cada docente deber ser consciente de sus propias limitaciones. En la mayoría de los casos esto no sólo significa crear una conciencia de lo que hace, sino por qué lo hace.
- Cada docente debe informarse acerca de mejores prácticas específicas. En general, esto sólo puede lograrse por medio de la demostración de tales prácticas en un contexto real.
- Cada docente debe estar motivado para realizar las mejoras necesarias. En general, esto exige un cambio más profundo en la motivación que no es posible lograr por medio de incentivos materiales. Estos cambios tienen lugar cuando los docentes tienen altas expectativas, un objetivo común y, sobre todo, confianza en su capacidad colectiva de lograr un cambio en la educación de sus alumnos.

El cambio intencionado desde fuera le pide a un profesor que abandone una práctica en la cual confía y a través de la cual se siente eficaz. Por lo tanto, los profesores necesitan apoyo cognitivo y afectivo sostenido para incursionar en lo que les es desconocido, lo que los puede llevar a sentirse, inicialmente, como poco competentes (Gess-Newsome, 2001).

Parece claro que la reciprocidad que se da entre la teoría y la práctica están necesariamente relacionadas y que el divorcio que se puede dar sería entre la práctica y la mala teoría, antes que entre la práctica y la teoría como tal. De esta forma, cualquier actividad práctica que se asuma presupone deliberadamente alguna posición teórica.

Al respecto, afirma Barrow,

*Creo que la razón principal de que tantos docentes se inclinen por la falacia de sostener la dicotomía teoría/práctica es que gran parte de la teoría educativa ha*

*sido en diversos aspectos muy pobre. En lo que ha eso se refiere, los docentes han hecho bien en rechazarlas: su carácter inadecuado se torna evidente en el hecho de que no funciona, de que es irrelevante a la práctica. Sólo el conocimiento de alguna posición teórica coherente permitiría juzgar si el resultado fue, de hecho, una buena docencia. Pues una cosa es cierta: un juicio bien razonado de que esto es preferible a aquello, de que esto funciona, o de que hemos tenido éxito, es en cada caso un manifiesto teórico (1998: 301).*

En los años 40, Dewey también se refería a la relación teoría/práctica, afirmando que las prácticas educativas ofrecen los datos, la materia que forma los problemas de la indagación. Estas constituyen la única fuente de los problemas últimos a ser investigados. Estas prácticas educativas son, también, la prueba final del valor de las conclusiones de todas las investigaciones. Las actividades efectivas en la educación prueban el valor de los resultados científicos.

*Estos pueden ser científicos en algún otro campo pero no en la educación hasta que sirvan a propósitos educativos, y si sirven realmente o no sólo puede descubrirse en la práctica (1951:3).*

La tradición investigadora, ha permitido tomar conciencia de que la práctica educativa posee una lógica muy distinta a la racional y científica postulada por la investigación positivista y unos contenidos que no se reducen a habilidades para la gestión eficaz de la enseñanza, además, nos ha permitido comprender mejor el qué y el para qué de las separaciones e incomunicaciones entre esos dos mundos inconexos: el representado por la teoría y el de la práctica (Shulman, 1986).

De esta forma, aquí se pone en el centro de la discusión epistémica, sobre la generación del conocimiento pedagógico, el valor de la experiencia, de la acción, de una teoría, ya que solamente dicha acción le otorga la validez o no a ésta, lo cual sucede en el aula, en la que ocurren fenómenos pedagógicos de todo tipo, los cuales son fundamentalmente tácitos, donde el fin de la indagación tendría el papel de develarlos y ver su funcionamiento en un contexto determinado que, en parte, es el propósito de la presente investigación.

De esta forma, el presente análisis nos entrega fundamentación del estudio empírico de la formación docente continua y la práctica educativa como objeto de estudio.

#### **2.2.4. Modelos de Práctica pedagógica**

A continuación, expondremos algunos modelos de conceptualización de la práctica pedagógica, tomados de Latorre (2002), los cuales nos aportan teoría sobre a algunos tipos de práctica realizadas por los docentes indagados en la presente investigación.

#### **2.2.5. La Práctica pedagógica como arte o técnica de enseñanza**

Esta Práctica pedagógica que realiza el profesor es asimilable a la práctica del artesano o de técnico, en tanto agentes cuya acción está orientada por objetivos

generales a lograr; un tipo de acción caracterizada como ciertos procedimientos disponibles a utilizar, basado en un cuerpo de saberes pre existentes y externos a la práctica misma.

*Aquí el docente es un actor en situación concreta y contingente, con habilidades basadas en disposiciones naturales para ejercer la tarea de enseñar (Latorre, 2002:69).*

### **2.2.6. La Práctica pedagógica como la puesta en ejercicio de esquemas de acción**

Esta Práctica pedagógica se funda más bien en un “habitus” entendido como “un conjunto de esquemas que permiten engendrar una infinidad de prácticas adaptas a situaciones siempre renovadas, sin jamás constituirse en principios explícitos (Bourdieu, 1972).

*Aquí el saber asociado de manera predominante a la práctica es el saber práctico; o saber totalmente presente en el presente, y en las acciones de la práctica, práctica que es ignorante de los principios que la guían y las posibilidades que encierran y cuyos principios y saberes no se pueden descubrir más que convirtiéndolos en acto (Latorre, 2002:70).*

Este es un saber que es producto, en un primer nivel, de la experiencia acumulada a través del ejercicio profesional y, en un segundo nivel, del desarrollo de procesos de reflexión centrados en la propia práctica.

#### **2.2.6.1. La Práctica pedagógica como dialectización entre saberes y acción**

Esta Práctica pedagógica se caracteriza por establecer relaciones heterogéneas entre distintos saberes, pues se nutre de ellos, los retroalimenta a partir de la experiencia de la acción.

*Se concibe que el profesor desarrolla una práctica que es un continuum diverso, que incluye diversos tipos de acción y que, por tanto no permite ser caracterizada como unitaria u homogénea (Latorre, 2002:72)*

La comprensión de la práctica se amplía incluyendo a distintos modelos de práctica posibles y distintos modelos de relaciones con los saberes con que dicha práctica está asociada. En esta comprensión, lo saberes de la práctica y los saberes sobre la práctica se presentan como fuentes indispensables para la clarificación y comprensión de lo que sucede en el terreno. El profesor es reconocido como agente capaz de crear saber de la práctica, pero no de producir saber sobre la práctica, a menos que tome distancia de su acción y se transforme en un investigador.

En este paradigma se sitúa el profesor investigador de su propia práctica y el profesor reflexivo (Latorre, 2002).

**Tabla 1: Modelos de conceptualización de la práctica pedagógica**

	ARTE O TÉCNICA	ESQUEMAS DE ACCIÓN	DIALECTIZACIÓN ENTRE SABERES Y ACCIÓN
ACTIVIDAD TÍPICA	Producir una obra; obtener resultados exteriorizados	Actuar en situación	Problematizar investigar y reflexionar sobre la propia práctica
NATURALEZA DE LA RELACIÓN	Teórica, orientada de acuerdo a fines normas y prescripciones externas	Práctica, orientada a enfrentar, controlar y resolver problemas prácticos.	Teórico-práctica, orientada a mediar la acción
FINALIDAD	Desarrollar la acción eficaz	Desarrollar la acción efectiva	Desarrollar la acción eficiente contextualizada y pertinente
OBJETIVOS	Obrar según prescripciones	Manejar y controlar problemas prácticos	Mediar la acción
RELACIÓN SABER-ACCIÓN PRÁCTICA	Explicativa; normativa	Articulada a partir de la inmediatez de los requerimientos del hecho particular	Mutua superposición, retroalimentación
ROL DEL PROFESOR	Favorecer, con los medios adecuados, el desarrollo natural del educando	Hacer frente, deliberar y actuar en la incertidumbre y la contingencia	Reconoce la complejidad de la situación, analizarla en sus diversos componentes para actuar en situación
	Artesano o técnico	Práctico, como lo es el médico, el ingeniero	Actor-investigador

\* Fuente: Latorre, M. (2002: 73).

Para Latorre, (2002), a partir de este modelo, las prácticas pedagógicas pueden ser concebidas como las interacciones didáctico-pedagógicas entre profesor – alumno – contenido educativo al interior de la sala de clases, no sólo como actos o actividades, sino como un programa de acción estructurado y, por tanto, asociadas éstas en un cierto modelo de acción.

Algunas investigaciones actualizadas, al respecto afirman, que el trabajo docente se relaciona con el manejo de un conjunto de técnicas y procedimientos. Por lo cual el mejoramiento de la Práctica pedagógica y por ende el desarrollo profesional es concebido como un proceso acumulativo de técnicas y procedimientos, en el cual el profesor en forma aislada, se reduce a un consumidor o destinatario de todos estos conocimientos producidos por unos expertos, ajenos a la realidad donde el docente se desempeña. Por otra parte, el conocimiento acumulado a partir de diversas investigaciones, tanto a nivel norteamericano, latinoamericano y europeo ponen de manifiesto lo inapropiado de esta aproximación

para responder a la necesidad de cambio. (Feiman-Nemser, 2001; Cochran Smith, 1998, 1999; Day, 1999; Marcelo 1995; 1998; Avalos, 2000)

Se resalta la necesidad de concebir al docente como sujeto que construye conocimiento no sólo desde la apropiación crítica de lo “construido por otros”, sino que también a partir de la reflexión individual/colectiva acerca de su acción docente que privilegia las relaciones colaborativas.

Directamente relacionada con las Prácticas pedagógicas encontramos los denominados Grupos Profesionales de Trabajo (GPT), que ponen en relieve lo que las investigaciones desarrolladas en otros países, como también la realizada en Chile Galaz, (2007), han propuesto para el diseño de programas de desarrollo profesional que impactan la docencia, destacándose como prácticas efectivas, el apoyo a la colaboración profesional, la creación y mantención de comunidades de práctica que dispongan de tiempo y espacio para la conversación, análisis, acción y crítica y la utilización de problemas auténticos de la enseñanza como un insumo para la actualización del conocimiento profesional. (Lieberman, y Miller, 2001).

Estos GPT, (Noguera, Et. Al., 2002) han permitido sistematizar algunas tendencias sobre el trabajo grupal de los docentes al interior de los establecimientos tales como:

- Propiciar el intercambio de experiencias a partir de la práctica docente
- Propiciar el trabajo en equipo para que los docentes puedan comunicar y compartir problemas y soluciones
- Aunar criterios respecto de temas técnicos pedagógicos
- Unificar criterios de evaluación y la forma de entregar los contenidos
- Reflexionar permanentemente acerca de las prácticas pedagógicas y evaluativas relacionadas con la aplicación de la reforma al aula
- Introducir innovaciones en las prácticas pedagógicas con el propósito de mejorar la calidad de los aprendizajes
- Desarrollar actividades educativas y profundizar temáticas que puedan ser transferidas al aula
- Diseñar metodologías de clases atractivas y contextualizadas para lograr el aprendizaje de todos los alumnos
- Mejorar la calidad de los aprendizajes a través de la superación de las dificultades en la comprensión lectora
- Confeccionar una normativa como establecimiento respecto a la evaluación, considerando criterios, indicadores e instrumentos adecuados a la realidad socio-cultural y afectiva de nuestras alumnas

En definitiva estos GPT se visualizan como un espacio donde los docentes se actualizan en nuevos temas curriculares y construyen modalidades de trabajo en el aula. Esta es una instancia de formación "in situ" al interior de la institución escolar. Se da un fuerte énfasis en la evaluación de aprendizajes como también en la organización del trabajo pedagógico. Estos elementos dan una señal relevante de cómo los docentes están elaborando y construyendo criterios comunes sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, normativa curricular e institucional. El apoyo del equipo directivo, como elemento clave para la consolidación del trabajo docente al interior de los establecimientos educacionales.

Destacan como dificultades en la institución escolar para asignar tiempos adecuados (semanales y/o quincenales) a los docentes, para reunirse con regularidad y, de este modo, generar estrategias que permitan que los GPT alcancen las metas y objetivos que se han propuesto. Valoración del GPT como instancia de formación y de trabajo colaborativo entre pares docentes. (Noguera, Et. Al., 2002)

### **2.2.6.2. Práctica pedagógica. Supuestos teóricos**

A partir de lo expuesto y analizado anteriormente, y considerando los objetivos de esta investigación, los conceptos o aspectos que destacan y en los cuales centraremos esta investigación referida a la Práctica pedagógica, son los siguientes:

- El quehacer cotidiano que realiza el docente en el aula. Esto se refiere al trabajo habitual del docente, en el cual se conjugan desde lo profesional, reflexivo, crítico hasta lo claramente monótono y repetitivo.
- El docente conjuga significados que le otorga a su práctica. El profesor, en su trabajo de aula, relaciona, le otorga significados, sentidos, consciente o inconscientemente, a los diferentes aspectos de sus experiencias, y que pueden ir desde un contenido hasta una estrategia didáctica.
- Apropiación de lo aprendido. Aquí vemos al profesor que participa en esta indagación, cómo hace suyo lo que aprende en el proyecto que estamos estudiando, cómo lo asume, qué recorrido y acciones realiza.
- Integración en el aula. A través de qué acciones el docente lleva y enseña aquel aprendizaje en el aula, las estrategias que utiliza con sus estudiantes.
- Expresado en habilidades, valores y conocimientos, concretizados en estrategias didácticas. ¿Qué habilidades ha desarrollado y puesto en práctica en el aula el docente? ¿Qué valor le otorga a lo aprendido? ¿Lo aprendido a través de qué estrategias lo evidencia? ¿lo pone en práctica con sus estudiantes?
- Prácticas que modifican los docentes que participan en este proyecto. ¿Qué cuestiones de sus prácticas transforman, cambian, reelaboran, en cuestiones tales como estrategias didácticas, metodologías, evaluación?

En definitiva, entendemos la Práctica pedagógica como la acción pedagógica del docente en el aula.

### 2.3. El aprendizaje en los profesores

En este tercer foco, expondremos sobre el aprendizaje en los profesores, sus creencias y conocimientos. Para el logro de dichos propósitos, la comprensión y los cambios en los profesores son fundamentales ya que no pueden realizarse programas de FDC y de cambio al margen de cómo se comprende el proceso de aprendizaje en los propios profesores, cómo se genera, transmite y aplica el conocimiento en la profesión docente, lo cual nos permite entender formas distintas de entender el aprendizaje, la enseñanza, las tareas, así como los medios y la evaluación (Marcelo, 2001).

Las demandas contemporáneas de perfeccionamiento, se vinculan a los niveles de complejidad alcanzados por el desarrollo del saber y desafía a los docentes a generar capacidades para asumir procesos de re-aprendizaje, el saber aprender y los sistemas de creencias incorporados tácitamente por los profesores, y los de actualización (de Tezanos, 1994).

Es necesario conocer con mayor profundidad el proceso mediante el cual el profesor aprende, lo cual implica poner de manifiesto los principales aportes teóricos que desde diversas líneas investigativas han desarrollado autores tales como Bullough, (1996); Avalos, (2000, 2001); Marcelo,(2001). Esto permitirá enriquecer la comprensión de los procesos de aprendizaje docente e interpretar de mejor forma los hallazgos de la presente investigación.

Esto implica concebir al docente como un actor clave que decide repensar el contenido, la organización y los métodos de enseñanza, buscar formas de cómo pensar dicho cambio para su clase, la creación de una comunidad donde los profesores relatan sus procedimientos entre colegas, indagan en torno a nuevas formas de trabajar, crecen en la medida que comparten y trabajan con los estudiantes. (Noguera, M., Fuentealba, R., Osandón, J., Portales, M., Quiroga, C., 2002)

Los aspectos, que se expondrán a continuación, nos parecen pertinentes a la luz de los objetivos de la indagación, ya que el trabajo cotidiano del docente en el aula nos aportan teoría, para comprender, por ejemplo, cómo los docentes entienden que se produce su aprendizaje, por qué etapas transita, cómo se evidencia dicho aprendizaje a partir del proyecto: *Los docentes. Permanentes aprendices.*

El aprendizaje en los docentes también es recogido por las políticas educacionales del Estado de Chile, a partir del *Marco para la Buena Enseñanza*, tales como las que se recogen en el dominio D, responsabilidades profesionales, señala que el docente debe tener conciencia sobre sus propias necesidades de aprendizaje, que lo llevan a comprometerse con el aprendizaje de todos sus alumnos lo cual involucra:

*(...) evaluar sus procesos de aprendizaje con el fin de comprenderlos, descubrir sus dificultades, ayudarlos a superarlas y considerar el efecto que ejercen sus propias estrategias de trabajo en los logros de los estudiantes (MINEDUC, 2003: 10).*

En este mismo dominio, bajo el criterio 'El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica', el descriptor 'Identifica sus necesidades de aprendizaje y procura satisfacerlas'(MINEDUC, 2003: 15) apunta a la centralidad sobre la importancia del aprendizaje del docente como parte de sus responsabilidades profesionales, que implican que éste tenga conciencia de dicho aprendizaje como parte de la reflexión de su práctica pedagógica, la cual, en definitiva debería incidir en el aprendizaje de sus estudiantes.

El indicador sobre las creencias de los profesores permite comprender, en qué medida las creencias de los docentes, tal cómo se produce la apropiación de los saberes en los docentes participantes en esta investigación, sistematizadas en algunos de los estudios presentados, permiten comprender cómo dichas creencias tergiversan o facilitan el logro de los aprendizajes deseados a partir de su participación en el estudio de caso.

El conocimiento de los actores sobre las etapas de la apropiación de lo aprendido en el proyecto, permite entender y explorar cómo se trabajaron diversos aspectos del proyecto en el cual participaron los docentes y de esta manera lograr una mayor comprensión sobre cómo percibe racionalmente a partir de su reflexión las etapas de dicha apropiación.

Con respecto a la integración de la teoría a la práctica de aula aprendida en el proyecto indagado: cómo ellos entienden la evidencia del aprendizaje de lo estudiado, nos permite comprender cómo se produce dicha integración de lo que aprenden ellos en el aprendizaje de sus estudiantes.

De esta forma, en lo referido al conocimiento de los profesores, es importante comprender cómo se les debe enseñar a los docentes, en qué contextos, con qué estrategias. Las teorías desarrolladas por diversos autores que expondremos a continuación, nos permitirá dialogar, contrastar sus afirmaciones, con los hallazgos de la presente indagación y de esta manera poder responder con mayor claridad a las preguntas que al respecto han guiado la presente investigación.

### **2.3.1. Escuela y sociedad del conocimiento**

Chapman y Aspin (2001), citados por Marcelo (2001), plantean la necesidad de realizar profundas transformaciones en los sistemas educativos actuales, para, de esta forma, enfrentar los desafíos en la sociedad del conocimiento. Algunos de estos principios son los siguientes:

- La necesidad de reevaluar los currículos tradicionales y las formas de enseñar en respuesta a los desafíos educativos producidos por los cambios económicos y sociales y las tendencias asociadas al surgimiento a una economía de conocimiento y una sociedad del aprendizaje.
- La reevaluación y redefinición de los espacios donde el aprendizaje tiene lugar, así como la creación de ambientes de aprendizaje flexibles que sean positivos, estimulantes y motivadores, que superen las limitaciones del currículo estandarizado, limitados tiempos y rígidas pedagogías.
- La conciencia incierta de que aunque se empiece a entender que la escuela no es la principal fuente de adquisición de conocimiento, se está convirtiendo en una institución fundamental en la socialización de los niños y jóvenes.
- La necesidad de la escuela como comunidad de aprendizaje y como centros de aprendizaje a lo largo de toda la vida.

De esta forma se tendría a la escuela con una nueva misión, y es ser instituciones que promueven el conocimiento a lo largo de toda la vida, para lo cual se requiere profesores comprometidos con el aprendizaje continuo, flexible en colaboración y escuelas que promuevan la enseñanza para la comprensión, la diversidad, la indagación. Por algunas de las razones dadas los profesores deben prepararse para trabajar en un ambiente cambiante e impredecible, en donde el conocimiento se construye desde diferentes fuentes y perspectivas.

Cuando se plantean propuestas de que los profesores colaboren, trabajen conjuntamente, la evidencia señala que la labor de enseñar la siguen enfrentando en solitario, ya que parece que pocas profesiones se caracterizan por la soledad y el aislamiento. Al respecto, Lortie (1975), citado por Hargreaves, (1999) realizó un estudio en los EE.UU. en el que mediante entrevistas estableció algunas particularidades de la profesión docente en este país. Una de las características identificadas fue el individualismo, lo cual se produce por la ausencia de ocasiones en las que los profesores puedan observarse unos a otros, esto ocurre desde los primeros años de formación como profesores y posteriormente durante el proceso de socialización, dicho aislamiento está favorecido por la arquitectura de la escuela. Si bien este aislamiento tiene elementos positivos también tiene elementos negativos tales como que les priva de la estimulación del trabajo con los compañeros, dejando de recibir apoyo necesario para progresar a lo largo de la carrera.

Al respecto, nos señala Hargreaves, que los profesores

*(...) ignoran el conocimiento que existe entre ellos; por tanto, no pueden compartir y construir sobre ese conocimiento. Al mismo tiempo tampoco conocen el conocimiento que no poseen y por tanto no pueden generar nuevo conocimiento. Hay una compleja distribución social del conocimiento en la escuela: ningún profesor en particular conoce o puede conocer la totalidad del conocimiento profesional que los profesores poseen” (1999:124).*

Esto se debe a que la mayoría del conocimiento de los profesores es tácito, difícil de articular, y el objetivo de la gestión del conocimiento es ayudar a la organización, a utilizar su propio capital intelectual.

### **2.3.2. Nuevas formas de aprender**

Parece claro que la enseñanza y el aprendizaje en los profesores es tan compleja y misteriosa y que detrás

*(...) del dominio del aprendizaje se esconde el misterio de la enseñanza, comprenderla y desenmascarar los misterios de su práctica ha constituido un formidable desafío para quienes han intentado mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en el transcurso de los años (Hargreaves, 2003: 165).*

En la actualidad se acepta el que todos pueden aprender y que dicho aprendizaje no puede estar limitado a las instituciones formales y tradicionales de formación. El aprendizaje que se considera de valor no sólo es el formal, sino que el aprendizaje no formal e informal cobran gran importancia aunque no hayan sido reconocidos (Marcelo, 2001).

Al respecto tenemos el caso del desarrollo y generalización de redes de profesores, tal como la Red Maestros de Maestros en Chile (MINEDUC, 2000), cuyo proyecto indagado es el objeto de estudio de nuestra investigación, que da, entre otras cosas, la posibilidad de aprender con otros a distancia, la creación de escenarios abiertos y distributivos que actualmente están siendo posibles gracias a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. De esta forma el aprendizaje deja de ser un proceso pasivo para ser auto dirigido, auto internalizado y auto controlado, por consiguiente, no está direccionado por el profesor, sino centrado en los alumnos.

### **2.3.3. Cómo aprenden los profesores**

La respuesta a esta pregunta se puede resumir en tres dimensiones, a partir de las investigaciones que se han llevado a cabo (Marcelo, 2001).

1. Una primera dimensión tiene que ver con las fases por las cuales transcurre el proceso de aprender a enseñar.
  - a. La primera fase puede corresponder a la formación inicial, entendida como el tránsito por parte del profesor, un itinerario formativo diseñado específicamente para dotarlo de los conocimientos, habilidades y disposiciones para ejercer su tarea docente.
  - b. La segunda fase la constituyen sus primeros años de enseñanza, denominados como años de iniciación inserción o inducción profesional.
  - c. La tercera fase del análisis del proceso de aprender a enseñar se refiere a aquellos profesores que han generado su propio repertorio profesional y que avanzan a través de experiencias de desarrollo profesional.
2. La segunda dimensión tiene que ver con los temas, y al respecto serían ocho los temas posibles. Dichos temas se refieren a los profesores: sus conocimientos, creencias, disposiciones, actitudes, autoeficacia percibida, los contenidos de la formación, los métodos y estrategias formativas, los formadores de profesores, las prácticas, así como también su ambiente y evaluación.
3. La tercera dimensión tiene que ver con los enfoques adoptados por los investigadores para abordar los temas señalados. Este es tanto cualitativo como cuantitativo.

Aquí se diferencian dos enfoques respecto al cambio, al aprendizaje, desarrollo y socialización de los profesores: un enfoque empírico analítico que contempla a los profesores como receptores y consumidores de propuestas de cambios que vienen de los asesores políticos, educadores, investigadores. Aquí se trata de un proceso de cambio fuera de las aulas.

Una segunda orientación es denominada normativa – reeductiva, parte de un movimiento más amplio de estudio fenomenológico, sobre cómo las personas dan sentido y contribuyen a la situación en la que trabajan. Aquí los enfoques de cambio, desde esta perspectiva, asumen la necesidad de reflexión profunda sobre las creencias y las prácticas y en el que el diálogo se convierte en una práctica habitual.

Importante es analizar el rol de los pares y las interacciones sociales en el aprendizaje de los adultos. Tal como lo plantean las situaciones de formación de adultos, que se realizan en interacción con otras, las que afectarían al proceso individual de aprendizaje. (Bourgeois y Nizet, 1997). Especial relevancia adquiere el concepto de conflicto sociocognitivo, que posee un rol movilizador en el aprendizaje, al generar perturbaciones cognitivas que llevarían al sujeto a elaborar nuevas estructuras que sean compatibles con la información “perturbadora”. Además, este

efecto estructurante aumenta cuando se da en una relación social o cuando se refuerza por algún conflicto social.

Con respecto a cómo se aprende a enseñar, Cochran-Smith, y Lytle, (1999) citado por Marcelo (2001), señalan que se pueden establecer las relaciones entre el conocimiento que se produce y su aplicación en la práctica de la enseñanza, en la cual se pueden diferenciar. Se estima que los docentes, previamente a la adquisición de determinadas competencias profesionales, poseen capacidades específicas para determinados dominios de conocimiento o de acción, o bien generales; pero que están integradas en un sistema de representaciones – más o menos elaborado y consciente –, entre las que destacan las concepciones del aprendizaje.

Con respecto al aprendizaje de los profesores, Pintor García y VizcarroGuarch (2005) realizan una investigación sobre cómo aprenden los profesores, el que tiene como propósito reflejar cómo los profesores construyen su aprendizaje así como la relación existente entre estas diferentes formas de concebir el aprendizaje y sus prácticas docentes, sus creencias epistemológicas, sus estrategias cognitivas y metacognitivas, y su referencia a los valores. En el desarrollo de la investigación los autores insisten en el carácter social – socioconstructivismo- de la inteligencia, el aprendizaje y el conocimiento.

Las conclusiones de este estudio (Pintor García, et al; 2005) afirman la relatividad de las concepciones de aprendizaje de los profesores. Dichas concepciones no son permanentes ni monolíticas, señalando que

*(...) parecen activarse en función de los contextos y de las tareas. Kember, (1997) subraya que la frontera entre las diversas orientaciones y sus connotaciones es borrosa y los profesores son incoherentes y fluctúan en sus opiniones y estrategias. También es verdad que estos resquicios de ambigüedad lo son también de libertad y de educabilidad; es decir, de capacidad de maniobra formativa de los profesores hacia cotas de mayor coherencia epistemológica y fecundidad conceptual (631).*

#### **2.3.4. Concepciones de Aprendizaje de los profesores**

A continuación, expondremos las concepciones de aprendizaje de los docentes desarrolladas por Pintor García et. al (2005), ya que nos aporta teoría, la cual permite contrastar con los hallazgos resultantes del análisis y resultados de nuestro objetivo de investigación sobre el aprendizaje en los docentes participantes en la presente indagación.

Los mencionados autores parten del supuesto, que, previamente a la adquisición de determinadas competencias profesionales, los profesores poseen unas capacidades específicas para determinados dominios de conocimiento o de acción, o bien generales; pero que están integradas en un sistema de representaciones – más o menos elaborado y consciente –, entre las que destacan las concepciones del aprendizaje.

Las concepciones teóricas de aprendizaje desarrolladas por Pintor García et al (2005), en los profesores, considera tres enfoques o concepciones con dos matices específicos en cada una de éstas, que son las siguientes:

#### **2.3.4.1. Concepción empirista conductual**

Esta se basa en varias corrientes de pensamiento: el asociacionismo, basado en el empirismo clásico de Locke y Hume. El conductismo, que se centra en la observación y medición de objetivos comportamentales. El conexionismo, que concibe el conocimiento como patrones de conexiones entre redes neuronales, e incluso ciertos enfoques de la psicología de la información que conciben la mente como un sistema de cómputo, predicción y control. Los profesores que mantienen esta concepción han afirmado que se aprende a través de la experiencia. En ella se encuentran y acumulan regularidades entre los acontecimientos, se establecen relaciones y adquieren habilidades y hábitos de todo tipo, que se pueden ir consolidando y legalizando. Desde este enfoque, la práctica se constituye en criterio básico de verificación del aprendizaje. Estos nuevos contenidos prácticamente siempre se pueden confirmar o verificar recurriendo a los hechos o a la experimentación, asociación de estímulos, resultados de una acción, éxitos, fracasos, etc.

Dentro de este modelo surgen dos subcategorías o concepciones específicas del aprendizaje de los profesores:

**2.3.4.1.1. a. Ejercicio:** el aprendizaje se adquiriría a través del ejercicio como actividad mecanizada o ejecución sensorial o motriz de dominio y control, por contraposición a acción como praxis o transformación, más propia de la subcategoría acción/interacción, que es parte integrante de la concepción situado-sociohistórica. Ésta alude a un conjunto de hechos, prácticas, realizaciones o comportamientos, conscientes o rutinarios, que se dominan. Saber es hacer con eficacia y buenos resultados.

**2.3.4.1.2. b. Verificación de datos,** o comprobación de hechos, relaciones y asociaciones, o bien predicción y control de fenómenos – al estilo de la concepción habitual del método científico y sus fases –. Se sostiene que el conocimiento es un correlato de lo que ocurre en el mundo.

#### **2.3.4.2. Concepción cognitivo – constructivista**

La orientación cognitivo-constructivista, heredera de tres líneas de pensamiento en la historia de la psicología: la psicología de la Gestalt, que afirma la posibilidad del conocimiento por la configuración estructural de su objeto; el constructivismo, desde Piaget; y, siempre según los mencionados autores, el procesamiento simbólico de la información que enfatiza los procesos de comprensión del lenguaje, el razonamiento y la solución de problemas. Hunde sus

raíces en la síntesis kantiana entre sujeto y objeto. Aquí los docentes afirman que su experiencia como aprendices, adquieren conocimiento cambiando y construyendo nuevas representaciones y significados. El conocimiento es, para estos profesores, la comprensión de conceptos y teorías, por incipientes que éstas sean. El sujeto construye su conocimiento, reelabora y transforma la información, la enriquece, confronta teorías y puede cambiar sus conceptos y concepciones o teorías, por fragmentadas que éstas puedan ser o parecer.

De esta forma conocer es construir individualmente y no interiorizar meramente representaciones o normas sociales. Dentro de este modelo se pueden agrupar en dos subcategorías o concepción específica del aprendizaje:

**2.3.4.2.1. a. Enriquecimiento cognitivo.** Es un proceso de desarrollo mental no sustantivo, al menos inicialmente, a partir de lo meramente acumulativo; permanece en los matices, atributos, características no esenciales a los conceptos, pero puede replantearlos en nuevas perspectivas o enfoques.

**2.3.4.2.2. b. Reestructuración conceptual o cambio cognitivo.** Mediante este modelo los profesores relativizan y usan el pensamiento complejo, redefinen fórmulas, cambian de conceptos – o el significado de éstos – sustantivamente, no sólo de matices o de carga afectiva; incluso el objeto y la metodología de su materia puede cambiar.

### **2.3.4.3. Concepción situado – sociohistórica**

Este enfoque considera que el conocimiento está distribuido socialmente en un entorno cultural y material. Es, a la vez, atributo del grupo que lleva a cabo actividades cooperativas, y del individuo, que participa en la actividad comunitaria. Las tradiciones de esta perspectiva situada serían el pragmatismo de Dewey, la etnografía, la psicología ecológica, la sociología del conocimiento, la fenomenología hermenéutica desde Heidegger, la escuela sociohistórica de Vigostky, etc. Su misma denominación indica su carácter interdisciplinar, en el que se integran la antropología, la psico-socio-lingüística, la filosofía de la mente y del lenguaje.

Supone un giro que la psicología del aprendizaje está operando actualmente hacia el socioconstructivismo. Se da este tipo de aprendizaje en la interacción humana y en un contexto. El conocimiento se halla distribuido socialmente y cambia dialécticamente por contrastes entre las ideas y situaciones históricas. Es en la comunidad concreta de aprendizaje o investigación donde se establece el alcance de los significados.

Dentro de este modelo los autores han agrupado dos subcategorías o concepciones específicas del aprendizaje:

**2.3.4.3.1. a. Acción – interacción.** Pone el acento en la relación humana, en el grupo de colegas o con alumnos; en clase, en departamentos o fuera, formal o informal, en el que se aprende; en estos encuentros los conceptos se matizan e incluso cambian; en ocasiones achacan algunos de estos cambios a las innovaciones tecnológicas, que pueden generar nuevas formas de aprender y de comprender; la acción se acerca a la praxis como transformación no sólo de las relaciones cognitivas, sino también de las personas.

**2.3.4.3.2. b. Multiperspectivismo dialéctico y relativista.** Por sus contrastes, paradojas, rebasamiento de fronteras entre los conceptos entre sí, entre las disciplinas, llegándose a la interdisciplinaridad y la transversalidad de los temas. Característico es la transferencia de perspectivas a situaciones y entornos diversos, así como su carácter crítico y reflexivo.

**Tabla 2: Concepciones de aprendizaje \***

	<b>CONDUCTUAL EMPIRISTA</b>	<b>COGNITIVO CONSTRUCTIVISTA</b>	<b>SITUADO SOCIOHISTÓRICA</b>
<b>Conocimiento</b>	Conjunto acumulado de asociaciones, conexiones y habilidades basadas en la experiencia. Relación <i>instrumental</i>	Comprensión de conceptos y teorías en ámbitos específicos. Relación <i>comunicativa</i>	Representaciones mentales socialmente distribuidas en comunidades de práctica y su ambiente cultural y físico (herramientas, artefactos, teorías) <i>Construcción social</i>
<b>Aprendizaje</b>	Adquisición de asociaciones. Centrados en los <i>contenidos</i> declarativos	Transformación de la información y organización del conocimiento en estructuras o esquemas. <i>Estratégico</i>	Interiorización de las representaciones sociales por <i>interacción</i> entre las personas en entorno físico y tecnológico. Uso de herramientas, tanto físicas como culturales
<b>Transferencia a nuevos contextos</b>	Por similitud de <i>estímulos</i> en situaciones diversas	<i>Reinterpretación</i> y revisión de representaciones. Analogías	<i>Praxis</i> en contextos diversos, que posibilita la percepción de regularidades en la variedad. Relativismo. Transdisciplinaridad
<b>Motivación</b>	Incentivos, éxitos	Intrínseca	Valoración social de funciones y objetos
<b>Tareas</b>	Prácticas, ejercicios	Reelaboración de la información. Confrontación y cambio conceptual	Ecológicamente válidas

\*Fuente: Pintor García y VizcarroGuarch, (2005).

### 2.3.5. Las Creencias de los profesores

Ha existido una especial preocupación en la formación inicial de los docentes, por el análisis de las formas y tipos de creencias que los profesores en formación traen cuando inician su carrera profesional. Las creencias son proposiciones, premisas que mantienen las personas acerca de lo que consideran verdadero (Edwards, 1994).

Las creencias, a diferencia del conocimiento preposicional, no requieren de una condición de verdad contrastada y cumplen dos condiciones en el proceso de aprender a enseñar: en primer lugar las creencias influyen en la forma en la cual aprenden los profesores; y en segundo lugar, las creencias influyen en los procesos de cambio que los profesores puedan intentar.

Sobre el aprender a enseñar, se han identificado (Davini, y Birgin, 1998; Torres, 1999; Terhart, 1987) tres categorías de experiencias que influyen en las creencias y conocimientos que los profesores desarrollan sobre la enseñanza:

- a. Experiencias personales: Incluyen aspectos de la vida que determina una visión del mundo, creencias hacia uno mismo y en relación con los demás, ideas acerca de las relaciones, de la escuela y la sociedad, así como la familia y la cultura, la procedencia socioeconómica, el sexo, la religión, puede afectar las creencias acerca de aprender a enseñar.
- b. Experiencia con el conocimiento formal: Entendiendo éste como aquello sobre lo cual debe trabajarse en la escuela. Las creencias sobre la materia que se enseñar como también la forma de enseñarla.
- c. Experiencia escolar y de aula: Incluye todas las experiencias como estudiante que contribuyen a formar una idea acerca de qué es enseñar y cuál es el trabajo del profesor.

Las investigaciones sobre creencias de los profesores fueron sintetizadas por Pajares (1992), citado por Marcelo (2001), de la siguiente forma:

Las creencias se forman en edad temprana y tiende a perpetuarse superando contradicciones de la razón, el tiempo, la escuela o la experiencia. Los individuos desarrollan un sistema de creencias que estructuran todas las creencias adquiridas a lo largo del proceso de transmisión cultural. Los sistemas de creencias tienen una función adaptativa al ayudar al individuo a comprender el mundo y así mismos. Conocimientos y creencias están relacionadas por el carácter afectivo, evaluativo y episódico de las creencias se convierten en un filtro a través del cual todo nuevo fenómeno se interpreta. Las subestructuras de creencias, como son las creencias educativas, se deben comprender en términos de sus conexiones con las demás creencias del sistema. Cuanto más antigua es una creencia más difícil es cambiarla, las nuevas creencias son más vulnerables al cambio, los individuos tienen tendencia a mantener creencias basadas en conocimientos incompletos o incorrectos. Las

creencias son instrumentales al definir tareas y al seleccionar los instrumentos cognitivos con los cuales interpreta, planifica y toma decisiones en relación a estas tareas, por lo cual juegan un papel crucial al definir la conducta y organizar el conocimiento y la información.

El comportamiento del docente es, en gran medida, el resultado del pensamiento del profesor, tanto de sus conocimientos como de sus estrategias para procesar la información y utilizarla en la resolución de problemas (Pérez Gómez, 1985). El estudio de las percepciones de los profesores acerca de sí mismos, su rol y la enseñanza; por ello, se delimitan tres dominios de investigación: planificación docente, toma de decisiones interactivas y teorías implícitas (Clark & Peterson, 1990; Sandín, 2003). El dominio de investigación orientado al estudio de las teorías de los profesores, considera el conjunto de procesos básicos que ocurren en la mente del profesor cuando organiza, dirige y desarrolla su comportamiento, tanto en los momentos previos como durante la enseñanza. Este conjunto de procesos se expresaría en creencias y conocimientos sobre la enseñanza, los estudiantes y el contenido y en la conciencia de estrategias de resolución de problemas endémicos a la enseñanza.

### **2.3.6. El Conocimiento de los profesores**

En este sentido es importante comprender qué deben conocer los profesores, cómo llegan a conocerlo, y también cómo se puede mejorar el conocimiento de los profesores.

Sobre lo que deben conocer los profesores para enseñar de manera eficaz, nos señalan Ball y Cohen (1999), citado por Marcelo (2001), que los conocimientos que deben poseer los profesores son: una buena comprensión de la materia que enseñan, comprender en profundidad el contenido y la forma en que se relaciona con la vida cotidiana para resolver problemas; conocer de los alumnos cómo son, qué les interesa; conocer a los alumnos no solamente en forma individual sino que también conocer sus diferencias culturales, su lenguaje, clase social; conocer didáctica, modelos de enseñanza.

Con respecto a la comprensión del conocimiento de los profesores, señala Grossman (1990), que los docentes deben poseer un conocimiento pedagógico general, relacionados con la enseñanza, con el aprendizaje y los alumnos, tiempo de aprendizaje académico, tiempo de espera, enseñanza en grupo. También incluye el conocimiento de las técnicas didácticas, estructura de las clases, planificación, teoría del desarrollo humano, planificación curricular, evaluación.

Junto al conocimiento pedagógico se debe poseer conocimiento de la materia que enseñan, un manejo fluido de ésta, ya que el conocimiento disciplinar que se posee va a influir en el qué y en el cómo se enseña (Gudmundsdóttir y Shulman, 2005).

El conocimiento del contenido incluye diferentes componentes, siendo los más representativos el conocimiento sintáctico y sustantivo (Grossman, 1995). El conocimiento sustantivo corresponde al cuerpo de conocimientos generales de la materia, tales como la información, ideas, tópicos a enseñar. Esto determina lo que se va a enseñar y desde qué perspectiva lo harán.

El conocimiento sintáctico corresponde al dominio que tiene el docente de los paradigmas en la disciplina, del conocimiento en relación con cuestiones como la validez, tendencias y perspectiva del campo disciplinar.

Uno de los elementos esenciales de los saberes del docente es el conocimiento didáctico del contenido y que corresponde a la combinación entre el conocimiento de la materia a enseñar y el conocimiento pedagógico y didáctico referido a cómo enseñarla.

El conocimiento didáctico del contenido lleva al debate en relación con la forma de organización y representación del conocimiento a través de analogías y metáforas, por lo cual se plantea el manejo experto del contenido por parte del profesor. En este sentido, Shulman (1992) manifestaba la necesidad de que los profesores construyeran puentes entre el significado del contenido curricular y la construcción realizada por los alumnos de ese significado.

Un cuarto elemento que deben adquirir los profesores, radica en el dónde y a quién se enseña, por lo cual los profesores deben de adaptar su conocimiento general de la materia a los alumnos y a las condiciones particulares de la escuela.

A partir de lo expuesto anteriormente se plantea que el conocimiento de los profesores se construye con las experiencias anteriores y actuales, en contacto con la práctica, como también en las actividades de formación en que los profesores participan.

El conocimiento de los profesores además de ser construido es también contextualizado, socializado y distribuido. La última característica del conocimiento que determina el aprender a enseñar es que no reside en una sola persona, sino que está distribuido entre individuos, grupos y ambientes simbólicos y físicos, por lo cual se asume que para el desarrollo de tareas complejas, como el enseñar, ninguna persona posee la totalidad del conocimiento y habilidades de forma individual, por lo cual, por ejemplo, el trabajo en equipo conduce a un mejor uso del conocimiento, desarrollando la capacidad de resolución de problemas.

También los profesores pasan por diferentes etapas en el proceso de aprender a enseñar que va desde consideraciones de la edad, hasta la experticia, desde los primeros años de la experiencia docente, denominado como período de iniciación o inserción profesional, como también la clasificación entre los profesores expertos y principiantes.

A partir de los elementos expuestos anteriormente podemos afirmar que el paradigma tradicional mediante el cual la FDC se organiza en torno a unidades discretas de conocimientos o habilidades, impartidas por expertos, en lugares

alejados de la escuela con una duración limitada, con escaso seguimiento y aplicación práctica, no tiene mayores posibilidades de cambiar ni las creencias ni las prácticas docentes de los profesores.

Marcelo (1999) nos señala los alcances e importancia de la práctica:

*(...) el hecho de que los profesores deben aprender han de hacerlo en su práctica. Los profesores necesitan aprender cómo aprenden de la práctica, ya que la enseñanza requiere improvisación, conjetura, experimentación y valoración (1999: 582).*

Ball y Cohen (1999) afirman que este aprender en la práctica es un proceso, que establece tres condiciones para esperar algún aprendizaje a partir de la experiencia práctica:

- a. Los profesores tienen que aprender a adecuar sus conocimientos a cada situación, lo cual significa indagar acerca de lo que los estudiantes hacen y cómo comprenden lo que se les ha enseñado.
- a. Los profesores deben aprender a utilizar su conocimiento para mejorar su práctica.
- b. Los profesores necesitan aprender cómo enmarcar, guiar y revisar las tareas de los alumnos.

De esta forma los profesores para aprender necesitan utilizar ejemplos prácticos, materiales como casos escritos, observaciones de enseñanza, diarios de profesores, ejemplos de tareas de los alumnos, permitiendo estos materiales que los profesores indagaran sobre la práctica, analizando la enseñanza.

En este foco de indagación, hemos expuesto los aspectos generales, a la luz de las investigaciones y literatura, que nos entregan teoría con respecto al objetivo en estudio y que apunta al aprendizaje en los docentes participantes en la presente investigación. Nos hemos referido al aprendizaje en los profesores, como la escuela se sitúa frente a la sociedad del conocimiento, y que retos le plantea al docente en su aprendizaje, cuáles serían las nuevas forma de aprendizaje, el cómo aprenden y las concepciones de aprendizaje que tienen los docentes, sus creencias y el conocimiento que deberían poseer los docentes, para hacer frente a su práctica pedagógica. Con el aporte de las teorías examinadas, en el momento del análisis y las conclusiones, dialogaremos y expondremos las propias teorías para responder al problema en estudio y sus respectivos objetivos.

## 2.4. Las Redes en educación

A continuación expondremos sobre la importancia y los alcances de las redes en educación, por que el objeto de estudio de la presente investigación es la indagación de un proyecto de participación activa, para lo cual presentaremos, en forma sucinta, lo que se entiende, en general, por redes en educación, y sobre la Red Maestros de Maestros (RMM), cuáles son los antecedentes legales, objetivos y propósitos fundacionales de dicha red. También definiremos y caracterizaremos los distintos tipos de proyectos de participación activa y las modalidades de trabajo.

Las redes se conciben como una malla de personas conectadas por enlaces en la cual fluyen cosas como objetos, trabajos, afectos, evaluación, conocimiento, influencia y poder, en la que la mayoría de los participantes están conectados unos con otros. Para otros, una red es un conjunto conectado de actores sociales intercambiando materiales socialmente relevantes (Marcelo y Mingorance, 2001).

Para Lieberman y Grolnick (2003) las redes constituyen una forma de implicar a los profesores en la dirección de su propio aprendizaje; les permite superar las limitaciones de sus roles institucionales, jerarquías y localización geográfica; y les anima a trabajar junto con muchas gentes diferentes. Los participantes tienen la oportunidad de crecer y desarrollarse en una comunidad profesional que se centra en su propio desarrollo, proporcionando formas de aprendizaje que tienen que ver más con las experiencias profesionales vividas.

Pero las redes sólo representan un espacio alternativo a la forma tradicional en la medida que promuevan el aprendizaje y la reflexión sobre la experiencia cotidiana. Las redes configuran espacios en los que el aprendizaje está distribuido, donde es posible construir colaborativamente y donde los profesores son los protagonistas y responsables de la formación. Las nuevas tecnologías de la información y comunicación ayudan y facilitan la creación de estas redes que mediante el correo electrónico, el chat o los foros, comparten y crean conocimiento (Marcelo, 2002).

Como lo señala Piragua, a pesar de que no existe una definición precisa de 'red de maestros', puede afirmarse que

*(...) consisten en abrir un espacio para el intercambio de experiencias en educación. En ellas, todo gira alrededor de las vivencias de los docentes. Son escenarios propicios para la exposición de proyectos, metodologías y avances en el tema educativo (2007:25).*

Iniciativa y persistencia son las palabras claves en la construcción de una red, debe haber un docente con liderazgo y visión, que crea en su proyecto o que simplemente tenga una idea novedosa y quiera compartirla. El éxito en una red consiste en consolidar un grupo base, capaz de generar y multiplicar el proceso, que es lo que precisamente hemos podido vivenciar en esta investigación.

Las redes en educación, son grupos o colectivos de profesores, tanto del nivel pre básico, básico y medio, los cuales son convocados por intereses o problemas en

común en los cuales cada integrante participa en relaciones horizontales, simétricas y de colaboración con sus pares con el propósito de resolver un problema, intercambiar experiencias y generar nuevos conocimientos. De esta manera se organizan comunidades discursivas, de práctica y aprendizajes, en las cuales se alteran las bases de la profesionalidad, de los docentes, permitiendo su empoderamiento, es decir, el apropiarse, asumir, identificarse con algo como propio.

*Una de las características de las redes es que colocan en el centro de la escena, al maestro y a sus prácticas, además, que permiten superar el aislamiento y el trabajo individual de los docentes al incrementar el intercambio con otros colegas (Vezub, 2005:18).*

Otras de las características de las redes de maestros es que tienden a enfocar la formación permanente sobre temas específicos otorgándoles a los profesores la oportunidad de profundizar en el conocimiento del contenido y en nuevas estrategias de enseñanza. También estas redes le permiten a los docentes formar parte de una comunidad profesional en la cual su experiencia es respetada y donde ellos pueden ser participantes activos de una comunidad discursiva para el mejoramiento de su práctica.

Lieberman y Word, (2003) afirman que las redes de maestros presentan los siguientes rasgos: Programas más motivadores que prescriptivos; aprendizaje más indirecto que directo; formatos más cooperativos que individualistas; trabajo integrado más que fragmentado; liderazgo más facilitador que directivos; pensamientos múltiples en lugar de unitarios; estructuras dinámicas, más que estáticas.

Vaillant y García, (2002) caracterizan a las redes de maestros como iniciativas voluntarias de los profesores, con un funcionamiento democrático, participación activa de sus miembros, orientadas a la innovación y el cambio con autonomía plena para decidir sobre los contenidos, la forma y el tiempo de trabajo, así como solicitar apoyo profesional externo.

En la actualidad ha existido un giro en la forma de concebir la identidad de la docencia, el maestro ha dejado de ser el "(...) técnico, para pasar a ser el profesional, experto en la enseñanza y la generación de climas de aprendizaje, capaz de investigar sobre su quehacer y construir saber pedagógico en redes de colaboración" (Imbernón, 1998: 36).

En el informe de la OCDE, sobre la revisión de políticas nacionales de educación, en sus recomendaciones sobre la fuerza docente, ofreció la siguiente orientación en las políticas en relación al cuerpo docente y más específicamente sobre la RMM: "El programa de Red Maestros de Maestros debería promoverse para ayudar a más profesores a postular y tener éxito en lograr su certificación como Maestros de Maestros" (2004: 15).

#### **2.4.1. La Red Maestros de Maestros**

Los primeros esfuerzos para establecer redes se originaron en el marco del proyecto principal de educación de la Organización de las Naciones Unidas para el Desarrollo de la Ciencia, la Educación y la Cultura (UNESCO, 1984) en la reunión de México. Se conformaron cuatro redes asociadas con los campos de acción y objetivos específicos del proyecto: PICPEMCE (Programa de Innovación y Cambio en la Preparación de Educadores para Mejorar la Calidad de la Educación), asociada con la formación de los educadores y la innovación; REDALF (Red regional de capacitación y apoyos específicos a los programas de alfabetización y educación de adultos); REPLAD (Red regional de capacitación, innovación e investigación en políticas y gestión de la educación básica); SIRI (Sistema regional de información).

La red de maestros de Chile es fruto del protocolo firmado en noviembre de 2000 entre el Ministerio de Educación y el Colegio de Profesores de Chile, A.G. y se estableció jurídicamente según la Ley N° 19.715, de 2001 y el DFL. N° 1 de Educación, de 2001. Su propósito es fortalecer la profesión docente, mediante el aprovechamiento de las capacidades de los profesionales previamente acreditados como docentes de excelencia, contribuyendo así al desarrollo profesional del conjunto de los docentes de aula.

El programa de la RMM propicia que los docentes pertenecientes a esta red elaboren propuestas para trabajar con otros docentes pertenecientes a su espacio más inmediato y, en conjunto, traten temas relativos al desempeño y desarrollo profesional en aula. El objetivo es que este intercambio permita adquirir nuevas habilidades, competencias y conocimientos, tanto para el que presenta la propuesta, como en aquellos que son beneficiarios directos de la acción.

La red maestros de maestros la conforman profesoras y profesores de aula, que trabajan en el sistema municipal y particular subvencionado. A estos se les ha reconocido como “maestros y maestras de excelencia”, pero lo que los define como parte de esta red es un compromiso: como el poner sus saberes y experiencias al servicio del desarrollo profesional de sus pares.

El programa de la RMM propicia que los docentes pertenecientes a esta red elaboren propuestas para trabajar con otros docentes pertenecientes a su espacio más inmediato y, en conjunto, traten temas relativos al desempeño y desarrollo profesional en aula. El objetivo es que este intercambio permita adquirir nuevas habilidades, competencias y conocimientos, tanto para el que presenta la propuesta, como en aquellos que son beneficiarios directos de la acción.

La RMM está conformada por profesores que se han denominado como maestros de excelencia, los cuales han accedido a la Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP) luego de cumplir con éxito la realización de una serie de etapas, como son la realización de un portafolio, tomando como base el marco para la buena enseñanza.

Las etapas que debe cumplir el docente, corresponde a la realización de una serie de productos, que son los siguientes:

Producto 1. Planificación de una unidad de aprendizaje de 12 a 15 horas pedagógicas.

Producto 2. Estrategia de evaluación. Aquí se describe la estrategia de evaluación diseñada para la unidad de aprendizaje planificada en el Producto 1. Se señalan y ejemplifican qué características de los estudiantes fueron consideradas en el diseño de la estrategia de evaluación. Justificando por qué se consideró importante incluirlas.

Producto 3. Presentación de una cinta en video, la cual corresponde a la grabación de una clase de 45 minutos.

Producto 4. Análisis de la clase filmada. A partir de una pauta previamente elaborada se evalúan diversos aspectos que debe considerar la realización de una clase y que toma los cuatro dominios del *Marco para la Buena Enseñanza*.

Producto 5. Reflexión del quehacer pedagógico.

Una vez implementada la unidad, se deben analizar por parte del profesor los distintos niveles de logro de los estudiantes con respecto a los objetivos de aprendizaje planteados en la planificación.

Luego de obtenida la asignación de excelencia pedagógica los docentes postulan a integrarse a la RMM para lo cual tienen que realizar un proyecto de participación activa, el cual es revisado en base a una pauta elaborada por el CPEIP para tal objetivo; en caso de ser aceptado, el docente pasa a formar parte de la RMM.

**Tabla 3: Los docentes que han ingresado a la RMM por año son los siguientes:**

Año	Participantes
2007	95
2006	221
2005	181
2004	226
2003	129

Fuente: MINEDUC (2007).

Con respecto a los proyectos de participación activa, desde el año 2003 los docentes de la RMM han presentado proyectos a los concursos realizados. Hasta el 5° concurso los proyectos eran presentados en forma individual, lo cuales eran realizados en sus entornos inmediatos, como las escuelas en donde realizaban su trabajo pedagógico a partir de los diagnósticos llevados a cabo. A partir del 6° concurso se abrió la posibilidad que los docentes de la RMM postularan a ejecutar proyectos del Ministerio de Educación. Esta modalidad consiste en que diferentes programas, unidades, secretarías o direcciones provinciales del Ministerio presentan iniciativas para que los maestros postulen a ejecutarlas, constituyéndose así un equipo de trabajo conjunto entre los maestros y los equipos del Ministerio para atender a las necesidades de diferentes grupos de docentes. Estos proyectos ejecutados en esta modalidad han sido denominados proyectos de participación activa institucionales.

Tal como se observa en la siguiente tabla, desde el año 2003 a la fecha se han presentado en total por proyecto:

**Tabla 4: Proyectos participación activa, según año**

<b>Año</b>	<b>N° Proyectos</b>
<b>2006</b>	49
<b>2005</b>	20
<b>2005</b>	86
<b>2004</b>	54
<b>2004</b>	57
<b>2003</b>	85

**Fuente: MINEDUC (2007).**

De esta forma se da una relación entre la Red Maestros de Maestros, la FDC, la política docente y la carrera profesional, en la cual destacan las siguientes características:

- El aprendizaje profesional permanente es una necesidad ineludible para todo docente y para el sistema educativo.
- El Aprendizaje entre pares tiene una gran virtualidad por su referencia y cercanía con las prácticas en aula, así como por la legitimidad derivada del saber pedagógico.
- Existen docentes con mejor dominio disciplinario y didáctico que se refleja en prácticas docentes de reconocida calidad y efectividad.

- Se disponen de mecanismos para acreditar las competencias de esos docentes de excelencia (AEP, evaluación docente).
- Los docentes de excelencia pueden, mediante su participación en la Red Maestros de Maestros, liderar procesos significativos de aprendizajes entre pares.
- Una carrera docente que promueva el desarrollo profesional asignará un rol destacado a los docentes que pongan sus conocimientos y buenas prácticas al servicio de sus pares.

#### **2.4.2. Marco de competencias**

A diferencia del Marco para la Buena Enseñanza que describe, en forma mensurable, lo que los docentes deben saber y saber hacer en su desempeño profesional, el marco de competencias de la Red Maestros de Maestros describe las habilidades y competencias de un perfil deseable para los docentes que la integren, que partiendo de la base que sus competencias como buen docente de aula ya han sido evaluadas debe demostrar habilidades y competencias para trabajar con otros docentes en el mejoramiento de las prácticas pedagógicas.

El marco de competencias tiene 4 dominios, 11 criterios y 35 descriptores. El dominio A, apunta a la creación de un ambiente favorable para el aprendizaje, estimula los procesos de aprendizaje de los docentes y organiza el espacio el tiempo y las reglas de funcionamiento; el dominio B considera el liderazgo y contribución en el desarrollo profesional de sus pares; el dominio C, apunta a la enseñanza para el aprendizaje de los docentes; el dominio D, contextualización del proceso educativo, con la creación de un ambiente favorable para que el docente aprenda.

Este sistema se diseñó siguiendo, en términos generales, el modelo de medición que se aplica para la selección de los postulantes a la asignación de excelencia pedagógica.

Este modelo de medición remite, en sus metodologías y fundamentos conceptuales, a los principales modelos de medición existentes en la actualidad y consiste básicamente en que los postulantes elaboran evidencias, de acuerdo a criterios y descriptores del Marco de Competencias, que son evaluadas por el mismo marco y que la corrección de las mismas se realiza mediante la aplicación de rúbricas.

El enfoque de evaluación auténtica de este modelo de medición se aplica en este proceso de selección con algunas metodologías desarrolladas para evaluar respuestas o productos que son generados por los postulantes. En este caso, para la elaboración de las evidencias, se optó por producir un instrumento, video, que pusiera a todos los postulantes frente a un mismo estímulo, sobre el cual se solicita que elaboren determinadas evidencias. La utilización de este video instrumento tiene la finalidad de garantizar la comparabilidad entre los postulantes. También se

utiliza para la elaboración de evidencias un problema real, de un grupo de docentes al que se debe plantear una propuesta de intervención y apoyo.

La producción de los instrumentos de evaluación, video, manual de portafolio de la red, rúbricas para la corrección, instructivos para los correctores se realizó al interior del área de acreditación y evaluación docente. En el proceso de selección 2007 no se utilizó el video instrumento, en forma experimental. Para la corrección de estas evidencias se entrena a un equipo de correctores, todos profesores de aula.

### **2.4.3. Proyectos de participación activa**

En Marzo del 2003, se hace el llamado al primer proceso de selección de los Maestros de Maestros con la distribución de los 'portafolios' a través de las direcciones provinciales de educación entre los 313 docentes que habían recibido la acreditación para percibir la asignación de excelencia pedagógica en diciembre de 2002.

Como la presente investigación es un proyecto de participación activa, la RMM lo define como:

*La implementación de una propuesta de asesoría pedagógica por parte de los Maestros de Maestros para abordar situaciones específicas de mejoramiento educativo a través del fortalecimiento de las prácticas pedagógicas de los docentes de aula (www.rmm.cl).*

Estos proyectos de participación activa son tanto individuales como institucionales. Los proyectos individuales tiene como objetivo: detectar necesidades de apoyo pedagógico, proponer vías de mejoramiento y promover comunidades de aprendizajes. Los proyectos institucionales tienen como objetivo: optimizar el recurso profesional calificado de RMM, asegurar el apoyo técnico a los maestros de maestros y obtener información del desarrollo del proyecto.

Para determinar las situaciones específicas de mejoramiento educativo es necesario realizar un diagnóstico, por el cual se detectan las necesidades pedagógicas que tienen los docentes de aula en la localidad en donde se desempeña el maestro de maestros. Ante las necesidades detectadas es necesario priorizar y proponer una metodología determinada e innovadora, lo cual corresponde a un conjunto de experiencias de aprendizaje para los docentes que se apoyará, teniendo como ejes de acción: la actualización de la malla curricular, la innovación y mejoramiento de las metodologías de enseñanza aprendizaje, métodos de planificación y evaluación para los contenidos que se implementan en el aula, modo de aplicar en forma concreta los criterios y dominios del Marco para la Buena Enseñanza, entre otras (MINEDUC, 2000).

#### **2.4.3.1. Ámbitos de acción prioritarias de los proyectos:**

##### **2.4.3.1.1. Mejoramiento de las prácticas pedagógicas**

Este ámbito tiene relación con entregar herramientas y desarrollar habilidades que permitan a los docentes mejorar las prácticas pedagógicas en el aula de los diferentes subsectores de aprendizaje.

##### **2.4.3.1.2. Apoyo al docente que se inicia en la vida profesional**

El propósito es apoyar y fortalecer a los docentes que recién se titulan e ingresan al sistema escolar, a través de la entrega de herramientas y desarrollo de habilidades que permitan asegurarlos en sus prácticas pedagógicas.

##### **2.4.3.1.3. Proyecto de iniciativa**

Aquí el propósito es apoyar a los docentes de aula en aquellas problemáticas que se dan en una comunidad educativa determinada como, por ejemplo: proyectos de integración, convivencia escolar, interculturalidad bilingüe.

#### **2.4.3.2.1. Modalidades de trabajo**

Estas se refieren a la metodología que se implementará para ejecutar los proyectos, éstas son:

##### **2.4.3.2.2.1. Tutorías**

El Maestro de Maestros hace de tutor, acompañando al docente, con el objetivo de apoyarlo a mejorar sus destrezas a través de un acompañamiento, planificación, observación y análisis de sus prácticas pedagógicas. Aquí se requieren reuniones sistemáticas teniendo a su cargo como máximo tres o cuatro docentes.

##### **2.4.3.2.2.2. Acompañamiento en el aula**

Este tiene como propósito la creación colectiva de un producto concreto e innovador que fortalezca y sustente las prácticas pedagógicas en el aula, que considere las experiencias de los profesores, tanto las fortalezas como las debilidades diagnosticadas por ellos mismos. Este trabajo se realiza con un mínimo de cinco y un máximo de diez docentes.

Aquí se privilegia el trabajo entre pares, conducido por un Maestro de Maestros, el taller sesiona regularmente con el fin de favorecer nuevos aprendizajes

profesionales, teóricos y prácticos en el contexto del Marco para la Buena Enseñanza. Se recomienda trabajar con un mínimo de once y un máximo de veinte docentes.

El primer grupo de docentes seleccionados para integrar la red, fue de 129 profesores a lo largo del país, ya en el año 2007 hay 700 profesores integrantes. Cada año se ha realizado una capacitación, o proceso de inducción, de cinco días para conocer y manejar herramientas básicas para su incorporación activa a la red.

Para esta capacitación se cuenta con la participación de diferentes profesionales del CPEIP, de la división de educación general del Ministerio de Educación, de la unidad de currículum del ministerio de universidades (Católica de Valparaíso, Concepción, Diego Portales). Los contenidos principales que se tratan en esta capacitación son sentidos de la red, algunos aspectos de los sectores del currículum en los que se podrían elaborar proyectos, introducción al tema del manejo del portal de la red, etc.

En el segundo año de trabajo se implementaron dos nuevas herramientas tecnológicas: el formulario de proyectos y la bitácora. El formulario se utiliza en línea con la finalidad de presentar a través de éste los proyectos de participación activa a los concursos respectivos. Se denomina bitácora al formulario que se utiliza como forma de seguimiento de los proyectos de participación activa. El Maestro de Maestros va incorporando en ella las actividades que realiza a medida que ellas van transcurriendo.

La bitácora cumple una doble función, el registro del maestro y el seguimiento que realiza el equipo del área de acreditación que tiene la posibilidad de observar cómo estos procedimientos se van desarrollando (MINEDUC, 2000).

#### **2.4.4. Marco para la Buena Enseñanza**

Este instrumento fue elaborado por el Ministerio de Educación, a partir de la reflexión tripartita de equipos técnicos del Ministerio, de la asociación chilena de municipalidades, y del colegio de profesores, y teniendo a la vista la experiencia nacional e internacional sobre criterios acerca del desempeño profesional de docentes de los sistemas escolares (MINEDUC, 2003).

Este marco reconoce la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y los variados contextos culturales en que éstos ocurren, tomando en cuenta las necesidades de desarrollo de conocimientos y competencias por parte de los docentes, tanto en materias a ser aprendidas como en estrategias para enseñarlas; la generación de ambientes propicios para el aprendizaje de todos sus alumnos; como la responsabilidad de los docentes sobre el mejoramiento de los logros estudiantiles.

El marco busca representar todas las responsabilidades de un profesor en el desarrollo de su trabajo diario, tanto las que asume en el aula como en la escuela y

su comunidad, que contribuyen significativamente al éxito de un profesor con sus alumnos.

El diseño de los criterios muestra los elementos específicos en los que deben centrarse los profesores. El hilo conductor o unificador que recorre todo el marco consiste en involucrar a todos los alumnos en el aprendizaje de contenidos importantes. Todos los criterios del marco están orientados a servir a este propósito básico.

Tres son las preguntas básicas que recorren el conjunto del marco:

¿Qué es necesario saber?

¿Qué es necesario saber hacer? y

¿Cuán bien se debe hacer? o ¿cuán bien se está haciendo?

#### **2.4.4.1. Dominios del MBE**

Cada uno de los siguientes cuatro dominios del marco hace referencia a un aspecto distinto de la enseñanza, siguiendo el ciclo total del proceso educativo, desde la planificación y preparación de la enseñanza, la creación de ambientes propicios para el aprendizaje, la enseñanza propiamente tal, hasta la evaluación y la reflexión sobre la propia práctica docente, necesaria para retroalimentar y enriquecer el proceso.

##### **2.4.4.1.1. Dominio A: Preparación de la enseñanza**

Los criterios de este dominio se refieren, tanto a la disciplina que enseña el profesor o profesora, 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, dentro de las particularidades específicas del contexto en que dicho proceso ocurre. Especial relevancia adquiere el dominio del profesor/a del marco curricular nacional; es decir, de los objetivos de aprendizaje y contenidos definidos por dicho marco, entendidos como los conocimientos, habilidades, competencias, actitudes y valores que sus alumnos y alumnas requieren alcanzar para desenvolverse en la sociedad actual (MINEDUC, 2003).

En tal sentido, el profesor/a debe poseer un profundo conocimiento y comprensión de las disciplinas que enseña y de los conocimientos, competencias y herramientas pedagógicas que faciliten una adecuada mediación entre los contenidos, los estudiantes y el respectivo contexto de aprendizaje.

El docente, basándose en sus competencias pedagógicas, en el conocimiento de sus alumnos y en el dominio de los contenidos que enseña, diseña y selecciona; organiza estrategias de enseñanza que otorgan sentido a los contenidos

presentados, estrategias de evaluación que permitan apreciar el logro de los aprendizajes de los alumnos y retroalimentar sus propias prácticas. De este modo, los desempeños de un docente respecto a este dominio se demuestran principalmente a través de las planificaciones y en los efectos de éstas, en el desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje en el aula.

#### **2.4.4.1.2. Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje**

Este dominio 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.

Dentro de este dominio se destaca el carácter de las interacciones que ocurren en el aula, tanto entre docentes y estudiantes, como de los alumnos entre sí. Los aprendizajes son favorecidos cuando ocurren en un clima de confianza, aceptación, equidad y respeto entre las personas y cuando se establecen y mantienen normas constructivas de comportamiento. También contribuye en este sentido la creación de un espacio de aprendizaje organizado y enriquecido, que invite a indagar, a compartir y a aprender (MINEDUC, 2003).

#### **2.4.4.1.3. Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes**

En este dominio se ponen 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.

Especial relevancia adquieren en este ámbito las habilidades del profesor para organizar situaciones interesantes y productivas que aprovechen el tiempo para el aprendizaje en forma efectiva y favorezcan la indagación, la interacción y la socialización de los aprendizajes. Al mismo tiempo, estas situaciones deben considerar los saberes e intereses de los estudiantes y proporcionarles recursos adecuados y apoyos pertinentes. Para lograr que los alumnos participen activamente en las actividades de la clase se requiere también que el profesor se involucre como persona y explicita y comparta con los estudiantes los objetivos de aprendizaje y los procedimientos que se pondrán en juego.

Dentro de este dominio también se destaca la necesidad de que el profesor monitoree en forma permanente los aprendizajes, con el fin de retroalimentar sus propias prácticas, ajustándolas a las necesidades detectadas en sus alumnos (MINEDUC, 2003).

#### **2.4.4.1.4. Dominio D: Responsabilidades profesionales**

Los elementos que componen este dominio están asociados a las responsabilidades profesionales del profesor en cuanto su principal propósito y compromiso es contribuir a que todos los alumnos aprendan. Para ello, él reflexiona consciente y sistemáticamente sobre su práctica y la reformula, contribuyendo a garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes. En este sentido, la responsabilidad profesional también implica la conciencia 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. Este dominio se refiere a aquellas dimensiones del trabajo docente que van más allá del trabajo de aula y que involucran, primeramente, la propia relación con su profesión, pero también, la relación con sus pares, con el establecimiento, con la comunidad y el sistema educativo.

El compromiso del profesor con el aprendizaje de todos sus alumnos implica, por una parte, evaluar sus procesos de aprendizaje con el fin de comprenderlos, descubrir sus dificultades, ayudarlos a superarlas y considerar el efecto que ejercen sus propias estrategias de trabajo en los logros de los estudiantes. Por otra parte, también implica formar parte constructiva del entorno donde se trabaja, compartir y aprender de sus colegas y con ellos; relacionarse con las familias de los alumnos y otros miembros de la comunidad; sentirse un aprendiz permanente y un integrante del sistema nacional de educación (MINEDUC, 2003).

De esta forma hemos presentado un panorama general de los fundamentos, características y alcances del MBE, que es el referente teórico en el cual se sitúa el proyecto indagado.

#### **2.4.5. Secuencias de la práctica pedagógica.**

A continuación, expondremos las secuencias teóricas que deben constituir la práctica pedagógica de un docente, entendiendo dicha secuencia como el conjunto de acontecimientos o incursiones que conforman la clase (Roulet, 1991 y Flanders, 1997), los cuales, por lo demás, deberían ser comunes de toda la acción pedagógica de aula y del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

##### **2.4.5.1. Organización de la clase**

En este apartado expondremos los aspectos referidos al *Marco para la Buena Enseñanza*, ya que el referente teórico en el cual se basa el proyecto que investigamos toma a éste como base, lo cual se aprecia en la declaración de los objetivos del proyecto como también en el trabajo de terreno que se realiza con los docentes participantes que, como se apreciará en el desarrollo de la investigación, le otorgan una gran valor e importancia teórica y práctica.

De esta forma, a partir de la concepción de práctica pedagógica analizada anteriormente, vamos a considerar los siguientes aspectos que vamos a observar en el aula:

#### **2.4.5.1.1. Planificación de la clase**

Aquí se documentan los propósitos, contenidos, actividades, gestión metodológica y evaluación de una sesión de clase. La programación de aula debe considerar: los objetivos de las unidades o áreas que van a trabajar los docentes, los contenidos, las actividades consideradas más adecuadas para conseguir los objetivos propuestos, las estrategias didácticas y los recursos que resulten más congruentes con los objetivos y con la realidad de los alumnos a quienes van dirigidos.

#### **2.4.5.1.2. Inicio de la clase**

Aquí se plantean los objetivos de ésta, motivación, fundamentación de dichos objetivos y exploración de los conocimientos previos que los alumnos poseen sobre los objetivos de la clase.

#### **2.4.5.1.3. Realización de las clases.**

Para el análisis de la realización de las clases se distinguen cuatro aspectos:

- 1. Motivación para el aprendizaje:** Corresponden a acciones concretas que invitan al alumno a aprender.
- 2. Organización del momento de enseñanza:** Corresponde a dar estructura y cohesión a las diferentes secuencias del proceso de enseñar del profesor y de aprender de los alumnos.
- 3. Orientación del trabajo de los alumnos:** Corresponde a la ayuda y colaboración que se efectúa para que los alumnos logren con éxito los aprendizajes previstos.
- 4. Seguimiento del proceso de aprendizaje;** Corresponde a las acciones de comprobación y mejora del proceso de aprendizaje (recuperación, refuerzo).

Estos cuatro aspectos están teóricamente diferenciados aunque se entrecruzan en la práctica. No obstante, la secuencia indicada anteriormente es predominante. Se suele comenzar con la motivación y le suceden la organización, la orientación y el seguimiento.

#### **2.4.5.1.4. Clima y organización de la clase**

Esta corresponde al clima y organización de la sala de clases, basándose en las características de la relación educativa: el trato afectivo del docente para con los alumnos y viceversa; los niveles y motivación de los alumnos.

#### **2.4.5.1.5. Cierre de la clase. Evaluación**

El docente verifica en qué medida los propósitos de la clase se cumplieron o alcanzaron, mediante una evaluación que le permitirá examinar si se cumplió lo propuesto. Se pretende identificar el tipo de evaluación que emplea el profesor en su clase ya sea tanto de tipo formativa como sumativa, como también el uso de la información que obtiene de los procesos evaluativos para retroalimentar el proceso de enseñanza.

La evaluación es un elemento esencial del proceso de revisión de la propia práctica docente. La evaluación consiste en un proceso continuo que permite recoger sistemáticamente información relevante, con el objetivo de reajustar la intervención educativa de acuerdo con los objetivos propuestos. La finalidad de la evaluación educativa en este caso es mejorar la propia práctica pedagógica. En el momento de la preparación de las clases, se concretarán los criterios de evaluación, los procedimientos y tiempos más adecuados para realizarla y para asegurar la necesaria información.

#### **2.4.6. Estilo de enseñanza para el aprendizaje**

Directamente relacionado con la práctica pedagógica se encuentra lo que se ha denominado como estilos de enseñanza, y que corresponde a lo propio, a lo que define a un docente en su práctica o quehacer en el aula y que está determinado desde las experiencias que tuvo como estudiante en el colegio hasta lo que aprendió en su formación como profesor en la universidad, incluyendo todo su bagaje cultural, aprendido y construido en su historia personal.

Así se podrían distinguir algunos aspectos que influirían en el estilo de enseñanza de los docentes (Dean, 1993):

- La personalidad. La forma de trabajar tiene mucho que ver cómo es la persona.
- La experiencia. Permite elegir entre distintas formas de trabajo y se convierten en parte del propio estilo.
- La filosofía y los valores. Se refiere a las creencias que posee el docente acerca de la educación y lo que entiende por una buena enseñanza; y los valores afectan, en general, a la forma en que se trabaja.

- El contexto. Corresponde al grupo específico al cual se le enseña y los propios recursos.

De esta forma, el estilo del docente, se expresa en la forma de trabajar en el aula de la siguiente forma:

- Actividades que se deciden desarrollar. Corresponden a la forma como se presenta el material hasta la organización de las actividades de los estudiantes.
- Uso de tiempo. Se refiere a las elecciones acerca del tiempo que se va a emplear y cómo lo usarán los estudiantes.
- La organización elegida. Corresponde a trabajo de los alumnos, individual o grupal, la libertad de decisión que se les entrega.
- Métodos de puesta en práctica del trabajo. Corresponde a la práctica de las tareas del aula, si los estudiantes construyen su propio aprendizaje o es impuesto por el docente.
- Comunicación. Corresponde a las formas o los canales de comunicación que mantiene con los estudiantes.

Aquí se aprecia que los estilos de los profesores son diferentes y se adaptan a contextos disímiles y que el docente eficaz debe reconocer dichos contextos y variar su estilo para adaptarse y ser eficaz en su enseñanza.

Del Valle (2001) realiza un estudio a partir de diversas observaciones de práctica de aula, señala una serie de elementos que sugieren generar cambio de las prácticas, entre las cuales destacan:

- Privilegiar el aprendizaje de habilidades a través de contenidos contextualizados que se relacionen con los intereses, necesidades y experiencias de los estudiantes.
- Generar situaciones didácticas donde los estudiantes puedan enfrentar problemas que estimulen el desarrollo del pensamiento y la creatividad.
- Propiciar el trabajo interactivo y cooperativo entre los alumnos y el profesor que desarrolle el pensamiento lógico, el espíritu crítico y reflexivo y la adquisición de valores como la tolerancia, solidaridad y la justicia.
- Facilitar una participación activa del estudiante en la construcción de los saberes, de tal manera que controlen su proceso de aprendizaje a través de acciones sobre la realidad, que le permitan descubrimientos que los conduzcan hacia nuevas exploraciones.

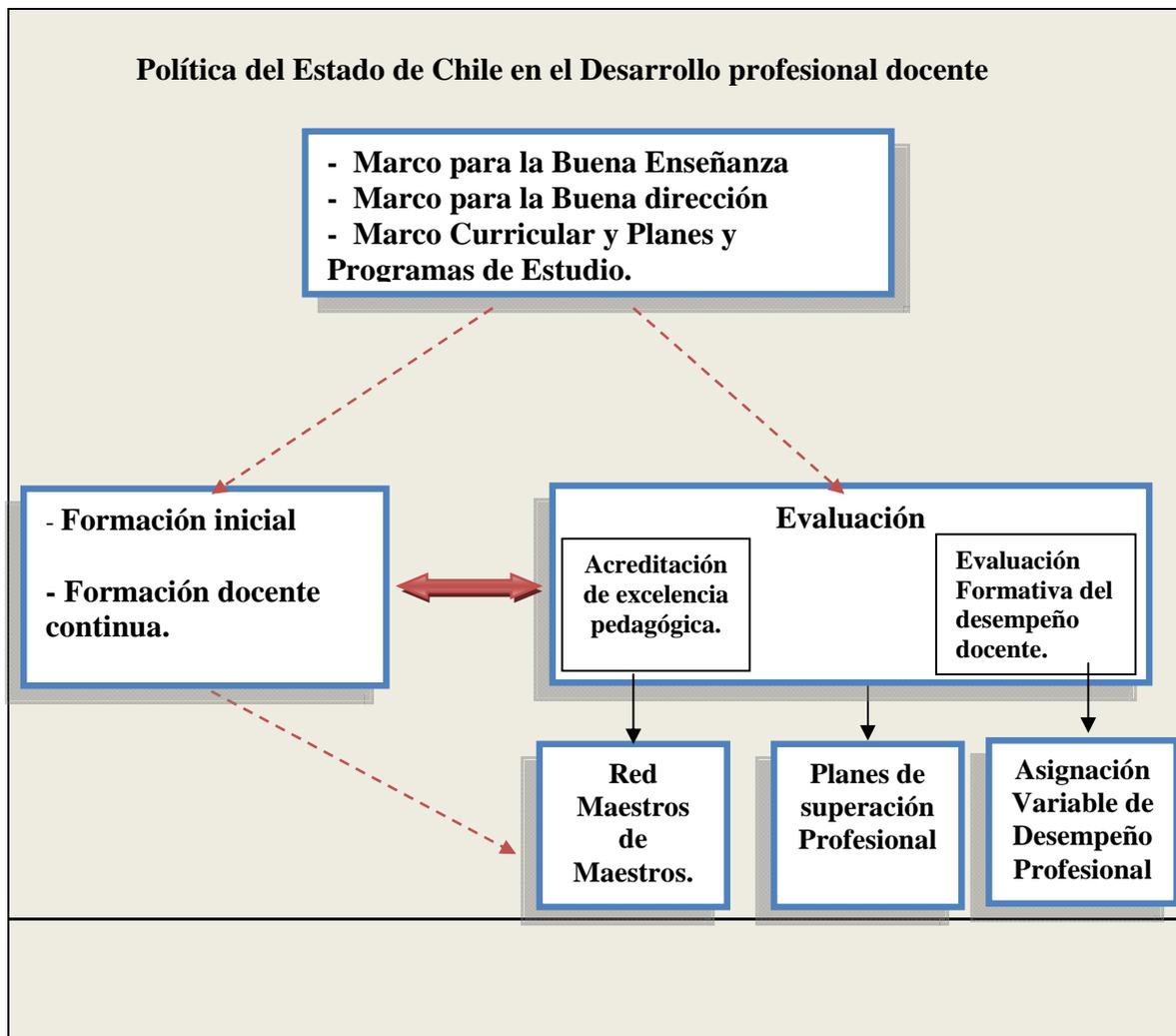
De esta forma, a partir de lo expuesto anteriormente, se debe realizar un cambio en el rol del docente, fundamentalmente en sus metodologías y las

estrategias de aprendizaje que utiliza en el trabajo de aula, como también la evaluación de todo el proceso, la cual es un medio y no en fin en sí mismo.

Por otro lado, es fundamental que el docente se reconozca como un profesional reflexivo crítico, de sus prácticas, que le permitan innovar a partir de éstas, y no siga siendo un aplicador de teorías y modelos que a veces no tienen relación con su realidad de aula, en donde se dan una infinidad de interacciones entre el docente y los estudiantes.

Los docentes deben ser mediadores entre los conocimientos a aprender y los estudiantes, por lo cual la acción didáctica juega un papel clave, transformándose las metodologías y las estrategias didácticas en el medio para lograr dichos propósitos. Éstas se deben centrar en la acción del alumno, el cual sea partícipe de la construcción de procesos de aprendizaje, en el cual éste construye su propio conocimiento.

**Figura 2: Contexto socioeducativo**



Fuente: Proceso inducción RMM, 2007

## CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

### 3.1. Diseño de la investigación

#### 3.1.1. La perspectiva epistemológica de la investigación

Esta investigación parte de una concepción fenomenológica, cuyas raíces se sitúan en los planteamientos de Husserl, (1992), para el cual la investigación está orientada al estudio de la experiencia vital con énfasis en lo particular y en la experiencia en lo subjetivo, de los actores sociales, en este caso de las docentes participantes en la presente indagación.

La experiencia fenomenológica parte del supuesto de que lo subjetivo no sólo puede ser fuente de conocimiento, sino incluso presupuesto metodológico y objeto de la misma ciencia. Es la propia experiencia, como objeto de estudio, la principal fuente de conocimiento que utiliza el investigador para acercarse a la experiencia para su estudio, análisis (Pérez Serrano, 1998).

Esta aproximación epistemológica se centra en comprender el significado y las experiencias que los acontecimientos tienen para los sujetos o actores sociales a estudiar, que en la presente indagación son las docentes que participan en el estudio de caso del proyecto: *Los docentes. Permanentes aprendices*. Los acontecimientos que ocurren en el interior del aula son de tal magnitud que este estudio de caso se va a centrar y poner el énfasis en la valoración, apropiación y práctica que realizan las docentes de lo aprendido en el proyecto investigado.

Heidegger, (1989) resalta el aspecto hermenéutico del conocimiento y sostiene que el ser humano es un ser interpretativo pues la verdadera naturaleza de la realidad humana es interpretativa. La interpretación es el modo natural de los seres humanos y no el instrumento para adquirir el conocimiento. Al respecto afirma Bourdieu "...en tanto no hay registro perfectamente neutral no existe una pregunta neutral"(1987: 57).

Para Dilthey (1980), la comprensión interpretativa es concebida como un proceso hermenéutico, en el cual la experiencia humana depende de su contexto y no se puede descontextualizar ni utilizar un lenguaje científico neutral. En este sentido, el objeto en sentido proposicional, de la investigación cualitativa es un 'objeto que habla' (Bourdieu, 1987).

En el paradigma interpretativo el propósito consiste en describir e interpretar en forma sensiblemente exacta la vida social y cultural de quienes participan. Para Taylor y Bogdan (1986) el fenomenólogo quiere entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor.

El hecho social (educativo) adquiere relevancia en su carácter subjetivo y su descubrimiento se realiza a través de lo que piensa el sujeto que actúa. Entre el sujeto de la investigación y el objeto que habla se establece una relación de

interdependencia e interacción. Aquí la búsqueda principal es del significado, comprensión de la realidad. Weber, (1993) utiliza el término *verstehen* para significar la comprensión en un nivel personal de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de las personas. Además, la búsqueda en ocasiones se traduce en desarrollo de conceptos y teorías, descubrimiento de realidades múltiples.

Desde el paradigma fenomenológico, y por lo tanto en el fenómeno educativo de la FDC y las prácticas educativas pueden ser entendidas como múltiples realidades. Cada uno de las docentes participantes tiene una historia personal, valores, percepciones e intereses, que se forjan en su propia realidad humana, como también las fundadas en la emociones, el amor las pasiones, hasta aquella que corresponde a su contexto profesional aprendido desde la escuela hasta llegar a la universidad (Valle y King, 1978).

La fenomenología busca las bases del saber humano tomando como punto de partida la estructura de la consciencia. Los objetivos de la fenomenología son describir la estructura universal de la orientación subjetiva, no de explicar las bases generales del mundo objetivo. La fenomenología sería una forma de adentrarse al mundo de las vivencias cotidianas (Latorre, et. al.2005, Mella, 1998).

De esta forma, consideramos que los principales elementos que la fenomenología aporta a esta investigación interpretativa son:

- a. La primacía que otorga a la experiencia subjetiva inmediata como base del conocimiento.
- b. El estudio de los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos. Ya que las docentes participantes van a percibir sus realidades desde su particular experiencia, desde su vivencias cotidianas en el trabajo de aula con sus colegas y estudiantes.
- c. Un interés por conocer cómo las docentes, experimentan e interpretan el mundo social que construyen en interacción. Aquí los docentes sienten y le dan sentido a su mundo escolar desde su particular perspectiva.

De esta manera, la fenomenología busca la comprensión de los hechos mediante métodos cualitativos que nos proporcionan un mayor nivel de comprensión personal de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de los actores participantes en la investigación.

Por estos motivos, consideramos que esta aproximación a la realidad es la forma más adecuada a los propósitos de la presente investigación.

### 3.1.2. Tipo de Diseño

En esta investigación se pretende analizar y comprender el fenómeno de la FDC, la valoración que le otorgan los docentes y su influencia en las prácticas que ellos realizan en el espacio del aula. La comprensión de dicho fenómeno se realiza analizando el espacio en el cual se da la interacción que es la escuela y el aula, y por ende las creencias los sentimientos y las acciones que realizan las docentes en su acción pedagógica en el aula (McMillany Schumacher, 2005).

El diseño de investigación es emergente, secuencial y provisional, lo cual significa que se inició con un foco de investigación y una muestra inicial. Se entra al escenario a investigar con la entrevista en profundidad, elaborada a partir de una pauta de entrevista, la que fue levantada a partir de Categorías previas.

Denominamos como diseño emergente esta investigación cualitativa, ya que 'emerge' sobre la marcha. Es decir que el diseño puede cambiar según se va desarrollando la investigación. Aquí tomaremos decisiones en función de lo que se va descubriendo o surgiendo en el desarrollo de ésta, tal como lo afirman Lincoln y Guba(1985), lo cual no es resultado del descuido o la pereza del investigador, sino que más bien refleja el deseo de que la investigación tenga como base la realidad y los puntos de vista de los participantes, los cuales no se conocen ni comprenden al iniciar el estudio.

El plan de trabajo no se agota en un diseño previo a la realización del estudio sino que, por el contrario, éste se va reformulando, es recursivo, y completando en función de los requerimientos que implican la realización del proyecto, porque un diseño de investigación que no se halla previamente acotado, permite la optimización o la incorporación de rasgos (foco del estudio, preguntas de investigación, participantes del estudio, técnicas de recolección de información) que el diseño previo de investigación no tenía considerados. De esta forma, el proceso de investigación cualitativa admite variaciones en la planificación y ejecución de sus respectivas etapas, siempre y cuando se favorezca la consecución del objetivo propuesto, es decir, lograr la mayor profundidad posible en la comprensión del fenómeno estudiado (Maykut y Morehouse, 1999).

## **3.2. Fuentes e instrumentos de recogida de información**

### **3.2.1. Fuentes de información secundaria**

En esta investigación se consideran los documentos técnicos correspondientes a la RMM, la cual se constituye en el año 2002, que establece la creación de un programa nacional de apoyo a la docencia denominado Red Maestros de Maestros. Las fuentes se encuentran fundamentalmente en la página [www.rmm.cl](http://www.rmm.cl), además de las obtenidas en las jornadas de inducción realizadas en Santiago en julio del 2007, con la asistencia de todos los docentes de Chile que se integraron a la RMM.

Aquí es importante señalar que todos los instrumentos y/o técnicas de obtención de datos serán señalados cuando corresponda, que si bien, la mayoría no se exponen directamente en la tesis, tales como las transcripciones y/o observaciones realizadas, estas serán adjuntadas íntegramente en anexos digitalizados en un CD.

#### **3.2.1.1. Instrumentos de recogida de información**

Los instrumentos, y/o técnicas, de recogida de información son:

- a. Entrevista en profundidad
- b. Taller de profesores
- c. Observación de práctica en el aula (Observación por escala valorativa)
- d. Texto de la grabación magnetofónica de las clases observadas
- e. Grupo de discusión
- f. Notas de campo

##### **3.2.1.1.1. a. Entrevista en profundidad.** (Ver anexo II a V)<sup>2</sup>

El objetivo de este instrumento es obtener opiniones, percepciones, juicios de las docentes sobre las categorías levantadas provisionalmente o las que fueron emergiendo en el transcurso de esta.

La entrevista en profundidad fue realizada a partir de un plan de entrevista elaborada a partir de algunas categorías previamente definidas por el investigador como son Formación docente continua, Práctica pedagógica y el Aprendizaje en las

---

<sup>2</sup>El Plan de entrevista, realizado con cada uno de los docentes participantes en la investigación, considera una base genérica de 25 preguntas, las cuales en la entrevista de campo suman, como promedio, alrededor de ochenta preguntas.

profesores. A partir de estos temas exploramos nuevas pistas para el logro de los objetivos.

La Entrevista en profundidad se definen como:

*[E]ncuentros, cara a cara, entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias vidas (Taylor y Bogdan, 1996:100).*

Se afirma que dos de las utilidades principales del estudio de caso son las descripciones y las interpretaciones que se obtienen de otras personas, por lo cual, se señala que *“la entrevista en profundidad es el cauce principal para llegar a las realidades múltiples”* (Stake, 1998). Aquí se busca la suma de opiniones o de conocimientos de nuestros entrevistados. Las preguntas a realizar fueron redactadas, sometidas a juicios de expertos tanto del programa de doctorado, otros doctores externos, docentes de aula del sistema escolar; luego fueron ensayadas previamente y probadas, como actividad piloto.

Todas las entrevistas en profundidad realizadas a los actores participantes en la investigación fueron grabadas en audio. Luego se procedió a la transcripción de cada una de estas las cuales tomaron la forma de texto escrito. Nuevamente se escucha la grabación magnetofónica para ver la fidelidad de la transcripción del texto escrito, realizándose los eventuales ajustes.

Una vez transcrita las entrevistas y transformada en texto, fueron entregadas a cada docente entrevistado para asegurar la exactitud y un mejor estilo de las palabras de los actores.

El plan de la entrevista en profundidad, durante el trabajo de campo, sufrió cambios ya que las preguntas realizadas a cada uno de los actores fueron respondidas en función del conocimiento y experiencias de cada una de éstas, además, que las respuestas dadas por las docentes fueron generando nuevas preguntas que tenían como propósito inducir experiencias, vivencias, opiniones, tanto sobre las categorías previamente establecidas como aquellas que fueron emergiendo.

#### **3.2.1.1.2. b. Taller de profesores** (Ver anexo XXXVII a XXXIX)

Estos grupos de trabajo, corresponden a las actividades realizadas sistemáticamente los días martes entre las 16:00 y 20:00, en las que se analizaba y discutía, colaborativamente, una serie de temas tales como el MBE, el uso de algunas estrategias de aprendizaje, entre otras. En el transcurso de la investigación se realizaron once talleres de profesores, todos los cuales fueron grabados magnetofónicamente y algunas transcritas a texto. El criterio que se utilizó para ser transcritas a textos era el aporte que pudieran realizar en el desarrollo de la investigación. El objetivo de participar en estos grupos de trabajo, fue el identificar

las temáticas, las estrategias utilizadas y el análisis realizado por los docentes participantes en la investigación, además, entregó valiosos datos que sirvieron para realizar la triangulación.

**3.2.1.1.3. C. Observación práctica en el aula.** Observación por escala valorativa.  
(Ver anexo VI a VIII)

En sentido genérico la observación se entiende para autores como Ruiz Olabuénaga como “*el proceso de contemplar sistemática y detenidamente cómo se desarrolla la vida social, sin manipularla ni modificarla, tal cual ella discurre por sí misma*” (1996:125).

Lo que más distingue a las observaciones con fines de investigación, de las observaciones espontáneas, es el carácter intencional y sistemático de aquellas, por lo cual la sistematización permite notificar un fenómeno a menudo con instrumentos que en nuestro caso corresponde a una Pauta de observación de práctica en el aula.

El propósito de este instrumento permitió describir y contrastar qué aspectos declarados por las docentes, tanto en la Entrevista en profundidad, Grupos de trabajo, se aplican en su Práctica pedagógica, y de esta forma tener certeza sobre qué aprendieron y aplicaron en el aula las docentes participantes en el Proyecto indagado.

Este instrumento se confecciona en base al Marco para la buena enseñanza que es el referente teórico en el cual se sustenta el proyecto: *Los docentes, permanentes aprendices*.

En la confección de este instrumento se desarrollaron las siguientes etapas:

a. Aspectos que considera el MBE:

El marco para la buena enseñanza considera cuatro dominios:

- Dominio A: Preparación de la enseñanza, con 21 descriptores.
- Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, con 15 descriptores.
- Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, con 20 descriptores.
- Dominio D: Responsabilidades profesionales, con 14 descriptores.

- b. En su confección se consideró lo que se pretendía con los objetivos y los descriptores que declaraban las profesoras participantes en el proyecto.
- c. Se consideraron tres dominios para su construcción, que son los que desarrollan en una práctica de aula los docentes.
- d. La primera pauta realizada consideraba treinta y siete descriptores.
- e. Este primer ejemplar fue sometido a juicio de expertos, profesores y estudiantes del programa de doctorado, los cuales realizaron las críticas y aportes respectivos. Las opiniones señalaban la buena calidad del instrumento, pero que había que verlos con profesores del aula, del sistema, en el cual se iba a aplicar éste. Posteriormente fue sometido al juicio de profesores de aula, tanto docentes de la RMM como otros docentes que se desempeñaban en el sistema escolar.

Considerando todos los aportes y críticas realizadas a la Pauta de observación de práctica de aula, por parte de los docentes señalados anteriormente, se perfeccionó otra versión de éste, realizándose un pilotaje con docentes de aula, simulando una situación real de aplicación del instrumento. Aquí nuevamente se contrasta la teoría del instrumento y su aplicación a una situación real de aula.

- f. Este instrumento fue aplicado a las docentes participantes en la investigación para conocer sus juicios y críticas. Se analizó en el equipo de los talleres de profesores, como también en forma individual donde cada docente emitió sus juicios. Nos pareció que este método de validación del instrumento es congruente con el diseño de la investigación ya que se recoge lo declarado por los participantes en la investigación en su referente teórico, como es el MBE y el ser, de su práctica de aula.
- g. En definitiva se consensuó un instrumento que consideró el objetivo a lograr y todos los antecedentes señalados anteriormente y que considera:
  - Dominio A: Preparación de la enseñanza: 4 descriptores
  - Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje: 2 descriptores
  - Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes: 14 descriptores

De esta forma, finalmente el Instrumento denominado Pauta de observación de práctica en el aula, permitió la observación en la práctica de aula de 20 descriptores.

En este instrumento se consignan la identificación de la docente a la cual se aplicó, fecha de la observación, hora inicio/término, curso y la clase en el cual se aplicó. También se consigna lo que hemos denominado como observaciones generales, en el cual se expresa cuál es el propósito de la clase.

Posteriormente, se consignan los dominios con su respectivo descriptor, el cual se evalúa con la escala Likert y que considera: 4. Siempre, 3. A veces, 2. Nunca y 1. No observado.

Este instrumento se aplicó a las cuatro docentes participantes en la investigación, observándose a dos docentes tres clases cada una, y a otras dos docentes cuatro clases cada una. El criterio que se aplicó fue el de saturación. El total de clases observadas fue de catorce, con una duración de noventa minutos cada una.

#### **3.2.1.1.4. D. Texto de la grabación magnetofónica de las clases observadas** (Ver anexo X al XXIII)

Todas las clases observadas fueron grabadas magnetofónicamente, las que posteriormente fueron transcritas a textos. Dicho texto permite tener una Historia de todo el desarrollo de la clase, desde su inicio hasta su cierre, lo cual nos arroja luces sobre aspectos que eventualmente la pauta de observación no permite registrar.

#### **3.2.1.1.5. E. Grupo de discusión** (Ver anexo XXXX al XXXXIV)

El Grupo de discusión, se define como una conversación de grupo con un propósito, (Maykut y Morehouse, 1999). Hemos elegido esta técnica, ya que nos permite poner en contacto diversas perspectivas. Este trabajo en grupo nos permite comprender la experiencia de las participantes sobre el foco de lo estamos investigando a partir de un foco abierto y emergente. Una de las cualidades del Grupo de discusión es que se puede obtener información y nuevas perspectivas del problema de estudio. El Grupo de discusión es una oportunidad para observar cómo los sujetos participantes en la investigación discuten sobre los temas más relevantes de ésta o que necesitan un trabajo más profundo (Gil Flores, 1994).

Aquí los sujetos participantes tienen la oportunidad de reflexionar en voz alta sobre sus percepciones personales, sobre determinados eventos, y, a veces, tener una nueva comprensión con la interacción con los otros integrantes del grupo. Aquí se puede ver cómo los sujetos participantes reflexionan sobre las interacciones con los demás y consigo mismos, y cómo construyen sus mundos o ideas, lo cual nos permitiría conocer lo que los docentes piensan y descubrir por qué lo hacen de una determina forma.

En el desarrollo de la investigación se realizaron dos grupos de discusión cuyo objetivo fue discutir sobre temas relevantes que han emergido de las categorías provisionales de las entrevistas en profundidad, además que nos permitieron

triangular los datos ya recogidos en la Entrevista en profundidad, Talleres, observación de clases. Los criterios que se utilizaron para la confección de la pauta de los temas a tratar en estos grupos fueron los temas relevantes surgidos en la Entrevista en profundidad, los talleres, como también lo observado en las clases.

En el primer grupo de discusión los temas fueron: *Marco para la Buena Enseñanza*, la teoría y la reflexión en la práctica, el valor de la Formación docente continua y la profesionalización docente.

En el segundo Grupo de discusión los temas fueron: traspaso del perfeccionamiento en el aula, la disciplina y la atención en el aula, estructura de la clase y planificación, objetivos, desarrollo, evaluación, cierre.

En los dos grupos de discusión realizados, los participantes dieron su opinión libremente sobre las temáticas en discusión, dejando expresa constancia que sus intervenciones son protegidas por la confidencialidad. El conductor solamente ordenó la temática para la participación espontánea de cada uno de los actores.

#### **3.2.1.1.6. E. Notas de campo**

Adicionalmente, se tomaron notas de campo de la observación de clase, talleres, grupo de discusión, además, para recoger datos que eventualmente no recogiera la grabación de audio, que tiene por finalidad identificar algún hecho, impresión, la opinión del grupo, todas las cuales aparecen consignadas en el Anexo.

### **3.3. Método de análisis e interpretación de resultados**

Esta investigación tiene en su análisis dos momentos:

#### **3.3.1. Primer nivel de análisis**

El primero, corresponde al método de análisis propuesto por Glasser y Straus (1967), y el segundo, en el cual buscaremos las explicaciones a las acciones de los actores participantes en la investigación, corresponde al análisis de contenido.

En el primero momento del análisis, concordante con la aproximación epistemológica escogida, se decidió utilizar el método de análisis propuesto por Glasser y Straus, (1967). El tipo de análisis corresponde al método comparativo constante. Esta concepción epistemológica sobre la generación de conocimiento parte de un concepto de teoría la cual entendemos, a partir de Strauss & Corbin, que "...una teoría denota un conjunto de categorías bien construida" (2002: 25). Dichas teorías pueden ser temas y conceptos interrelacionados de manera sistemática por medio de frases que revelan relaciones, con la finalidad de constituir un marco teórico que explica un fenómeno educativo, como el investigado.

En este caso, los discursos de los docentes participantes en la investigación que indican relación y explican el qué, por qué, para qué, cuándo, dónde, cómo y con qué resultados ocurren los hechos investigados. En este sentido, dicha teoría trasciende de un modelo descriptivo propio y tradicional del enfoque cualitativo, a un modelo conceptual teórico pertinente a los objetivos del estudio; lo que implica mayor capacidad de abstracción e integración de los resultados y hallazgos a otros contextos educativos similares.

A partir de lo propuesto por Glasser y Straus, (1985) se analizaron las entrevistas en profundidad realizadas a los docentes en las siguientes fases:

En la primera fase, se realizó una codificación inductiva: lectura descriptiva y fragmentación de los datos, la segmentación de sub categorías y la comparación simultánea de sub categorías. Se levantaron categorías provisionales. Esta codificación teórica es el primer procedimiento de análisis de los datos recogidos para desarrollar una teoría.

Para el procedimiento de análisis e interpretación de los datos se desarrollan tres tipos de codificación: codificación abierta (fragmentación), codificación axial (sub Categorías y Categorías), y codificación selectiva (Metacategorías). La interpretación se inicia con la codificación abierta, sin embargo, al final de ésta es más relevante la etapa de abstracción, codificación axial y finalmente la codificación selectiva.

Se denomina codificación abierta al proceso en el que el investigador aborda el texto, con el fin de descubrir los conceptos, ideas y sentidos que él contiene; esto se produce "(...)... cuando el investigador comienza a fragmentar los datos, en tantos

*modos como sea posible, con el objetivo de generar un conjunto de categorías...*", (Trinidad et al. 2006: 47) categorías que sean relevantes en la integración de una teoría.

La codificación abierta resulta del examen minucioso de los datos, identificando el hecho que éstos representan y luego conceptualizando a través de un código, con el fin de establecer las comparaciones entre los fenómenos para clasificarlos y nombrarlos bajo un concepto común. Así, cuando codificamos, obtenemos una multitud de códigos, que comparados muestran similitudes con respecto de sus propiedades, dimensiones y significados. Esto permite llevarlos a una clasificación más abstracta denominada categoría.

La segunda fase, codificación axial (Sub Categorías y Categorías), se realiza con la exploración de relaciones, se establecen dimensiones, ejes. Aquí se buscan los patrones entre categorías y se desarrollan los niveles temáticos emergentes

En la tercera fase, codificación selectiva (Metacategorías), se procede con la integración de los datos, la comprensión de los significados y con la comprensión de las personas participantes, de los escenarios estudiados, y finalmente la interpretación y la discusión de los resultados.

Se puede apreciar en la fig n° 3, el esquema del método comparativo Constante, la Saturación de Contenido, la circularidad del proceso de codificación para llegar a la Codificación Abierta, Codificación Axial y Codificación Selectiva. De esta forma se llega a una etapa en la cual se desarrolla una:

*"(...) teoría por que su objetivo es recoger y analizar los datos resultantes de la investigación a fin de generar una Teoría fundamentada porque la teoría se genera y fundamenta sobre la base de los datos (...)"* (Bisquerra, et. al. 2004:318).

Extraídos inicialmente desde los textos de entrevistas en profundidad, teoría denominada FDC, para finalizar con los referentes que tomamos para realizar la interpretación de los resultados.

El eje articulador del proceso de codificación y categorización teórica es el método comparativo Constante de Glasser y Strauss, el cual permite interpretar nuestros textos para comparar y analizar una y otra vez, de manera sistemática los códigos obtenidos, es decir *"...el investigador refina esos conceptos, identifica sus propiedades, explora sus interrelaciones y los integra en una teoría coherente"* (Taylor y Bogdan, 1996: 155).

Los datos se recogen con base en el muestreo teórico, el cual, a decir Glasser y Strauss, (1967), es el medio o sistema por el que el investigador decide con base analítica, que datos buscar y registrar. Esa recogida de datos se debe guiar por una teoría de diseño emergente, pues estos escenarios y medios pueden ir cambiando en la medida que va apareciendo nueva información.

El método comparativo constante para otros autores, Flick, (2004), tendría cuatro etapas, las cuales son:

- 1) Comparación de incidencias aplicables a cada categoría
- 2) Integración de las categorías y sus propiedades
- 3) Delimitación de la teoría
- 4) Redacción de la teoría

El método comparativo constante define los siguientes aspectos: (Valles, 1997)

- No se ocupa como meta principal de testear provisionalmente, sino de generar categorías conceptuales, sus propiedades y las hipótesis.
- Las propiedades (de las categorías teóricas) no son únicamente causas como en la inducción analítica, sino que pueden ser también condiciones, consecuencias, dimensiones, tipos, procesos, entre otros.
- No hay un intento de verificar la universalidad ni la prueba de las causas sugeridas u otras propiedades. Y al no haber prueba, este método requiere únicamente de la 'saturación de la información'. El objetivo no es tanto la verificación sino la generación de teoría.
- Se le considera aplicable a cualquier tipo de información cualitativa como la recogida en esta investigación a través de variados tipos de instrumentos y/o técnicas tales como entrevistas en profundidad, grupos de discusión, observación de clases, documentos.

Un elemento central del método comparativo constante, articulador del proceso es la saturación teórica. Para el análisis del método comparativo constante es trascendental porque al realizar comparaciones constantes entre los datos en términos de sus relaciones y propiedades y al no arrojar nuevas relaciones o nuevas propiedades de éstos, se llega en ese momento a la etapa de "saturación teórica". Aquí el muestreo teórico comienza a definir su término y ya no es necesario buscar y contrastar más datos a partir de entrevistas, grupos de discusión, etc. Pues los datos comienzan a tornarse repetitivos y no se obtiene nada nuevo, al respecto afirma Flick

*"(...) el muestreo e integración de material nuevo se acaba cuando la 'saturación teórica' de una categoría o grupo de casos se ha alcanzado, es decir, cuando no emerge ya nada nuevo" (2004: 79).*

Nos parece importante señalar que desde 1967, año en el cual se presenta el MCC por parte de Glasser y Strauss hasta nuestros días, numerosos han sido los trabajos que lo han utilizado, produciéndose una evolución del método, lo que algunos autores como Stern (1994; citado por Rodríguez Gómez et al, 1999), que se definen como Glasseriano, ven como una erosión del método, frente a la postura que mantienen Strauss y Corbin que ven *"(...) en esta evolución la riqueza del método"*(Rodríguez Gómez, et al. 1999: 49).

Las perspectivas de los participantes fueron estudiadas con estrategias interactivas, tales como entrevistas en Profundidad, Grupo de Discusión. Como se ha visto, por definición epistemológica las múltiples realidades se ven como tan complejas que no se puede decidir a priori una singular metodología por lo cual las técnicas de investigación son flexibles, ya que emplean diversas combinaciones de técnicas para obtener datos válidos.

A partir del primer análisis de los datos, inductivamente, se levantan Sub Categorías, Categorías y Meta Categorías, quedando finalmente las siguientes Metacategorías: Formación docente continua, Mejoramiento de la práctica pedagógica, Aprendizaje de los docentes y su integración a la práctica de aula

### **3.3.1.1. La triangulación**

En la investigación cualitativa, a las estrategias que permiten lograr precisión y explicaciones alternativas, unidas a la disciplina, que permitan no depender de la intuición y de las buenas intenciones, se le denomina Triangulación, además dichas estrategias permiten disminuir al máximo las falsas representaciones o interpretaciones (Araneda, 2007). El principio básico de la triangulación es el de reunir observaciones e informes sobre una misma situación efectuados desde diversos ángulos o perspectivas para compararlos y contrastarlos (Elliot, 2000).

La triangulación que aquí se realizará corresponde a aquella en que se contrastan los datos recogidos en las entrevistas en profundidad con los grupos de discusión como también las observaciones realizadas en diversos momentos del proceso de investigación, es decir, será una triangulación de datos, en forma sistemática, como un proceso dialógico – recursivo.

Para controlar la calidad de la investigación se ha recurrido a la modalidad de triangulación propuesta por Denzin, (1991). La primera es la triangulación de datos diferenciados, los que fueron recogidos y analizados en tiempos y espacios diferentes, Ruiz (2003). La segunda es la triangulación de investigadores que corresponde a investigadores del programa y de otras instituciones, los cuales plantearon su perspectiva en la medida que se iban realizando la investigación y el análisis de los datos.

### **3.3.2. Segundo nivel de análisis**

El segundo momento del análisis, en el cual buscaremos las explicaciones a las acciones de los actores participantes en la investigación, corresponde al análisis de contenido. Éste lo vamos a entender, asumiendo a Ruiz Olabuénaga, como:

*“(...) una técnica para leer e interpretar el contenido de toda clase de documentos y, más concretamente (aunque no exclusivamente) de los documentos escritos” (1996:193).*

Este segundo nivel de análisis se centra en “(...) *buscar una explicación, a contextualizar los hallazgos en el marco teórico (...)*” (Gil Flores, 1994:94) sobre lo indagado, que en palabras de Bourdieu (2004) corresponde, como hecho científico social, a explicar lo que la gente hace, cómo se hace, buscar un sistema explicativo, lo que correspondería desde el ámbito de la presente indagación, a una pedagogía comprensiva, explicativa.

No se puede hablar directamente con el contenido, que se encuentra en las entrevistas en profundidad, en los grupos de discusión, en las grabaciones magnetofónicas, entre otras, pero puede ser interpretado, una interpretación que conforme a los postulados del paradigma constructivista, entiende que es el propio investigador el que crea, a través de un serie de prácticas interpretadoras, los materiales y los analiza y posteriormente, su evidencia

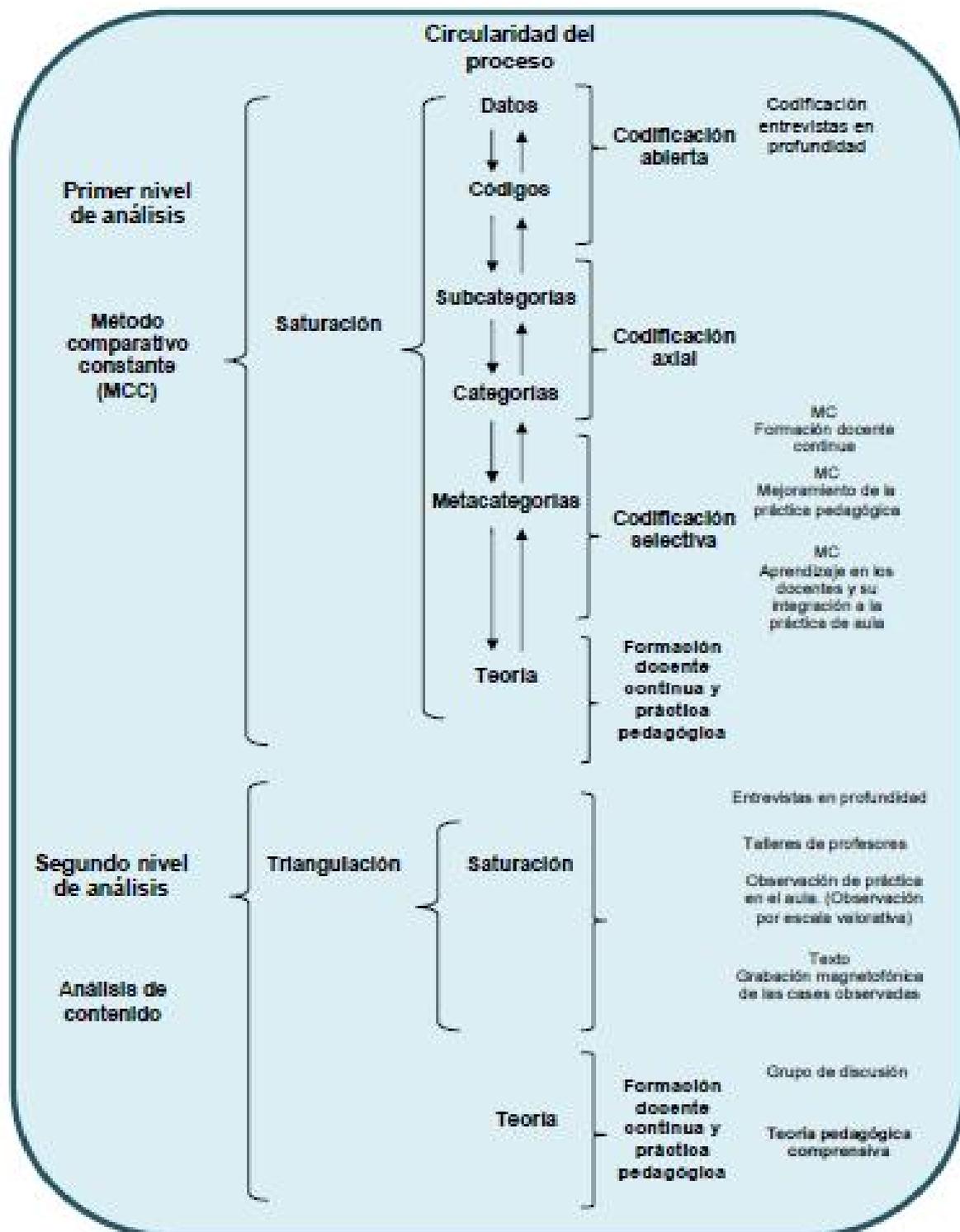
Esta técnica de análisis de contenido es totalmente desestructurada, sin que el texto imponga de antemano categorías específicas de análisis y dependientes de su contexto, tanto en su confección como en su análisis. El análisis cualitativo de contenido, como cualquier otro análisis, procede de forma cíclica y circular y no de forma secuencial lineal. Este proceso implica que un texto es sometido a múltiples lecturas y manipulaciones, sin que basten una lectura y una categorización iniciales por muy detalladas que éstas sean. Ruiz Olabuénaga, (1996).

En la presente indagación, los datos analizados, los vamos a sintetizar y a agrupar, lo cual también realizamos en el primer nivel de análisis, al identificar y clasificar elementos del contenido, ubicando diferentes unidades de datos bajo un mismo tópico o concepto teórico. (Rodríguez Gómez, et. al. 1999). También expondremos gráficos, los cuales no sólo permiten presentar los datos, sino advertir relaciones y descubrir su estructura profunda. También expondremos diagramas los cuales se entienden como “(...) *representaciones gráficas o imágenes visuales de las relaciones entre conceptos*” (Strauss y Corbin, 1990: 198, citado por Ruiz Olabuénaga; estos constituyen importantes instrumentos de análisis los que permiten buscar las relaciones entre los contenidos indagados.

También expondremos al análisis, el diseño de matrices, a través de las cuales se señalan fragmentos de textos, frases, procesos, productos, agrupamientos conceptuales y empíricos de los datos analizados.

Al finalizar la triangulación de cada Categoría, se realizará en cada Metacategoría un análisis, en la cual confrontaremos los resultados de dicho análisis, con la teoría que señalan algunos estudios e investigaciones al respecto, para finalizar con la redacción de la Teoría empíricamente fundamentada.

Figura 3: Diseño metodológico del análisis



### 3.3.3. Análisis objetivos de investigación

A continuación expondremos cómo se realiza el estudio y análisis de cada uno de los objetivos de la presente investigación, para lo cual señalaremos la Metacategoría, la Categoría y la triangulación realizada en cada uno de estos.

La presentación y análisis de los objetivos que emergen de la evidencia que aportan los datos a partir del análisis comparativo constante (Glasser y Straus, 1967) se agruparon dando origen a Subcategorías y Categorías las cuales constituyen las siguientes Metacategorías:

- Formación Docente Continua.
- Mejoramiento de la Práctica Pedagógica.
- El aprendizaje en los docentes y su integración a la Práctica de aula.

#### **Objetivo 1: Analizar el valor que le otorgan los profesores a la FDC.**

##### **Metacategoría: Formación docente continua**

Esta Metacategoría se construye a partir de las Subcategorías y Categorías que emergen de los datos y que aparecen como las más representativas de cada Metacategoría o núcleo temático emergente, que surge de la entrevista en profundidad. Aspectos de dichas categorías fueron tomadas como temas claves que fueron realizados en dos grupos de discusión. Lo cual, a su vez, permitió encontrar la opinión del grupo o clase con respecto a la temática tratada y, al mismo, tiempo permitió realizar la triangulación, confrontación, en la medida que se vayan exponiendo y analizando los datos.

En definitiva, la triangulación de la Metacategoría: la FDC se realiza a partir de las siguientes Categorías y los datos arrojados por los siguientes instrumentos:

*Categoría: Marco para la Buena Enseñanza*, la triangulación se realiza con las Entrevistas en Profundidad (EP), Grupo de Discusión (GD), Grupos de Trabajo (GT) y Notas de Campo (NC).

*Categoría: Perfeccionamiento, FDC*, la triangulación se realiza con las Entrevistas en profundidad, Grupo de discusión, Grupos de trabajo y Notas de campo.

El criterio que permitió considerar esta variedad de fuentes, es porque éstas nos entregan datos sobre estas categorías, como también permite la triangulación de estas fuentes y así contrastar los juicios, opiniones que emiten los actores y de esta manera lograr un punto de saturación sobre los datos analizados.

De esta forma, aquí se realizará el análisis de contenido, de las palabras que se plasmaron en un texto a partir de las transcripciones de las Entrevistas en Profundidad.

## **Objetivo 2: Comprender el significado que le otorgan los docentes al mejoramiento de la práctica pedagógica**

### **Metacategoría: mejoramiento de la práctica pedagógica**

El análisis del segundo objetivo de investigación, corresponde a la evidencia que aportan los datos que emergen del trabajo de campo, dando origen a Subcategorías y Categorías las cuales constituyen la segunda Metacategoría: Mejoramiento de la Práctica pedagógica.

Aspectos de estas Categorías fueron tomadas como temas claves que fueron realizados en dos grupos de discusión, lo cual a su vez permitió encontrar la opinión del grupo o clase con respecto a la temática tratada y al mismo tiempo permitirá realizar la triangulación, confrontación, en la medida que se van exponiendo y analizando los datos.

En definitiva la triangulación de la Metacategoría: Mejoramiento de la práctica pedagógica, se realiza a partir de las siguientes Categorías y los datos arrojados por los siguientes Instrumentos:

*Categoría: Proyecto mejoramiento de las prácticas pedagógicas*, la triangulación se realiza con las entrevistas en profundidad (EP), grupo de discusión (GD), talleres (TP) y notas de campo (NC).

*Categoría: Prácticas pedagógicas*, la triangulación se realiza con las Entrevistas en profundidad, Grupo de discusión, Talleres y Notas de campo.

## **Objetivo 3: Identificar cómo perciben los docentes su aprendizaje y su integración a la práctica de aula.**

### **Metacategoría: El aprendizaje en los docentes y su integración a la práctica de aula**

El análisis del tercer objetivo de investigación corresponde a la evidencia que aportan los datos que emergen del trabajo de campo, dando origen a Subcategorías y Categorías, las cuales constituyen la tercera Metacategoría: El aprendizaje en los docentes y su integración a la práctica de aula.

En definitiva la triangulación de la Metacategoría: El aprendizaje en los docentes y su integración a la práctica de aula, se realiza a partir de las siguientes Categorías y los datos arrojados por los siguientes instrumentos:

*Categoría: Aprendizaje en los docentes*, la triangulación se realizará con los datos aportados por los Grupos de discusión (GD), Grupos de trabajo (GT), observación de clases (OC).

*Categoría: Integración de la teoría a la práctica de aula*, la triangulación se realizará con los datos aportados por los Grupos de discusión (GD), Grupos de trabajo (GT), observación de clases (OC).

**Objetivo 4: Identificar los aspectos que las docentes aplican en su práctica pedagógica a partir de la teoría aprendida en el proyecto.**

El cuarto objetivo de investigación se desarrollará en dos etapas. La primera, corresponde a la presentación y análisis de los datos que entrega la Pauta de observación práctica en el aula (Observación por escala valorativa), de cada una de las docentes participantes en esta investigación, cuyos datos permitirán describir y contrastar qué aspectos declarados por las docentes, tanto en la Entrevista en profundidad, Grupos de trabajo, Grupos de discusión, se aplican en su Práctica pedagógica, y de esta forma tener certeza sobre qué aspectos contextualizaron en el aula los docentes participantes en este proyecto indagado.

La segunda etapa de este objetivo, corresponde a la exposición de las actividades realizadas por las docentes en el aula durante el desarrollo de la segunda clase de cada una de ellas, en las cuales se conocerá, comparativamente, como desarrollan su clase en tres momentos claves de esta como son:

- a. Preparación de la enseñanza.
- b. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.
- c. Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.

De cada uno de estos dominios, se consideraron los criterios que parecen más representativos, apuntando a lo que se ha denominado como criterio de la práctica, lo cual entendemos como el acotar más dicho criterio a la situación que se desarrolla en el aula, ya que tal como aparecen estos en el MBE apuntan a variados aspectos de la práctica, lo cual complejiza mucho su operacionalización, desde la perspectiva de los objetivos de la presente investigación.

### **Objetivo 5: Determinar los factores que dificultan el traspaso al aula de lo aprendido en el proyecto**

Este objetivo de investigación se realizará a partir del análisis de los datos que nos entregan la Entrevista en profundidad, los Grupos de discusión, entre otros instrumentos.

#### **3.4. Investigación Cualitativa**

Esta investigación es cualitativa ya que asume, a partir de una concepción constructivista, que la realidad es una experiencia heterogénea, interactiva y socialmente compartida. Al ser la realidad social, educativa pedagógica construida socialmente, los sujetos que participan como actores en esta investigación y que corresponde a las docentes que participan en esta experiencia de Formación Docente Continua, en interacción directa con sus pares profesores, que la realidad que viven con sus colegas en el aula, es construida día a día y que va de ellos como sujetos concretos a seres existenciales, que considera aspectos que llamaremos profesionales, pedagógicos, que le dan sentido a la profesión de enseñar, y que se concretiza en las diversas estrategias, métodos, llevados a la práctica con los estudiantes, los cuales, al igual que los profesores, son seres heterogéneos en sus historias personales, en sus intereses, en su sentido de la vida.

Para Pérez Serrano, se opta por una investigación cualitativa cuando se basa en la rigurosa descripción contextual de un hecho o una situación que

*[G]arantice la máxima intersubjetividad en la captación de la realidad compleja mediante la recogida sistemática de datos que haga posible una análisis interpretativo (1990:20).*

Este diseño tiene como propósito acercarse lo más posible a la comprensión del fenómeno en cuestión, deseando ser entendido en su totalidad, nunca fragmentado o aislado del contexto, (Ruiz, 1996). Es necesario analizar y comprender las FDC y sus prácticas pedagógicas desde lo declarado y lo realizado en su acción pedagógica, por los actores en el escenario escuela que es el contexto natural en el cual se desarrolla la investigación (McMILLAN y Shumacher, 2005).

El medio a través del cual se interpretan las diversas situaciones a estudiar son las palabras y las acciones. Las palabras utilizadas en las relaciones, como docentes, con los pares y en el aula, son el modo a través del que la mayoría de la gente interpreta sus situaciones, se crea con palabras, se explica con palabras, nos escondemos detrás de las palabras (Bruner, 1986), por lo cual, la tarea como investigador cualitativo es extraer patrones de esas palabras y acciones, lo cual realizaremos a partir de la Entrevista en profundidad, Observación de clases y el Grupo de discusión y expondremos dichos patrones a la inspección de otros, al mismo tiempo que cuidamos que estas permanezcan tan cerca de las vivencias personales tal y como lo experimentan los sujetos participantes originalmente (Maykut, y Morehouse, 1999).

Desde la perspectiva fenomenológica cualitativa, el ser subjetivo es sinónimo de agente, de perspectiva del actuante. Ser subjetivo es, por lo tanto, tender hacia el sujeto. Lo que se intenta comprender son los patrones de conversación, palabras; en este caso, del comportamiento, acciones, de las docentes y el contexto del aula en el que ocurren los fenómenos a investigar, de esta manera el propósito de esta investigación es aproximarnos al mundo del docente en el aula, en el contexto escuela en la cual se realiza su acción pedagógica. Aquí se debe comprender que el investigador también es sujeto o agente, y que no se encuentran fuera del proceso como observadores imparciales (Maykut y Morehouse, 1999).

Esta investigación es cualitativa por que pone énfasis en la interpretación, en la hermenéutica. Aquí se destaca el autor de ésta como intérprete en el campo, en la escuela, en la cual se desarrolla la investigación para observar el desarrollo del caso, qué responden los docentes en la entrevista, qué ocurre en el aula, que relación se da entre las respuesta a la entrevista y lo que realiza el docente en el aula. Qué entiende el profesor para su propio aprendizaje y cómo lleva a la práctica lo aprendido en el proyecto.

En esta investigación, se realiza análisis para tratar de buscar las relaciones que se producen entre los diversos aspectos que se dan en un evento, en un momento y en un lugar dado: el aula, la escuela, como escenario en el cual se realiza esta investigación. El análisis es colocar aparte lo relevante para nuestros propósitos y así buscar cuáles son las motivaciones, los intereses, las actuaciones, los mecanismos que producen determinados hechos y acciones de la FDC y la Práctica pedagógica, que es uno de los centros de esta investigación.

#### **3.4.1. Debilidades de la investigación cualitativa**

Los métodos cualitativos de investigación ofrecen la posibilidad de abordar aquellos aspectos de la realidad educativa caracterizados por la polisemia de significados con que las docentes interpretan y construyen su mundo personal y colectivo. Es decir, la investigación cualitativa hace de lo *subjetivo*, expresado en la diversidad de visiones de mundo que tienen las docentes, y de lo *particular*, aquello que suele interpelar la teoría dominante con que se conoce y explican las dinámicas humanas, su objeto de estudio.

Un problema central en la investigación cualitativa es resolver la disyuntiva de cuán factible es percibir como otros perciben. Cuando se han hecho re-estudios de una situación donde se ha aplicado investigación cualitativa, muchas veces se llega a conclusiones diferentes, abriendo una interrogante acerca de la validez de ver a través de los ojos de otros si los mismos observadores están fuertemente implicados en lo que se encuentra. (Mella, 1998). Pregunta central es si el investigador se ha puesto realmente en una posición estratégica para adentrarse en la perspectiva de otros sujetos. Si ellos han entendido adecuadamente aquella perspectiva y si sus interpretaciones son congruentes con los entendimientos de los sujetos.

Otra debilidad, en relación a la validez de las respuestas recopiladas en los diversos instrumentos, reside en la naturaleza de la ligazón entre la información que dispone el investigador cualitativo y la elaboración de esa información con el objeto de presentarlo a una audiencia académica. De esta forma, la presentación del punto de vista de los actores puede ser vista como comprendiendo tres elementos: a) la manera en que los sujetos ven el mundo, b) la interpretación del investigador de cómo ellos ven el mundo, y c) la construcción del investigador cualitativo de su interpretación del punto de vista de los sujetos, para ser transmitida al mundo intelectual del investigador.

Una de las críticas que se realiza frecuentemente a la metodología cualitativa es la de no incorporar elementos teóricos en sus investigaciones, debido al peligro de ser desligados de las construcciones de los sujetos, y por tanto de perder contacto con el mundo social real. La razón de ello estribaría en que la elaboración y aplicación a priori, puede perjudicar la habilidad del investigador para ver a través de los ojos de las docentes. Dicha teoría puede bloquear excesivamente al investigador y cegarlo, no sólo a los puntos de vista de los participantes sino también a las facetas inusuales y no anticipadas de la realidad educativa (Taylor, y Bogdan, 1996).

Otros de los problemas es el de no poder generalizar a partir de uno o unos pocos casos es otro de los puntos críticos de la investigación cualitativa, especialmente cuando la técnica usada ha sido la de la observación en el trabajo de campo. (Pérez Gómez, 1985; Pérez Serrano, 1998).

A modo de conclusión, podemos señalar que los métodos cualitativos que nos ofrecen grandes y nuevas posibilidades de investigación, no son adecuados para cualquier tipo de estudio. En términos generales convendrá aplicarlos cuando las preguntas que subyacen a una investigación sean del tipo "*qué* es lo que sucede" o "*cómo* sucede". Los métodos cualitativos son adecuados para descubrir algo "nuevo", para generar hipótesis y teorías, resultando de utilidad cuando se sabe poco acerca del objeto de estudio. Son necesarios cuando se desea acceder a procesos subjetivos y cuando interesa la perspectiva propia de los actores sociales (Krause, 1995).

Al ser los métodos cualitativos indicados para descubrir lo nuevo, para explorar aspectos subjetivos de las personas y para estudiar situaciones en forma holística, son especialmente útiles en educación tal como es el objeto de estudio de esta investigación

Finalmente tenemos que señalar que en el capítulo III Metodología de la investigación, en el apartado Criterios de rigurosidad metodológica, expondremos las diversas acciones que se llevan a cabo para lograr la Credibilidad y Validez del presente estudio.

### 3.5. Estudio de Caso. Fundamentación

Esta investigación corresponde a un estudio de caso: “*Los docentes, permanentes aprendices*”, realizado sobre la FDC y el mejoramiento de las prácticas pedagógicas. Este estudio del escenario lo situamos en un contexto socio cultural natural y a una interacción directa que incluye a los sujetos integrantes de la unidad educativa en la cual se desarrolla dicho proyecto.

Este proyecto de participación activa, corresponde a los presentados en el séptimo concurso realizado en el año 2007, siendo seleccionados en Chile noventa y tres. El criterio por el cual este proyecto fue seleccionado, es que correspondía a la temática a investigar, como es la formación docente continua y las prácticas pedagógicas, y sus objetivos y diseño parecieron que reunían las condiciones para ser indagado.

Este es un estudio de caso intrínseco, ya que a nuestro parecer, este caso, proyecto, representan acciones desarrolladas por una docente de la RMM y equipo, particulares, singulares, que no se dan en otro contexto educativo (Stake, 1998).

Al respecto, Merriam (1988) citado por Latorre. M. et al (1997), señala cuatro propiedades fundamentales del estudio de caso:

1. Su carácter particularista, en el sentido de que el estudio se centra en una situación, evento, programa o fenómeno.
2. Su carácter descriptivo, por cuanto su interés es realizar una descripción rica y profunda del caso en estudio.
3. Su carácter heurístico ya que este estudio puede permitir confirmar o ampliar su experiencia, comprensión, pudiendo dar lugar a nuevos significados, respecto del caso en estudio.
4. Su carácter inductivo, pues se caracteriza por el descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos a los que llega a través de procedimientos inductivos.

Autores como Rodríguez, et al afirman como criterios generales al momento de seleccionar un caso, como son el seleccionar casos que son representativos de otros casos, pero una característica distintiva de la investigación cualitativa es su preocupación por lo peculiar, lo subjetivo y lo idiosincrático, “*por lo cual, la potencialidad del caso nos la ofrece su carácter propio*” (2004: 99).

Para Stake, (1998) el estudio de caso presenta las siguientes ventajas: es más concreto, ya que está más vinculado a nuestra experiencia, por lo que es más vivo, concreto y sensorial. Este estudio de caso es muy cercano al investigador, por el hecho de que este es docente, lo cual le permite cierta sintonía y conocimiento del quehacer pedagógico en el aula. Está contextualizado, nuestras experiencias están enraizadas en el contexto, es decir, en el ámbito de la escuela, lo cual

también implica un mayor desarrollo, por la interpretación del lector que aporta su experiencia personal y su comprensión al estudio de caso.

De esta manera un buen estudio de caso es empático y no intervencionista, se trata de comprender cómo ven las cosas los actores, nuestros docentes, pero también se debe intentar preservar las realidades múltiples, las visiones diferentes e incluso contradicciones de lo que sucede (Stake, 1998).

La selección del tipo de diseño nos puede venir determinada por lo que se ha dado en llamar la oportunidad de aprender, se trata de seleccionar aquel diseño que nos permita aprender lo más posible sobre nuestro objetivo de investigación, o sobre el caso concreto indagado, que nos ofrece una oportunidad de aprender, que se verá facilitada en la medida que:

- Se tenga fácil acceso al mismo.
- Exista una alta probabilidad que se dé una mezcla de proceso, programas, personas, interacciones, relaciones con la cuestión investigada..
- Se pueda establecer una buena relación con los informantes.
- El investigador pueda desarrollar su papel durante el tiempo que sea necesario.
- Se asegure la calidad y credibilidad del estudio. (Rodríguez Gómez, et al. 1999).

Se señalan como ventajas del estudio de caso, la capacidad para generar descubrimientos e hipótesis, la atención que se brinda al individuo evento o institución, la flexibilidad y aplicación a situaciones naturales. También el estudio de caso constituye una de las formas más naturales y pertinentes de lo que son las investigaciones ideográficas desde una perspectiva cualitativa (Latorre, et.al. 1997).

Con respecto al significado y justificación de esta investigación de estudio de caso, aportaría una descripción detallada y un análisis de la FDC desarrollada por los docentes participantes en el proyecto y su práctica educativa. Aquí no solamente se pretende informar sobre la transformación de dichas prácticas sino que también cómo se produce la valoración, comprensión y apropiación de la FDC estudiada de los participantes para mejorarla.

Otras de las contribuciones de este trabajo sería la reformulación de normas con respecto al perfeccionamiento y a la práctica de aula, en variadas dimensiones, ya que a través de la identificación de aspectos del estudio de la práctica educativa se identificarán las consecuencias o efectos que traen el perfeccionamiento llevado a cabo.

Para Marcelo (1995), sobre el estudio de caso, hay ciertas características que lo definen, estas son:

a. Totalidad. Esto se refiere a que el estudio de caso son concebidos como totalidades holísticas, lo cual implica que exista acuerdo entre la delimitación natural del caso, tal y como lo define el investigador y los sujetos que lo conforman. Es imprescindible que refleje todos los elementos que componen la realidad del caso en una unidad. En este caso en estudio se dan estas características.

b. Particularidad. Como se indicó anteriormente este estudio de caso, que es intrínseco, tiene particularidades que no se encuentran en otras situaciones análogas, de esta manera, este estudio de caso ofrece una imagen real y única de la situación, lo cual permite aproximarse a lo peculiar, a su idiosincrasia.

c. Realidad. El estudio de caso permite acercarse a conocer una realidad más cercanamente a los actores participantes como son los docentes y los estudiantes, en su realidad cotidiana como es el aula y sus prácticas pedagógicas, a partir del proyecto en estudio.

d. Participación. Esto lleva a plantearse la relación entre el investigador y los sujetos participantes, lo cual implica valorar la importancia de la definición de la negociación de roles en el proceso de investigación, lo cual se puede percibir a través del papel que desempeña el investigador y la relación que se da con los sujetos a investigar como son los docentes.

f. Confidencialidad. El anonimato y la negociación del carácter público o privado de la información suelen ser las estrategias más usadas. El respeto por el carácter público o privado de la información es vital para los docentes con los cuales se trabajó, por lo que se les garantiza formalmente la confidencialidad de su participación.

De esta forma, una de las características fundamentales de la investigación cualitativa, con estudio de caso, es su preocupación por lo peculiar, lo subjetivo y lo idiosincrásico.

Lo expuesto y analizado anteriormente, parecen argumentos válidos con respecto a la decisión de elegir este proyecto como estudio de caso como una forma de abordar la investigación sobre la FDC y el mejoramiento de las prácticas pedagógicas: *Los docentes, permanentes aprendices*, como un estudio profundo, detallado y sobre todo sistemático

### **3.5.1. Estudio de Caso: *Los docentes, permanentes aprendices*.**(Ver Anexo XXXXV)

A continuación realizaremos una descripción general del proyecto indagado, como estudio de caso, en el cual destacan las necesidades de apoyo pedagógico específicas de los docentes participantes, tales como:

- Débil manejo del marco curricular nacional, de los planes y programas de NB1 y NB2.
- Desconocimiento de los dominios, criterios y descriptores del marco para la buena enseñanza.
- Ausencia de planificaciones globales y clase a clases coherentes y contextualizadas.

- desconocimiento de términos técnicos presentes en el marco curricular, planes y programas y *Marco para la Buena Enseñanza*.
- Poca claridad respecto al nuevo enfoque del lenguaje y comunicación.
- Escaso manejo de estrategias didácticas innovadoras en el aula.
- Ausencia de las TIC en el aula.
- Débil conocimiento de la teoría y práctica de la lecto-escritura.
- Poca claridad en el enfoque, la evaluación como instancia de aprendizaje.

Las razones por las cuales este proyecto puede ayudar a satisfacer las necesidades de apoyo pedagógico que abordan, es que entregaría conocimientos teóricos y prácticos relacionados con el marco curricular, los planes y programas y el marco para la buena enseñanza, permitiendo entregar a los docentes los elementos fundamentales para estructurar planificaciones globales, semestrales y clase a clase, coherentes y bien estructuradas y a la vez contextualizadas. La planificación es una herramienta que permite gestionar dentro del aula la enseñanza y el aprendizaje por lo tanto es vital para mejorar el aprendizaje de los alumnos.

A su vez, el conocimiento del marco para la buena enseñanza, permitirá que el docente cuente con un referente para analizar y reflexionar sobre su práctica diaria en el aula, pues permite realizar una auto-evaluación.

En relación a la disciplina, para las docentes, es indispensable conocer y comprender el nuevo enfoque del lenguaje y comunicación.

Muchas veces los docentes realizan diversas acciones desconociendo el fundamento teórico, lo que limita el logro de objetivos pues no existe una intencionalidad pedagógica clara. Sin duda la planificación de las clases es un factor de suma importancia para realizar una gestión de calidad dentro del aula, por consiguiente, es indispensable que los docentes conozcan y manejen los planes y programas para que exista coherencia entre las actividades a desarrollar y las metas de aprendizaje propuestas.

## **Objetivos del proyecto**

### **Objetivo general**

Mejorar las prácticas pedagógicas de docentes iniciales a través del fortalecimiento, de conocimientos teóricos y prácticos basados en el marco curricular, planes y programas y el *Marco para la Buena Enseñanza*, instalando en el aula una práctica docente estructurada y sistemática reflejada en una planificación coherente con los objetivos de aprendizaje; aprovechando las

instancias de análisis y reflexión de la puesta en práctica de estrategias innovadoras en el ámbito de la didáctica y la evaluación de los aprendizajes.

### **Objetivos específicos**

1. Conocer y comprender los conceptos y terminología técnica del marco curricular, los planes y programas como herramientas facilitadoras para la planificación de la enseñanza.
2. Conocer y comprender el nuevo enfoque del lenguaje y la comunicación, permitiendo manejar una serie de estrategias innovadoras con claridad en los énfasis pedagógicos, utilizando las TIC, facilitando que todos los alumnos aprendan, respetando sus ritmos y estilos de aprendizaje en un ambiente propicio para el aprendizaje.
3. Conocer y elaborar diferentes instrumentos de evaluación basados en criterios e indicadores de logro, que permita una retroalimentación efectiva para mejorar el aprendizaje de los alumnos y la enseñanza de los profesores.
4. Conocer, comprender y relacionar con la práctica diaria el *Marco para la Buena Enseñanza*, valorando su claridad en cuanto a un referente que permite la auto-evaluación de la práctica docente en el aula y fuera de ella.

### **3.5.2. Muestreo**

La muestra es intencionada, a través del estudio de caso, por lo cual seleccionamos para nuestro estudio el proyecto: *“Los docentes, permanentes aprendices”*, y que corresponde a los proyectos de participación activa, en el ámbito del mejoramiento de las prácticas pedagógicas, ya que precisamente el propósito de este estudio es adquirir un mayor conocimiento y comprensión sobre dichas prácticas.

Este muestreo es intencional, en sus dos modalidades: *opinático y teórico*.

En la primera modalidad, interesa un criterio estratégico de selección, en el cual hemos decidido por *“(…) los que por su conocimiento de la situación o del problema a investigar se les antojan ser los más idóneos y representativos de la población a estudiar”* (Ruiz, 1996: 64).

Con respecto a la modalidad de muestreo teórico apunta a la construcción de teoría a través de la recolección, codificación y análisis de los datos en donde el analista, luego del levantamiento de las categorías, decide qué datos recoger y dónde encontrarlos; ya que *“(…) más que preocuparse del número correcto o de su*

*selección al azar se preocupa de recoger la información más relevante para el concepto o teoría buscada"* (Ruiz 1996: 64).

La muestra está constituida por cuatro docentes del establecimiento en donde se realizó la investigación. En un primer instante los participantes fueron cinco, uno de las cuales, luego de participar en las primeras fases del proyecto, decidió no seguir adelante, dado que, según sus palabras, no tenía el tiempo para participar en otras instancias, tales como los grupos de discusión y la observación, de clases, por lo cual los actores participantes en la investigación finalmente fueron cuatro docentes.

Dentro de la investigación cualitativa se consideran los procesos de determinación de la muestra como dinámicos, adecuados y básicos más que como parámetros de población estáticos o previos (McMILLAN y Shumacher, 2005). De esta manera el muestro es intencional. Autores como Goetz y LeCompte (1988) prefieren el término selección basada en el criterio para referirse a este muestreo.

Como el propósito de esta investigación es analizar la FDC y comprender el fenómeno de las prácticas pedagógicas, a partir del proyecto, y no la generalización de los resultados, por lo cual, dentro de las estrategias de muestreo se han elegido las denominadas estrategias graduales de muestreo que se basan en su mayor parte en el muestreo teórico desarrollado por Glasser y Strauss (1967).

De esta forma el muestro teórico intenta enriquecer la teoría en desarrollo, además desea controlar el proceso de selección de los datos por la teoría emergente. Según Flick *"El principio básico del muestreo teórico es la forma genuina y típica de seleccionar el material en la investigación cualitativa"* (2004:81).

El muestro teórico describe la relación o interacción dialéctica, entre la recolección y análisis de datos en la investigación. Elaborar una teoría significa especificar y comparar sus propiedades adicionales. Igual que un concepto tiene muchos indicadores, una categoría tiene muchas propiedades. Al encontrar los indicadores adicionales del concepto, se hallan las propiedades adicionales de la categoría, y se continúa haciéndolo hasta la saturación (Bisquerra, et al 2004:32).

El escenario natural, es la escuela, en la cual se desarrolló el proyecto sobre el mejoramiento de las prácticas pedagógicas. El grupo objetivo son los profesores de aula participantes en dicho proyecto.

El caso individual, se puede entender, dialécticamente, como un universal individualizado, por consiguiente, para descubrir lo que significa ese universal individualizado es necesario conceptualizar el caso como sigue:

- El caso representa un contexto institucional específico en el que el individuo actúa y que él también tiene que representar a otros.
- El caso representa una profesionalización específica que ha alcanzado y que se representa en sus conceptos y maneras de actuar.

- El caso representa una subjetividad desarrollada como resultado de adquirir cierto caudal de conocimientos y de desarrollar maneras específicas de actuar y percibir.
- El caso representa un contexto de actividad interactivamente hecho y factible (Flick, 2004).

### 3.6. Trabajo de Campo

El acceso al escenario se estableció mediante la selección del proyecto de mejoramiento de las prácticas pedagógicas, en julio del 2008: *Los Docentes. Permanentes Aprendices*.

Se solicitó formalmente, a través de una carta, dirigida al equipo de gestión de la RMM su autorización para trabajar en el proyecto elegido, posteriormente, nos contactaremos personalmente con el director y los profesores que participaron en éste, a los cuales les informaremos sobre los objetivos de la investigación y el papel que tendrán ellos como actores de ésta, luego se procedió a solicitarles formalmente su autorización para la realización de la investigación, como también se les informó sobre el resguardo de su identidad, con la confidencialidad de ésta, la cual se protege a partir de la denominación de un nombre ficticio de cada una de las participantes.

El trabajo en el escenario (tabla N° 5) se desenvuelve en la escuela en la cual se desarrolla el proyecto indagado, ese es el escenario social natural en el cual interactúan los sujetos participantes en la investigación y el investigador, la cual se inicia en la última semana de julio del 2008.

Las primeras acciones comienzan a realizarse con la planificación de los docentes participantes de cada una de las sesiones, que ellos denominan como Grupo de Trabajo, a realizar en el transcurso del Proyecto. Aquí los docentes analizan aspectos del MBE, dominio A y B, y los criterios y descriptores y su relación con la práctica diaria, la primera semana de agosto.

En este primer momento se le aplica una entrevista en profundidad a los cinco docentes que participan en el proyecto investigado, a mediados de agosto, quedando en definitiva solamente participando en la investigación cuatro profesoras ya que una docente decide no seguir en la investigación.

Luego de realizadas las entrevistas en profundidad a los actores se transcriben a textos, fragmentos; se levantan inductivamente subcategorías, categorías emergentes provisionales, las cuales nos dan una primera visión del conjunto de nuestros propósitos de investigación. Posteriormente se construye una pauta de observación de la práctica (observación por escala valorativa), y paralelamente se sigue participando en los grupos de trabajo. A partir de las categorías emergentes se detectan temas claves los cuales son analizados en dos grupos de discusión.

Posteriormente, se sigue trabajando con los docentes en los grupos de trabajo en los cuales se continúa con el estudio de los dominios C, con sus respectivos criterios y descriptores. También aquí se estudia y analiza, en el ámbito del lenguaje, aspectos tales como funciones del lenguaje, el lenguaje como una facultad, principios pedagógicos y didácticos.

Al inicio del mes de noviembre se comienzan a realizar la observación de clase de cada una de las docentes participantes en la investigación, la cual concluye a fines del mismo mes. Los dos grupos de discusión fueron realizados a mediados y fines de noviembre, respectivamente.

A las docentes participantes en la investigación se les aplicó una pauta de observación de su práctica de aula (observación por escala valorativa), también cada una de estas clases fueron grabadas magnetofónicamente, las que posteriormente fueron transcritas, permitiendo traducir a un texto el desarrollo de la clase, con lo cual se tiene una nueva fuente que nos permite tener una descripción de la totalidad de las clases realizadas por cada docente.

De esta forma, los instrumentos y/o técnicas que entregan los datos a analizar son: entrevista en profundidad, pauta de observación de práctica de aula, transcripción de clases, grupos de discusión, grupos de trabajo, notas de campo, las cuales, a su vez, permiten realizar la triangulación de los datos, lo que nos permite la validación de dichos datos, como también la validación de la investigación por parte de investigadores externos a ésta.

La recogida de datos se realiza entre julio y diciembre del 2008, incluye la realización de la entrevista en profundidad, la observación de clases y el grupo de discusión.

### **3.6.1. Dificultades en el Trabajo de Campo**

A partir de la experiencia empírica en el Trabajo de Campo, fueron variadas las experiencias que se pudieron vivir con los actores participantes en la investigación. Antes del inicio del trabajo en el Seminario Tesis V, ya se advirtieron las posibles dificultades que se pudieran dar, por lo cual se puso énfasis en la negociación, respeto y empatía hacia los actores. Dificultades tales como enfrentar a las docentes a ser grabados, dónde colocar la grabadora en una observación de clases. La utilización de la grabadora se inicia con el trabajo de los talleres realizados, alrededor de tres, en un comienzo, por lo cual, posteriormente, las docentes fueron adquiriendo familiaridad con la grabadora, y el trabajo se realizaba con naturalidad, donde la grabadora estuvo presente en toda la investigación, como un elemento más para las docentes. Como lo señalamos anteriormente, la negociación parte de la idea del respeto a la identidad de los docentes. La negociación con los datos de las entrevistas, grupos de discusión y la observación de clases, todos los cuales fueron sometidos al escrutinio de cada uno de los docentes, para ajustar sus palabras a lo que dijeron y quisieron decir.

En parte, para soslayar algún posible rechazo hacia el investigador, fue fundamental el saber escuchar y plantear claramente el rol y la importancia que tendrían ellas como participantes en la investigación. El investigador se planteó como “uno más del equipo” el cual “venía a aprender de ellas”. Destaqué la importancia de los hallazgos y el aporte a realizar en éste ámbito de la educación, de ellas como docentes. Esto fue claramente comprendido, lo cual lo expresaron en más de una oportunidad. Desde un primer momento fueron abiertas a colaborar en toda la investigación, solamente una docente declinó seguir ya que no tenía tiempo por las actividades a realizar con su curso, pero en todo lo demás fueron claramente colaboradores. Todas las acciones realizadas respecto a la validez de la investigación son desarrolladas en el apartado referido a los “Criterios de rigurosidad metodológica”.

**Tabla5: Cuadro resumen de las actividades realizadas en el escenario**

<b>Entrada al Escenario</b>	
<b>Fecha</b>	<b>Actividad</b>
<b>Entrada al escenario 29 julio</b>	Reunión con Director del Establecimiento y Grupo de Trabajo, en el cual se realiza la presentación oficial. Se señalan y comentan los propósitos de la presencia del Investigador. Exponen los objetivos de la investigación, el papel que jugarán los docentes participantes en el Grupo de Trabajo, se les pide oficialmente su participación en la investigación a realizar.
<b>Talleres de profesores (Grupo de trabajo)</b>	
<b>Fecha</b>	<b>Contenidos centrales o ejes temáticos</b>
<b>5 de agosto</b>	Marco teórico y conceptual - Dominios A – B – C – y D - Criterios y descriptores - Relación con la práctica diaria.
<b>12 de agosto</b>	Marco teórico y conceptual - Dominios A – B – C – y D - Criterios y descriptores - Relación con la práctica diaria.
<b>Entrevista en Profundidad</b>	
<b>Fecha</b>	<b>Profesora</b>
<b>19 agosto</b>	María Teresa
<b>19 agosto</b>	Francisca
<b>Talleres de profesores</b>	
<b>19 de agosto</b>	Estudio Dominio B. Conocimientos previos
<b>Entrevista en Profundidad</b>	
<b>Fecha</b>	<b>Profesora</b>
<b>26 agosto</b>	Constanza
<b>26 agosto</b>	Ignacia
<b>Talleres de profesores</b>	
<b>26 de agosto</b>	Estudio Dominio C. Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes
<b>2 de septiembre</b>	Estudio Dominio C. Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes
<b>9 de septiembre</b>	El Lenguaje. Funciones del Lenguaje
<b>23 de septiembre</b>	El Lenguaje. Funciones del Lenguaje
<b>30 de septiembre</b>	El Lenguaje. Funciones del Lenguaje

<b>14 de octubre</b>	Se trabaja el Dominio D Responsabilidades profesionales	
<b>28 de octubre</b>	El lenguaje como una facultad. Principios Pedagógicos y Didácticos. Las funciones lingüísticas	
<b>Fecha</b>	<b>Observación clases. Profesora</b>	<b>Curso</b>
<b>3 noviembre</b>	María Teresa	1° año A
<b>3 noviembre</b>	Francisca	1° año A
<b>Talleres de profesores</b>		
<b>4 noviembre</b>	El lenguaje como una facultad. Principios Pedagógicos y Didácticos. Las funciones lingüísticas	
<b>Fecha</b>	<b>Observación de Clases. Profesora</b>	<b>Curso</b>
<b>5 noviembre</b>	Ignacia	7° Año A
<b>6 noviembre</b>	Constanza	3° año B
<b>6 noviembre</b>	Ignacia	7° año A
<b>10 noviembre</b>	Francisca	1° año B
<b>11 noviembre</b>	Constanza	3° Año A
<b>11 noviembre</b>	Constanza	3° año A
<b>12 noviembre</b>	Ignacia	7° año A
<b>17 noviembre</b>	María Teresa	1° año A
<b>17 noviembre</b>	Francisca	1° año B
<b>24 noviembre</b>	María Teresa	1° año A
<b>24 noviembre</b>	Francisca	1° año B
<b>Fecha</b>	<b>1° Grupo de Discusión</b>	
<b>11 noviembre</b>	1° Grupo de Discusión	
<b>Profesora</b>	<b>Observación de Clases. Profesora</b>	<b>Curso</b>
<b>25 noviembre</b>	Constanza	3° Año A
<b>26 noviembre</b>	Ignacia	7° Año A
<b>Grupo de Discusión</b>		
<b>25 noviembre</b>	2° Grupo de Discusión	
<b>Término del trabajo de campo</b>		
<b>Martes 9 de diciembre</b>		
<b>Ceremonia realizada con los docentes participantes en la investigación</b>		

Elaboración propia

### 3.6.2. El escenario. Escuela (ver anexo XXXXV)

A continuación realizaremos la presentación del escenario, establecimiento educacional en donde se realizó la presente investigación; esto nos permitirá conocer el establecimiento y el contexto socio cultural en el cual se encuentra.

Esta escuela fue fundada el 30 de Abril del año 1981. El sector donde se encuentra el establecimiento educacional, es un sector de alto riesgo social, por existir violencia intrafamiliar, familias mal constituidas, drogadicción y alcoholismo. El Colegio sigue siendo el principal centro de cultura y enseñanza del área, estando

dentro de los establecimientos de alto riesgo debido al bajo nivel socio-cultural que lo rodea.

Cuenta con 15 Profesores que atienden a 18 cursos, una profesora de educación diferenciada y una profesora a cargo de un proyecto de integración, más tres docentes superiores que son director, sub-directora y encargada de la unidad técnica pedagógica. También se cuenta con un paraprofesor y dos auxiliares de servicios menores, dos auxiliares de párvulos, y tres manipuladoras de alimentos.

Con respecto a la infraestructura del local, este posee salas bien habilitadas, con mobiliario relativamente bueno. Existen otras dependencias como sala de computación y biblioteca, cocina de apoderados, cocina de profesores, comedor para los alumnos, baños para niñas y niños, y un patio techado.

La matrícula histórica ha oscilado entre los 450 y 560 alumnos, cifra que se ha mantenido constante en los últimos tres años. La asistencia media denota un constante repunte en los últimos tres años, alcanzando más de un 94%. Los alumnos promovidos superan el 97,35%, fundamentalmente gracias al programa de refuerzo educativo; por tanto, la repitencia por razones de rendimiento escolar está en el rango de 2,6%, y los retiros en un 5,00%, debido a la gran cantidad de población flotante y allegados del sector.

La prueba SIMCE, históricamente, ha ubicado en el colegio como de bajo rendimiento (46%), como causas propias de una población con graves carencias socio – económicas y culturales, el último SIMCE revela un mejoramiento, en matemáticas se subió 5 puntos, en lenguaje 12 puntos, existiendo expectativas de crecimiento en los próximos años.

Los planes y programas de estudios existentes en este establecimiento están dentro de un currículum formal, y están en concordancia con la Reforma Educacional, de acuerdo al Decreto Supremo N° 40, de enero de 1996, en que se aprobó los OF y CMO de primero a octavo año básico.

Con respecto al nivel educacional de los padres de familia, 92,82% está bajo los 500 puntos respecto de la ficha CAS-2. En la distribución de la población en la edad escolar por grupo etario, puede apreciarse que la mayor demanda potencial sobre el sistema educativo de la comuna de Valparaíso se registra a nivel de educación básica, en el cual el 52,64% de la población comunal está en edad escolar, o espera atención educativa.

### **Misión y Visión del establecimiento**

El proyecto educativo Institucional del establecimiento (PEI) señala que la misión del colegio es la de educar y acoger con afecto a los niños y niñas de la comunidad, con el propósito de guiarlos en su desarrollo integral, de manera de ampliar sus horizontes de expectativas y encontrar su vocación como personas y, por tanto, su felicidad.

Según el PEI, la visión de la escuela se basa en el respeto mutuo, la solidaridad, la confianza, la justicia, el amor, la fe, la lealtad, donde todos los niños y niñas puedan aprender, donde se refleje un verdadero trabajo en equipo, con una actitud entusiasta y positiva hacia la vida.

Los aprendizajes de los niños y niñas se realizan en ambientes cálidos, atractivos, en aulas individuales, con mobiliario atrayente y cómodo, abarcando un currículo funcional, las manualidades, el teatro, el baile, la música, la danza, y los deportes. Mostrándoles diferentes realidades de comunidades ajenas a la suya, que los niños descubran los avances de la época y de la ciudad donde viven (PEI).

“Soñamos que los alumnos de cursos superiores trasciendan en experiencias conjuntas con los niños que están iniciando su proceso de saber” (PEI)

**Tabla 6: Resultados del SIMCE – Histórico del establecimiento**

4º Básico			
	Lenguaje y Comunicación	Educación Matemática	Comprensión del Medio
Año	Puntaje	Puntaje	Puntaje
2002	225	228	221
2005	239	239	234
2006	230	230	242
2007	210	199	213
2008	233	223	227

8º Básico				
	Castellano	Matemáticas	Historia	Cs. Naturales
Año	Puntaje	Puntaje	Puntaje	Puntaje
2000	214	216	223	223
2004	214	217	216	224
2007	234	231	231	225

### 3.7.1 Los actores

Los actores participantes en esta investigación son las siguientes docentes:

#### 3.7.1.1. María Teresa

Esta docente es la coordinadora de la RMM, profesor de educación general básica, no tiene mención. Tiene un diplomado en innovaciones didácticas en el primer ciclo básico, realizado en la Universidad Católica de Lovaina, la Nueva, Bélgica.

Desde el principio de su vida profesional ha realizado docencia desde primer a octavo año básico. Actualmente, y desde hace quince años, realiza docencia en el primer y segundo año básico solamente.

Esta docente señala en la entrevista en profundidad la importancia que tuvo en su vida profesional la realización del diplomado realizado:

*“me cambio el swich, me cambio la vida, me re encanté con mi profesión en el momento en que yo me fui a estudiar este diplomado cuando gane la beca del Ministerio”.*

#### **3.7.1.2. Francisca**

Esta docente es profesora de educación básica, licenciada en educación. No tiene mención. Su práctica profesional la realizó en el primer ciclo, actualmente realiza docencia al primer año básico. Lleva ejerciendo dos años.

#### **3.7.1.3. Constanza**

Esta docente es profesora de educación general básica, licenciada en educación, no tiene mención.

Su práctica profesional la realizó con primero, sexto, séptimo y octavo básico. Actualmente realiza docencia en tercero básico. Lleva ejerciendo hace tres años.

#### **3.7.1.4. Ignacia**

Esta docente es profesor básico, profesora de educación física, tiene la especialidad en educación tecnológica. Ha realizado docencia en primer y segundo ciclo de la educación básica. Lleva veinte años ejerciendo la docencia.

### **3.8. Auditoria de dependencia**

La auditoría de dependencia ha pasado por varios momentos y por lo mismo ha sido realizada por varios doctores Dr. Claudio Almonacid, Dr. Mario Sandoval, Dra. Ana Vargas. Esta última investigadora ha realizado el control de la investigación en la fase de descripción, análisis e interpretación, como también las pistas de revisión de los datos, junto con la validez de ésta, con la triangulación de investigadores.

### **3.8.1. Criterios de la rigurosidad metodológica**

### **3.8.2. Criterios de credibilidad**

En el inicio y el desarrollo de la investigación cualitativa, una de las preguntas que surgen es cómo garantizar el rigor del trabajo científico, y cómo otros investigadores juzgarán el rigor de la investigación realizada, cuyas respuestas generan debate en el mundo científico. Ahora, el abordaje para la realización de la presente investigación cualitativa tiene sus propias raíces ontológicas y epistemológicas, las cuales deben comprenderse, respetarse y mantenerse a lo largo de toda la investigación. La mayoría de los investigadores cualitativos concuerda con esto, por lo tanto, estos estándares de evaluación deben ser coherentes con los propósitos, fines y bases filosóficas del paradigma cualitativo, lo cual compartimos ya que se debe tener en cuenta la propia realidad de la investigación cualitativa y la complejidad del fenómeno humano (Guba, 1989; Latorre, Del Ricón y Arnal, 1997).

Los criterios que se utilizan comúnmente para evaluar la calidad científica de un estudio cualitativo son, de acuerdo a Guba y Lincon (1985), cuatro preocupaciones fundamentales relacionadas con la credibilidad.

La credibilidad pretendemos lograrla a través de entrevistas, conversaciones y observaciones prolongadas con los participantes en el estudio, recolectamos información que nos ha producido hallazgos, los cuales son reconocidos por los informantes como una verdadera aproximación sobre lo que ellos piensan y sienten.

Así entonces, la credibilidad se refiere a cómo los resultados de la presente investigación son verdaderos para las personas que fueron estudiadas y para otras personas que han experimentado o estado en contacto con el fenómeno investigado.

Consideramos que en una investigación cualitativa implícitamente se utilizan en mayor o menor grado en forma indistinta los procedimientos o estrategias que permitan dar cuenta de los criterios de rigurosidad científica, pero para nuestros propósitos de cautelar dicha rigurosidad científica, expondremos la metodología cualitativa y los procedimientos o estrategias en particular que permitan dar cuenta de los criterios de rigurosidad científica de nuestra investigación:

#### **3.8.2.1. Credibilidad**

Se realizó un trabajo prolongado en el escenario escuela. Este se desarrolló desde la última semana del mes de julio hasta la segunda semana del mes de diciembre del año 2008, llevando a cabo un contacto permanente, no sólo con los sujetos participantes en la investigación, sino que con los otros sujetos de la unidad educativa, tales como directivos y demás profesores del establecimiento, como también con paradocentes y administrativos de la escuela.

Se realizaron observaciones persistentes sobre los sujetos participantes en la investigación, lo cual se lleva a cabo en el escenario natural en el cual el docente realiza su trabajo de práctica pedagógica como es el aula. Esto nos permitió observar acciones en más de un momento para de esta manera contrastar, comparar un episodio, una situación, un hecho relevante en varios momentos. Por ejemplo, aquí podríamos señalar el caso referido a una estrategia que el docente está aprendiendo y luego aplicando en el aula con los estudiantes, y ver de qué forma íntegra a su práctica de aula lo aprendido en el proyecto del que forma parte.

Durante la etapa de desarrollo de los instrumentos se realizaron juicios críticos de pares para establecer la coherencia entre los objetivos de la investigación y su relación con los instrumentos que se aplicarían para recoger los datos y de esta forma responder a dichos objetivos, y así tener certeza de los procedimientos metodológicos diseñados e identificando y analizando eventuales fuentes de errores para evitarlas en el desarrollo del proceso.

Se efectuó también triangulación múltiple, incluyendo los aspectos de:

**Tiempo:** aquí se registraron durante un largo período de tiempo las prácticas de aula de cada una de las docentes, los talleres que se realizan regularmente, todo lo cual fue grabado magnetofónicamente, las que posteriormente fueron transcritas a texto, todo con el fin de comprobar la estabilidad y regularidad de la información recogida, lo cual evitaba que se pudieran recoger datos que se alejaran de lo espontáneo y natural de la acción realizada por los docentes en su quehacer pedagógico.

**De investigadores:** durante el levantamiento de las categorías se realizaron juicios críticos de pares, a partir de las entrevistas en profundidad realizadas; para, de esta forma, disminuir el sesgo propio del investigador. Los juicios críticos de pares permitieron comprobar y/o reorientar lo desarrollado.

**De análisis:** se realizaron múltiples contrastaciones con los datos recogidos a partir de los diversos instrumentos y/o técnicas, tales como los datos de la entrevista en profundidad entre cada docente, se contrastó la observación de clases por cada docente, se contrastó el texto del desarrollo de cada clase por cada docente, los talleres permitieron contrastar las opiniones y desarrollo de las temáticas de cada profesor. Finalmente se contrastó la información obtenida de cada una de las metacategorías analizadas, que dieron origen a las conclusiones globales de la presente investigación.

Se llevó a cabo una recogida de material de adecuación referencial, ya que cada entrevista en profundidad, cada clase, cada taller de los docentes, fueron grabados magnetofónicamente y luego transcritos a textos, por lo tanto, los descubrimientos o interpretaciones del presente estudio pueden ser comprobadas mediante la consulta a los archivos de audio y su respectivo texto.

### **3.8.2.2. Transferibilidad**

Se efectuó un muestreo teórico, ya que esta investigación no pretende ser representativa pero sí se intentó, a través de este caso investigado, maximizar la cantidad de información recogida sobre los casos. Intencionadamente se establecieron criterios para seleccionar el caso, como, por ejemplo, que éste correspondiera al ámbito de las prácticas pedagógicas y que se ubicara en la región metropolitana.

Las descripciones minuciosas se desarrollaron a partir de múltiples instancias y métodos de recolección de información, como también el método de transcripción literal de los registros de clases permitieron llevar a cabo una abundante recogida de la información, como así descripción densa y exhaustiva de ésta, lo que permitiría contrastar los contextos investigados con otros contextos teniendo la posibilidad de transferir los resultados a estos últimos.

### **3.8.2.3. Dependencia**

Se establecieron pistas de revisión o examen de los procesos de decisiones seguidos por el investigador, particularmente aquellos vinculados con la recolección y el análisis de los datos. Estas pistas de revisión se materializaron en la bitácora del investigador, la cual fue realizada durante todo el proceso de investigación.

Se desarrolló un procedimiento de control de la investigación que fue realizada por el director de la tesis doctoral y la auditoría de dependencia fue llevada a cabo por una investigadora externa a la investigación, la Dra. Ana Vargas

### **3.8.2.4. Confirmabilidad**

Se llevaron a cabo ejercicios de reflexión, en las distintas etapas de la investigación, con un grupo de pares, con los cuales el investigador manifiesta los supuestos epistemológicos subyacentes que orientaron de una manera particular el presente estudio, los cuales se señalan en la fundamentación del enfoque metodológico elegido.

Se utilizaron descriptores de baja inferencia, cautelando la exhaustividad de los datos recogidos. Los descriptores utilizados fueron las transcripciones textuales, tanto de las entrevistas en profundidad, las clases realizadas, los talleres. Del mismo modo se utilizaron fuentes documentales en la primera fase de recolección de datos, los que posteriormente fueron analizados e integrados en la interpretación de la información recopilada.

En este criterio también se consideró la triangulación múltiple, que fue explicitada en el criterio de credibilidad.

## CAPITULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

### 4.0. Análisis de los resultados

A continuación procederemos a realizar al análisis de los resultados de la presente investigación, el cual transita por dos momentos, para esto comenzaremos señalando el objetivo de la presente investigación:

#### **Objetivo general:**

Comprender la valoración, significado e integración a la práctica de aula de la FDC, recibida por los profesores participantes en el proyecto *Los docentes, permanentes aprendices*, como un medio para mejorar sus prácticas pedagógicas.

Tal como lo expusimos en el Diseño metodológico, Capítulo III, el presente análisis se realiza utilizando el método comparativo constante de Glasser y Strauss, el cual realiza el siguiente recorrido:

- a. Inductivamente, se levantan Núcleos temáticos emergentes, para lo cual se expone un cuadro con las respectivas Subcategorías y sus definiciones, las cuales corresponden a las expresiones literales de los actores participantes en la investigación (ver anexo 2), como también las Categorías y Metacategorías.
- b. Posteriormente, se exponen cada una de las Metacategorías, con sus respectivas Categorías, en las cuales se expresa lo más relevante o significativo de cada una de éstas.
- c. Aquí, se procede a realizar el primer nivel de análisis con el MCC, en el cual se exponen el discurso de los actores de cada una de las Categorías que componen la Metacategoría, lo cual permite situar el discurso de los docentes sobre determinados aspectos.
- d. Para cada una de las Metacategorías, se realiza la presentación de una matriz de datos textuales que recoge el discurso de los actores en cada Categoría.
- e. De esta forma, la exposición y el examen de las Categorías y las respectivas Metacategorías, es el primer momento de entrega de resultados y conclusiones, ya que este sistema de Categorías constituyen en sí mismo el resultado del primer análisis, lo cual nos permitirá extraer algunas conclusiones, las cuales se expondrán al final de la presentación de cada Metacategoría (Gil Flores, 1994; Rodríguez, et al, 1999).

Como no nos limitaremos a presentar los resultados del análisis, en el cual destacamos los principales hallazgos alcanzados a partir de los datos, se procederá a un segundo nivel de análisis que busca explicar y contextualizar dichos hallazgos en un marco de desarrollo teórico sobre el tema (Gil Flores, 1994). Este análisis se centrará básicamente en lo que se ha denominado como análisis de contenido (Ruiz Olabuénaga, J. 1996; Pérez Serrano, G. 1998), ya explicitado en el Capítulo III.

De esta forma, se procederá al análisis de los datos que aportan explicaciones que apuntan a responder a cada uno de los propósitos de la presente investigación y que corresponden a los siguientes:

- Valor que le otorgan los profesores a la FDC.
- Significado que le otorgan los docentes al mejoramiento de la práctica pedagógica.
- Aprendizaje en los docentes y su integración a la práctica de aula.
- Aspectos que las docentes aplican en su práctica pedagógica a partir de la teoría aprendida en el proyecto estudiado.
- Factores que explicarían la acción docente de cada profesora.

En este segundo nivel de análisis, se realizará la triangulación de los datos obtenidos en la Entrevista en profundidad, Grupos de discusión, Taller de profesores y las Notas de campo, u otra fuente que se indicará en el inicio de cada análisis de cada uno de los propósitos estudiados, como también expondremos investigaciones y trabajos sobre esta temática y su relación con los hallazgos que surgen del análisis.

En cada punto analizado se realizará una síntesis y análisis parcial.

Finalmente, se procederá a la discusión y conclusiones y las proyecciones de la investigación.

#### **4.2. Primer nivel de análisis**

La presente investigación se inició con la entrada al escenario a través de las entrevistas en profundidad. En primer lugar, se procedió a la transcripción de las entrevistas en profundidad; luego se realizó la segmentación de cada una de éstas, identificando en el texto las unidades de significado.

Los datos de las entrevistas fueron tratados de manera inductiva, éstos fueron descompuestos inicialmente en forma descriptiva para generar conceptos de primer orden.

En esta etapa descriptiva, en el total del análisis de las entrevistas, se identificó 445 segmentos (codificación abierta), que pudieran guardar relación con los objetivos de la investigación. Aquí es importante señalar, que en esta

Codificación abierta, en donde emergen de las entrevistas en profundidad en un primer momento 445 fragmentos, pueden ser revisados en su totalidad en el apartado referido a los anexos, en los cuales aparecen cada fragmento en el total de las entrevistas, en la cual se indica el actor y el número de fragmento.

Luego, estos fragmentos fueron categorizados (lo cual corresponde al agrupamiento de las unidades de significado del estudio). Como resultado del proceso de análisis se obtuvo inductivamente 22 Sub Categorías, 6 Categorías, (Codificación axial), y 3 Metacategorías o núcleos temáticos, (Codificación selectiva)

Se utilizó la siguiente nomenclatura, para identificar las citas a partir de los datos obtenidos en los diversos instrumentos y/o técnicas utilizadas:

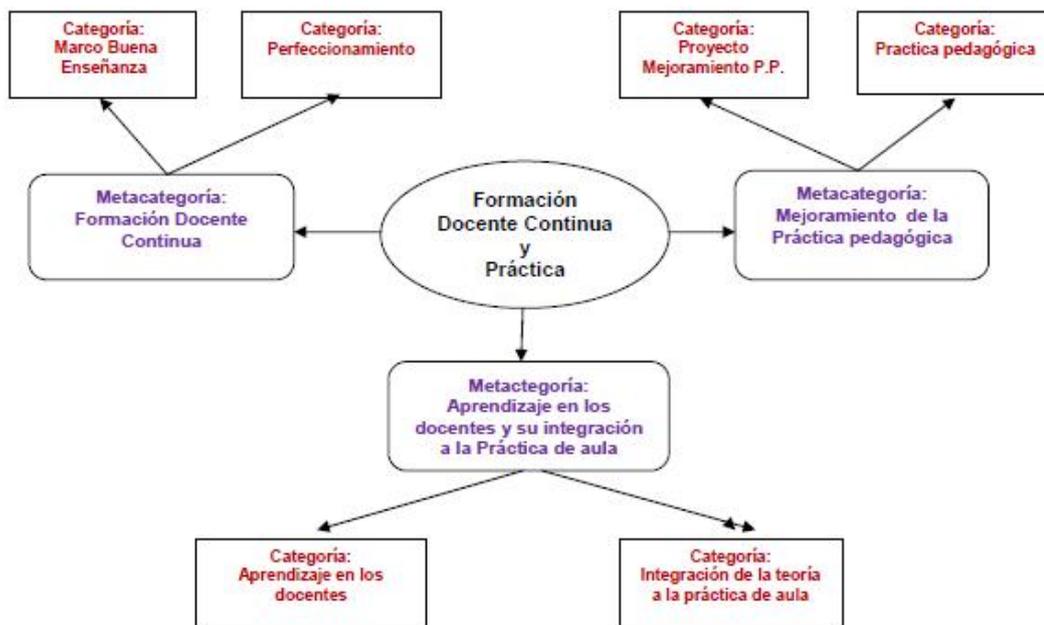
- Las primeras letras en mayúscula corresponden al nombre de la fuente. Ejemplo: EP (entrevista en profundidad).
- Las segundas letras en mayúscula corresponden al nombre del docente entrevistado. Ejemplo: MT (María Teresa).
- La tercera letra en mayúscula corresponden al fragmento número. Ejemplo: F1 (fragmento número 1).
- La cuarta letra en mayúscula corresponde al número de página de la entrevista. Ejemplo: P5 (página número 5).

### **Red de datos gráficos**

Aquí se procede a realizar el primer nivel de análisis con el MCC, en el cual se analiza el discurso de los actores de cada una de las Categorías que componen la Metacategoría, esto permite situar dicho discurso en determinados aspectos. A partir de la codificación abierta, emergieron Categorías y Subcategorías que presentaremos a continuación, a partir de redes conceptuales, que permiten realizar el primer nivel de análisis. Éste se realiza a partir de las figuras que representan las Categorías emergentes por la codificación abierta, axial y selectiva.

De esta forma, en la figura N ° 4, se representan, de forma esquemática, las Metacategorías sobre FDC, (codificación selectiva), Mejoramiento de la Práctica pedagógica y Aprendizaje en los docentes y su integración a la práctica de aula, y las respectivas Categorías y Subcategorías, (codificación axial), la relación existente entre ellas a partir del proceso de codificación teórica.

Figura N° 4. Metacategorías: Formación Docente continua y Práctica pedagógica



#### 4.2.1. 1. Metacategoría: *Formación Docente Continua*

##### 4.2.11. a. Categoría *Marco para la Buena Enseñanza*

En esta Categoría, figura N° 5, desde la red conceptual, se sintetiza el Marco para la buena enseñanza. Aquí emergieron tres Subcategorías: Valoración e importancia del *Marco para la Buena Enseñanza*, Planificación, y evaluación a partir del *Marco para la Buena Enseñanza*.

Los profesores destacan la importancia del *Marco para la Buena Enseñanza* para la práctica pedagógica, el cual les entrega teoría y práctica, la que pueden aplicar en su trabajo de aula con sus estudiantes. Aquí, los docentes entienden por teoría lo declarado o lo aprendido, en este caso en los talleres o grupos de trabajo, tales como determinadas estrategias de comprensión lectora, alguna nueva forma de evaluación, entre otras. Éste también les entregaría un mayor manejo de conceptos que debe conocer todo docente. También el marco se presenta como una herramienta que permite planificar y evaluar en el aula, esta planificación parte de ciertas teorías, como, por ejemplo, el ciclo que debe seguir toda clase en su desarrollo, y la importancia y fundamentación de cada una de dichas etapas. Las docentes declaran conocer debilidades del marco, como el tiempo que requiere su estudio, la internalización, lo complejo de su lenguaje, la falta de reflexión para su

aplicación y lo cambiante que pueden ser los contextos en los cuales se aplica. Finalmente, este marco explicita el compromiso personal y profesional de los docentes, porque en definitiva declararía lo que todo docente debería saber y hacer para una práctica efectiva.

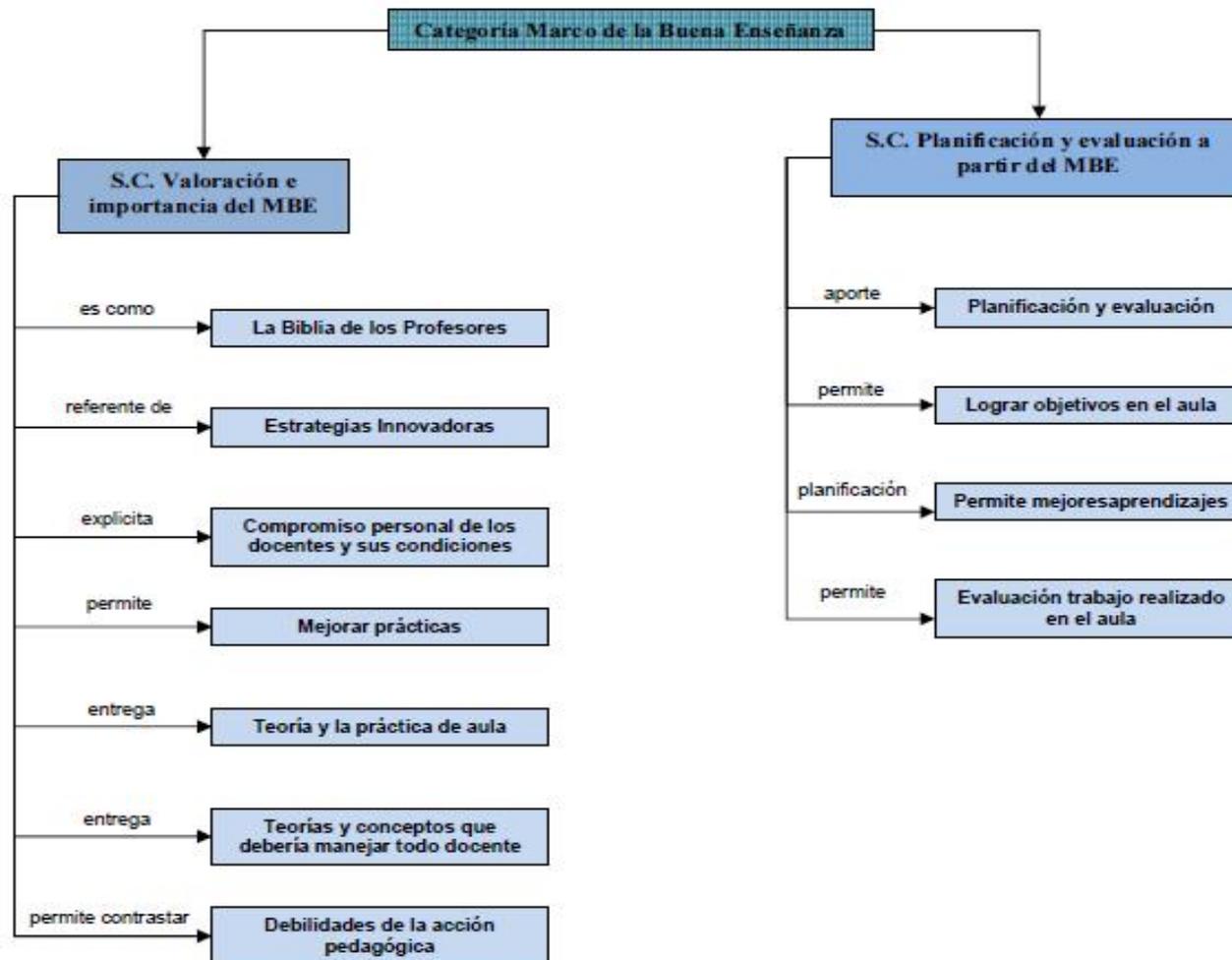
Con respecto a la Subcategoría **Valoración e importancia del Marco para la Buena Enseñanza**, se destaca la importancia en el quehacer profesional del docente porque le entrega teoría y práctica para mejorar su práctica pedagógica.

Con respecto a la Subcategoría **Planificación y evaluación partir del Marco para la Buena Enseñanza**, los docentes reconocen la entrega de elementos teóricos concretos que pueden aplicar en planificar sus clases y, que va desde la planificación y todo lo que involucra ésta, desde el planteamiento de los objetivos, la creación de un ambiente de aprendizaje, hasta el planteamiento de sus responsabilidades profesionales.

#### **4.2.12. Síntesis**

De esta forma, en esta Categoría el discurso docente se centra en torno a otorgarle un gran valor a dicho marco, como también, el reconocimiento de las necesidades de desarrollo de conocimientos y competencias por parte de los docentes, además, explicita el compromiso personal y profesional de los docentes.

Figura N°5 Red de datos Metacategoría: Formación Docente Continua  
 Categoría: Marco de la Buena Enseñanza



#### 4.2.2. b. Categoría *Perfeccionamiento docente*

En esta Categoría, figura n° 6, las docentes destacan en su discurso el perfeccionamiento, sus características y la importancia en su vida profesional, también señalan lo que significa ser profesional en la educación.

En esta Categoría, podemos apreciar en la red conceptual, que se centra en tres Subcategorías, el Perfeccionamiento, la Profesionalización docente y la Evaluación. Estas tres Subcategorías, que emergieron del discurso de los actores, destacan la importancia, características y debilidades del perfeccionamiento, lo que significa ser profesional en la educación, sus características y la importancia de la evaluación docente para los actores participantes en la presente indagación.

Acerca de la Subcategoría **Perfeccionamiento**, las docentes consideran que eleva su autoestima, les permite reactualización de conocimientos, les entrega nuevas estrategias, conocimientos, además de darles experiencia y seguridad personal, destaca aquí que dicho perfeccionamiento se debe realizar en la institución donde los docentes realizan su actividad pedagógica, la cual, a su vez, deber servir en el aula en el trabajo cotidiano con sus estudiantes.

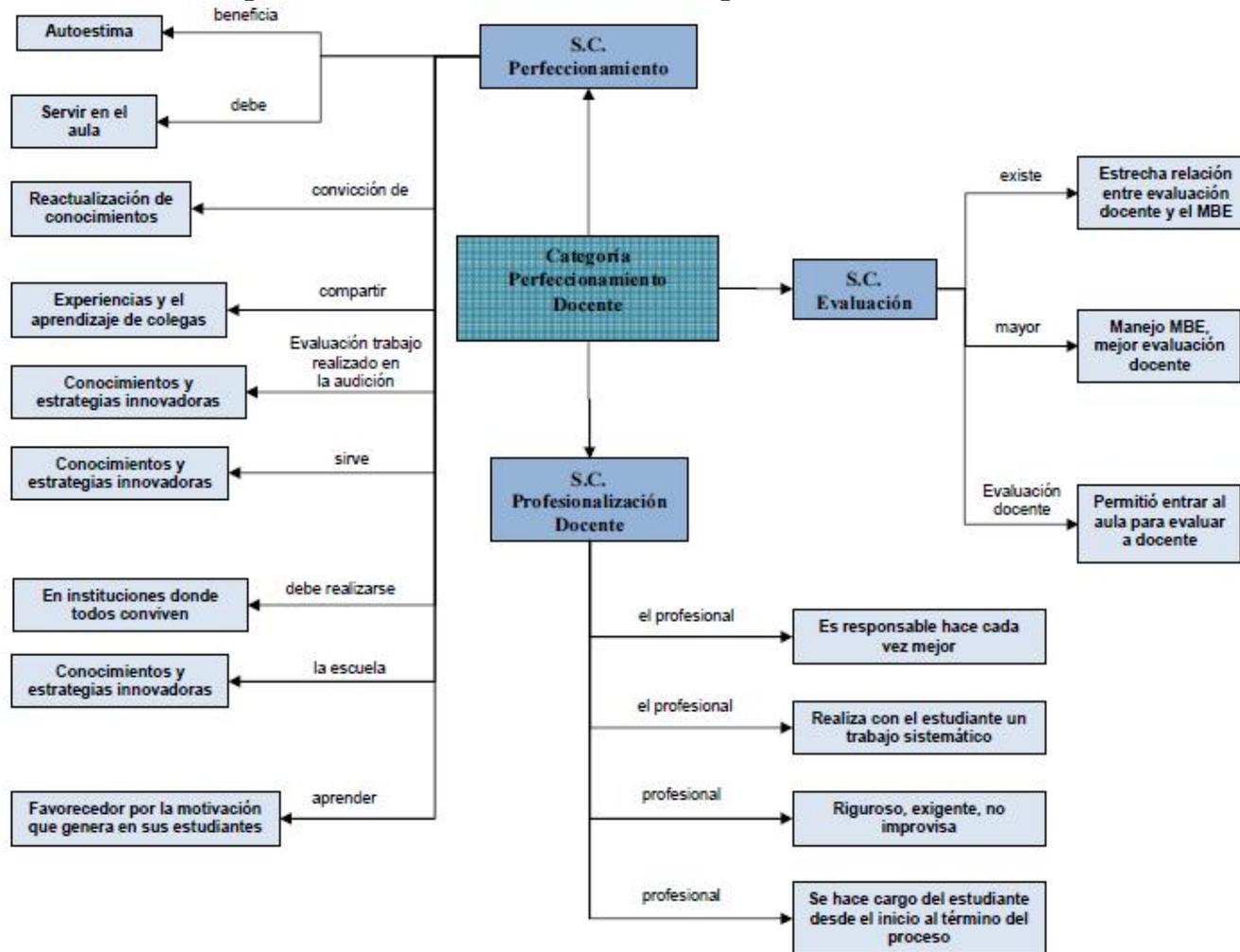
Con respecto a la Subcategoría **Profesionalización docente**, señalan qué se entiende por profesional en la educación; tendría las siguientes características: responsable, trabajo en forma sistemática con el estudiante, riguroso y exigente, no improvisa, y lo que destaca es que los docentes consideran que un profesional debe hacerse cargo del estudiante desde el inicio del proceso hasta el término de éste, y responder por dichos logros.

La Subcategoría **Evaluación docente** destaca como tema medular, ya que por una parte consideran que existe una directa relación entre ésta y el MBE, el cual le entregaría teorías sobre cómo proceder en función a dicha evaluación; además, en la medida que tengan un mayor conocimiento del MBE mejor será su evaluación docente. Por lo cual, el estudio del MBE es una oportunidad de salir airoso en dicha evaluación.

##### 4.2.2.1. Síntesis

De esta forma, en la categoría analizada precedentemente, los docentes, en su discurso, le otorgan gran valor al **Perfeccionamiento**, que no solamente tiene efectos en su vida profesional y en su acción pedagógica con los estudiantes, sino que también en su vida personal; como también el significado de ser profesional y que apunta a ser riguroso en los conceptos, la sistematización del trabajo con los estudiantes, a lo cual se agrega la responsabilidad que debe asumir el docente frente a los logros que deberían desarrollar sus estudiantes en el sentido de ser responsable de éstos.

Figura N° 6: Red de datos  
 Metacategoría: Formación Docente Continua Categoría: Perfeccionamiento docente



#### 4.2.2. 2. Metacategoría: *Mejoramiento de la Práctica pedagógica*

##### 4.2.2.2. a. Categoría: *Proyecto mejoramiento de las prácticas pedagógicas*

En esta Categoría, figura n° 7, destacan el proyecto en el cual las docentes participantes realizan su formación en la escuela, éstas señalan las oportunidades, las fortalezas y las amenazas que perciben en dicho proyecto, y que es clave para comprender su participación en esta indagación. Lugar central es también las prácticas pedagógicas, en la cual los actores exponen sus ideas y experiencias que van desde la concepción teórica que tienen sobre éstas, pasando por las fortalezas que experimentan, las debilidades de dicha práctica, hasta llegar a plantear la relación que logran establecer entre dicha teoría y su práctica de aula.

Con respecto a la Subcategoría **Oportunidades del proyecto mejoramiento de las prácticas pedagógicas**, las docentes manifiestan que lo aprendido se puede llevar al aula, que le entrega claridad con respecto a lo que tienen que realizar con sus estudiantes, se les entrega conceptos, cómo planificar y, al mismo tiempo, les permite mejorar su acción pedagógica en el aula.

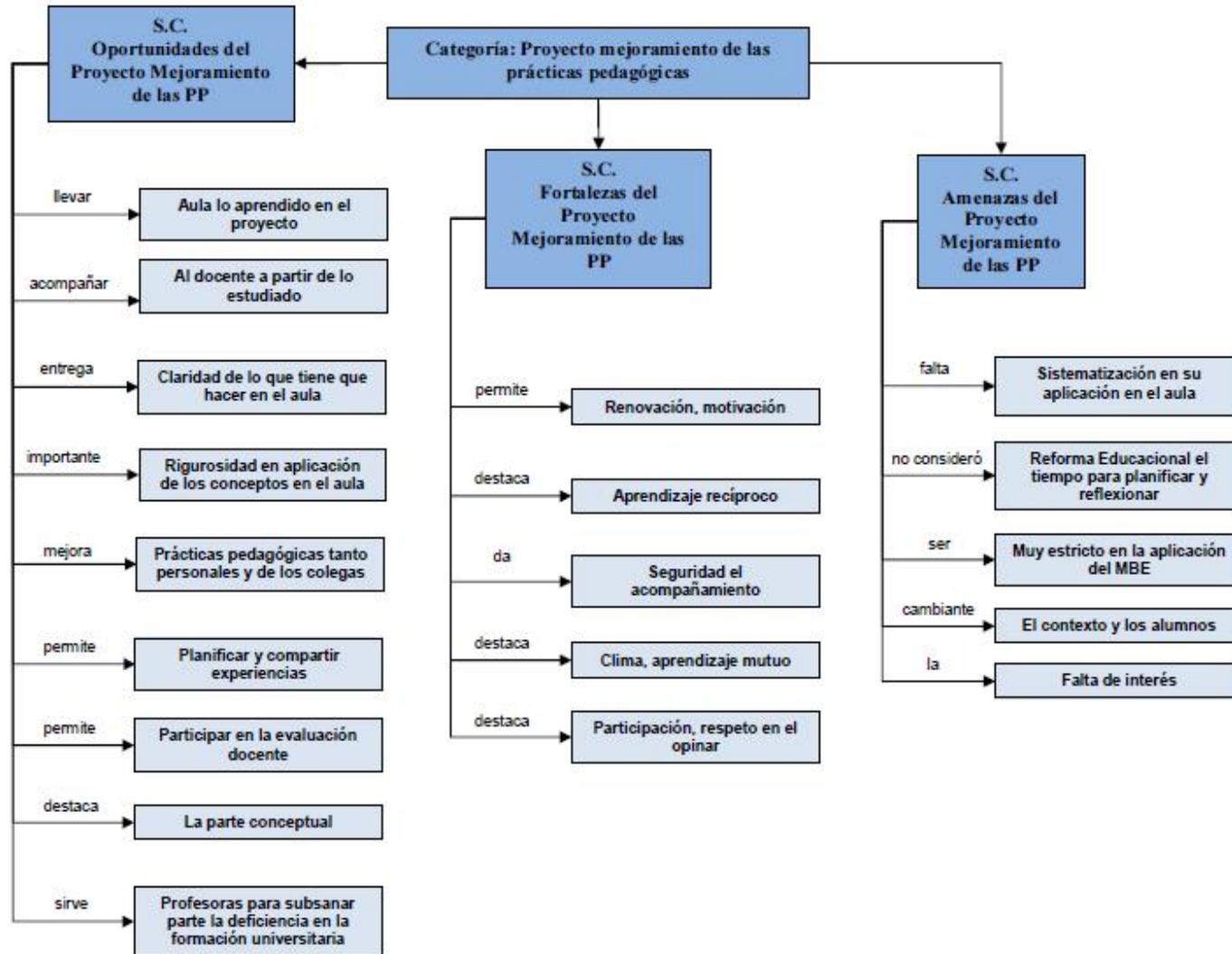
En la Subcategoría **Fortalezas del proyecto mejoramiento de las prácticas pedagógicas**, las docentes perciben que éste les permite renovarse, aprender de sus colegas, se destaca el clima que se da en los talleres que comprende el proyecto, además les da seguridad el sentirse acompañadas en este proceso.

Con respecto a la Subcategoría **Amenazas del proyecto mejoramiento de las prácticas pedagógicas**, lo que atentaría en contra de éste sería la falta de sistematización, que la reforma educacional, a nivel de política de estado, no consideró el tiempo para planificar y reflexionar, además, pueden atentar en contra de los propósitos de éste, el contexto en el cual se da y los estudiantes con los cuales se llevaría a cabo.

##### 4.2.2.3. Síntesis

De esta forma, los actores centran sus experiencias en esta Categoría como la posibilidad de aprender conceptos, distintas estrategias del proyecto, además que valoran el clima, aprendizaje mutuo, la importancia de la participación, el compartir experiencias, el lado humano de esto y la posibilidad de desarrollarse profesionalmente; también reconocen como amenazas del proyecto el no ser sistemático, falta de tiempo e interés en su posterior aplicación en el aula.

Figura N°7: Red de datos Metacategoría: Mejoramiento de la Práctica pedagógica  
 Categoría: Proyecto mejoramiento de las Prácticas pedagógicas



#### 4.2.3. b. Categoría: *Prácticas pedagógicas*

En esta Categoría, figura n° 8, los docentes señalan cuál es su concepción de práctica pedagógica, como también las fortalezas y las debilidades de dicha práctica. También cómo se produce en los docentes la relación, articulación, que realizan entre la denominada teoría y su práctica de aula. En su práctica pedagógica destaca el trabajo en equipo y el aporte que realiza a dicha práctica, al igual como han sido sus experiencias de su práctica de aula, que aportan y qué reciben de estas. Como elemento central, los docentes expresan la importancia de la reflexión de dicha práctica, como ejercicio epistemológico y profesional de ellos como docentes. De esta forma, esta subcategoría nos entrega un panorama bastante claro, de parte de los actores, sobre lo que es práctica pedagógica.

Con respecto a la Subcategoría **Concepción teórica sobre prácticas pedagógicas**, esta sería para las docentes todo lo que realizan en el aula, lo que entregan a sus alumnos y que lo han aprendido en distintos momentos e instancias de su vida profesional.

En la Subcategoría **Fortalezas de la Práctica pedagógica**, los actores señalan como fortalezas el planificar sus clases, el estar recién tituladas, como también el aporte que pueden realizar docentes con años de experiencia en el sistema, por esto al aprendizaje mutuo potenciaría dichas fortalezas

Con respecto a la Subcategoría **Debilidades de la práctica pedagógica**, en esta Subcategoría, que nos parece medular en el análisis por la perspectiva que tienen las docentes de su acción pedagógica, reconocen que la falta de dominio de la disciplina, la falta de especialidad, atentarían en contra de una mejor práctica, a lo que agregan la falta de conocimiento de un sistema de evaluación más prolijo, de falta experiencia y manejo de grupo en su trato de aula con los estudiantes, lo que, unido al poco contacto con los docentes de su colegio, dificulta realizar una práctica más eficaz.

Acerca de la Subcategoría **Teoría y práctica pedagógica**, señalan que ésta es cómo se dan las bases para el aprendizaje de los estudiantes, al mismo tiempo tienen una relación dialéctica entre lo que está escrito y cómo se lleva a cabo con los estudiantes, es decir, entre lo declarado en una teoría y su experiencia con los estudiantes, ya que en definitiva el trabajo en el aula con éstos valida dicha teoría.

Con respecto a la Subcategoría **Trabajo en equipo**, lo consideran como una instancia de desarrollo profesional y personal en donde se comparten experiencias, se opina y se retroalimenta lo aprendido.

En la Subcategoría **Experiencias de la práctica pedagógica** los actores señalan que sirve para subsanar parte de lo aprendido en la universidad, se comparten estrategias con los demás profesores, como también el aporte que ellos realizan, tales como lo son las formas de evaluación y las guías didácticas.

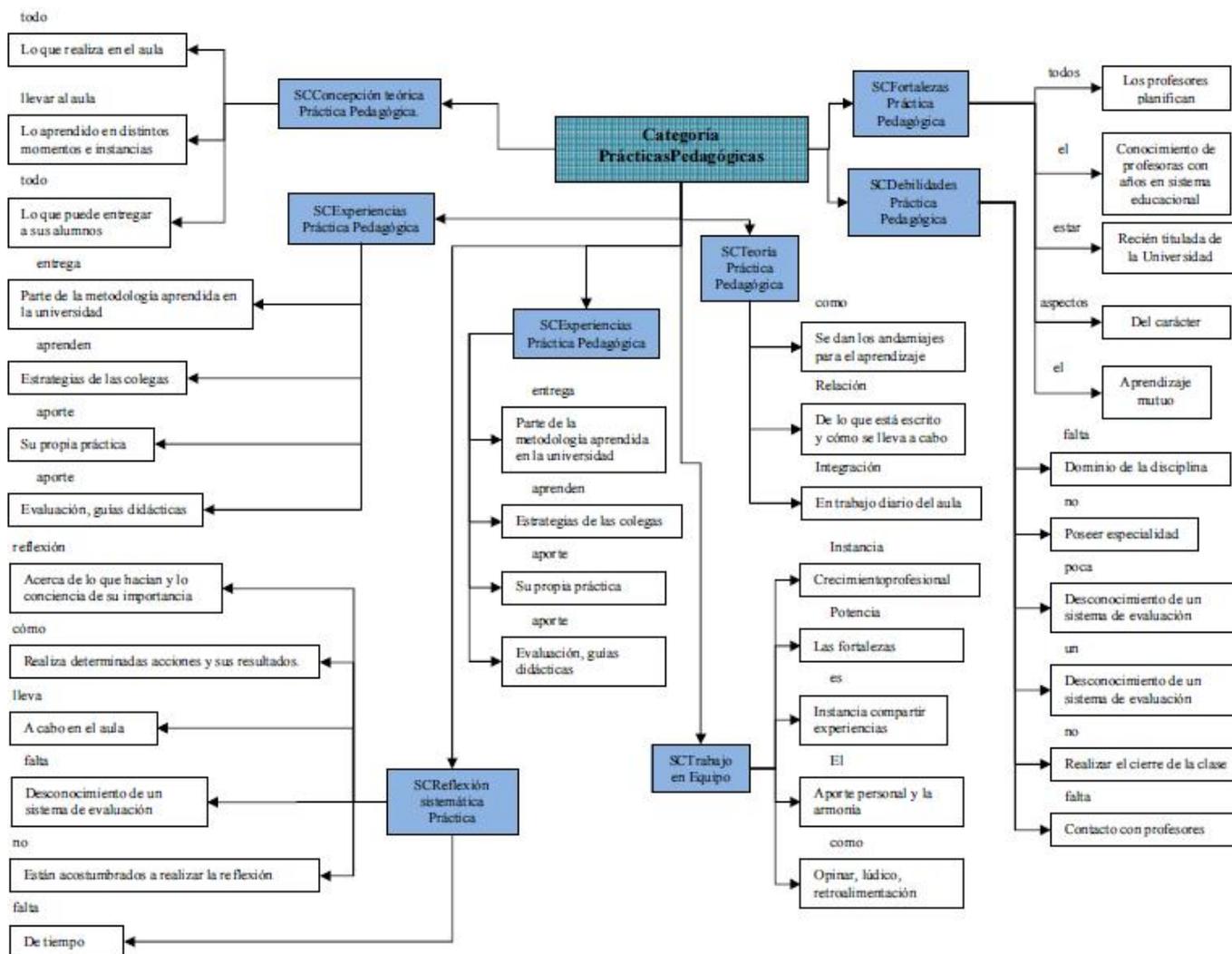
Con respecto a la Subcategoría **Reflexión sistemática de la práctica pedagógica**, las docentes la entienden como un ejercicio que les permite tener

conciencia de la importancia de aquello que realizaban. En qué medida se logran determinados resultados en su Práctica pedagógica. Dicha reflexión se realizaría en el aula, la cual tiene que ser un ejercicio sistemático de cada profesor, pero atendería contra esto el que los docentes no están acostumbrados a realizar dicha reflexión, una de las razones esgrimidas sería la falta de tiempo para realizar dicho ejercicio.

#### **4.2.3.1. Síntesis**

En definitiva, con respecto a la Categoría **Prácticas pedagógicas**, las manifestaciones de las docentes reconocen las debilidades de su práctica, destacan la importancia de la relación entre teoría y práctica pedagógica, le otorgan un gran valor al trabajo en equipo y el compartir experiencias de la práctica pedagógica, como también la reflexión sistemática y el aporte que esta realiza a su acción pedagógica.

Figura N°8: Red de datos Metacategoría: Mejoramiento de la Práctica pedagógica  
 Categoría: Practicas Pedagógicas



#### **4.2.3. 3. Metacategoría: *Aprendizaje en las docentes y su integración a la práctica de aula***

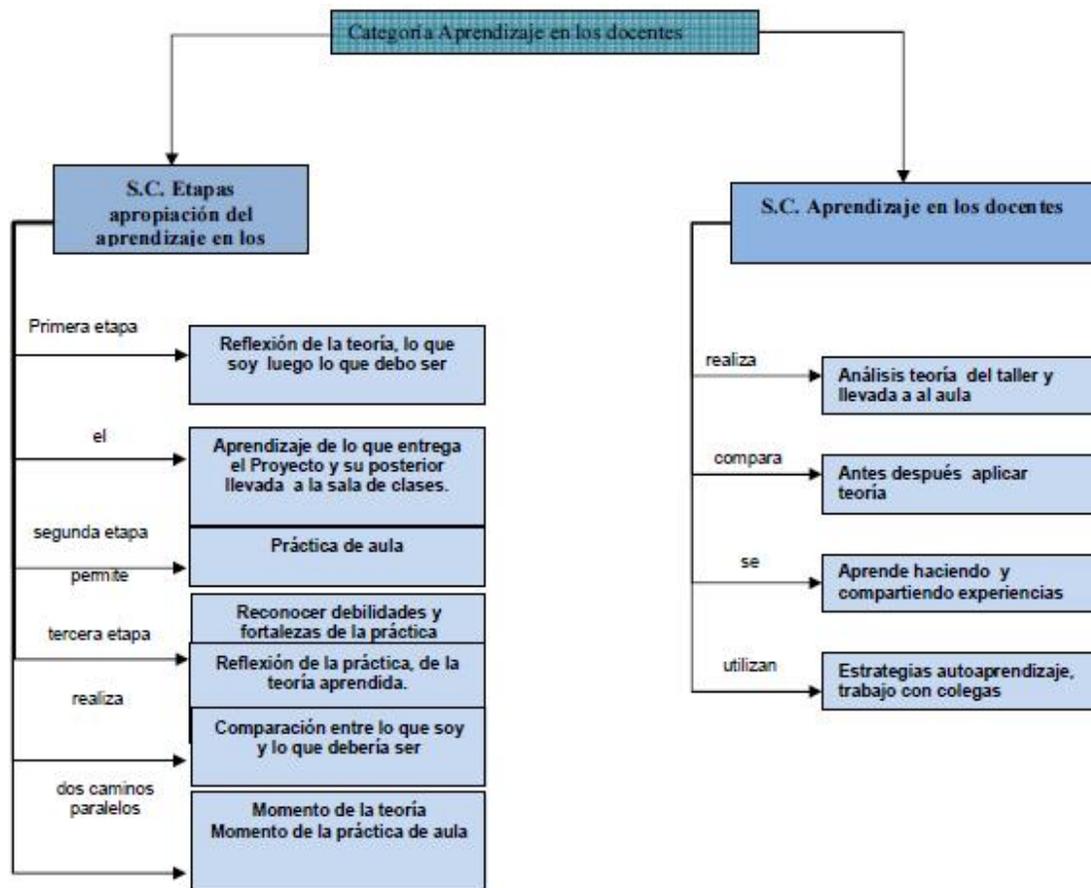
En esta Categoría, figura N° 9, se expone cómo conciben los docentes su propio aprendizaje, fundamentalmente a partir de su participación en el proyecto indagado, como se apropian de éste, cómo se produce y cómo se utiliza. Sobre las etapas por las cual transita éste, y que va desde el aprendizaje, hasta su llevada al aula, en la cual se valida, jugando un papel importante la reflexión de dicho proceso. La integración de ésta se produce también en el aula en la cual la docente realiza su acción pedagógica, en la cual también destaca la reflexión de ésta, si es beneficiosa en la acción pedagógica. Finalmente, el aprendizaje de los docentes se verifica en el aula, en el trabajo con los estudiantes, en la medida que los alumnos tienen mayores logros, mejor será el aprendizaje de los docentes, ya que éste se valida en el aula, como todo el proceso anterior.

##### **4.2.3.1. a. Categoría: *Aprendizaje en las docentes***

En la Subcategoría **Aprendizaje en los docentes**, éste se produce con el análisis de la teoría aprendida en el taller y su posterior llevada al aula, aquí se produce una especie de relación dialéctica al comprar un antes y un después de aplicar la teoría. La apropiación se produce al constatar lo que ocurre en al aula y si es beneficioso en el nuevo aprendizaje, de esta forma, el aprendizaje docente se lleva a cabo haciendo y compartiendo experiencias, para lo cual se utilizan determinadas estrategias de auto-aprendizaje y el trabajo con sus colegas.

Con respecto a la Subcategoría, **Etapas de la apropiación del aprendizaje en los docentes**, ésta transcurriría por etapas; la primera de ellas es la reflexión de la teoría, lo que soy, luego lo que debo ser, lo cual correspondería al aprendizaje de lo que entrega el proyecto y su posterior llevada a la sala de clases. La segunda etapa, es la práctica de aula, la que permitiría reconocer las debilidades y fortalezas de la práctica. Una tercera etapa, correspondería a la reflexión de la práctica, de la teoría aprendida y cómo funciona en el aula, lo cual permitiría comparar lo que se es y lo que se debería ser u ocurrir en la acción pedagógica. Los dos caminos señalados anteriormente serían paralelos, es decir, momento de la teoría, momento de la práctica de aula, semejante situación ocurre con la reflexión, que sería un proceso que involucraría a todo el proceso con mayor o menor expresión por parte de los profesores.

Figura N°9 Red de datos Metacategoría: Aprendizaje en los docentes y su integración a la Práctica de aula  
 Categoría: Aprendizaje en los docentes



#### **4.2.3.2. b. Categoría: *Integración de la Teoría a la práctica de aula*** (figura N° 10)

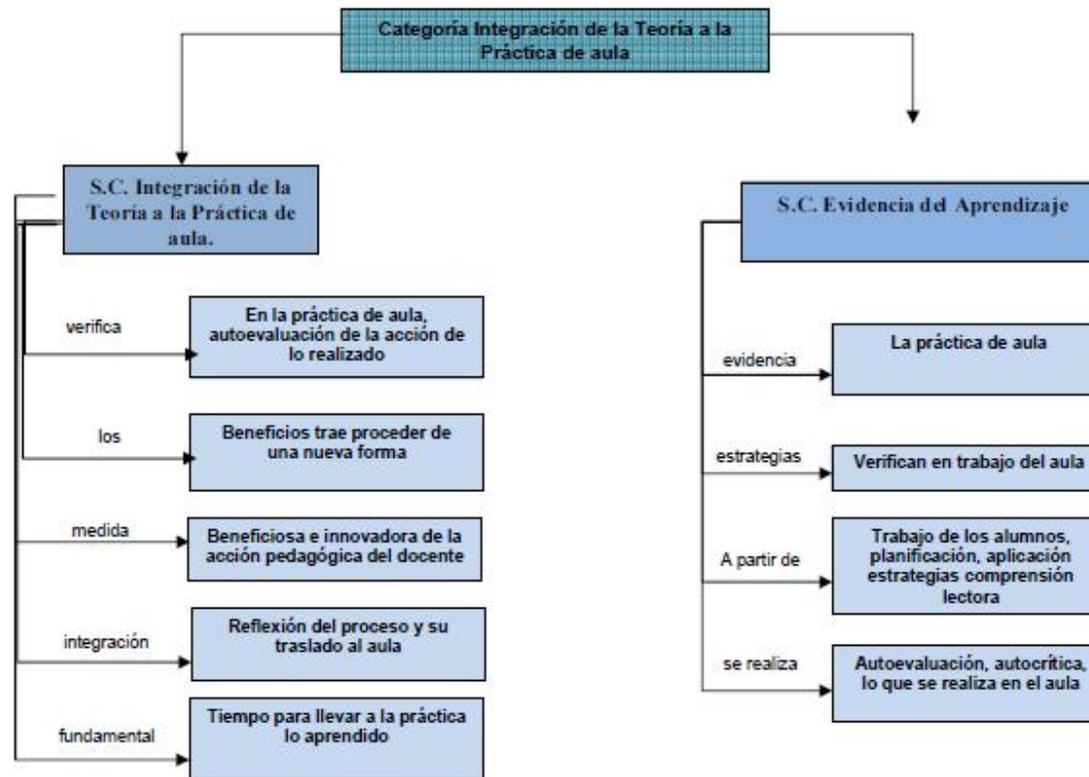
En la Subcategoría **Integración de la teoría a la práctica de aula** los docentes realizan la verificación, a través de la autoevaluación, de la acción pedagógica. La integración se produce a partir de la constatación de los beneficios que trae el proceder de una nueva forma, o en otras palabras a partir de que lo nuevo que se realiza tiene mayores beneficios tanto para el alumno como para el profesor, lo cual, en definitiva, se traduce en mayores aprendizajes. Nuevamente en esta integración, la reflexión del proceso y su traslado al aula es transversal a todo el proceso. La gran dificultad que encuentran los docentes es que atentaría a dicha integración la falta de tiempo ya que realizar todo el proceso conlleva tiempo, que va desde el aprendizaje hasta su constatación de lo que ocurre en el aula.

Con respecto a la Subcategoría **Evidencia del aprendizaje**. El aprendizaje de los docentes se evidencia en la práctica de aula, donde jugaría un papel clave la validación de la teoría estudiada y, por ende, aprendida. De esta forma la verificación en el trabajo del aula del docente se realiza a partir de acciones concretas de los docentes, como el trabajo de los alumnos, tales como la aplicación de estrategias de comprensión lectora, además de las planificaciones, la autoevaluación, la autocrítica de lo que realiza el docente en el aula.

##### **4.2.3.2.1. Síntesis**

De esta forma, con respecto a la Categoría **Aprendizaje en los docentes y su Integración a la práctica de aula**, este sería un proceso sistémico, que se inicia en la práctica, proviene de la experiencia concreta de los docentes, tales como el trabajo en equipo, el compartir experiencias, el auto-aprendizaje y en el trabajo con sus colegas. Las etapas por las cuales transita el aprendizaje en los docentes serían el ser parte del equipo que en forma sistemática trabajan en los grupos de trabajo; una segunda etapa, corresponde al aprendizaje de los docentes, de lo que se enseña en los grupos de trabajo y; un tercer momento, es la práctica en el aula de la teoría aprendida en los talleres, para luego llegar a la reflexión de esa práctica. Además, estos serían caminos paralelos que se dan en forma simultánea, el momento de la teoría y luego en el de la práctica de aula. La reflexión estaría entramada en todo el proceso. La integración de la teoría se produce en la realidad del aula y se validaría en el día a día con los estudiantes, en su práctica cotidiana, para llegar finalmente a tener evidencia de que aprendió el docente, lo que se verificaría en el trabajo con los estudiantes en su práctica cotidiana.

Figura N° 10 Red de datos Metacategoría: Aprendizaje en las docentes y su integración a la Práctica de aula  
 Categoría: Integración de la Teoría a la Práctica de aula



### **Significado de las unidades de texto**

En la matriz que se presenta a continuación (Tablas N° 7, 8, 9 y 10), aparecen sintetizados los significados contenidos en las unidades de texto que quedaron incluidas en cada categoría. Estas se han determinado simplemente en leer cada fragmento y extraer la idea o ideas expresadas en el mismo en relación al tópico que define la categoría.

El estudio de las columnas de esta matriz nos permite comparar el modo en que cada uno de nuestros actores se ha referido a cada una de las categorías señaladas, en el cual se pueden destacar los aspectos que pueden resultar comunes.

Se puede apreciar que algunas ideas se presentan en todos los docentes, tal como el caso del *Marco para la Buena Enseñanza*, en donde destacan ideas tales como ser referente teórico de la práctica y que permite mejorar la práctica.

En el caso de la categoría perfeccionamiento docente destaca la convicción sobre la importancia y valor de éste, y que también debe tener conexión con la acción del docente en el aula.

**Tabla 7: Matriz de datos textuales. Metacategoría: Formación Docente Continua**

	Categoría: Marco para la Buena Enseñanza(MBE)	Categoría: Perfeccionamiento Docente (FDC)
<b>María Teresa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aportes para la práctica pedagógica.</li> <li>- Aporta en la planificación y evaluación.</li> <li>- Referente de estrategias innovadoras.</li> <li>- Permite lograr los objetivos en el aula.</li> <li>- Planificación permite lograr mejores aprendizajes.</li> <li>- Explicita el compromiso personal de los docentes y sus condiciones.</li> <li>- Observación de clases sistematizó en una pauta que considera el marco.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Beneficio en la autoestima.</li> <li>- Convicción sobre reactualización de conocimientos.</li> <li>- Realice en la misma institución donde todos conviven.</li> <li>- Sirve para mejorar profesionalmente.</li> <li>- Escuela un favorecedor por la motivación que genera en sus estudiantes.</li> <li>- Importancia de la autoestima como motor vital de este.</li> <li>- Ser profesional es ser responsable y hacerlo cada vez mejor</li> <li>- Ser profesional es realizar con el estudiante un trabajo sistemático.</li> <li>- Profesional es hacerlo cada vez mejor.</li> <li>- Profesional es hacerse cargo del estudiante desde el inicio al término</li> <li>- Profesional es ser riguroso, exigente, sin improvisaciones.</li> </ul>
<b>Francisca</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es como la Biblia de los profesores,</li> <li>- Es todo lo que tiene que realizar un profesor</li> <li>- Permite mejorar las prácticas.</li> <li>- Entrega la Teoría y la Práctica de aula</li> <li>- Este funciona en la práctica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Proyecto como instancia de FDC.</li> <li>-Profesores van a estar siempre en Formación continua.</li> <li>-Compartir experiencias y el aprendizaje puede tener de sus colegas.</li> <li>-Le da experiencia y seguridad personal.</li> </ul>
<b>Constanza</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se estudiaba con poca profundidad.</li> <li>- Permite contrastar las debilidades de la acción pedagógica.</li> <li>- Permite la evaluación del trabajo realizado en el aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El valor del estudio, el tipo y tiempo dedicado a este.</li> <li>- Sentido práctico del perfeccionamiento.</li> <li>- Debe servir en el aula.</li> <li>- Aprenden conocimientos y estrategias innovadoras.</li> </ul>
<b>Ignacia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aporte teórico conceptual que debería manejar todo docente.</li> <li>- Permite mejor manejo de la Práctica.</li> <li>- Entrega un mejor manejo del vocabulario, conceptual, que debe conocer un Profesor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Existencia de dos generaciones de docentes.</li> <li>- Importancia de este en la vida profesional, para crecer como persona.</li> <li>- Positivo la parte conceptual.</li> <li>- Debilidades, falta de orientación y enseñanza de la temática.</li> <li>- Heterogeneidad en su calidad.</li> <li>- Relación estrecha entre evaluación docente y el MBE</li> <li>- Mejor manejo MBE mejor evaluación docente</li> <li>- Evaluación docente permitió entrar al aula para evaluar a docentes</li> </ul>

Elaboración propia

**Tabla 8: Matriz de datos textuales. Metacategoría: Mejoramiento de la Práctica Pedagógica**

Subcategoría			
	Oportunidades del PMPP	Fortalezas del PMPP	Amenazas del PMPP
<b>María Teresa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Poder llevar al aula lo aprendido en el proyecto.</li> <li>- Acompañar al docente a partir de los elementos analizados y estudiados.</li> <li>- Mejorar sus prácticas.</li> <li>- Entrega claridad respecto de lo que tiene que hacer en el aula.</li> <li>- Importancia de la rigurosidad en la aplicación de los conceptos en el aula.</li> <li>- Profesoras cómo se está llevando a la práctica de aula lo aprendido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las colegas nuevas.</li> <li>- Colegas con años de servicio.</li> <li>- La renovación como motivación.</li> <li>- Ser par más en este trabajo.</li> <li>- El aprendizaje recíproco.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No ser sistemático en su posterior aplicación en el aula.</li> <li>- Falta de tiempo y la sistematización para llevarlo al aula.</li> <li>- Reforma Educacional no considero el tiempo para planificar y reflexionar.</li> </ul>
<b>Francisca</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mejorar las prácticas pedagógicas tanto personales y de los colegas.</li> <li>- Planificar y compartir experiencias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Seguridad que da el acompañamiento</li> <li>- Compartir experiencias y el lado Humano.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser muy estricto en la aplicación del MBE</li> <li>- Lo cambiante que pueden ser el contexto y los alumnos.</li> <li>- La falta de interés.</li> </ul>
<b>Constanza</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- El clima y el aprendizaje mutuo.</li> <li>- La participación y el respeto en el opinar.</li> </ul>	
<b>Ignacia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participar por la evaluación docente.</li> <li>- La parte conceptual.</li> <li>- Sirve a las nuevas profesoras para subsanar parte la deficiencia en la formación universitaria.</li> </ul>		

**Subcategorías**

		<b>Subcategorías</b>						
		<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>15</b>	<b>16</b>
		<b>Concepción teórica Práctica Pedagógica.</b>	<b>Fortalezas Práctica Pedagógica.</b>	<b>Debilidades Práctica Pedagógica.</b>	<b>Teoría Práctica Pedagógica.</b>	<b>Trabajo en Equipo.</b>	<b>Experiencias Práctica Pedagógica.</b>	<b>Reflexión sistemática Práctica Pedagógica.</b>
<b>María Teresa</b>		<p>-Todo lo que realiza en el aula, la planificación, contenidos, actividades, evaluación.</p> <p>- Una forma de demostrar lo aprendido en distintos momentos e instancias.</p>	<p>- Ser incansable en la búsqueda de material y la motivación en el aprendizaje.</p> <p>- Todos los profesores planifican, evita la improvisación.</p>	<p>- La evaluación</p> <p>-Falta dominio de la disciplina.</p> <p>-No realizar el cierre de la clase.</p>	<p>- Cómo se dan los andamiajes para el aprendizaje.</p> <p>-No tiene claridad con respecto a la Teoría aprendida en la universidad.</p> <p>-No había cuestionamiento sobre la Teoría que subyace en todo proceso.</p> <p>-Aprendió importancia de la Teoría en el aprendizaje y práctica de aula.</p>	<p>-Es una instancia de crecimiento profesional, por el compartir.</p> <p>-Experiencia del trabajo en equipo a partir de su práctica: los beneficios el por qué de las cosas</p> <p>-Potencia las fortalezas.</p>		<p>-Falta de reflexión sistemática de los docentes debería a que no están acostumbrados a realizarla y falta tiempo.</p> <p>- Acción para que docente reflexione sobre su Práctica estaría en una conversación con ellos, el gatillar preguntas.</p> <p>-Se lleva a cabo el aula sobre el cómo realiza determinadas acciones y sus resultados.</p> <p>-Reflexionan acerca de lo que hacían y lo conciencia de la importancia.</p>
<b>Francisca</b>		<p>Todo lo que realiza diariamente en el establecimiento.</p>	<p>-Conocimiento que tienen del mundo de la educación las Profesoras con años en el sistema educacional y las experiencias que es posible aprender de ellos:</p> <p>- La juventud, el estar recién titulada de la Universidad.</p>	<p>-Poca experiencia y el manejo de grupo.</p>	<p>-Relación de lo que está escrito y el cómo se lleva a cabo.</p> <p>-Integración ambas se puede realizar en el trabajo diario del aula.</p>	<p>-Se valora como una instancia para compartir .experiencias lo cual da seguridad y el ser bien acogida por las colegas.</p> <p>-El aporte personal y la armonía.</p>	<p>-Entregar parte de la metodología aprendida en la universidad.</p>	

Constanza	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Llevar al aula lo aprendido en diversos momentos de su carrera.</li> <li>- Todo lo que puede entregar a sus alumnos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Motivación, preguntar siempre y el estudiar.</li> <li>- Aspectos de su carácter.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Falta de conocimiento de un sistema de evaluación que considere las realidades particulares de los niños.</li> <li>-Cierre de la clase.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Preguntar y opinar de los participantes en el equipo.</li> <li>-Libertad de opinar, lo lúdico y la retroalimentación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Estrategias, que se aprende de las colegas.</li> <li>-Aporte parte de su propia práctica, la validez de dichas experiencias la dará si funcionan o no con otras profesoras.</li> </ul>
Ignacia		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprender en este Proyecto: conceptos nuevos, evaluación, actividades genéricas.</li> <li>-Valora y respeta su opinión, el aprendizaje mutuo.</li> <li>-Mayor manejo conceptual y práctico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Falta de contacto con profesores, difícil señalar las debilidades y las fortalezas de sus colegas</li> <li>-Débil en su práctica de Lenguaje.</li> <li>-No poseer especialidad profesoras.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>-Evaluación y las guías didácticas son su aporte.</li> </ul>

Elaboración propia

**Tabla 9: Matriz de datos textuales**  
**Metacategoría: Aprendizaje en las docentes y su integración a la práctica de aula**

Categoría: Aprendizaje en las docentes.		Categoría: Integración a la Práctica de aula.	
Aprendizaje en las docentes.	Etapas de la apropiación de lo aprendido en el Proyecto	Integración de la Teoría a la Práctica de aula.	Evidencia del Aprendizaje
<b>María Teresa</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inicia con participación en el Proyecto.</li> <li>- Motivación. Intercambio de experiencias. Aprendizaje de contenido. Retroalimentación.</li> <li>- Reflexión: Análisis de la Teoría del Taller y en su llevada al aula. Comparar antes de aplicar teoría Después de aplicar teoría.</li> <li>- Apropiación papel crucial reflexión permita distinguir pasaba antes y después.</li> <li>- Apropiación produce a partir de constatación de lo que ocurre en al aula y si es beneficioso en el nuevo aprendizaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Primera etapa: la reflexión de la teoría, lo que soy luego lo que debo ser.</li> <li>- Segunda etapa: Práctica de aula. Tercera etapa reflexión de la práctica, de la teoría aprendida.</li> <li>- Considerar dos caminos paralelos: Momento de la teoría Momento de la práctica de aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La reflexión acción hace en el aula, constata con la evaluación y ver la apropiación de lo aprendido en el Proyecto.</li> <li>- Verificaría a través de la práctica de aula a partir de autoevaluación de la acción de lo realizado, los beneficios que puede traer el proceder de una nueva forma.</li> <li>- Medida que esta es beneficiosa e innovadora de la acción pedagógica del docente.</li> <li>- Reflexionar permite darse cuenta de las implicancias del actuar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evidencia en la práctica de aula.</li> <li>- Papel clave validación en el aula de la teoría.</li> <li>Estrategias verifican en trabajo del aula</li> <li>- Esta reflexión sobre antes aplicar la teoría y después de aplicar la teoría permite darse cuenta si ocurrió un cambio en su práctica de aula.</li> <li>- Acciones realizadas en el aula: trabajo de los alumnos, la planificación, aplicación de determinadas estrategias de comprensión lectora, permite tener evidencia del aprendizaje del docente.</li> </ul>

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);"><b>Constanza</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajo talleres forma más adecuada para aprender.</li> <li>- La parte práctica.</li> </ul> <p>La guía, pega, recorta, dibuja, conversa con el compañero, sale adelante, hace un debate.</p> <p>Depende no sólo de mí, depende de los niños, la familia, si llueve o no llueve.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hacer comparación entre lo que soy y lo que debería ser.</li> <li>- Lo que tengo bueno, mis debilidades y mis fortalezas: como las arreglo, las mejoro.</li> <li>- Estudiar, conocer el Marco: determinar de que se trata, luego pasar a la práctica.</li> <li>- Ver como logro eso en mi práctica. Como lo hago, como lo llevo a cabo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Crucial tener claridad lo que se deber realizar en la sala de clases, ya que lo contextos suelen ser distintos en los cuales se pueda aplicar la teoría aprendida.</li> <li>- Estudio, internalización del MBE y luego su práctica.</li> <li>- Tengo que darme cuenta en lo que tengo que hacer en la sala de clases.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comenzar con la autoevaluación, autocrítica y lo que se realiza en el aula.</li> <li>- Única evidencia colocando atención a mi trabajo en el aula, las guías preparadas y ver si lo realizo o no.</li> </ul>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);"><b>Ignacia</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A partir de la práctica, aprender del otro.</li> <li>- Estrategias como el auto-aprendizaje, el trabajo con sus colegas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La sistematización, ir por etapas, en el trabajo del Proyecto,</li> <li>- Momentos de la apropiación, reflexión, comunicación.</li> <li>- Sistematización, de este llevar la Teoría a la Práctica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evidencia en el trabajo del aula con los estudiantes.</li> <li>- Aplicación aprendida en los talleres y sus buenos resultados con estudiantes aumentando sus niveles de logro, evidencia de que ella ha aprendido.</li> <li>- Integración en una primera etapa de teoría, de aprendizaje, y su posterior simulación, el cómo se aplica con los estudiantes.</li> <li>- Tiempo fundamental para llevar a la práctica lo aprendido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser crítico y autoevaluarse.</li> <li>- Colocando más atención a las clases que hago, en el tiempo, a las guías a todo y si porque otra persona me vea, para ver si lo cumplo o no yo creo.</li> <li>- Acciones realizadas en el aula, el trabajo de los alumnos, la evaluación, la planificación.</li> </ul>

Elaboración propia

**Tabla 10: Cuadro Síntesis**  
**Aprendizaje en las docentes**

María Teresa	Francisca	Constanza	Ignacia
Inicia con la participación en el Proyecto: Motivación, intercambio de experiencias, aprendizaje de contenido y retroalimentación. Reflexión acción.	Aprender haciendo. Comparación entre lo que soy y lo que debería ser.	Forma más adecuada para aprender, trabajo realizado en los talleres	Aprender del otro, a partir de la práctica.

**Etapas de la apropiación**

María Teresa	Francisca	Constanza	Ignacia
Reflexión de la teoría, lo que soy luego lo que debo ser; Práctica de aula; reflexión de la práctica, de la teoría aprendida. Dos caminos paralelos: momento de la teoría, momento de la práctica de aula.	Aprendizaje de lo que entrega el Proyecto y su posterior llevada a la sala de clases. Aprendizaje, apropiación y su llevada a la práctica.	No hay etapas. Estudiar. Internalizarlo, entenderlo, cómo logro eso en mi práctica, cómo lo llevo a cabo.	Momentos de la apropiación, reflexión, comunicación, sistematización, llevar la Teoría a la Práctica.

**Integración de la Teoría a la Práctica de aula**

María Teresa	Francisca	Constanza	Ignacia
Constata en el aula. Reflexión sobre antes y después de aplicar la teoría permite darse cuenta si ocurrió un cambio en su práctica de aula.	Reflexión del proceso, su traslado al aula. Integración Teoría valida en su práctica cotidiana.	Primera etapa de teoría, de aprendizaje, posteriormente cómo se aplica con los estudiantes.	Aprendido en los talleres y sus buenos resultados con estudiantes aumentando sus niveles de logro.

**Evidencia del Aprendizaje**

María Teresa	Francisca	Constanza	Ignacia
Validación en el aula de la teoría Estrategias verifican en trabajo del aula de los alumnos, permite tener evidencia del aprendizaje del docente.	Evidencia en trabajo de aula. Constatación práctica de reconocer aspectos de la teoría.	Autoevaluación, autocrítica y lo que se realiza en el aula, ver si lo realizó o no.	Ser crítico, autoevaluarse. Serie de acciones realizadas en el aula como el trabajo de los alumnos, la evaluación, la planificación.

### 4.3. Segundo nivel de análisis

En esta apartado se procederá al análisis de los datos que nos aportan explicaciones que apuntan a responder a cada uno de los propósitos de la presente investigación y que corresponden a los siguientes: Valor que le otorgan las Profesoras a la Formación Docente Continua; Significado que le otorgan las docentes al Mejoramiento de la Práctica pedagógica; Aprendizaje en las docentes y su integración a la práctica de aula; Aspectos que las docentes aplican en su Práctica pedagógica a partir de la teoría aprendida en el proyecto estudiado; factores que explicarían la acción docente de cada profesora.

En este análisis, se realizará la triangulación de los datos obtenidos en la Entrevista en profundidad, Grupos de discusión, y las Notas de campo, u otra fuente que se indicará al inicio de cada análisis, de cada uno de los propósitos estudiados, como también expondremos investigaciones y trabajos sobre esta temática y su relación con los hallazgos que surgen del análisis.

Se utilizó la siguiente nomenclatura, para identificar las citas a partir de los datos obtenidos en los diversos instrumentos y/o técnicas utilizadas:

- La primera letra en mayúscula corresponde al nombre de la fuente. Ejemplo: EP (entrevista en profundidad).
- La segunda letra en mayúscula corresponde al nombre de la docente entrevistado. Ejemplo: MT (María Teresa).
- La tercera letra en mayúscula corresponde al fragmento número. Ejemplo: F1 (fragmento número 1).
- La cuarta letra en mayúscula corresponde al número de página de la entrevista. Ejemplo: P5 (página número 5).
- La quinta letra en mayúscula corresponde al nombre de la fuente. Ejemplo: GD (Grupo de discusión).
- El primer número, corresponde al Grupo de discusión 1.
- La tercera letra en mayúscula, corresponde al número de página (página número 1).
- Las letras en mayúscula corresponden al Taller de profesores (TP).
- El primer número corresponde al número de taller. Ejemplo: TP (Taller de profesores 1).
- La tercera y cuarta letra PL.EV. corresponden a la temática que identifica al Taller de profesores (PL.EV. = planificación evaluación).

- La tercera letra en mayúscula corresponde al número de página (P4).

#### **4.3.1. 1. Valor que le otorgan las profesoras a la Formación docente continua**

En este punto se realizará el primer análisis, que corresponde a la primera categoría, **Marco para la Buena Enseñanza**, que es el referente teórico en el que se sitúa el proyecto que se esté indagando; luego, el análisis de la segunda categoría denominada **Perfeccionamiento**, lo cual nos permitirá apuntar al objetivo de investigación como es el analizar el valor que le otorgan los actores a lo que hemos denominado como Formación docente continua, para terminar con un dialogo entre las teorías aportadas por otras investigaciones y las que emergen de esta Metacategoría.

##### **4.3.1.1. a. Categoría: Marco para la Buena Enseñanza**

En el desarrollo del análisis de esta categoría presentaremos, en un primero momento, una matriz de datos textuales, tabla 11°, en la cual se exponen la expresión que mejor ilustra el discurso de las docentes sobre el tópico mencionado, posteriormente expondremos el fragmento del discurso que sustenta la opinión íntegra sobre el aspecto específico de la categoría a la cual hacen referencia.

En esta Categoría se expone sobre la valoración de los docentes del *Marco para la Buena Enseñanza*, la importancia para la práctica pedagógica del MBE. Se reconoce la entrega de teoría y práctica de aula de éste. Se señala el manejo conceptual que entrega el marco. Se presenta como una herramienta que permite planificar y evaluar en el aula. El MBE explicitaría el compromiso personal de los docentes y las condiciones que se deben dar para que éste se pueda implementar.

**Tabla 11: Matriz de datos textuales**  
**Categoría: Marco para la Buena Enseñanza**

Valoración del MBE	Aporte teórico del MBE	Aporte en el aula del MBE
(EP.F.F169.P4) Es como la Biblia de los profesores.	(EP.MT.F59.P11) Aporta a la planificación y evaluación de las clases.	(EP.MT.F42.P8) Estrategias innovadoras en comprensión lectora
(EP.MT.F62.P12) Explícita, compromiso profesional	(EP.F.F173.P4) Una herramienta que entrega la Teoría y la Práctica de aula.	(EP.F.F171.P4) Es lo que funciona. Es lo que tiene que ser.
	(EP.I.F358.P2) El aporte teórico conceptual que debería manejar todo docente.	(EP.C.F322.P1) Contrastar lo que es y lo que debería ser el docente
	(EP.I.F359.P2) Mejorar el vocabulario que debe conocer un Profesor.	(EP.C.F249.P2) Evaluar el trabajo realizado en el aula.
	(EP.MT.F41.P8) Cómo lograr los objetivos que se deben alcanzar en el aula.	(EP.MT.F60.P11) Las planificaciones.

Elaboración propia

A partir de los datos obtenidos, en el campo de estudio, es posible constatar que las docentes le otorgan una gran importancia y valor al MBE, siendo importante para la Práctica pedagógica, la articulación teoría práctica de aula de éste. El marco es considerado por las docentes como una herramienta que permite planificar y evaluar en el aula, además, que éste explicitaría el compromiso personal de los docentes.

También se señala la evaluación docente como un medio que permitió entrar al aula para observar clases y evaluar a los docentes.

Una profesora le otorga un gran valor al MBE ya que considera que tiene todo lo que debe saber un profesor:

Destaca especialmente el aporte a la planificación, evaluación de las clases:

*Creo que dentro de la práctica pedagógica el Marco para la Buena Enseñanza (...) me enmarca en ciertas cosas que son las que yo tengo que cuidar de hacer bien, yo creo que sé si hay una más importante que otra, pero yo tengo que planificar, no puedo llegar aquí, a ver qué hago hoy día, a ver, vayan a sacarme las fotocopias, porque esperar cinco minutos que lleguen las fotocopias, no*

*puedo llegar así a hacer una clase, no, yo tengo que tener el Dominio A de alguna manera estructurado en mi planificación, mis guías listas, como voy a evaluar, si van saliendo cosas en el camino (EP.MT.F59.P11).*

De acuerdo a las entrevistadas, como fortaleza del MBE se lo destaca como una herramienta que entrega la Teoría y la Práctica de aula:

*(...) lo bueno de este proyecto, que uno se centra al Marco para la Buena Enseñanza, lo va conociendo, conocimos cada aspecto, no es como en la universidad que a uno le pasan "Ya, estúdiate el Marco para la Buena Enseñanza", no, acá lo practicamos, lo discutimos, transmitimos experiencias y eso es, eso es lo que a mí me gusta de este proyecto (EP.F.F173.P4).*

Las docentes en sus entrevistas declaran una serie de aportes que les realiza el MBE a su acción pedagógica las cuales podemos sistematizar como siguen:

a. Claridad con respecto a cómo lograr los objetivos que se deben alcanzar en el aula:

*Tener claridad que es lo que me está exigiendo el profesor para esta clase, o sea yo tengo noventa minutos para llegar a ese objetivo, el profesor también tiene más claridad de respecto de decir si tiene el objetivo escrito acá, o si él tiene claro, lo expresa, se lo comparte a sus alumnos (EP.MT.F41.P8).*

b. Contrastar lo que es y lo que debería ser el docente:

*Hacer una comparación entre lo que soy y lo que debería ser. O sea, de lo que tengo bueno y cuáles son mis debilidades, cuales mis fortalezas (EP.C.F322.P1).*

c. Mejorar el vocabulario que debe conocer un profesor:

*Poder tener el vocabulario que me corresponda a la parte conceptual de todo este nuevo sistema que viene a través del Marco para la Buena Enseñanza (EP.I.F359.P2).*

d. Evaluar el trabajo realizado en el aula:

*Me sirve como para evaluar lo que yo hago en el curso, como soy yo como profesora... es como una autoevaluación de lo que hago y de lo que no hago (EP.C.F249.P2).*

e. Las planificaciones:

*Es súper importante tener la planificación previa al llegar donde voy a ir a enseñar, con mis alumnos, conocer a mis alumnos, conocer sus características (...) yo creo, mi planificación para lograr aprendizajes con ellos (EP.MT.F60.P11).*

f. El compromiso personal de los docentes:

(...) también el [ dominio ] D responsabilidad profesional, o sea, yo tengo una responsabilidad profesional y el hecho de estar en este grupo yo demuestro que profesionalmente soy responsable y quiero hacerlo cada vez mejor y por eso estoy aquí (EP.MT.F62.P12).

Para la triangulación de los datos expuestos anteriormente, de la entrevista en profundidad, utilizamos el grupo de discusión y uno de los temas que se trabajó en el Grupo de discusión n° 1, fue el relativo al MBE, el cual fue un tema que emergió claramente en la Entrevista en profundidad.

En la opinión del Grupo de discusión, se reconoce el valor y la importancia del marco ya que entrega las herramientas que debe manejar un docente en el aula, así lo afirman nuevamente los docentes participantes en esta Investigación:

(...) bueno el MBE, como marco teórico, vino a dejarnos clarito lo que el cómo, lo que debemos y cómo debemos hacerlo, así de claro, esto es lo que usted debe hacer y esto es cómo lo debe hacer, estas cosas son: aquí están los criterios, aquí está cómo usted debe trabajar, debe planificar, debe trabajar en el aula, como debe desarrollar una clase, en el fondo el profesor no puede decir ahora: es que nadie me dijo como tenía que hacerlo, porque está; en el fondo vino a, a dejar las cosas claras (GD1.P1).

Las docentes no dejan de desconocer la importancia del marco como referente fundamental para la evaluación docente a la cual deben someterse los profesores:

(...) el MBE, como dice bien, que nos vino como a regular las cosas a ordenar la casa, si se quiere decir así... hay una situación muy estrecha entre evaluación docente y MBE, pensar de que me va a ir bien en la evaluación docente en la medida en que yo maneje el MBE, entonces nosotros hemos trabajado el MBE por bastantes años... hay mucho que preguntar, acercarse, hacer consultas y querer estar en talleres del marco cuando estás ad- portas de evaluarte con la evaluación docente" (GD1.P2)

Por lo polémico que puede resultar el marco y ante la pregunta provocadora a las docentes sobre un supuesto divorcio entre la teoría que propone el marco y lo que realiza el docente en el aula, la respuesta es negativa, pero si se reconoce que no se realizan todos los pasos en forma tan metódica, que es, por lo demás lo que plantea el marco en su presentación:

Creo que no hay un divorcio, porque se planifica, se trabaja en el aula... quizás no se hacen todos los pasos así metódicos, quizás, tal vez uno se salta algunos, pero así un divorcio yo creo que no (GD1.P2).

Esto es ratificado por otra docente en el mismo sentido, pero agregándole la falta de tiempo como para realizar una planificación más exhaustiva tal como se pretende en el Marco:

(...) me quedé como pensando en la otra pregunta anterior del divorcio, yo creo que como dice el colega, no veo un divorcio así tan extremo... si hay muchas, muchos, muchas cosas que a veces nos falta por hacer porque eh...

nos falta tiempo para planificar y planificar un trabajo de mejor calidad a lo mejor eh... entonces siempre estamos como tan apurados (GD1.P3).

Otro de los aspectos que nuevamente resurgen en este grupo de discusión es la falta de tiempo que no consideró la Reforma Educacional, lo cual impide planificar, reflexionar, lo cual atentaría en contra del profesionalismo que se les pide a los docentes:

(...) retroalimentarme, volver a modificar algunas cosas, pero no tenemos mucho tiempo para eso, o sea no está involucrado el tiempo junto con esta nueva reforma y junto con el MBE, que para alcanzar esa perfección entre comillas que nos señala el marco, necesitamos tiempo para estudiar, tiempo para reflexionar, tiempo para planificar y hay profesores que lo hacen, pero lo hacen a costa de dejar cosas... (GD1.P4).

Destacan el reconocimiento que realizan los docentes de sus responsabilidades tales como la motivación, el trabajo sistemático con los estudiantes, aunque no dejan de reconocer que la cultura que traen los estudiantes de su entorno familiar atentaría con contra de ese profesionalismo, así lo declaran en el grupo de discusión:

Es mi responsabilidad haberlo motivado (alumno) para que hubiera querido trabajar, porque nunca quiso trabajar, a pesar de toda su problemática... me faltó algo en lo profesional que no pude acercar a este chico a desarrollar un trabajo sistemático, a encantarse con lo que estábamos haciendo...es innegable, que los chiquillos vienen con una mochila terrible... a veces en las casas no hay nada de disciplina...hay muchos profesores que no hacen lo que tienen que hacer, yo también estuve en esa vereda, estuve prácticamente ocho años de profesional mirando para atrás, qué es lo que hice, o sea trabajar con los niños con el libro que les mandaba el Ministerio y punto, yo jamás planifiqué mi clase, nadie te exigía nada... (GD1.P5).

En definitiva se puede afirmar a partir de lo expuesto anteriormente y ratificado por las Notas de campo que un profesor con 38 horas de clase, que es el caso de los que participan en este proyecto, sólo tiene 01:45 minutos para planificar, lo cual atentaría en contra de las actividades que exigen la docencia y en particular el MBE.

#### **4.3.1.2. b. Categoría: *Formación Docente Continua. Perfeccionamiento Docente***

En el desarrollo del análisis de esta Categoría, presentaremos, en un primero momento, una matriz de datos textuales, Tabla 12°, en la cual se presenta la expresión que mejor ilustra el discurso de las docentes sobre el tópico mencionado, posteriormente expondremos el fragmento del discurso que sustenta la opinión íntegra sobre el aspecto específico de la Categoría a la cual hacen referencia.

**Tabla 12: Matriz de datos textuales**  
**Categoría: Perfeccionamiento**

Importancia	Sentido	Alcances
(EP.MT.F52.P10) Beneficio en autoestima.	(EP.MT.F133.P24) Convencimiento de que tengo que reactualizarme,	(EP.C.F272.P6) Pueda aplicarse en el aula.
(EP.I.F444.P17) En lo profesional, para crecer como persona.	(EP.C.F301.P12) Escasa profundidad que se les pueda dar a este	(EP.F.F180.P5) Da experiencia y seguridad personal.
(EP.MT.F35.P17) Realice en la misma institución	(EP.MT.F48.P9) Importancia de la autoestima como motor vital de este	(EP.C.F257.P3) Énfasis en su aprendizaje y conocimiento estrategias innovadoras.
(EP.F.F167.P3) Ambiente permite compartir experiencias.	(EP.MT.F131.P23) Escuela, favorecedor por motivación que genera en sus estudiantes.	(EP.MT.F63.P12) Ser profesional: responsable y hacerlo cada vez mejor.
(EP.MT.F36.P7) Las ganas y la vocación de los docentes participan proyecto, es un medio de desarrollo personal.	(EP.I.F372.P4) Heterogeneidad en perfeccionamiento.	(EP.MT.F19.P4) Características profesionalismo docente rigurosidad en manejo conceptual en el aula, utilización de estrategias didácticas.
(EP.I.F379.P5) Aprendizaje de la parte conceptual.		(EP.MT.F4.P1) Falta de profesionalismo en docentes: falta de planificación, rigurosidad, exigencia.

Elaboración propia

En esta segunda Categoría, se analizan los juicios y opiniones de los actores sobre la importancia, sentido y alcances del perfeccionamiento

Se afirma la importancia de la FDC, que entrega el proyecto en el que está participando, ya que los profesores van a estar siempre en formación continua:

Es lo mejor, lo que tiene que haber, (el proyecto) tiene que estar siempre, porque para nosotros... los profesores siempre vamos a estar en formación continua, uno siempre está haciendo otras cosas... está investigando, entonces yo opino que es lo ideal en todas las escuelas debería de haber proyectos así (EP.F.F164.P3).

Las palabras de esta docente tienen un profundo significado ya que precisamente la acción pedagógica de los docentes está permanentemente generando conocimiento el cual muchas veces se implícito o tácito, es decir, se da, se genera, pero los docentes no tienen mucha conciencia de la producción de dicho conocimiento. Es decir, la acción docente en su acción genera conocimiento lo cual conlleva implícitamente una forma de perfeccionamiento y aprendizaje permanente y precisamente algunas instancias para intercambiar y tener conciencia de la producción de dicho conocimiento son estos proyectos en los cuales las profesoras interactúan y explicitan dichos aprendizajes y conocimientos.

Destacan en los docentes la convicción sobre la reactualización de conocimientos en la labor docente:

En el fondo es un convencimiento de que yo tengo que reactualizarme, tengo que actualizar el conocimiento que tuve en la universidad y que ya ha pasado tantos años, porque te digo que muchos de los pos títulos son colegas con bastantes años de experiencia, no son chiquillas jóvenes, entiendes, ellas sintieron la necesidad de actualizar sus conocimientos de la disciplina que estén (EP.MT.F133.P24).

Todas las docentes valoran positivamente las instancias de perfeccionamiento, pero especial relevancia merece el que éste se realice en la misma institución, ya que aquí todos viven y conviven:

Valoro mucho esta instancia en que dentro del mismo colegio donde vivimos todos... las mismas problemáticas... de este contacto que tengo con los colegas que nos llevamos bien en la parte profesional, y además profesionalmente podemos compartir distintas cosas (EP.MT.F35.P17).

A partir de las palabras de las docentes en la cita anterior, adquiere especial relevancia ya que los estudios al respecto ponen énfasis en este aspecto como importante en el logro de los objetivos de dicho perfeccionamiento, porque este se genera en la propia realidad cotidiana del docente, en el cual conviven con sus colegas y estudiantes que son la razón de ser de cualquier perfeccionamiento; porque en definitiva todos apuntan a mejorar la acción del docente en su práctica de aula.

En las palabras de las profesoras se recalcan aspectos claves del perfeccionamiento, de la forma en que sirva se pueda aplicar en el aula:

Encuentro que curso que haya es bueno ir... como profesor lo encuentro súper bueno. Pero que las capacitaciones sean productivas, o sea, algo que me sirva (EP.C.F272.P6).

Otra docente pone el énfasis en su aprendizaje y el conocimiento de estrategias innovadoras que entregan estos estudios:

A mí no me gusta que alguien me pregunte algo, y no tener idea de lo que me están hablando. Yo encuentro que es importante que un profesor sepa. ...es imposible que yo sepa de todo, pero por último que alguien me hable de un tema mío y que yo pueda hablar. Y como profesora, entre más sé yo, y más sé usar estrategias para enseñarles a los niños, encuentro que es súper bueno (EP.C.F257.P3).

En esta Categoría y, en directa relación con lo que hemos denominado como Formación docente continua, se perfila como un aspecto central la llamada profesionalización docente.

Algunas características del profesionalismo docente serían la rigurosidad en el manejo de los conceptos en el aula como también en la utilización de estrategias didácticas:

(...) el profesor tiene que ser riguroso en los conceptos, entonces yo voy a escuchar, voy a acompañar al aula y escucho que el colega realmente está utilizando los términos que tiene que utilizar, está profundizando en el nivel que tiene que profundizar ciertos contenidos, está usando diversas estrategias como aquí lo planteamos, ver, que sea llevada al aula de alguna manera y ver cómo aterriza en el aula, porque de repente es difícil llevar la parte un poco teórica, tal vez hacer el enlace... (EP.MT.F19.P4).

La evaluación docente fue la razón por la cual se comenzó a entrar a observar clases en el aula de los docentes. En un primer momento se realizó en forma improvisada, posteriormente se sistematizó en una pauta la cual consideró los criterios del MBE:

Cuando empezó el proceso de evaluación docente en realidad, ahí comenzó él a entrar al aula (Director) en forma más sistemática, porque antes entraba al aula pero sin pauta... él venía como a ver. Después, cuando comenzó la evaluación docente, para él como una parte de su responsabilidad, es evaluar al colega junto con la UTP ya dijeron "Ya, vamos a entrar al aula pero vamos a entrar con una pauta y vamos a confeccionar entre todos esta pauta, la vamos a consensuar, el equipo, el eje va a ser qué criterios podíamos ver, nos basamos en el *Marco para la Buena Enseñanza* para fabricarla... (EP.MT.F27.P5).

El relato de los juicios emitidos por las docentes lo triangulamos con los juicios señalados en el Grupo de discusión en donde los actores ratifican nuevamente la importancia que se le otorga a la teoría en la práctica - que se aprende en la formación docente - ya que esta es el conocimiento que sustenta la práctica:

(...) es importante porque si tú no te manejas en un tema cómo lo entregas, si yo no manejo un tema lo entrego quizás con lo mínimo o lo entrego errado, entonces uno tiene que tener teoría para poder llevar práctica, no puede ser pura práctica, pura metodología si no tienes, no tienes conocimiento (GD1.P6).

Las docentes tienen clara conciencia de que el fenómeno de la Formación docente continua está presente permanentemente en los docentes y particularmente en las que participan en esta investigación:

(...) el término formación continua no nace en la escuela, también está en la Universidad, incluso el número de profesionales que termina una carrera y sigue inmediatamente sacando el magíster, el doctorado, el diplomado, o sea todo el mundo sabe que no puede quedarse con el título y es mayoritario el porcentaje de chicas que salen, terminan, pero ya están pensando en que van a sacar el magíster en tal cosa, se van a ir a estudiar a Santiago, por ejemplo, ahora los postítulos que está ofreciendo el Ministerio, Constanza desde el año pasado está interesada en hacer un postítulo desde el CPEIP para hacerlo, o sea ya creemos que esa conciencia de la formación continua está dada desde la enseñanza media, ya está internalizado eso. (GD1.P12).

Con respecto al perfeccionamiento colaborativo, donde hay un planteamiento teórico y una práctica de aula, las docentes afirman que este traspaso es un proceso lento en el tiempo:

El traspaso siempre desde la teoría a la práctica es lenta...es un proceso lento y todo proceso... no es algo rápido (GD1.P13).

Otro aspecto que aflora en este grupo de discusión es el tiempo, que atentaría en contra de todas las actividades que tiene que realizar un docente, lo cual no se considera en el marco:

Partimos por el factor tiempo, es lo que siempre hemos dicho los profesores, nos falta tiempo, porque no está, no está el tiempo dentro de nuestro horario de trabajo porque tenemos claritas las horas lectivas, pero las horas no lectivas, los tiempos para nuestros ratos, para nuestro trabajo no lectivo, para planificar, evaluar, hacer instrumentos de evaluación, preparar guías de trabajo, entonces el marco está muy bonito, pero no se preocuparon de lo teórico (GD1.P13).

#### **4.3.2.1. Análisis: 1. Valor que le otorgan los profesores a la Formación Docente Continua**

Con respecto a lo que hemos denominado como Formación Docente Continua, Perfeccionamiento docente, existen puntos de convergencia, a partir de la literatura e investigaciones sobre la temática. Al respecto González González, (2007), afirma que en la actualidad se espera que los profesores constituyan equipos de trabajo en los cuales sobresalgan las potencialidades y las posibilidades de coordinación que pueden ofrecer estos, al articular el trabajo y reflexión de sus miembros lo cual es validado y genera conocimiento en su acción del aula. Las profesoras que participan en esta investigación, le otorgan un gran valor al MBE, porque, por lo consideran como un referente teórico y práctico de su acción pedagógica en el aula, que le

permite mejorar sus propias técnicas de enseñanza y aprendizaje (Villegas-Reimers, 2002).

Dentro de los resultados de esta investigación, destacan algunos de los denominados “principios guías” ya estudiados por Barber y Mourshed, (2008), los cuales afirman, entre otros, que la mejora de la instrucción se inicia con la mejora de sus profesores, lo cual estaría dado por las experiencias que las docentes viven con sus colegas, lo que constataremos, posteriormente cuando estudiemos la contextualización de la teoría aprendida por las docentes en el aula.

Para Killion, (2002) el desarrollo profesional es una caja negra, ya que las actividades específicas, contenidos y estrategias que puede entregar un programa, como el proyecto objeto de estudio de la presente investigación, a los docentes no son replicados de manera aislada en las aulas de esos docentes. Cada profesor toma lo nuevo y lo adapta de manera idiosincrática, dependiendo de sus conocimientos previos, las características de su escuela y alumnos. Por lo cual, al evaluar un programa se conocen bien las actividades del programa, pero no como lo aprendido por los docentes ha sido implementado en el aula. Es por esto, que es crucial el seguimiento y apoyo sostenido a los docentes que intentan llevar una innovación a sus aulas, que en parte se realizan en el desarrollo en el Proyecto indagado.

La experiencia internacional en los Programas de FDC, afirman que se deben materializar en una cultura organizacional dinámica que busca el mejoramiento continuo de los docentes y que supone tres condiciones institucionales necesarias para implementar programas eficaces (Fullan, 2001a, 2001b; Killion, 2002; Smylie, Allensworth, Greenberg, Harris, y Luppescu, 2001), tales como: Que el Ministerio de Educación y directivos: apoyen un sistema coherente e integrado para el desarrollo profesional; den prioridad al aprendizaje de los profesores y la organización; que los profesores cuenten con tiempo y recursos para participar, que se traducen en mejoramiento e innovación y estrategias basadas en conocimientos actualizados sobre estos temas.

Sobre este punto podemos apreciar que el MBE es un instrumento oficial del MINEDUC, actualizado fundamentado en la experiencia internacional, entre otras, porque el Proyecto indagado correspondiente a la RMM, es institucionalizado, el que tiene como prioridad el aprendizaje de los docentes que les entrega teoría, la cual posteriormente tienen que contextualizar, además que considera los tiempos ya que las horas en las que participan las docentes son remuneradas

La escuela, en la cual se sitúa el Proyecto indagado, presenta potencialidades para el estudio y posterior traslado al aula de la teoría aprendida por las actrices participantes. Al respecto, para Fullan, (2001a) la construcción del conocimiento es uno de los propósitos de la escuela. Esa sería una gran fortaleza, ya que el aprendizaje individual que se puede generar cuando un profesor asiste a un curso ofrecido fuera de su escuela, o incluso cuando un grupo de profesores de esa unidad asiste a esos cursos, no se traduce en el cambio institucional que buscan las reformas educativas (Newmann, King, & Youngs, 2000). El centro educativo es una instancia en donde se dan las condiciones para que los docentes desarrollen,

intercambien sus conocimientos y recojan evidencias que les permitan ir ajustando su comprensión de los procesos educativos y sus resultados, porque en los nuevos enfoques (Smylie et al, 2001), ya no se trata de una tarde o un día para que asistan a un taller o un curso de perfeccionamiento, este tiene que ser sostenido en el tiempo, que es lo que ocurre precisamente en el presente Proyecto estudiado.

### **Teoría: Valor que le otorgan los profesores a la Formación Docente Continua**

A partir del análisis realizado, expondremos lo que hemos denominado como teoría, y que sería aquella empíricamente fundamentada, la cual nos explica el problema indagado y que emerge del análisis de los datos:

- Los actores le otorgan gran importancia y valor al MBE porque le entrega la teoría que posteriormente, validan, contextualizan en el aula.
- La práctica del MBE se sitúa en ambientes macros que dificultan su gestión, tales como el tiempo, y aspectos del macro sistema como los entornos culturales en los cuales los docentes realizan su acción pedagógica.
- Las docentes tienen una muy buena valoración de los procesos de perfeccionamiento, el cual tiene efectos en lo personal: motivación, autoestima, seguridad.
- En lo profesional les entrega herramientas que permiten mejorar la práctica, y una mejor relación teoría práctica.

#### **4.4. 2. Significado que le otorgan los docentes al Mejoramiento de la Práctica pedagógica.**

El análisis se realizará a partir de la triangulación de los datos obtenidos en la Entrevista en profundidad con los Talleres de profesores, y los grupos de discusión.

Este análisis sigue el siguiente orden.

a. Se analizará la Categoría denominada **Proyecto mejoramiento de las prácticas pedagógicas**, que corresponde al proyecto propiamente, lo cual va a permitir contrastar el planteamiento teórico que se expresa en el diseño y lo declarado del proyecto y la práctica de dicho proyecto en aula de las docentes participantes en éste. Aquí se conocerán cuáles son las opiniones y/o juicios que emiten las docentes participantes en la investigación sobre el proyecto y su participación.

b. la segunda Categoría, corresponde a **Prácticas pedagógicas**, y es el análisis de las Prácticas pedagógicas desde la perspectiva de los actores, a partir de su

experiencia, juicios, tanto desde la perspectiva teórica como práctica, sobre el sentido características e importancia de dicha práctica.

#### **4.4.1. a. Categoría: *Proyecto Mejoramiento de las prácticas pedagógicas***

Esta categoría apunta al análisis del proyecto que se está investigando: “*Los profesores. Permanentes aprendices*”.

La importancia del estudio de este proyecto, a la luz de las palabras de los actores, es conocer cuáles son los juicios que estos emiten a partir de sus experiencias, producto del trabajo de aula como también de las reflexiones y planteamientos teóricos que se desarrollan en los grupos de trabajo, talleres del proyecto.

De los actores emergen los datos de lo que se ha denominado como oportunidades, fortalezas y amenazas que perciben y expresan los docentes.

En el desarrollo del análisis de esta Categoría presentaremos, en un primer momento, una matriz de datos textuales, Tabla 13°, en la cual se exponen la expresión que mejor ilustra el discurso de las docentes sobre la categoría estudiada, posteriormente expondremos el fragmento del discurso que sustenta la opinión íntegra sobre el aspecto específico de la categoría a la cual hacen referencia.

**Tabla 13: Matriz de datos textuales**  
**Categoría: Proyecto mejoramiento de las Prácticas pedagógicas**

Fortalezas	Oportunidades	Amenazas
(EP.MT.F23.P4) El renovarse.	(EP.I.F377.P5) El conocimiento de la parte conceptual.	(EP.I.F381.P6) El pesimismo y posterior motivación.
(EP.I.F382.P6) La Evaluación Docente.	(EP.I.F377.P5) Los contenidos que se están abordando.	(EP.MT.F144.P26) No ser sistemático en el trabajo que realizan en los talleres.
(EP.F.F158.P2) El acompañamiento.	(EP.F.F242.P16) El planificar y compartir experiencias.	(EP.F.F175.P4) Ser muy estricto en algunos puntos del MBE.
(EP.I.F385.P6) Los conceptos nuevos y evaluación.	(EP.I.F376.P5) El desarrollarse profesionalmente.	(EP.MT.F146.P26) La falta de tiempo y la sistematización para llevarlo al aula
(EP.I.F437.P15) El conocimiento de distintas estrategias.	(EP.MT.F17.P3) Acompañar al docente a partir de lo estudiado y puedan aplicar en el aula para mejorar sus prácticas.	(EP.MT.F147.P26) La reforma educacional no consideró el tiempo.
(EP.C.F271.P6) La participación y el respeto en el opinar.	(EP.MT.F19.P4) La rigurosidad en la aplicación de los conceptos en el aula.	
(EP.F.F167.P3) El compartir experiencias el lado humano	(EP.MT.F100.P18) El cómo se está llevando a la práctica de aula lo aprendido, e instancia de validación y evaluación de la teoría aprendida.	
(EP.I.F375.P5) Un mayor manejo conceptual y práctico.		
(EP.MT.F36.P7) El aprendizaje recíproco.		

Elaboración propia

Con respecto a las **oportunidades**, las docentes señalan cómo se fue desarrollando su motivación y participación en este proyecto:

Una actitud de pesimismo y posterior motivación demuestra una profesora al insertarse en el equipo para trabajar en el proyecto

No me interesaba nada de estos conceptos. Porque no me los habían explicado como correspondía, y en realidad desde que María Teresa empezó con el asunto de este proyecto a raíz de la Red de Maestros y que mi Director empezó a trabajar en las horas de reflexión empezamos a trabajar los aprendizajes, los niveles de logro y dije ya, esto yo tengo que estudiarlo, tengo que empezar a ver en el fondo es lo mismo, pero a lo mejor yo le digo a los chiquillos, pero ahora lo vamos a adornar más, con palabras más bonitas, entonces yo ahí me fui entusiasmando (EP.I.F381.P6).

Una profesora tuvo como motivación principal la evaluación docente que la llevó a insertarse en el proyecto:

[L]o que me llevó definitivamente a implementarme en este proyecto fue mi Evaluación Docente, porque yo me encuentro el año pasado con la Evaluación Docente aquí en mis narices y el *Marco para la Buena Enseñanza* no lo manejaba para nada.... (EP.I.F382.P6).

Este aspecto sobre la evaluación docente parece clave en el análisis de los datos, ya que es permanente en las entrevistas en profundidad realizadas, y aparece nuevamente el grupo de discusión.

La opinión, como grupo, de los actores participantes en esta investigación, permite contrastar la opinión de las docentes en el sentido de que esta fue la primera razón – evaluación docente - que llevó a las profesoras a otorgarle la importancia al *Marco para la Buena Enseñanza*:

Hay una situación muy estrecha entre evaluación docente y MBE, pensar de que me va a ir bien en la evaluación docente en la medida en que yo maneje el MBE, entonces nosotros hemos trabajado el MBE por bastantes años, pero la actitud de los colegas es distinta cuando hay una lejanía en la evaluación docente, pero hay mucho que preguntar, acercarse, hacer consultas y querer estar en talleres del Marco cuando estas ad- portas de evaluarte con la evaluación docente (GD.1.P.2).

El conocimiento de la parte conceptual lo considera una docente como una oportunidad en este proyecto, porque le aporta conocimientos teóricos conceptuales a su acción pedagógica:

La parte conceptual, por ejemplo, hablarle a mis alumnos ya objetivos transversales, ya objetivos generales, de objetivos verticales, de los aprendizajes esperados, de los niveles de logro... Yo nunca lo había hecho... (EP.I.F377.P5).

También que es una oportunidad para planificar y compartir experiencias:

También otra oportunidad es juntarse con el par de uno a planificar, a conversar, a compartir experiencias, compartir guías, compartir materiales, esa también es una oportunidad que acá se da (EP.F.F242.P16).

Destacan, en las palabras de los actores, sus debilidades profesionales las cuales se iniciarían en la formación que le entregó la universidad, por lo cual su participación en este proyecto les sirve a las nuevas profesoras para subsanar en parte dichas deficiencias y el desarrollarse profesionalmente:

Porque no les dan los conocimientos en la universidad, ellas mismas lo reconocen, y de hecho lo han dicho que gracias a este proyecto que están con María Teresa y participo yo, que somos los más antiguos, a ellas les ha servido para desarrollarse profesionalmente en este medio que es muy complicado, con alumnos muy complicados y con apoderados terriblemente complicados (EP.I.F376.P5).

Otro aspecto que destacan la docentes con respecto a su participación en el proyecto, es que permite acompañar a las profesoras que se inician, ya que le entrega teoría en este caso del MBE que le permite orientar su acción pedagógica en el aula, pero tenemos que recordar que en este proyecto no solamente participan las profesoras recién insertas en el sistema, de hecho dos de las participantes tienen varios años de ejercicio en el sistema.

Una gran oportunidad del proyecto es acompañar al docente a partir de los elementos analizados y estudiados en éste y que se puedan aplicar en el aula para mejorar sus prácticas:

También, se destaca la rigurosidad en la aplicación de los conceptos en el aula aprendidos en el taller:

El profesor tiene que ser riguroso en los conceptos entonces yo voy a acompañar al aula y escucho que el colega realmente está utilizando los términos que tiene que utilizar, está profundizando en el nivel que tiene que profundizar ciertos contenidos, está usando diversas estrategias como aquí lo planteamos (EP.MT.F19.P4).

Otra oportunidad es que los colegas pudieran ver cómo se está llevando a la práctica de aula lo aprendido en el proyecto, porque de esta forma se transformaría como una instancia de validación y evaluación de la teoría aprendida en el proyecto, como también una instancia de aprendizaje a partir de las experiencias desarrolladas por los demás docentes:

(...) a este proyecto le falta tal vez la vuelta de [ir] al aula a ver a mis colegas... porque de repente uno puede decir muchas cosas pero en la sala de clases es donde se ve". "otra cosa es con guitarra". "Lo otro, cómo dentro del aula vas aprovechando las situaciones que pueden ir emergiendo, como las estas manejando, yo creo que sería como súper bueno para mis colegas que por ejemplo pudiera venir Constanza un día a observar una clase de Lenguaje... (EP.MT.F100.P18).

Estas declaraciones de los actores se triangulan con las diversas actividades desarrolladas en los talleres de profesores, en los cuales se llevaban a cabo el estudio y análisis de algunos aspectos del MBE u otros tales como contenidos nuevos, lo cual es en definitiva una oportunidad para mejorar la práctica, planificar y compartir experiencias.<sup>3</sup>

Precisamente, en uno de estos talleres, se realiza una exposición por parte de la coordinadora de la RMM de los fundamentos y características del *Marco para la Buena Enseñanza* en el dominio: creación de un ambiente propicio para el aprendizaje y sus respectivos criterios. Aquí se realiza una presentación en power point, a través de la cual los docentes participantes realizan preguntas y comentarios sobre lo expuesto. Posteriormente, se expone y analiza un video que explica la experiencia del dominio de una docente de una escuela de Viluco, en que explica su experiencia sobre este dominio en el aula. Este video tiene una duración de 16 minutos.

A las docentes se les entrega una pauta de autoevaluación, en la cual ellas evalúan con un sí, no o a veces los diversos criterios señalados en esta. Finalmente se desarrolla una guía de reflexión personal sobre el dominio estudiado, que tiene por objetivo reflexionar sobre la relevancia del ambiente y clima que el docente genera al interior de la sala de clases para el desarrollo del ciclo de enseñanza y aprendizaje, y de las interacciones que ocurren entre los alumnos. Aquí se exponen, analizan y discuten las diversas opiniones de los docentes sobre la temática tratada.

En este taller se trabajó el dominio B sobre el criterio que favorezca el aprendizaje y desarrollo del lenguaje y la comunicación, para lo cual se expone el criterio y las opiniones de los docentes al respecto, produciéndose una interacción entre las profesoras participantes.

Al respecto veamos las interacciones que se producen entre las docentes participantes en este taller sobre el lenguaje:

La pregunta clave dice cómo crear un ambiente que favorezca el aprendizaje y desarrollo del lenguaje y la comunicación de todos los estudiantes. Entonces un poco pensando en el dominio B dice que crear un ambiente de aprendizaje propicio para los aprendizajes ahora más focalizado a la parte del lenguaje. De cierta manera el lenguaje es como eh... escuché que me acuerdo un profe que decía: el lenguaje es la llave de oro que abre todas las demás asignaturas, subsectores, todas las posibilidades del mundo las abre esa llave de oro que es el lenguaje (TP2..P.5).

Destacan los conocimientos previos de los alumnos:

[C]on algo previo... vienen con un lenguaje y ese lenguaje es el que les permita a ellos comunicarse con el mundo, con la vida, dar a conocer sus inquietudes,

---

<sup>3</sup> Estos Talleres de profesores se realizaban todos los días martes, aproximadamente, entre las 16:00 a 19:20 horas. Estaban todos planificados y programados. Se presentaba un tema que iba desde al MBE hasta los nuevos enfoques del Lenguaje y la Comunicación, dicho tema era discutido, analizado por las docentes participantes, luego de lo cual exponían sus propios puntos de vista y experiencias.

entonces nosotros tenemos que de alguna manera en las salas de clases... dar como instancia de compartir con el que está al lado, con el que está más atrás, con el profesor, de repente los chiquillos tienen ganas de contarte cosas que han pasado que para ellos son importantes: nació un hermanito, el hermanito lloró toda la noche, la mamá se paseó... esas cosas que bueno que el niño darle espacio para contar, porque ellos cuando hablan estructuran sus ideas entonces eso les permite a ellos después cuando escriban poder tener una mejor estructura para escribir, así les cuesta menos a los chiquillos que tienen un desarrollo del lenguaje oral, les cuesta menos después escribir, cuando tu les pides, que te inventen un cuentito o te forme una oración, para ellos va a ser mucho más fácil porque ya tienen el lenguaje oral adquirido (TP2.P.6).

De esta forma el alumno reflexiona sobre lo que obra:

El mismo puede reflexionar: a ver piensa bien lo que estás diciendo, estará bien, y ellos mismos se pueden dar cuenta (TP2.P.8).

También se pueden apreciar el intercambio de experiencias entre los docentes que participan en los talleres, que es, por lo demás una tónica común en los once talleres que se realizaron a lo largo del desarrollo del proyecto. Como una muestra veamos la interacción que se produce entre los docentes cuando trataban aspectos del MBE:

(...) nosotros nos fuimos a la pregunta: cómo organizo la sala de clases para que contribuya al aprendizaje. Las dos con la Constanza conversábamos que probamos diferentes formas de ubicar las mesas, en grupo, en forma de U, pero ninguna nos funcionó, ninguna de las dos, era al contrario, en mi caso provocó desorden, conversa, bulla, etc., y optamos por dejarla frontal, así como están ahora y ahí es lo más efectivo, lo que lo que nos ha funcionado eh... lo que yo le contaba a Constanza también, que yo en mi curso tengo hartos problemas de disciplina porque son niños bien problema (TP2.P.9).

De esta forma se ha podido apreciar, en esta triangulación realizada, que lo declarado por las docentes en la entrevistas con el trabajo de los talleres, como son el analizar algunos aspectos del MBE, el tratamiento de contenidos nuevos se transforman en oportunidades para mejorar su práctica de aula.

Con respecto a las **fortalezas** del proyecto, un docente recién incorporada al sistema escolar señala qué es el acompañamiento:

[E] ser un acompañamiento, "siempre al lado". Es fundamental para mi ese acompañamiento, porque me da seguridad, me da una sensación de que no estoy sola, tengo a alguien a quien acudir en caso de que yo sienta que estoy fallando, tengo alguna duda, me ha sido fundamental porque cuando uno recién entra, entra sin saber nada, sin saber cosas básicas que no te enseñan en la universidad... (EP.F.F158.P2).

Una docente destaca lo que ha aprendido participando en este proyecto como son conceptos nuevos y evaluación:

Lo primero que aprendí fue todo lo que es conceptos nuevos, todo, esa fue mi partida, apropiarme de los conceptos, saber que cada concepto iba hacia un objetivo y de ahí yo me centre mucho en la parte de evaluación que yo encontraba era mi debilidad en la parte evaluativa. Ahora hago el mismo instrumento de evaluación, para aplicarlo a un curso pero los niveles de logro los coloco en escala y antes donde yo metía a todos los chiquillos, como decir, en un saco. Si llego a hacer una evaluación tomo mi pauta y a cada uno lo voy evaluando en forma diferente y después a cada uno le digo porqué hice esto, porqué hice lo otro, porque este aprendizaje fue logrado acá, porque este indicador me estaba diciendo esto otro, entonces a mí me ha servido este proyecto de esta forma con este tipo de conceptos para poder lograr lo que yo quiero, que mis alumnos tengan todos aprendizajes significativos y todos lleguemos allá lejos, lo más lejos posible... (EP.I.F385.P6).

A una docente la cambió la forma de realizar sus clases su participación en este proyecto, ya que este la aportó el conocimiento de distintas estrategias que aplica con sus estudiantes:

(...) por este taller, yo he modificado la forma de enseñanza. Ya no soy la profesora que estoy adelante y mis niños tienen que escucharme, por ejemplo hoy día llego y doy vuelta la sala, todos miran para un lado, al otro día para otro lado, otro día, formo grupos, organizamos los grupos. Paso a ser una integrante más de la sala de clases, una alumna más, porque cuando trabajan en grupo y yo doy un tema yo hoy día me senté con este grupo y trabaje como una alumna más, trabaje con el otro grupo la otra semana y así yo he ido modificando... (EP.I.F437.P15).

Destaca por parte de las docentes el trabajo de los talleres el clima y el aprendizaje mutuo es otra fortaleza señalada por una docente:

"...me gusta el clima" (EP.C.F262.P4). "Me siento cómoda" (EP.C.F263.P4). "Quizás ellas aprenden de mí y yo aprendo de lo que dicen ellas" (EP.C.F266.P5).

La participación y el respeto en el opinar:

No hay ningún colega que hable más de la cuenta, que todo lo hable él, y no hay ningún colega que se quede calladito y que nunca diga nada. Creo que, la valoración mía es exactamente como el resto. Estamos todos, creo, como en la misma línea (EP.C.F271.P6).

La posibilidad de compartir experiencias el lado humano, destaca una docente:

El compartir, el irme siempre con ganas de seguir haciendo cosas, escuchar que a lo mejor no solamente [yo] estoy bajoneada, por el mismo tema, por los chiquillos, por la disciplina, se comparten experiencia, eso, eso me gusta que sea más algo más humano, más personalizado, es un grupo que nos hemos unido hartito, es un apoyo para mí, yo sé que si el martes tengo cualquier cosa

que yo necesito yo sé que voy a tener todas las manos ahí para mí (EP.F.F167.P3).

Como fortaleza, señala la coordinadora del proyecto, es sentirse un par más, siendo el aprendizaje recíproco:

(...) de las ganas, de la vocación, del interés que tienen los colegas por ser cada día mejor, sobre todo cuando alguien me decía y de los dos que tienen mucha experiencia también valoran que ellos quieran estar en esta porque estamos como refrescándonos ... a lo mejor este taller lo puedo dirigir, o hacer proyectos, soy de la Red de Maestros, pero yo me siento... tan aprendices como ellos, yo aprendo de la Constanza que viene recién llegando, de la Francisca, de la Ignacia que tiene toda una experiencia de la Ignacia que tiene más años que yo... (EP.MT.F36.P7).

La coordinadora de este proyecto justamente basa parte de su accionar en los estándares de competencias para los Maestros de Maestros, el cual es una guía o referente teórico sobre el accionar de estos. Cuando esta destaca “el sentirse más”, centra su accionar en el **dominio A**: Creación de un ambiente favorable para que el adulto aprenda, con lo cual propicia la creación de ambientes para la participación de cada integrante del grupo, y en la medida que los docentes participantes en este proyecto perciban una relación horizontal entre pares profesionales se sienten valorados e integrados en este trabajo.

Con respecto al aprendizaje recíproco en el cual se basa el proyecto, específicamente en el trabajo de los talleres, la coordinadora del proyecto se sitúa en el dominio enseñanza para el aprendizaje de adultos, por lo cual utiliza estrategias metodológicas de acuerdo a los saberes y características del grupo, en el cual se considera las experiencias de cada una de las docentes participantes, y, que van desde la experiencia en aula, el perfeccionamiento realizado a lo largo de su carrera profesional hasta las experiencias de vida.

En la triangulación realizada con el grupo de discusión destacan, por parte de los docentes, el aprendizaje de conceptos nuevos, el conocimiento de nuevas estrategias, el aprendizaje mutuo, el compartir experiencias. Así lo recalcan en este grupo de discusión las docentes:

Lo primero que yo me embarque en el MBE, porque a mí me hablaban del marco y como que me hablaban de él en chino (GD2.P.10).

Este proyecto sirvió para el MBE, lo otro para todo lo que es de conceptos nuevos, llevarlos a cabo, replantearme algunas cosas, la otra parte a mí que me ha servido mucho, que a lo mejor puede ir paralelo a este taller que fue que yo encuentro que no sé, a veces nosotros más aprendimos solas que yendo a las clases de la U... sobre la evaluación para el aprendizaje (GD.2.P.12).

De esta forma podemos apreciar que al contrastar los datos de la entrevista en profundidad con el grupo de discusión se repite el patrón sobre lo analizado como

son por parte de los docentes, el aprendizaje de conceptos y nuevas estrategias, el aprendizaje mutuo y compartir experiencias.

Con respecto a las **amenazas** del proyecto destacan las docentes:

- a. No ser sistemático en el trabajo que realizan en los talleres.
- b. El conocimiento de más estrategias, conceptos y el Marco
- c. No ser sistemático en el traspaso de lo aprendido en el proyecto al aula
- d. Lo estricto del marco.
- e. El tipo de niño con el cual se trabaja y lo cambiante que puede ser el contexto y los alumnos.

Así lo afirman las profesoras:

Una de las amenazas tal vez es no ser sistemático en este trabajo que hacemos los martes y el que ellos traspasen al aula. De ir viendo las cosas, de ir manejándonos mejor en esto, de ir conociendo más estrategias, de ir conociendo nuevos conceptos, de ir conociendo mejor el marco (EP.MT.F144.P26).

La falta de tiempo y la sistematización para llevarlo al aula para realizar un trabajo tan amplio, es considerada como una amenaza:

(...) tal vez el tiempo podría ser una amenaza, no lo ha sido hasta ahora y espero que no lo sea y lo otro es que los colegas no sean sistemáticos en tener, en tener la capacidad de llevar lo que estamos haciendo acá a su aula, o lo hagan por tiempo... (EP.MT.F146.P26).

La Reforma Educacional para una docente no consideró aspectos tan fundamentales como el tiempo:

Yo dije “pucha la Reforma, yo creo en la Reforma, yo creo que las cosas tiene que ir por este camino, pero de hecho algo le falta a la Reforma: mejoras de planificación, o sea un trabajo técnico para elaborar una planificación como corresponde, con todas las estrategias, las guías de aprendizaje, una unidad de diez clases con sus instrumentos de evaluación bien pensados, bien, no sé, diseñados, con tiempo, requiere tiempo y ese tiempo nadie lo vio, nadie pensó en ese tiempo, no hay tiempo para reflexionar acerca de nuestra práctica en conjunto, no hay tiempo para hacer una planificación... mira tenemos cuarenta y cinco minutos todos los días y tenemos treinta y ocho... treinta y siete horas de clases que planificar y nos dan cuarenta y cinco minutos semanales, o sea no hay coherencia entre lo que se me está proponiendo por una parte, que yo el *Marco para la Buena Enseñanza* me dice que yo tengo que ser responsable (EP.MT.F147.P26)

Uno de los aspectos recurrentes que señalan las docentes como amenaza al logro de los objetivos propuesto en el proyecto es el tiempo que tienen las profesoras para llevar a la práctica de aula lo aprendido.

Al triangular esto declarado en la Entrevista en profundidad con lo señalado en el grupo de discusión, se aprecia que se repite la misma aprehensión sobre el tiempo.

Este tiempo no permitiría a las docentes realizar un trabajo de mejor calidad. La reforma educacional no consideró el tiempo necesario para la acción pedagógica como es el estudio, reflexión y planificación que debe tener un docente. Al respecto en el grupo de discusión, el grupo como caso, como clase, señala este aspecto como limitantes en su trabajo pedagógico:

retroalimentarme, volver a modificar algunas cosas, pero no tenemos mucho tiempo para eso, o sea no está involucrado el tiempo junto con esta nueva reforma y junto con el MBE, que para alcanzar esa perfección entre comillas que nos señala el marco, necesitamos tiempo, tiempo para estudiar, tiempo para reflexionar, tiempo para planificar y hay profesores que lo hacen, pero lo hacen a costa de dejar cosas que también son importantes y que uno como que hay alguien que paga un costo por dedicarte más tiempo (GD.1.P.4).

Una de las fortalezas de este proyecto indagado es que para todas las etapas de su realización considera el tiempo que los profesores dedican para este<sup>4</sup>.

#### **4.4.2. b. Categoría: *Prácticas pedagógicas***

A continuación, se realizará el análisis de la Categoría Prácticas pedagógicas desde la perspectiva de los actores, a partir de su experiencia, juicios, tanto desde la perspectiva teórica como práctica, sobre el sentido características e importancia de dicha práctica.

En el desarrollo del análisis de esta Categoría presentaremos, en un primero momento, una matriz de datos textuales, Tabla 14°, en la cual se presenta la expresión que mejor ilustra el discurso de las docentes sobre el tópico mencionado, posteriormente expondremos el fragmento del discurso que sustenta la opinión íntegra sobre el aspecto específico de la categoría a la cual hacen referencia.

---

<sup>4</sup> Este proyecto de participación activa: Los docentes. Permanentes aprendices, considera un total de 130 horas, las cuales son canceladas en su totalidad como parte del trabajo que realiza el docente dentro de su formación profesional.

**Tabla 14: Matriz de datos textuales**  
**Categoría: Prácticas pedagógicas**

Concepción PP	Fortalezas PP	Debilidades PP	Relación Teoría y PP
(EP.MT.F57.P11) Todo lo que realiza en el aula, planificación, contenidos, actividades, evaluación.	(EP.F.F196.P7) Conocimiento mundo de la educación profesoras con años en sistema educacional.	(EP.C.F339.P19) Falta de conocimiento en evaluación, dominio grupal y la motivación.	(EP.MT.F55.P10) Cómo se dan los andamiajes para el aprendizaje.
(EP.C.F277.P7) Llevar al aula lo aprendido en diversos momentos de la carrera	(EP.MT.F67.P12) Ser incansable en búsqueda de material y la motivación en el aprendizaje.	EP.MT.F84.P15) Falta dominio de la disciplina que se enseña.	(EP.F.F212.P10) Relación de lo que está escrito y cómo se lleva a cabo.
(EP.I.F392.P8) Todo lo que puede entregar a sus alumnos.	(EP.F.F201.P8) La juventud, estar recién titulada de la universidad.	(EP.C.F289.P10) Desconocimiento sistema evaluación que considere las realidades particulares de los niños	(EP.MT.F12.P2) La importancia de la Teoría en el aprendizaje y la práctica de aula.
(EP.MT.F64.P12) Forma demostrar lo aprendido en distintos momentos e instancias.	(EP.C.F334.P18) Preguntar siempre y el estudiar.	(EP.MT.F79.P14) No realizar el cierre de la clase.	(EP.F.F211.P10) La integración ambas se pueden realizar en trabajo diario del aula.
	(EP.MT.F75.P14) Todos los profesores planifican, evita improvisación.		

Elaboración propia

### Concepción de Práctica pedagógica

En esta Categoría sobre las Prácticas pedagógicas, destacan la Concepción de Práctica pedagógica, las fortalezas y las debilidades de la práctica pedagógica, la relación que se entre teoría y práctica pedagógica, el trabajo en equipo, el compartir experiencias de la práctica pedagógica y la reflexión sistemática de la Práctica pedagógica.

Con respecto a la **Concepción de Práctica pedagógica**, una docente señala que práctica pedagógica es todo lo que realiza en el aula, la planificación, contenidos, actividades, evaluación:

Práctica pedagógica es lo que yo hago dentro del aula, mi planificación, desde que empiezo a conocer el programa y decir "tengo que lograr esto el primer semestre, estos son mis contenidos, todo esto, cómo lo vamos a llevar, a través de estas actividades, valorar los aprendizajes esperados, tengo que evaluar... como yo me enfrento a los niños, la relación que tengo con ellos, de cómo les voy entregando el contenido, de cómo voy viendo, cómo va avanzando esto, mira esto hay que..., mira cómo va avanzando, que bueno, para mí todo eso involucra la práctica pedagógica (EP.MT.F57.P11).

Otra docente afirma que esta es todo lo que realiza diariamente en el establecimiento en el cual efectúa su actividad pedagógica: desde planificar hasta la realización de la clase, destacando la relevancia de cada una de estas:

(...) la práctica es lo que yo llevo a cabo diariamente en el establecimiento, todo lo que yo hago desde planificar hasta hacer mi clase. Todas (las actividades) son relevantes, todas son fundamentales, planificar es fundamental las clases, el día a día con los chiquillos, conversar con ellos, todo, todo. Todo es fundamental considero yo (EP.F.F182.P5).

Llevar al aula lo aprendido en diversos momentos de su carrera, lo considera como práctica una profesora:

(...) sería, la sala de clases, o sea, llevar a cabo lo que yo sé, o lo que aprendo, llevarlo a la sala de clases, eso lo considero como una práctica pedagógica. Lo que aprendí en la universidad, lo que he aprendido en los colegios, en los cursos, yo creo que uno en la universidad aprende, está claro que aprende, sí, pero lejos, lejos, en la práctica es otra cosa, es otra cosa (EP.C.F277.P7).

La importancia de la planificación, conocimiento de sus alumnos y las condiciones que se crean en el aula para el aprendizaje se destaca como importante en la práctica:

Es súper importante tener la planificación previa al llegar, conocer a mis alumnos, conocer sus características,, como lo van a hacer aquí...yo veo mi planificación para lograr aprendizajes con ellos, después tengo también que crear un clima apropiado para que nos llevemos bien, tengamos normas claras, todo resulte en forma más fluida, ellos lo vengán a pasar bien aquí aprendiendo y yo lo pase bien enseñándolo, entonces también yo no puedo decir "a es que el dominio B" porque el clima a lo mejor no afecta" sí afecta, afecta porque los niños tienen que estar bien emocionalmente y el profesor también (EP.MT.F61.P11).

De esta forma, la práctica pedagógica las docentes la ratifican conceptualmente en el grupo de discusión las ideas señaladas en la entrevista en profundidad. Al respecto señalan sobre la temática:

[C]ómo desarrolle mi clase, cómo me resulto, esa es la práctica porque yo puedo planificar mi clase, tenerla muy linda en el papel, pero al momento de llevarla a cabo hay algo que, paso algo que me sacó de ahí, no me funcionó como yo quería, de repente los chiquillos no responden como uno espera, para uno a veces está súper entretenido y motivante, pero para el niño no es igual (GD.1.P.10).

Con respecto a la práctica pedagógica las profesoras vuelven a destacar lo impredecible que puede a veces resultar ésta:

(...) cómo yo desarrolle mi clase, cómo me resulto, esa es la práctica porque yo puedo planificar mi clase, tenerla muy linda en el papel, pero al momento de llevarla a cabo hay algo que paso, algo que me sacó de ahí, no me funcionó como yo quería, de repente los chiquillos no responden como uno espera, para uno a veces está súper entretenido y motivante, pero para el niño no es igual... para el niño no es el mismo proceso que uno ve, a veces uno encuentra cosas súper entretenidas, los niños no (GD1.P10).

Los actores, a partir de su experiencias, señalan distintos énfasis sobre lo que entienden por práctica pedagógica, pero todo apunta a la acción pedagógica en el aula, es decir en la aplicación de la teoría pedagógica en los estudiantes y que abarca desde la planificación, contenidos, actividades, evaluación, lo cual implica el conocimiento de sus alumnos y las condiciones que se crean en el aula para el aprendizaje.

Con respecto a las **Fortalezas de las Prácticas pedagógicas** se expresa el conocimiento que tienen del mundo de la educación las profesoras que llevan años en el sistema educacional y las experiencias que es posible aprender de ellos:

(...) ellos conocen todo este mundo y saben cómo reaccionar frente a algunas situaciones, no es fácil tener que lidiar con esta clase de niño, esta clase de papá, esa es una fortaleza que uno tiene que tener ... la otra vez fui a observar la sala de una profesora que tiene hartos años y lo que me llamo mucho la atención fue las que ella enseñaba, siempre estaba dispuesta, se movía, y como que bailaba, con harta energía, siempre estaba con ganas... ella perfectamente podría sentarse a dictar, pero no, ella no, se paseaba por los bancos, leeseaba con los chiquillos, esa es una fortaleza que transmite y me la transmitió a mí (EP.F.F196.P7).

La juventud, el estar recién titulada de la Universidad, el conocer experiencias de profesoras con más años, una colega lo considera como fortalezas de su práctica:

(...) tengo la energía quizás que un profesor de más edad no tiene, tengo también herramientas nuevas de la que uno trae de la universidad, también... mi trato con los chiquillos, como más jovial a lo mejor, diferente". "... otros profesores también como yo, que no tengo mucha experiencia también podemos conocer a colegas ir a su sala, conocer su forma de trabajo y también eso la potencia, cualquiera se siente bien de que uno le diga de que está haciendo bien su trabajo a pesar de los años que lleva de servicio (EP.F.F201.P8).

Aspectos de su carácter, que es fundamental en la docencia, sería otra fortaleza:

(...) fortaleza el carácter que tengo,... creo que sé cómo nivelar entre ser amorosa y ser estricta, (EP.C.F282.P8) "... un profesor sin carácter no sirve, aunque tenga muchos conocimientos no sirve, no sirve, los niños son súper inteligentes, los niños captan más de lo que uno cree, los niños saben con quién pueden y con quien no pueden... (EP.C.F284.P9).

Otra fortaleza de la práctica es el que todos los profesores planifican, lo cual evita la improvisación:

Creo que, no sé si hay un cien por ciento porque no podría hablar de todos, pero creo que una gran fortaleza de los colegas es que todos planifican. Hasta yo me cuestiono que de repente me toca hacer en las reflexiones, pasar el formato, ir un poco guiando de que este es el aprendizaje esperado, vamos en la bajada, que también lo trabajamos acá, que este es la bajada del objetivo fundamental vertical, cuál es esto, que tiene relación con esto, a pesar de eso aquí todos planifican y yo creo que esa es una gran fortaleza, tal vez me hace mucho sentido porque yo comencé a trabajar y estuve muchos años sin planificar, entonces creo que esa es una gran fortaleza de mis colegas el que planifiquen, el que aquí se exige una planificación, no puedo venir a improvisar (EP.MT.F75.P14).

Con respecto a este último aspecto, también destacan en los talleres las experiencias y la importancia que tiene la planificación de la acción pedagógica, que en un primer momento no tuvo ninguna importancia para algunos docentes:

Salí de la Universidad el año ochenta y seis, empecé a trabajar ochenta y siete... cuando llegué a una escuela a trabajar me dijeron: toma esta fotocopia, esos son los contenidos que hay que pasar y eso era lo que se le entregaba a la UTP, nunca me hicieron planificar, ni me tenían ninguna cosa, ni que te iban a ir a ver las clases o te iban a pedir una prueba, cómo la hiciste, o sea era una cosa sin ninguna exigencia la verdad, esa es la verdad (TP3.PL.EV.P.4).

Lo cual contrasta con las exigencias de la actualidad transformándose la planificación en un trabajo técnico y desafío profesional, así lo afirman las docentes en los talleres realizados:

(Ahora) me empezaron a pedir planificación, ahora la exigencia es rigurosa, es técnica, tienes que estar realmente preparado, no es llegar y llegar aquí sin ninguna cosita y vamos con los niños entreteniéndolos en algo, o sea no porque a mí me van a pedir resultados, me van a venir a ver al aula, hay muchas más exigencias, entonces yo profesionalmente no me puedo quedar". "ahora inclusive la idea es llegar a planificar día a día (TP3.PL..EV.P.4).

En la realización de la planificación destaca nuevamente, por parte de las docentes, la falta de tiempo, y la complejidad que significa instalar la planificación en los docentes, lo cual contrasta con el tiempo que tienen los profesores de colegios particulares:

Te falta el tiempo para planificar la semana... va a ser algo complejo, pero hay que instalarlo, el hecho de escuchar planificaciones día a día te produce cierto susto ...lo otro que creo que va a tener que haber ahora en algún instante de esta historia como son los países europeos los profes tienen doce horas para trabajar, nosotros tenemos tres, o sea una hora de planificación y tenemos dos horas de reflexión pedagógica, ellos tienen doce horas o diez horas, según la cantidad de horas de contrato, ahora, pero se trabaja (TP3.PL.EV.P.5).

Aquí tenemos que afirmar que, si bien es cierto que las docentes declaran en las dos instancias de análisis de los datos, y la triangulación de éstas ninguna de ellas, en el momento de la realización de sus clases, presentaban su planificación.

Con respecto a las **Debilidades de la Práctica pedagógica** se presenta una docente que se inicia en la Universidad con la falta de conocimiento en evaluación, dominio grupal, y la importancia de la motivación:

Creo que es importante evaluación, súper importante, importantísimo, eh... dominio de grupo, cosa que nunca la vi. en la universidad, nunca me enseñaron a dominar un grupo ni bueno ni malo, tenían la típica que con amor se arregla el mundo: que con el amor de los niños y el amor... eso es mentira, o sea, uno puede tener todas las ganas, creo yo, todo el cariño, todo el afecto pero yo no porque sea amorosita el niño va a cambiar, no lo veo tan así, encuentro que la motivación del niño es súper importante, está claro, pero hay niños que uno motiva y los motiva y los requeté motiva y no los veo por ninguna parte, entonces yo creo que eso, primero el asunto del manejo de grupo, creo que debería enfocarse más el manejo de grupo (EP.C.F339.P19).

Una docente considera la falta del dominio de la disciplina que se enseña:

(...) tal vez nos falta, me incluyo, a lo mejor mayor dominio de disciplina, de la disciplina que estamos haciendo (EP.MT.F84.P15).

No realizar el cierre de la clase se indica como debilidad:

(...) a pesar de esa planificación yo creo que la estructura de la clase tiene ciertas falencias, creo que, por una parte, que la estructura de la clase no permite, a pesar de una planificación, tener un buen cierre de la clase (EP.MT.F79.P14).

En el análisis anterior se puede apreciar claramente que dos de las grandes debilidades declaradas por las docentes se refieren a la falta de conocimientos de evaluación más sofisticados y la falta de dominio de la disciplina.

Con respecto a lo primero, la dificultad estriba en no conocer el instrumento según lo que se quiera evaluar y la realidad que presenta el niño, así lo ratifican nuevamente las docentes en el grupo de discusión:

[C]reo que la parte que más nos cuesta es la parte de evaluación y siempre es donde estamos cojeando ... es un debilidad encontrar la forma más adecuada de evaluar el instrumento,... uno lo encuentra bien, pero resulta que uno lo está haciendo del punto de vista de uno, pero del punto de vista del niño, para el niño está adecuado, porque uno lo ve como adulto, pero el niño a lo mejor lo ve de formas diferentes, a veces el instrumento uno lo hace bien para el punto de vista de uno, para al niño no llega de la misma forma (GD.1.P.7).

En esta forma de ver la evaluación, las docentes también consideran que lo que pueden enseñar lo niños lo pueden entender de otra forma, lo cual se puede reflejar en la evaluación y el instrumento que aplican:

No somos - las profesoras - lo que estamos ahí sentaditos, nosotros somos la que está entregando y es lo que nosotros queremos lograr y a veces lo planteamos mal, a veces no ha llegado en la forma más adecuada al niño y ahí es donde empezamos a topar (GD.1.P.7).

Esta debilidad de la evaluación también se puede situar en un nivel que se puede denominar estructural, como es la Reforma Educacional, en la cual, las docentes ven un cambio profundo en las formas de evaluación, un cambio de enfoque, el que en una primera etapa es una teoría la cual se tiene que internalizar y luego aplicar:

(...) en la evaluación, así como la reforma cambió muchas cosas, muchos enfoques en las disciplinas, en las didácticas, en los medios que hay ahora para enseñar, también en la evaluación ha habido un cambio... en el fondo uno tiene como muy pegada la calificación más que la evaluación y justamente es porque la reforma nos plantea un cambio de enfoque en la evaluación ... una evaluación que para el niño sea conocida, que el conozca los criterios, sepa realmente que es lo que necesita saber o hacer en un instrumento para demostrar lo que ha aprendido, pero no hemos tenido a lo mejor la capacitación o el perfeccionamiento en construir un tipo de instrumento que sean acorde con este nuevo enfoque y estamos en la primera etapa... estamos en la etapa de conocer y de recién ir comprendiendo nuevos enfoques de la evaluación, evaluación para el aprendizaje y no para pillar al chiquillo, para que nadie se saque un siete, ni para ponerle una nota estamos recién en esa primera parte del proceso y falta perfeccionarse en la construcción de los instrumentos que sean coherentes con ese enfoque y cambiar el enfoque de una vez... estuvimos yendo el año pasado un grupo importante de acá del colegio a esa evaluación para el aprendizaje donde conocimos esta nueva teoría, pero tu cuando conoces una nueva teoría el primer paso es escucharla, tratar de entenderla, empezar como eh... tú la puedes verbalizar, pero internalizar todavía yo creo que estamos en proceso de eso (GD1. P.8).

Con respecto al dominio disciplinar, se aprecia que se vuelve a destacar la importancia del manejo de esta para realizar la práctica de aula, a lo cual también se le agrega el conocimiento de la teoría y la metodología con lo cual se enseña el contenido, así lo expresan las docentes en un grupo de discusión:

(...) es importante porque si tú no te manejas en un tema cómo lo entregas, si yo no manejo un tema cómo lo entrego... lo entrego quizás con lo mínimo o lo entrego errado, entonces uno tiene que tener teoría para poder llevar práctica,

no puede ser pura práctica, pura metodología si no tienes conocimiento (disciplinar) (GD1.P.6).

En definitiva, las profesoras consideran una debilidad en su desempeño la falta del dominio de la evaluación, ya que la actual reforma educacional cambió el enfoque tradicional, en el sentido que actualmente se ve como mas integrada, por que los docentes estaban acostumbrados a colocar una nota y no manejaban la evaluación como un proceso, a lo cual se le agrega la carencia de capacitación adecuada a un buen nivel en esta disciplina y la falta de tiempo.

Con respecto a la falta de dominio de la disciplina de los actores ninguna tenía la especialidad en Lenguaje que era el área en la cual se realizaba el proyecto indagado.

La profesora María Teresa realizaba docencia en primer año básico durante varios años, pero a su vez también realizaba matemáticas.

En el caso de la profesora Francisca, tenía un año de docencia en el establecimiento, y al igual que la anterior también enseñaba matemática al primer año básico en el cual realizaba Lenguaje y Comunicación.

La profesora Constanza realizaba Lenguaje y Comunicación y Matemáticas en Tercer año básico, al igual que la profesora Ignacia, la cual además de la docencia realizada en séptimo año básico de Lenguaje y Comunicación, enseñaba Tecnología y Educación Física, siendo en este último caso la docente profesora de Educación Básica y Educación Física.

De esta forma se constata que ninguna de las docentes eran especialistas en Lenguaje y Comunicación.

En definitiva, las debilidades de la práctica pedagógica de las docentes se sitúan en torno a dos aspectos y que corresponden a la falta del manejo de la evaluación y el manejo de la disciplina que enseñan.

Si tomamos de la **Categoría Prácticas pedagógicas: fortalezas y debilidades de la práctica pedagógica**, se estima, en el caso de las fortalezas, que las docentes señalan el conocimiento que tienen del mundo de la educación las profesoras que llevan años en el sistema educacional y las experiencias que es posible aprender de ellos; ser incansable en la búsqueda de material y la motivación en el aprendizaje de los niños; la juventud, el estar recién titulada de la Universidad, el conocer experiencias de profesoras con más años; la motivación, preguntar siempre y el estudiar; la establecimiento de las reglas de convivencia; aspectos del carácter; el que todos los profesores planifican; la importancia que tiene la planificación de la acción pedagógica.

Las docentes declaran aspectos tan diversos, que van desde cuestiones personales hasta de gestión, lo cual se va a ver reflejado en la acción pedagógica de aula cuando se realicen las observaciones de la práctica de las docentes.

Con respecto a las **debilidades de la práctica pedagógica** estas se inician en la universidad con la falta de conocimiento en evaluación, dominio grupal y motivación; falta de contacto con sus colegas; desconocimiento de la evaluación; la poca experiencia y el manejo de grupo; falta de dominio de la disciplina; práctica de Lenguaje; falta de conocimiento de un sistema de evaluación que considere las realidades particulares de los niños; no realizar el cierre de la clase; falta de especialidad.

Aquí se constata que las debilidades de la práctica de las docentes parten de su particular realidad y experiencia, y que van desde la formación universitaria hasta aspectos de su carácter, pero claramente destacan como núcleo problemático, el desconocimiento de la disciplina que enseñan, que es crucial en el aula, formas de evaluación más sofisticados para su realidad, y aspectos de gestión, como el manejo grupal, que se expresa en la disciplina del aula.

Precisamente algunos de estos aspectos se apreciarán en la observación de clases realizada a las docentes.

**Teoría y Práctica pedagógica** apunta a cómo las profesoras realizan la conexión entre ambas.

Con respecto a la **Teoría** una docente señala que ésta es cómo se dan los andamiajes para el aprendizaje:

Las teorías del aprendizaje, lo que plantea Vigostky de la zona de desarrollo actual, de cómo uno va dando los andamiajes necesarios en los niños para que vayan de alguna manera avanzando, primero con ayuda y después en forma ya solitos encaminándose por donde tienen que ir, que un niño le explique a los demás como resolver una tarea a lo mejor a que se las plantee yo... (EP.MT.F55.P10).

La Relación teoría – práctica la señala una docente que corresponde a la relación de lo que está escrito y el cómo se lleva a cabo:

(...) La teoría es lo que está escrito, lo que está dicho, algo que es lo teórico, y la práctica es como yo lo llevo eso a cabo (EP.F.F212.P10).

En sus estudios posteriores aprendió la importancia de la teoría en el aprendizaje y la práctica de aula:

Pero cuando yo me fui a estudiar dieron mucha importancia en Santiago a la parte teórica, entender las teorías del aprendizaje, lo que decía Vigostky acerca de cómo aprender los niños, de la zona de desarrollo, empecé a conocer y cada vez que yo leía algo con respecto a eso de cómo iban aprendiendo, cuales son las bases teóricas del trabajo nuestro, qué tenemos que hacer, yo siempre asociaba eso y me iba a mi sala de clases, entonces yo veía que nada de lo que hay yo tenía conciencia de eso, y yo lo desconocía (EP.MT.F12.P2).

La integración ambas se pueden realizar en el trabajo diario del aula a partir de lo cual se organiza e trabajo docente:

(...) en mi día a día, en la sala, en los niños, en realidad en lo más práctico porque es algo teórico, es escrito, no puedo llegar y escribir en la pizarra, es algo que yo me tengo que apropiar y, y si tengo que armar un tema de aprendizaje yo en mi sala lo voy a llevar a la práctica, yo creo que se hace de día a día hasta con los para docentes, con todo el colegio, es una cosa que es macro, no solamente en mi sala (EP.F.F211.P10).

Con respecto a la **Teoría y Práctica pedagógica** se aprecia que todas las docentes tienen una concepción o idea de que es práctica pedagógica, la que se orienta al aula, es decir a la acción que realiza la docente con sus alumnos. Se reconoce que esta es una base o un andamiaje para el aprendizaje, lo cual también expresa la complejidad del fenómeno educativo, destacando que la teoría subyace en todo proceso, que orientaría la práctica de aula y que la integración de la teoría y práctica se pueden realizar en el trabajo diario del aula.

**Tabla 15: Matriz de datos textuales**  
**Categoría: Prácticas pedagógicas**

Trabajo en Equipo	Experiencias PP	Reflexión PP
<i>(EP.F.F180.P5)</i> Instancia para compartir experiencias, da seguridad, ser bien acogida por las colegas.	<i>(EP.C.F253.P3)</i> Estrategias que se aprende de las colegas.	<i>(EP.MT.F110.P20)</i> Lleva a cabo en el aula sobre el cómo realiza determinadas acciones y sus resultados.
<i>(EP.C.F264.P4)</i> El respeto en el preguntar y opinar.	<i>(EP.F.F162.P2)</i> Entregar parte de la metodología aprendida en la universidad.	<i>(EP.MT.F116.P21)</i> Docentes no tienen mayor conciencia de la importancia de la reflexión sobre su práctica.
<i>(EP.MT.F150.P27)</i> Instancia de crecimiento profesional, compartir.	<i>(EP.I.F387.P7)</i> La parte evaluativa y las guías didácticas.	
<i>(EP.C.F321.P15)</i> Libertad de opinar, lo lúdico, la retroalimentación		<i>(EP.MT.F117.P21)</i> Falta reflexión sistemática docentes, debería a que no están acostumbrados a realizarla y falta de tiempo.
<i>(EP.MT.F92.P17)</i> Equipo potencia las fortalezas.		<i>(EP.MT.F119.P21)</i> La acción para que docente reflexione sobre su Práctica estaría en gatillar preguntas.

Elaboración propia

**El Trabajo en equipo** es otro aspecto que destacan los docentes.

Este se valora como una instancia para compartir experiencias lo cual da seguridad y es bien acogido por las colegas:

(...) yo valoro en realidad es la idea de compartir experiencias, eso, fundamentalmente compartir experiencias, porque a uno, a mí personalmente me da bastante seguridad, eso como dice la palabra, seguridad y seguridad con mi quehacer y seguridad personal también, sentirme bien que estoy haciendo acogida por el equipo, yo creo que eso es fundamental, lo que yo más valoro es el trato que se ha dado que ha sido bastante personal, personalizado (EP.F.F180.P5).

Se destaca el respeto en el preguntar y opinar de los participantes en el equipo:

(...) me siento súper cómoda con ella. Le puedo hacer cualquier consulta. Nunca siento que una pregunta mía es tonta. Esas preguntas que después ellos llevan tanto tiempo... que dirán, ¡pero mira!... ¡No! Yo me siento en libertad, las preguntas que para las otras personas son absurdas, ellas dan la instancia para que uno pueda conversar, pueda preguntar, sin tener la sensación de ¡oh!, hice una pregunta como absurda... ellos no (EP.C.F264.P4).

Una Profesora señala que el trabajo en equipo potencia las fortalezas:

Yo creo... como en el trabajo en equipo, entre pares, creo que se potencian esas fortalezas de los colegas y se van como traspasando un poco a los colegas que van llegando... (EP.MT.F92.P17).

La importancia del **trabajo en equipo** la destacan las docentes en su labor en los talleres, en donde no solamente se le otorga una gran importancia al trabajo entre los docentes en donde se potencian conocimientos, experiencias de la práctica de aula:

Este mismo encuentro que hacemos los días martes aquí es un poco también participar de esta promoción de diálogos pedagógicos, de compartir con mi colega, de saber a lo mejor que inquietudes tiene. La otra vez cuando conversábamos, a ver yo tomo la velocidad lectora, pero la tengo que tomar con el mismo texto, la Ignacia decía no, no la tienes que tomar con el mismo texto por qué los niños se la aprenden... ah yo la tomé con el mismo, entonces todas estas cosas nos van sirviendo, nos van colaborando en nuestra propia práctica y nosotros de alguna manera también lo que hacemos le puede servir al otro como una idea de lo que él ya tiene y poderla mejorar, a lo mejor de esta otra manera que no se le había ocurrido, entonces esta la idea de trabajar en los colegios hoy día es un trabajo en equipo, porque el trabajo en equipo fortalece (TP3.PL.EV.P.7).

Este trabajo en equipo también se declara como un supuesto teórico en el *Marco para la Buena Enseñanza*, que es el referente, en el cual se basa en parte

importante el proyecto indagado. al respecto el dominio D responsabilidades profesionales, en el criterio, **construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas**, que es esencialmente en donde el docente se considera y actúa como miembro de una comunidad de aprendizaje compartiendo responsabilidades que se extienden más allá de su aula. La reflexión colectiva y el trabajo en equipo con el resto de los profesionales del establecimiento constituyen un elemento fundamental de su labor docente que le permite mejorar sus prácticas, mejorar el conocimiento de sus alumnos así como sus propios conocimientos.

Precisamente estas características de sus responsabilidades profesionales se aprecian claramente en los talleres que sistemáticamente realizan las profesoras y que se acaba de ver en el ejemplo anterior, en donde la fortaleza está en el compartir y construir juntos, así nuevamente lo afirman las docentes:

Es muy lindo lo que puedan venir a decir, tú tomas apuntes puedes aprender, pero el Ministerio propicia y cree, tiene fe de que estos talleres entre pares o estas instancias que se dan entre pares son riquísimas y apuesta a eso, ya que entre nosotros, cada uno desde su fortalezas puede aportar al grupo y poder ir construyendo juntos, porque se siente más como significativo para uno, a que venga el señor de la Universidad tanto y diga... TP3.PL..EV.P.8).

De esta manera se constata que la importancia del trabajo en equipo es altamente valorada por las docentes, no solamente como una instancia de desarrollo entre ellas sino que también como una forma de trabajo dentro del aula con sus estudiantes. Así lo constatamos en la triangulación realizada entre lo señalado en la entrevista en profundidad y los talleres realizados por las docentes

El compartir **Experiencias de la Práctica pedagógica** es otro aspecto que emerge dentro de esta categoría:

Una docente se refiere a la experiencia, ciertas estrategias, que se aprende de las colegas:

(...) de repente quizás, uso ciertas estrategias, ciertas formas para encontrar el curso, para enseñar ciertas cosas y a veces escucho a colegas como acá que dijo: yo tengo un jefe de curso que hace esto... entonces uno de repente dice buena idea. Si de repente hay cosas que se me pueden ocurrir y que al resto no, pero de repente hay compañeras que se le ocurren cosas y a uno no se le ocurren, entonces uno toma todo eso, uno, yo creo que pescar lo bueno que cada una tiene y poder tratar de hacerlo luego uno con sus niños (EP.C.F253.P3).

Otra profesora, aunque este es su primer año en el colegio, señala que puede entregar parte de la metodología aprendida en la universidad, con su aporte al trabajo en equipo:

Compartir mi experiencia actual con los profesores, lo que yo he aprendido en estos cinco meses, expresar también lo que yo he aprendido en mi carrera universitaria, ya sea experiencia, metodología, todo lo que yo pueda entregar (EP.F.F162.P2).

Una docente señala que su aporte parte de su propia práctica y que la validez de dichas experiencias la dará si funcionan o no con otras profesoras:

Creo que lo único que puedo aportar es la realidad mía, es lo que yo hago con mi curso, cosas que funcionan con un curso. Siempre uno puede tener ciertas estrategias que con un curso funcionan y con otros no, entonces quizás las estrategias que me funcionan a mí ahora a mi colega no le funcionan pero quizás algún día ella va a tener un curso parecido al mío y la puede utilizar (EP.C.F246.P1).

Una profesora afirma que lo que ha aprendido en el proyecto le permitirá ayudar a las colegas nuevas y no a las antiguas ya que es muy difícil cambiarles el “switch”:

(...) yo con todo esto que he aprendido en este proyecto ahora lo estoy enfocando y llevando a las dos asignaturas que son, son mis especialidades para poder ayudar a los colegas que vienen recién llegando porque yo no voy a poder cambiarles el “switch” a los colegas antiguos (EP.I.F363.P3).

En esta Subcategoría del **Trabajo en equipo** y **Experiencias de la Práctica pedagógica** que realizan los actores, destacan la importancia del compartir experiencias y como instancia de crecimiento profesional. Al respecto, existe congruencia con lo que plantean las profesoras sobre este trabajo en equipo, el cual se realiza fundamentalmente en los talleres llevados a cabo como parte del proyecto que se está indagando, dicho taller tiene como propósito tratar diversas temáticas<sup>5</sup>, las cuales apuntan en el sentido de los objetivos del proyecto que se realiza y que son claramente congruentes con el *Marco para la Buena Enseñanza* específicamente con el dominio D: responsabilidades profesionales, si se contrastan las opiniones y los juicios que emiten las profesoras con el criterio D, que construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas, apreciamos que las docentes se comprometen no sólo con su trabajo en el aula, sino también las relaciones que establece con sus colegas. Estas docentes se consideran y actúan como parte de un equipo. En el trabajo de los talleres, se realiza una reflexión colectiva con cada una de las colegas participantes, constituyéndose en un elemento fundamental que les permite mejorar sus prácticas. De esta forma en los talleres se promueve la participación activa en actividades de reflexión sobre la teoría estudiada y analizada en los talleres y su práctica de aula.

Las experiencias de la Práctica pedagógica, que realizan los actores se contrastan con el dominio responsabilidades profesionales, específicamente con el descriptor relativo a promover el diálogo con sus pares en torno a aspectos pedagógicos y didácticos. Se puede apreciar en la palabras de los docentes que se produce una colaboración entre los colegas en la creación y mantenimiento de espacios de reflexión e intercambio sistemático sobre sus prácticas, al interior de los talleres, en cuestiones tales como el aprendizaje de los estudiantes, formas de enriquecer las prácticas a través de la revisión, individual y/o colectiva, de diversas fuentes. Al respecto destacan como experiencias la libertad de opinar, la

---

<sup>5</sup> Ver anexo con programación de los talleres realizados.

retroalimentación el aporte personal y la armonía que se da en el equipo y en el aprendizaje de ciertas estrategias, tanto en lo evaluativo, como las guías didácticas.

La **Reflexión sistemática de la Práctica pedagógica** es otro aspecto que emerge en esta categoría:

La reflexión sistemática se lleva a cabo en el aula sobre el cómo realiza determinadas acciones y sus resultados:

Creo que a través de la reflexión- acción, yo estoy en el aula, estoy haciendo esto y estoy también reflexionando acerca de que lo que estoy haciendo, no lo hacía antes y ahora me está resultando. (EP.MT.F110.P20).

El cómo a partir de las experiencias de los docentes que participan en el proyecto, reflexionan acerca de lo que hacían y lo que hacen ahora:

La reflexión que hagan ellos respecto del proceso, porque comenzamos acá, llegamos con ésta, juntarnos acá, ir conversando del marco, ir analizando que es lo que me proponen en definitiva. Concretamente el marco y lo que yo pueda trasladar a mi sala de clases. Las estrategias que vamos a ver concretas y definidas, como yo las voy a llevar al aula, entonces en el fondo es como yo profesor reflexiono acerca de lo que hacía en mi aula antes de iniciar esto y que es lo que estoy haciendo ahora (EP.MT.F111.P20).

Habría una falta de reflexión sistemática de los docentes, lo cual se debería a que no están acostumbrados a realizarla:

No estamos acostumbrados a reflexionar, porque tenemos poco tiempo para reflexionar también, o esa yo creo que yo llego ocho y cuarto acá y empecé ya ver bajar los programas, los chicos, vamos a ver cómo llegaron, como les fue, pónganse la cotona, tantas cosas que van pasando... que van a tocar y tener que cerrar la clase, terminar la actividad, pero yo no estaba acostumbrada a reflexionar acerca de lo que estaba haciendo (EP.MT.F117.P21).

Con respecto a la reflexión de la práctica pedagógica las docentes apuntan en la misma dirección que señalan en la entrevista en profundidad, lo cual se triangula con los datos de los grupos de discusión.

Al respecto las docentes afirman que esta reflexión se expresa en el desarrollo de la clase y aspectos relativos a esta:

(...) de cómo yo desarrollé mi clase, cómo me resultó... porque yo puedo planificar mi clase, tenerla muy linda en el papel, pero al momento de llevarla a cabo paso algo que me sacó de ahí, no me funcionó como yo quería, de repente los chiquillos no responden como uno espera, para uno a veces está súper entretenido y motivante, pero para el niño no es igual (GD.1.P8).

También la importancia de la reflexión de la práctica pedagógica la destacan las profesoras en los talleres que se realizaban:

(...) la idea es entonces que nosotros podamos reflexionar sistemáticamente, nos acostumbramos a repasar, repensar y como comprobar de alguna manera, día a día, o al término de una unidad, no es cierto o cuando uno estime necesario, el grado en que los niños aprenden, porque eso debería ir como de la mano, o sea una buena planificación, un buen instrumento, debería dar cuenta de buenos resultados, y si no hay buenos resultados yo tendría que empezar a analizar bueno por qué, de repente pasa esto en el portafolio que te preguntan, que hables de la evaluación del mejor y del más bajo, el puntaje más alto con el del puntaje más bajo, el puntaje medio, porque también uno saca cuentas de que en la pregunta tres, la mayoría de los chiquillos les fue mal, ¿por qué?, a lo mejor yo no hice bien el instrumento, a lo mejor la pregunta tres tiene una dificultad que yo no la note en ese momento, o puede que el contenido que yo estoy preguntando a través de esa pregunta, yo no la trabajé como correspondía (TP3.PL.EV.P.6).

Lo que **realiza la docente en el aula permite retroalimentar la práctica**, ya que la reflexión de cómo lo hace en el aula permite mejorar dicha práctica:

(La reflexión)... creo que retroalimenta la práctica, si uno no reflexiona acerca de cómo lo está haciendo, lo sigue haciendo así en forma pareja y sin ninguna autocrítica, sin ninguna reflexión, uno al hacer esa reflexión, le permite ir mejorando (GD.1.P8).

Del análisis de las Entrevistas en profundidad destacan la **complejidad de esta Reflexión** que deberían de llevar cabo los docentes de su acción en el aula. Esto se contrasta con la opinión dada en el grupo de discusión, en el cual se repite la complejidad de dicha acción.

De las palabras de las docentes se infiere que no es fácil afirmar si el profesor reflexiona o no sobre su práctica, ya que este es un proceso interno:

Es difícil decir un sí o un no... porque este es un proceso... interno. Es muy individual, a lo mejor si fuera la jefe técnica de esta escuela podría decirte vengo a observar la clase, me siento con el colega y reflexionamos acerca de su clase, le ayudo con alguna pregunta, le digo mira pasó esta cosa qué piensas tú, podría a lo mejor dar un sí o un no. GD.1.P.9).

En definitiva, esta **reflexión de la Práctica pedagógica se debe sistematizar** y que el profesor tenga conciencia que en la medida que reflexiona sobre su acción puede mejorar su práctica y romper la inercia de su labor:

(...) ellos dicen lo he hecho durante tantos años así, me ha funcionado, para qué cambiar mi método si a mí me funciona (GD.1.P.9).

En este sentido, se ha llegado a un punto crucial, a partir de lo analizado anteriormente, y es por qué costaría tanto aplicar la teoría que se aprende a la práctica.

A partir de lo expuesto anteriormente y tomando para triangular un grupo de discusión se apunta a lo **“abstracto” de la teoría y que su validez vendría dada por la práctica de aula**, es decir, por la experiencia real con los alumnos en una sala de clase, además, los docentes no están acostumbrados a realizar dicha reflexión a lo que se une la falta de tiempo.

Al respecto, en el grupo de discusión, se expresa la complejidad de realizar la conexión entre la teoría y su práctica en el aula:

La teoría es teoría, lo que la lleva a la práctica es eso la praxis, esa conjunción exacta que yo debo tener, mi equilibrio, y tengo que probarla, buscarla varias veces (GD2.P.7).

Se reconoce por parte de los docentes el estudio y el conocimiento de la teoría pero en la práctica siguen enseñando de la misma forma, con los mismos esquemas con los cuales el docente realiza su trabajo tradicionalmente en el aula, se aprende la teoría pero no se trasposa al aula:

(...) nosotros, todos los que fuimos a la universidad tuvimos algo de teoría... aquí los chiquillos también somos gente práctica y vemos a diario desfilan un montón de planificaciones llena de elementos teóricos y después los chiquillos se paran frente al curso y vuelven a repetir los mismos viejos esquemas, obsoletos a lo mejor con los que a mí me enseñaron, te enseñaron a ti, todo porque la teoría como que queda, porque ese ejercicio llevarlo a la práctica no lo hacemos, la aprendemos, la repetimos, nosotros mismos (GD2.P.5).

Al respecto las docentes reconocen que se aprende lo que se enseña, lo cual se avala por una eventual evaluación que se les realiza, pero en el mundo cotidiano de la sala de clases no se puede aplicar porque en definitiva no se evalúa dicha teoría y su práctica en la realidad de la sala de clases

La aprendo, o sea, porque doy cuenta de ella ¿cierto?, a mí me evalúan en algún momento, yo puedo producir un texto coherente con respecto al uso que doy de esa teoría hay la práctica, pero después cuando cierro la puerta de mi sala, patrones y esquemas a lo mejor que no tienen nada que ver con esa teoría que apuntaba al éxito, sino que existiera sanción o castigo ¿me entendí tu?, refuerzo negativo para manejarme con los chiquillos... (GD2.P.7).

A partir de lo estudiado se puede determinar un quiebre entre la teoría que aprenden los profesores, como es el caso de este proyecto indagado, y el aula.

Para poder intentar responder a parte de esta interrogante se realizará la triangulación de lo declarado en las entrevista en profundidad con la opinión del grupo de discusión, como clase. Las docentes destacan la falta de pertinencia entre lo que se enseña a los docentes y su relación con lo que se requiere en la particularidad de la sala de clases:

(...) uno va a un perfeccionamiento donde la gente que hace el perfeccionamiento no dice la realidad que vive uno en cada escuela, entonces todo lo que tú vas adquiriendo va a tener que ir a aplicarla y adaptándola a tu

realidad, por lo tanto, tiene que ser un proceso... de otra forma no se podría... uno por ejemplo va al perfeccionamiento de los PPS, donde la primera vez que yo me acuerdo que fui, me tocó un tercero básico de aquí y la verdad de las cosas que lo que a mi trataron de explicar en la Universidad nosotros ya lo sabíamos, en la práctica no nos sirvió de mucho, porque generalizan mucho y las realidades son muy diferentes de una escuela a otra (GD2. P.8).

#### **4.4.2.1. Análisis: 2. Significado que le otorgan las docentes al mejoramiento de la Práctica pedagógica.**

A partir de los datos analizados, las profesoras consideran que el proyecto indagado, *Los docentes. Permanentes aprendices*, es una oportunidad para mejorar su Práctica pedagógica. Aquí hemos podido detreminar que al docente se le concibe como sujeto que construye conocimiento, a partir de la reflexión individual/colectiva acerca de su acción pedagógica, lo cual implica pasar desde un rol verticalista, en que sólo unos pocos poseen "la verdad", a uno de carácter más horizontal, que privilegia las relaciones colaborativas.(Feiman-Nemser, 2001; Cochran Smith, 1998, 1999; Day, 1999; Avalos, 2000)

En el desarrollo del proyecto, tanto en su parte teórico práctica, que se da en los talleres, las docentes reconocen el aprendizaje de conceptos, actividades genéricas y distintas estrategias, como también el cómo planificar su trabajo en el aula. Este hallazgo lo podemos comparar con algunas de las características que han demostrado estar asociadas a la renovación de las Prácticas pedagógicas efectivas de los docentes, como son las que apuntan a que los contenidos del aprendizaje de los docentes, emanan desde dentro y fuera del docente, es decir, de su experiencia, del trabajo con sus colegas y de la práctica de aula, son oportunidades para profundizar su comprensión de la disciplina y su comprensión acerca de cómo los alumnos piensan y aprenden esos contenidos, lo cual fomenta la colaboración, otorgándole amplias oportunidades para que los docentes compartan lo que saben (Darling- Hammond, 2000; Densimone, Porter, Garet, Yoon, y Birman, 2002; Liberman y Miller, 2001; Loucks-Horsley y Stiles, 2001)

Todo esto se da en un ambiente que permite compartir experiencias, el clima, el aprendizaje mutuo, la participación, el respeto de la opinión de los docentes. Destaca como motivación para la participación de las docentes en el proyecto la renovación y la posibilidad de desarrollarse profesionalmente.

Si consideramos los talleres realizados por las docentes participantes en esta investigación, como una "comunidad de aprendizaje", sería un aspecto fundamental en la generación de cambios en la cultura de las prácticas de los docentes en su trabajo con sus estudiantes (Little, 1996; Newman, 1995; Lieberman, 1999). Dichas comunidades vinculan la práctica cotidiana del profesor con las políticas educativas, en la medida que ellas permiten la reinterpretación y análisis de la realidad. En la medida que directivos y profesores organizados mejoran recursos para reforzar un clima de apoyo y respeto por el trabajo del profesor, y por seguir un continuo ciclo de innovación, retroalimentación, el aprendizaje docente es más sostenido y potente

en la medida que los resultados son producto de la relación profesor-comunidad de aprendizaje. (Montecinos, 2003)

La Práctica pedagógica es un espacio privilegiado para pensar y repensar la educación en forma individual y colectiva, de manera que tanto las prácticas propias como las de otros profesores son valiosas fuentes de información para la confrontación, debate, justificación.

La concepción que tienen las profesoras sobre Práctica pedagógica, corresponde a todo lo que se realiza en el aula, la planificación, contenidos, actividades, evaluación y conocimientos de los alumnos, a partir de estas concepciones, los docentes en su Práctica pedagógica, aspiran a mantener cierta autonomía en la toma de decisiones y se resisten a obedecer solamente las órdenes de superiores (Claxton, 1991), cuando los docentes tienen acceso a educación continua de calidad, van ampliando y complejizando la base de conocimientos para tomar decisiones fundadas respecto de lo que adoptarán y adaptarán de sus prácticas de aula.

Destacan como fortalezas de sus prácticas, la experiencias que es posible aprender de los docentes que llevan años en el sistema, además, como motivación de dichas prácticas está en el aprendizaje de los niños, la juventud, estar recién titulada, preguntar siempre y el estudiar, aspectos del carácter, la planificación. Como debilidades de la práctica se reconoce la falta de conocimiento en evaluación, dominio grupal, falta de contacto con sus colegas, poca experiencia, falta del dominio de la disciplina que se enseñan.

De esta forma, el cambio intencionado desde fuera que le pide a un profesor que abandone una práctica en la cual confía y a través de la cual se siente eficaz, es altamente complejo, por lo cual los profesores necesitan apoyo cognitivo y afectivo sostenido - lo cual se realiza en el parte en el proyecto indagado- para incursionar en lo que les es desconocido, lo que los puede llevar a sentirse, inicialmente, como poco competentes (Gess-Newsome, J. (2001). En esta misma línea destaca Barber y Mourshed, (2008), señalando que los sistemas con alto desempeño utilizan, entre otros, enfoques para ayudar a los docentes a mejorar su instrucción, como son la facilitación del aprendizaje mutuo. Algunos de los mejores sistemas han hallado formas para que los docentes tomen enseñanzas de sus colegas, ya que los docentes suelen trabajar solos en la mayoría de las escuelas. Los docentes deben trabajar juntos, planificar juntos sus clases, observar las clases de sus colegas y ayudarse entre sí para mejorar. Los sistemas deben crear una cultura donde la planificación colaborativa, el reflejo en la instrucción y el entrenamiento entre pares son la norma y una característica permanente de la vida escolar, lo cual permite a los docentes desarrollarse continuamente.

Destaca como hallazgo, la importancia de la relación que se da entre teoría y práctica pedagógica, es cómo se dan los andamiajes para el aprendizaje, la relación de lo que está escrito y el cómo se lleva a cabo. Se destaca la reflexión sistemática de la práctica pedagógica que se lleva a cabo en el aula, sobre el cómo se realizan determinadas acciones y sus resultados, destaca la falta de conciencia en los

docentes de la importancia de la reflexión sobre su práctica por la falta de costumbre y de tiempo para realizar la reflexión sistemática. En esta línea se encuentra Lieberman, (1999), el cual destaca que una institución escolar que promueve el desarrollo profesional docente se caracteriza por estimular el aprendizaje entre pares, lo que a su vez requiere de la generación de condiciones que faciliten al profesorado indagar acerca de la práctica propia y reflexionar colectivamente acerca de ella. Institucionalmente, esto requiere de la presencia de estructuras facilitadoras para la creación de situaciones colectivas que permitan articular en la acción lo aprendido, practicando y experimentando nuevas formas de aproximación pedagógico-disciplinar.

### **Teoría: Significado que le otorgan las docentes al mejoramiento de la Práctica pedagógica**

- El Proyecto *Los Docentes. Permanentes aprendices*, lo consideran los docentes como una oportunidad de aprendizaje, para mejorar sus prácticas pedagógicas
- Le las docentes le otorgan gran importancia al trabajo en equipo, clima de respeto y aprendizaje mutuo en el cual se desarrolla el Proyecto estudiado
- La Práctica pedagógica la consideran como todo lo que se realiza en el aula
- Las Debilidades de su Práctica pedagógica son la falta de conocimiento de evaluación, dominio disciplinar y contacto con sus colegas
- Las docentes, generalmente, no realizan reflexión de la Práctica pedagógica por no se les ha enseñado, falta de tiempo, y es un ejercicio difícil.

### **4.5. 3. El aprendizaje en las docentes y su integración a la práctica de aula**

El aprendizaje en las docentes y su integración a la práctica de aula, se estudia desde la voz de los actores, y que parte desde sus concepciones teóricas, su experiencia como docente y su práctica de aula. Estos aprendizajes de las docentes, emergieron de los datos de la Entrevista en profundidad. En este sentido, el presente objetivo, apunta, fundamentalmente, al aprendizaje que las docentes realizan en el proyecto indagado y su traslado al aula, es decir, su experiencia de práctica en el aula. Se sistematizan desde la perspectiva instrumental, como una herramienta, una teoría, una concepción instrumental del profesor, lo que toma de la teoría es lo que le permite el desarrollo instrumental de la clase, un medio, a partir de las propias opiniones, percepciones, que tiene las docentes participantes en la

investigación. El estudio de esta temática no pretende ser un análisis cognitivo sino que un conocimiento y comprensión de la propia realidad de las docentes y sus experiencias.

Aquí importa conocer cuáles son las concepciones que las profesoras tienen de su propio aprendizaje, cuál es su distribución y relacionar estas concepciones con la metodología o práctica docente, para así apreciar su grado de coherencia. Pintor, M, Vizcarro, C. (2005).

De esta forma, el presente objetivo transita siguiendo el siguiente recorrido:

- Aprendizaje en las docentes. Aquí las docentes exponen cómo, de qué manera, forma, ellas aprenden lo estudiado en los talleres realizados, a partir de su experiencia.
- Etapas de la apropiación de lo aprendido en el proyecto. Cuáles serían las etapas, momentos, por las que transitaría dicho aprendizaje de lo estudiado en el proyecto.
- Integración de la teoría a la práctica de aula aprendida en el proyecto indagado. De qué forma, a partir de qué medios, estrategias, los actores consideran que llevan a la práctica de aula al teoría aprendida en el proyecto indagado.
- Evidencia del aprendizaje. Las docentes exponen cómo consideran que tienen evidencia, convicción, seguridad, de lo que han estudiado en los talleres se ha logrado aprender.
- La triangulación se realizará con los datos aportados por los Grupos de discusión, Grupos de trabajo, Observación de clases

A continuación, presentaremos, en un primer momento, una matriz de datos textuales, Tabla 16, en la cual se exponen la expresión que mejor ilustra el discurso de las docentes sobre cada una de la categorías analizadas, posteriormente expondremos el fragmento del discurso que sustenta la opinión íntegra sobre el aspecto específico de la Categoría a la cual hacen referencia.

**Tabla 16: Matriz de datos textuales**  
**Categoría: Aprendizaje en las docentes**

Aprendizaje en las docentes	Etapas de la apropiación de lo aprendido en el proyecto
(EP.I.F413.P11) A partir de la práctica, el aprender del otro.	(EP.MT.F125.P22) Inicia con la participación en el proyecto.
(EP.F.F207.P9) Es proceso paulatino, va desde la toma de conciencia hasta la motivación.	(EP.MT.F128.P23) Primera etapa sería la reflexión de la teoría, sobre lo que soy luego lo que debo ser:
(EP.MT.F106.P19) En las experiencias que se realizan en los talleres.	(EP.MT.F111.P20) Comparar antes de aplicar dicha teoría y después de aplicar dicha teoría.
(EP.I.F414.P11) El auto-aprendizaje, en el trabajo con sus colegas.	(EP.MT.F113.P21) Reflexión crucial, permite darse cuenta del impacto de la acción pedagógica del profesor con sus alumnos en el aula.
(EP.F.F205.P9) El aprender haciendo y el compartir experiencias.	(EP.MT.F126.P23) Segunda etapa corresponde a la práctica de aula.
(EP.F.F205.P9) Énfasis en el trabajo en equipo.	(EP.MT.F109.P20) Dos caminos paralelos, momento de la teoría y luego el de la práctica de aula.
(EP.MT.F108.P19) Estrategias verse reflejadas en el trabajo del aula.	(EP.I.F415.P11) Momentos de la apropiación, la reflexión, comunicación y la sistematización, de este llevar la teoría a la práctica.

Integración de la teoría a la práctica de aula aprendida en el proyecto indagado	Evidencia del Aprendizaje
(EP.F.F209.P10) Parte con la motivación, el intercambio de experiencias, aprendizaje de contenido y retroalimentación.	(EP.F.F210.P10) Evidencia de la apropiación sería en el trabajo de aula.
(EP.F.F218.P12) El acompañamiento como una estrategia que le da seguridad a los docentes,	(EP.MT.F120.P22) validación en el aula de la teoría en la medida que esta es beneficiosa e innovadora de la acción pedagógica del docente
(EP.MT.F120.P22) Papel clave la validación en el aula de la teoría.	

Elaboración propia

#### 4.5.1. a. Categoría: Aprendizaje en las docentes

Una Profesora señala que las formas más adecuadas para aprender por parte de los profesores, serían a partir de la práctica, el aprender del otro:

La forma más adecuada es justamente la que estamos haciendo ahora, en base a talleres prácticos, porque eso de leer un libro y de cosas teóricas a uno como que no les queda muy clara, entonces yo encuentro que en el caso mío y lo que yo he visto acá la mejor forma de poder aprender es, primero, aprender del otro, porque yo no lo sé todo, entonces es aprender del otro, de los más antiguos, de las chiquillas más jóvenes, pero en talleres prácticos, en talleres prácticos y de poca gente(EP.I.F413.P11).

Este aprendizaje de las docentes es un proceso paulatino que va desde la toma de conciencia hasta la motivación:

Es un proceso que va paulatinamente, uno empezó aprendiendo, ahora vamos avanzando, yo misma me voy dando cuenta que voy sabiendo más cosas y quiero aprender más y me interesa. Por ejemplo, el manejo del *Marco para la Buena Enseñanza*, de repente leo esto ah, esto significa", antes me costaba, ahora lo tengo clarísimo lo que significa, cosas así (EP.F.F207.P9).

Otra estrategia sería la constatación en el aula del proceso:

Estar en el aula con ellos, también cuando estamos acá escuchar lo que ellos comentan, dicen, lo que ha pasado con los niños respecto de este ámbito o de esto que estamos viendo, si vimos una estrategia: ¿Cómo te resultó? ¿Qué encontraste? ¿Les gustó a los niños? ¿Pudiste lograr con ellos activar mejor los aprendizajes previos? ¿Y qué pasa....? (EP.MT.F107.P19).

En el aprendizaje en las docentes se puede apreciar claramente que los actores destacan como un elemento común que este es un proceso sistemático, paulatino, por etapas.

En dicho proceso, la primera etapa sería motivación y la toma de conciencia. Se toman como experiencias de aprendizaje de los docentes las actividades y las acciones didácticas, metodológicas, que se realizan en los talleres los profesores.

Este referente teórico parte del compartir experiencias, aprender haciendo y aprender del otro. De esta manera el énfasis de este aprendizaje está en el trabajo en equipo, compartir experiencias y el auto-aprendizaje, en el trabajo con sus colegas.

Este aprendizaje de las profesoras parte de la práctica, de la experiencia concreta de las docentes, lo cual se validaría finalmente con su constatación en el aula.

De esta forma, a partir de los datos, podemos constatar que el aprendizaje en las docentes, el centro en donde se adquieren, se nutren, dichos saberes es a partir

de su participación en el proyecto indagado, que en la acción significa: *“Intercambio de experiencias”*. *“aprendizaje de contenido, retroalimentación”*. *“Aprender haciendo”*. *“Aprender del otro, a partir de la práctica”*.

Esto es congruente con uno de los dominios del MBE, el cual señala que construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas. Precisamente esto lo afirman las docentes en el tercer taller realizado:

#### Aprendizaje de contenidos, intercambio de experiencias:

Este mismo encuentro que hacemos los días martes aquí es un poco también participar de esta promoción de diálogos pedagógicos, de compartir con mi colega, de saber a lo mejor que inquietudes tiene. La otra vez cuando conversábamos, a ver yo tomo la velocidad lectora, pero la tengo que tomar con el mismo texto, la Ignacia decía no la tienes que tomar con el mismo texto por qué los niños se la aprenden... entonces todas estas cosas nos van sirviendo, nos van colaborando en nuestra propia práctica y nosotros de alguna manera también lo que hacemos le puede servir al otro como una idea de lo que él ya tiene y poderla mejorar, a lo mejor de esta otra manera que no se le había ocurrido, entonces esta la idea de trabajar en los colegios hoy día es un trabajo en equipo, porque el trabajo en equipo fortalece... (TP3.PL.EV. P.7).

#### Aprender del otro, la retroalimentación:

El hecho de tener al compañero al lado o que el otro le diga: borra ahí, te equivocaste, es un constante estarse retroalimentando, nosotros como adultos necesitamos lo mismo. Yo estoy haciendo algo, lo puedo compartir, lo puedo mostrar, puedo dar mi opinión al respecto, puedo dar fundamentos de porqué pienso que sí habría que tomar el mismo texto, porqué cambió el texto, o sea son distintas cosas que en el fondo colaboran a que seamos mejores profesionales y yo creo que se está dando mucho, por lo menos el Ministerio está promoviendo esto hace tiempo de la profesionalización docente a través de los pares, de los propios pares (TP3.PL.EV.P.8).

Destacan la distancia que se da entre la realidad académica y la acción que realiza la docente en su práctica cotidiana en el aula:

(...) mandar a buscar académicos que a veces están tan alejados de una realidad, pueden tener muy clara una teoría, pero llevarla a la práctica. A lo mejor uno lo primero que hace es preguntarse y qué haría él en mi curso, o sea con treinta y cuatro, con el Mauro, con el Máximo, con el Ricardo, que están aquí en la sala de clases... el Ministerio propicia y cree, tiene fe, de que estos talleres entre pares o estas instancias que se dan entre pares son riquísimas y apuesta a eso, ya que entre nosotros, cada uno desde su fortalezas puede aportar al grupo y poder ir construyendo juntos, porque se siente más como significativo para uno, a que venga el señor de la Universidad tanto y diga... (TP3.PL.EV.P.8).

#### **4.5.2.1. Subcategoría: Etapas de la apropiación de lo aprendido en el proyecto**

Con respecto a las etapas por las cuales debería transitar el aprendizaje de lo aprendido en el proyecto indagado de mejoramiento de las prácticas pedagógicas, esta se inicia con la participación en el proyecto, el ser parte del equipo, y así aclarar dudas, aprender:

La primera etapa es el estar acá, participar de lo que estamos hablando, cuando el colega hace sus comentarios, por la experiencia que uno tiene, para poder aclarar dudas, aclarar conceptos, tener claro y decir esto es lo que se le pide al profesional de la educación, yo soy un profesional de la educación y por lo tanto para allá tengo que marchar, creo que es el primer paso (EP.MT.F125.P22).

La segunda etapa corresponde a la práctica de aula, para luego llegar a una tercera etapa que correspondería a la reflexión de esa práctica, es decir de la teoría aprendida:

El segundo paso sería como llevar esto al aula, o sea usarlo con los niños, planificar una clase incluyendo estos factores, creando el clima apropiado teniendo estos elementos que yo ya sé que tengo que incorporarlos que no los había incorporados, empezar a incorporarlos y el tercer paso sería como hacer esa reflexión. (EP.MT.F126.P23).

El proceso de aprendizaje en las docentes de los que estudian en el proyecto a juicio de una docente debería de considerar dos caminos paralelos, el momento de la teoría y luego el de la práctica de aula:

Creo que hay dos caminos, pero tienen que ser caminos paralelos. Lo que vemos acá y lo que podemos conversar, yo les puedo entregar documentos de apoyo, vamos a entregar después las distintas estrategias, pero la práctica, o sea la teoría lo que podemos ver acá, los documentos que podemos entregar, analizar y ver con la práctica, hacer la relación junto con la práctica (EP.MT.F109.P20).

Se destacan como momentos de la apropiación la reflexión, comunicación y la sistematización, de este llevar la teoría a la práctica:

El primer momento es cuando estamos en reflexión, creo que esa sería como lo primordial, la reflexión pedagógica que se hace todas las semanas en el colegio, y fuera de eso tener una comunicación expedita con mi paralela de nivel, con la profesora especialista, con la unidad técnico pedagógica y por supuesto con la dirección del Colegio. Encuentro que en este caso, en este proyecto, para algunas es un proceso sistemático (EP.I.F415.P11).

Nuevamente, en las palabras de las docentes, destaca la reflexión que es el primer momento de este transitar para llevar la teoría a la práctica al aula y transformar sus prácticas:

Creo que el primer momento es cuando estamos en reflexión... creo que esa sería como lo primordial la reflexión pedagógica que se hace todas las semanas en el colegio, y fuera de eso tener una comunicación expedita con mi paralela de nivel, con la profesora especialista, con la unidad técnico pedagógica y por supuesto con la dirección del colegio(EP.I.F423.P13).

#### **4.5.2.2. b. Categoría integración de la teoría a la práctica de aula aprendida en el proyecto indagado**

La apropiación por parte de las profesoras parte con la motivación, el intercambio de experiencias, aprendizaje de contenido y retroalimentación:

(...) todo parte por una etapa primero de motivación, uno tiene que llegar con las ganas y venir motivado para aprender lo que te van a enseñar y lo que va a compartir. También como una segunda etapa, yo creo, después de la motivación viene el intercambio de experiencias, después de este intercambio de experiencias viene la, que no creo que sea la palabra, como el aprender ya el contenido, viene lo que el proyecto nos va a enseñar como ahora que estamos en el *Marco para la Buena Enseñanza*, apropiarse de lo que nos van a enseñar, por ejemplo el *Marco para la Buena Enseñanza*, sentirlo como algo que es parte de mí, sentirlo como parte mía, parte de mi quehacer y finalmente también una retroalimentación, porque todos estamos siempre compartiendo como lo he repetido en el taller, pero más que nada yo creo que parte de una motivación y termina en un compartir (EP.F.F209.P10).

#### **4.5.2.3. Subcategoría Evidencia del aprendizaje**

La evidencia de aprendizaje sería en el trabajo de aula y todo lo que involucra esto:

En el día a día, mi sala con mis niños, en el trato, en mis planificaciones, en mis actividades ahí yo me doy cuenta (EP.F.F210.P10).

Además la apropiación por parte de los docentes se verificaría a través de la práctica de aula a partir de una autoevaluación de la acción de lo realizado, de los beneficios que puede traer el proceder de una nueva forma:

Creo que a través de la práctica nomás, poner en práctica lo que estamos conversando aquí o lo que estamos reflexionando, o lo que estamos viendo parte por parte, yo hago una autoevaluación de lo que estamos viendo acá y digo mis clases no están muy bien estructuradas, yo la verdad no le hago el cierre...entonces empiezo a ver esto está más o menos mal, esto está bien, ya esto lo voy a empezar a incorporar, yo creo que esta es la manera de que el profesor pueda incorporar a su aula algo que antes no hacía y que ahora en este grupo, no es cierto, estamos viendo que se puede hacer, que es bueno

hacerlo, que trae beneficios, y que se ponga en acción lo que aquí estamos viendo (EP.MT.F123.P22).

Una docente señala como evidencia de dicha apropiación sus clases de lenguaje en la cual aplica lo aprendido en los talleres y sus buenos resultados con sus estudiantes aumentando sus niveles de logro, es decir sus calificaciones, lo cual sería la evidencia de que ella se ha apropiado de lo estudiado enseñándolo en el aula:

Por ejemplo, en las clases de Lenguaje en el séptimo, he llevado la misma forma de trabajo de acá la estoy planteando en mi aula en la asignatura de Lenguaje, yo doy el tema, explico y entrego por grupo, individualmente primero, y después en grupo y ellos van investigando y van buscando hasta llegar a lo que yo quiero, por ejemplo texto informativo y el texto formativo significa esto... pero yo quiero más y vamos haciendo guías, lo mismo, el mismo sistema que usa la MT con nosotros y sabes tú que donde yo me he dado cuenta que lo que yo he aprendido acá me ha dado muy buenos resultados en mi curso en los niveles de logro... el niño ha tenido mejores notas, ha logrado más rápidamente los aprendizajes que años anteriores me ha costado (EP.I.F419.P12).

En esta apropiación jugaría un papel clave la validación en el aula de la teoría en la medida que esta es beneficiosa e innovadora de la acción pedagógica del docente:

Se van a apropiar a medida que ellos las lleven a la práctica en sus aulas y encuentren y se den cuenta de que es beneficioso hacerlo y que les va a resultar mejor que sin tener esta estrategia innovadora que aprendimos acá (EP.MT.F120.P22).

#### **4.6. El Aprendizaje por docente y su Integración a la práctica de aula**

A continuación presentaremos, en un primero momento, una matriz de datos textuales, Tabla 17, en la cual se exponen la expresión que mejor ilustra el discurso de las docentes sobre cada una de la categorías analizadas, posteriormente realizaremos la ilustración de lo afirmado anteriormente a partir de relatos de la observación de clases por cada docente analizado, para lo cual hemos elegido un texto representativo de dicha practica

**Tabla 17: Matriz de datos textuales**  
**El aprendizaje por docente y su integración a la práctica de aula**  
**Aprendizaje en las docentes**

María Teresa	Francisca	Constanza	Ignacia
Inicia con la participación en el proyecto: motivación, intercambio de experiencias, aprendizaje de contenido y retroalimentación. Reflexión acción.	Aprender haciendo. Comparación entre lo que soy y lo que debería ser.	Forma más adecuada para aprender, trabajo realizado en los talleres	Aprender del otro, a partir de la práctica.

**Etapas de la apropiación**

María Teresa	Francisca	Constanza	Ignacia
Reflexión de la teoría, lo que soy luego lo que debo ser; reflexión de la práctica, de la teoría aprendida. Dos caminos paralelos: momento de la teoría, momento de la práctica de aula.	Aprendizaje de lo que entrega el Proyecto y su posterior llevada a la sala de clases. Aprendizaje, apropiación y su llevada a la práctica.	No hay etapas. Estudiar. Internalizarlo, entenderlo, cómo logro eso en mi práctica, cómo lo llevo a cabo.	Momentos de la apropiación, reflexión, comunicación, sistematización, llevar la Teoría a la Práctica.

**Integración de la teoría a la práctica de aula**

María Teresa	Francisca	Constanza	Ignacia
Constata en el aula. Reflexión sobre antes y después de aplicar la teoría permite darse cuenta si ocurrió un cambio en su práctica.	Reflexión del proceso, su traslado al aula. Integración teoría válida en su práctica cotidiana.	Primera etapa de teoría, de aprendizaje, posteriormente cómo se aplica con los estudiantes.	Aprendido en los talleres y sus buenos resultados con estudiantes aumentando sus niveles de logro.

**Evidencia del aprendizaje**

María Teresa	Francisca	Constanza	Ignacia
Validación en el aula de la teoría estrategias verifican en trabajo del aula de los alumnos, permite tener evidencia del aprendizaje del docente.	Evidencia en trabajo de aula. Constatación práctica de reconocer aspectos de la teoría.	Autoevaluación, autocrítica y lo que se realiza en el aula, ver si lo realizó o no.	Ser crítico, autoevaluarse. Acciones realizadas en el aula como el trabajo de los alumnos, la evaluación, la planificación.

Fuente: elaboración propia.

Se utilizó la siguiente nomenclatura, para identificar las citas a partir de los datos obtenidos en los diversos instrumentos y/o técnicas utilizadas:

- La primera letra en mayúscula corresponde al nombre de la fuente. Ejemplo: OC: (observación de clase).
- La segunda letra en mayúscula corresponde al nombre de la docente observada. Ejemplo: MT (María Teresa).
- La tercera letra en mayúscula, corresponde al número de clase observada. Ejemplo: C2. (Clase 2).
- La cuarta letra en mayúscula corresponde al número de página de la transcripción de la clase observada. Ejemplo: P3 (página número 3).

En definitiva las docentes como grupo, o clase, coinciden en afirmar que todo el proceso que se inicia con lo que hemos denominado como el aprendizaje de lo estudiado en el proyecto indagado, en los docentes, sus etapas, y la integración de la teoría aprendida a la práctica de aula, se constata, se tiene certeza, evidencia del aprendizaje de los docentes, en el aula, con los estudiantes. El aprendizaje de los docentes de determinadas teorías, estrategias realizadas con los alumnos, se valida en el aula. Si dichas estrategias logran sus objetivos, resultados, se constata que el docente aprendió, a lo cual se puede agregar, de parte del docente, el ser crítico y el autoevaluarse en su acción pedagógica.

#### **4.6.1.1. Etapas del Aprendizaje por docente**

La fundamentación de este análisis se realiza a partir de las etapas que señalan cada docente con respecto a lo denominado etapas y evidencia del aprendizaje por docente, y para así contrastar lo que se declara con lo que realizan en el aula con sus estudiantes.

##### **4.6.1.1.1. Profesora María Teresa.**

En el caso de la docente María Teresa en su práctica está **permanentemente presente la reflexión** de su acción en el aula, lo cual también se aprecia en la acción que induce en los alumnos para realizar dicha reflexión:

(O) comienza el video, que trata sobre la letra zeta. (P) ¿Cómo se llama esa letra? (A) zeta. (P) zeta, ¿y cómo se nombrará cuando está con la a al lado? (A) za. (P) por ejemplo que comienza con za. (A) zapato (P) zapato. (A) sábana, sábana. (A) zanahoria. (P) esa es con la de sol, hay algunas con son con la za de zorro y hay otras que son con la s como sabana, ¿Qué mas empieza con...? (A) zorro. (A) el caballo. (P) ya...léala de nuevo, léela competa. Carlitos, ¿Qué dice la primera Carlitos? (A) más fuerte. (P) más fuerte porque estamos conversando y no escuchamos, Lucas, lee la primera línea. (A) es veloz y muy feroz. (P) ya, es veloz y muy feroz, alguien por ahí me dijo que

podría ser el caballo, ¿el caballo es feroz? (A) no. (A) el lobo. (P) el lobo feroz  
¿Dónde hemos escuchado del lobo feroz en un cuento famoso, a ver? (A) yo lo  
he visto. (P) ¿en qué cuento? (A) en los tres cerditos. (P) en los tres cerditos,  
bien, ¿en qué otro? (A) caperucita roja. (OC.MT.C.2. P.3).

O. Observación  
P. Profesora  
A. Alumno

#### 4.6.1.1.2. Profesora Francisca

En el caso de la profesora Francisca, señala como etapas del aprendizaje, que se inicia con el aprendizaje de lo que entrega el proyecto y su posterior llevada a la sala de clases. En esta docente **no hay mayor abstracción** con respecto a dichas etapas, ya que no señala, por ejemplo, la reflexión, como uno de los núcleos en torno a los cuales se articulan éstas.

En el siguiente texto podemos apreciar que esta docente realiza una acción mecánica de aplicación de un contenido, en el cual no hay gran reflexión de ella y sus estudiantes en la actividad.

Cada niño va recibir un cuadernillo de estos. Lo va a leer, y después que lo leo, voy a escribir en mi cuaderno lo que dice acá con letra manuscrita y voy a inventar una oración, ¿ya? (A) ¿Cuántas oraciones? (P) Dos oraciones, la pega en su cuaderno y hace la oración. (A) ¿En qué cuaderno? (P) Cuaderno rojo. (P) Lea calladito lo que significa. (A) Preguntan a la profesora (P) Pasa por cada alumno preguntando sobre la actividad (OC.F.C.2. P.1).

O. Observación  
P. Profesora  
A. Alumno

#### 4.6.1.1.3. Profesora Constanza

La Docente Constanza, señala que las etapas del aprendizaje serían el estudiar, internalizar, entenderlo, cómo logra (lo aprendido) en la práctica, cómo lo llevo a cabo. Es decir aquí estas etapas se **refrendarían en la acción en el aula**. A continuación, podemos apreciar que en esa docente se da una acción fundamentalmente de aplicación, **no se aprecian una acción de reflexión** de su práctica en el aula, tanto de ella como de sus estudiantes.

[A] continuación te presentamos una secuencia de acciones del cuento que acabas de leer, completa los recuadros dibujando o escribiendo según corresponda, sale ahí: todas las tardes a la salida de la escuela los niños iban a jugar al jardín del gigante, ¿qué hay que hacer en ese cuadrado dibujar o escribir? (A) dibujar. (P) ya, al lado donde sale una imagen salen unas líneas ¿habrá que dibujar o escribir lo que ustedes ven? (A) escribir. (P) escribir, van a hacer eso ahora, de las cuatro, voy y vuelvo al tiro. (A) no tía de las seis, porque mire. (P) ah son seis, si, son seis, si. Se portan tan bien ... (O) alumnos

trabajan en silencio la tarea entregada por la profesora, mientras ella no está en la sala (OC.C.C.2.P.3).

O. Observación  
P. Profesora  
A. Alumno

#### 4.6.1.1.4. Profesora Ignacia

La Profesora Ignacia con respecto a la categoría etapas del aprendizaje, señala detalladamente, a su juicio, **momentos de la reflexión**, comunicación, sistematización, y el llevar la teoría a la práctica. Precisamente, esto que **declara esta docente se puede apreciar en su acción de aula**, lo cual apreciamos a partir del presente relato de la observación de su práctica:

(P) ya, entonces vamos a hacer un huevito aquí y vamos a colocar nuestros rasgos... físicos, y yo creo que con uno, dos, tres, cuatro, yo creo que con cinco es suficiente, cinco rasgos físicos ¿ya?, ahí los, los escriben ustedes ¿ya?, con una o dos palabras lo describen y abajo van a, en el otro huevito, que parece cualquier cosa menos huevito, los rasgos psicológicos, los rasgos psicológicos... (A) Son del cuerpo. (P) ¿ah? (A) son parte del cuerpo. (P) ya, qué, pero ¿qué cosa lo del cuerpo? (A) si es baja. (P) si es baja, ya, ¿y lo psicológico Macarena? (A) sobre la mente, de lo, de la mente... (P) cuando uno cambia y ¿qué cosa cambia por ejemplo? (A) la persona... (A) tiene puras amistades y... (P) pero cómo lo puedo poner así si coloco... (A) más personalidad. Pero cómo la pongo. (A) más sentimiento. (A) enamora. (P) ¿ah? (A) enamora. (P) ya, si, por ahí puede ser, ah, ya, en cuanto a los sentimientos, como dice el Francisco, es más enamorada... (P) qué es lo que haría, a escribir el primer rasgo físico, a ver. Ya, Nicolás a ver, un rasgo físico tuyo que haya cambiado desde quinto hasta ahora... (A) el porte. (P) ya, pero en porte, cómo, cómo quedaría ahí como el porte, porque como que el porte, como que no le pega mucho al porte. (A) estatura. (P) porque estamos en lenguaje (OC.I.C.2. P.5).

O. Observación P. Profesora A. Alumno

#### 4.6.2.1. Evidencia del Aprendizaje por docente

Como las docentes afirman, como grupo o clase, que la evidencia de su propio aprendizaje se valida en la práctica de aula con los estudiantes, veremos a continuación un relato de la observación de clases, que consideramos como representativo de su práctica de aula, en el cual tomamos el dominio C:**enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes**, con el criterio: **evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes**, a partir de cuyos datos podremos apreciar, en cada docente, si un su acción de aula, evalúa educadamente lo realizado con los alumnos:

#### 4.6.2.1.1. Profesora María Teresa

A partir de los datos podemos apreciar que la docente María Teresa **utiliza diversas estrategias de evaluación**, para evaluar el logro del objetivo planteado para ese contenido:

(P) ya, vamos a ir mirando aquí adelante y vamos a escribir en manuscrita algunas de las palabras que ustedes están trabajando...(P) vamos a mirar si su compañero sabe traspasar la palabra corazón, ya, escríbala con letra clara y bonita, ya vamos. (A) tía, después yo. (P) ya, vamos a mirar todos para corregir al compañero o para decirle que está bien. (A) tía puedo yo. (P) Jeshua, mira, mira como se escribe corazón, esta la vamos a escribir de nuevo, porque no se ve de atrás. Apúrate Cristian. (A) tía, ahora yo. (P) acento en la o... (P)¿Qué palabra está escribiendo la Judith? (A) cabeza. (P) cabeza, muy bien... (A) así, así, la otra es así. (P) Carlitos, el otro...muy bien, apúrate Carlitos, ¿Qué dice acá? (A) tía. (P) después, después, ¿Qué va a escribir Carlitos? Cristian... (A) zapato. (P) zapato, vamos, Carlitos, za-pa-to (OC.MT.C.2. P.21).

P. Profesora  
A. Alumno  
O. Observación

#### 4.6.2.1.2. Profesora Francisca

La docente Francisca **no utiliza estrategias de evaluación** que le permitan evaluar el logro de los objetivos de su clase una forma coherente:

(P) ¿Está bien la oración? (A) Sí. (P) ¡muy bien!, ay que inventar otra... (P) Sebastián, es lectura silenciosa. (P) ¡Se acabó el tiempo para la lectura!. (P) Ya vamos terminando. (P) Ya, vamos a revisar. (A) bullicio generalizado). (O) Profesora realiza ejercicios de manos con los alumnos. Mano derecha arriba. Ya, mano izquierda. Derecha, izquierda. Las dos manos, aplauso... rodilla, ojitos, orejas... nuca, hombros, manos, dedos... piernas, espalda. (P) Corrige y comenta los leído por los alumnos (A) Continúan leyendo delante del curso (P) Profesora Mantiene el orden y corrige las lecturas (OC.F.C.2. P.8).

P. Profesora  
A. Alumno  
O. Observación

#### 4.6.2.1.3. Profesora Constanza

En la docente Constanza **no existe un orden en la clase**, apreciándose una improvisación en su práctica de aula:

(P) terminamos en la página catorce, hacemos la página catorce y se acabó lenguaje... (P) finalmente tienes que colocar el texto, ¿tienes dibujos? (A) no. (A) tía, esto que ahora, ya pasé esto, tía mire, de ahí ¿qué hago? (P) nada no más, léelo otra vez, nada más que eso, léelo... si, ya... (P) ¿listo?, vayan

apurándose por favor. El Andrés está listo, la Luisa está lista. (O) la profesora se pasea por la sala para revisar si terminaron de realizar actividad. (A) ¡terminé! (A) listo, ya terminé... (P) léalo, cuando lee tiene que estar en silencio... (P) lo que importa es que lea, que se lea el texto, me da lo mismo, me importa que lea, lea, lea. (O) algunos alumnos empiezan a zamarrearse. (P) ya, ya no te fundas... (O) alumnos conversan, imitan voces de personajes de dibujos animados, rien, etc. La profesora conversa con cada uno para que finalice la actividad (OC.C.C.2.P.11).

P. Profesora  
A. Alumno  
O. Observación

#### 4.6.2.1.4. Profesora Ignacia

En esta docente se aprecia la **utilización de estrategias pertinentes para evaluar el logro de los objetivos de aprendizaje** definidos para una clase, llega incluso a la utilización de una rúbrica para la evaluación, por parte de los alumnos, del logro de los objetivos de su clase:

(P) como también es bueno que los alumnos evalúen también a sus profesores, ustedes van a colocar y lo vamos a hacer en un corazón ya, vamos a hacer en un corazón, en la mitad del corazón van a hacer lo psicológico y aquí van a hacer lo físico de su profesora... ahí hacen unos tres psicológicos y unos tres físicos de los cambios que ustedes han notado en su profesora, ¿ya?, buenos malos, como sea... (O) la profesora interactúa con los estudiantes. (A) estatura. (P) porque estamos en lenguaje. (A) la estatura. (A) más alto... (P) ya chiquillos, ahí están los niveles del otro para que ustedes sepan que es lo que hay que hacer al final, ¿ya?, el que tiene NMB produce visualmente el texto leído, lo que dibujan tiene que ver con el texto, ¿ya? Después producen en forma escrita en quince líneas con buena elaboración y ortografía la lámina dada. (P) la letra B, que es bueno, produce visualmente el texto leído, produce en forma escrita con buena redacción, la falta de ortografía en quince líneas, la lámina dada, ¿ya?, porque en el de arriba tienen que tener todo bueno, en el de abajo pueden haber faltas de ortografía. (P) con suficiente produce visualmente el texto leído, produce en forma escrita, sin coherencia en la redacción, no tiene que ver una cosa con la otra, con faltas de ortografía, pero también lo hacen en quince líneas. (P) y lo último es produce el texto visualmente, no alcanza a producir las quince líneas del texto escrito y además tiene falta de ortografía y la redacción es deficiente. Ahí están los cuatro niveles de logro (OC.I.C.2. P.6).

P. Profesora A. Alumno O. Observación

#### **4.6.1. Análisis: 3. El aprendizaje en las docentes y su integración a la práctica de aula**

Tal como lo señalamos en los objetivos de la presente investigación, en el sentido que es relevante analizar el rol de los pares y las interacciones sociales en el aprendizaje de las docentes, que es lo que en parte se ha evidenciado empíricamente a partir de los datos analizados. A respecto, y tal como lo afirman Bourgeois y Nizet (1997), las situaciones de formación de aprendizaje de los profesores, se realizan en interacción con otras, y estas interacciones afectarían al proceso individual de aprendizaje. En este sentido cobra especial relevancia el concepto de conflicto sociocognitivo, que posee un rol movilizador en el aprendizaje, al generar perturbaciones cognitivas que llevarían al sujeto a elaborar nuevas estructuras que sean compatibles con la información “perturbadora”. Además, este efecto estructurante aumenta cuando se da en una relación social o cuando se refuerza por algún conflicto social, esto lo podemos constatar en los talleres del proyecto indagado, ya que a juicio de las docentes, el centro en el cual se nutre, se produce el aprendizaje, la apropiación de los saberes docentes, es el proyecto en el cual participan. No se observa en las palabras de los actores su explicitación a cuestiones cognitivas o psicológicas, que, eventualmente pudieran explicar esto como un proceso cognitivo.

La explicación a esto podría estar en que los profesores son fundamentalmente prácticos y esa práctica se realiza, aprende, desarrolla, en el aula que es su centro de operaciones profesionales. En este sentido la posibilidad de aprender y construir conocimiento por las docente, por un lado, puede ser producto de la apropiación de resultados de investigación académica, de la lectura y/o de la asistencia a perfeccionamiento fuera del lugar de trabajo, por otro lado, también puede darse como parte de la práctica cotidiana en la clase. Esta última situación es incierta, compleja, única y conflictiva, en las que el profesor se aproxima de manera intuitiva. No cabe duda que ambos tipos de construcción de conocimientos son necesarios, pero eso no implica que el modo de colaboración de trabajar sea el mismo (Cochran-Smyth y Little, 1993).

Con respecto a la reflexión que realizan las docentes de la presente indagación, esta apunta al análisis de lo que se plantea en la teoría del taller y en su llevada al aula, para así comparar un antes de aplicar dicha teoría y un después de aplicar dicha teoría, es decir, sobre lo que se es y luego lo que debe ser o hacer el docente. De esta manera al docente le permite darse cuenta si ocurrió un cambio en su práctica de aula. Se resalta la necesidad de concebir al docente como sujeto que construye conocimiento no sólo desde la apropiación crítica de lo “construido por otros”, sino que también a partir de la reflexión individual/colectiva acerca de su acción docente que privilegia las relaciones colaborativas.

La reflexión de la práctica no es fácil, porque los docentes no estarían acostumbrados a realizarla en forma sistemática, por lo cual hay que inducirla, gatillarla. Finalmente la evidencia de que los profesores reflexionan sobre su práctica se puede realizar de diversas formas y que van desde preguntas realizadas a estos sobre su acción pedagógica en el aula, hasta una autoevaluación.

A partir de los datos analizados, pudimos evidenciar, con respecto al aprendizaje de lo estudiado por parte de las docentes, que este es un proceso en el concurren las siguientes etapas: motivación de los docentes, el aprendizaje de los contenidos - la teoría enseñada – el intercambio de experiencias y la retroalimentación. La certeza del aprendizaje por parte de las docentes, se realizaría a partir del trabajo en el aula. Es decir, la apropiación de lo estudiado se verifica a través de la práctica de aula, de una autoevaluación de la acción de lo realizado, de los beneficios que puede traer el proceder de una nueva forma.

El aprendizaje de las docentes se sitúa esencialmente en el paradigma sociocunstructivista, en el cual juega un papel clave los contextos en los cuales realizan su acción pedagógica las docentes de la presente investigación. A partir de lo estudiado por Pecharrormán, (2004) los profesores tienen una forma peculiar de aprender y de concebir el aprendizaje que probablemente les distingue de la sustentada por otros profesiones. Este investigador ha encontrado que los profesores se hallan en estadios Epistemológicos más evolucionados que otros adultos universitarios, siendo menor su objetivismo y mayor su constructivismo, aunque con variabilidad. Probablemente la función educativa nos sitúa permanentemente, al menos en potencia, en un clima de aprendizaje estimulante intelectualmente. No es de extrañar que su satisfacción profesional y su clima de aprendizaje sean aceptables, aunque dentro de un amplio margen de diferencias.

En la Categoría, Etapas del aprendizaje, se aprecian diferencias según cada docente. En el caso de la profesora María Teresa se aprecia un mayor nivel de abstracción, manejo conceptual y una mayor reflexión sobre esta categoría. Esta docente afirma que las etapas del aprendizaje de los saberes se inician con una reflexión de la teoría, esta reflexión se da en el aula a partir de la teoría aprendida, en este caso en los talleres. Este aprendizaje tendía dos caminos que sería paralelos: momento de la teoría y le momento de la práctica.

En definitiva las docentes como grupo, o clase, coinciden en afirmar que el proceso de aprendizaje se inicia con lo estudiado en el proyecto indagado. Las etapas de dicho aprendizaje y la integración de la teoría aprendida a la Práctica de aula, se constata, se tiene certeza, evidencia del aprendizaje de los docentes, en el aula, con los estudiantes. El aprendizaje de los docentes de determinadas teorías, estrategias realizadas con los alumnos, se valida en el aula.

Killion, (2002) señala que el desarrollo profesional es una caja negra. Las actividades específicas, contenidos y estrategias que puede entregar un programa, como el proyecto objeto de estudio de la presente investigación, a los docentes no son replicados de manera aislada en las aulas de esos docentes, además, que los contenidos del aprendizaje profesional emanan desde dentro y fuera del aprendiz y desde la investigación y la práctica. Si dichas estrategias logran sus objetivos, resultados, se constata que el docente aprendió, a lo cual se puede agregar, de parte del docente, el ser crítico y el autoevaluarse en su acción pedagógica. En este sentido es importante lo aseverado por Killion, (2002), para quien, los principios que guían un aprendizaje exitoso en los alumnos, también guían el aprendizaje profesional de los profesores y otros educadores o cual nos parece claro, porque tal

como lo manifiestan nuestros actores, si los alumnos tienen éxito, es evidencia de que ellos aprendieron lo cual los incentiva y es una guía en su aprendizaje.

Aquí podemos apreciar, que en la medida que los docentes tengan relativa claridad sobre los procesos metacognitivos de su propio aprendizaje lo reflejan en su acción pedagógica en el aula, en el proceso de aprendizaje con sus alumnos. Esta acción pedagógica, en la práctica de aula, de cada docente, las veremos posteriormente cuando realicemos la presentación de los objetivos n°4, los cuales nos demostrarán que hay patrones particulares en cada docentes que, en parte, explican su acción en el aula

La concepción socioconstructivista que la hemos vista como dominante en el aprendizaje en los docentes indagados, podría ser expresión de una riqueza y densidad conceptual y coherencia epistemológica y supone un giro que la psicología del aprendizaje está operando actualmente hacia el socioconstructivismo ya que se da este tipo de aprendizaje en la interacción humana y en un contexto. El conocimiento se halla distribuido socialmente y cambia dialécticamente por contrastes entre las ideas y situaciones históricas. Es en la comunidad concreta de aprendizaje o investigación donde se establece el alcance de los significados. Pintor García, (2005) y en este punto final haya de adoptar una postura eclectica-relativista, ya que las diferencias en al aprendizaje de las docentes serían a juicio de Boulton-Lewis et. al. (2001), relativas a las fuentes -no sólo de orden cognitivo- de las variaciones, sino que también las hacen depender de la preparación profesional y del entorno de los actores de la investigación.

### **Teoría el aprendizaje en los docentes y su integración a la práctica de aula**

- El aprendizaje en las docentes, tendría dos caminos paralelos, el momento de la teoría y el de la práctica
- El aprendizaje de las docentes, se valida en el aula, en la medida que este es beneficioso e innovador de la acción pedagógica del docente
- Las diferencias en el aprendizaje de las docentes, está determinada por la preparación profesional y el entorno
- La concepción socioconstructivista es la dominante en el aprendizaje de las docentes, el cual se desarrolla en la interacción humana y en un contexto

## **4.7. Observación de práctica en el aula**

Esta sección se desarrollará en dos etapas:

1. A partir de lo observado en el aula, se expondrá los aspectos del proyecto que fueron implementados en el trabajo de la docente en el aula, a partir de la exposición de los datos que nos entrega la Pauta de observación práctica en el aula, (ver anexo 3) realizada en cada una de las clases observadas a las cuatro docentes participantes en la investigación.

En esta etapa, podremos apreciar qué aspectos de lo declarado y/o aprendido en los talleres de profesores, teniendo como referente el MBE, aplican en el aula, lo cual nos permite identificar y analizar qué aspectos de este traspasan - contextualizan, la teoría al aula - y aplican en su práctica de aula las docentes.

2. Se analizarán esos aspectos encontrados, denominándose acciones de la práctica, realizada por cada una de las docentes, en la segunda clase observada, para lo cual hemos elegido las transcripciones de sus acciones que reflejen su práctica y su relación con el dominio y descriptor que estamos observando. Por acciones de la práctica se entenderá la aplicación de una teoría, un forma de proceder, en su práctica de aula con sus estudiantes.

Como este es un Estudio de Caso, precisamente uno de sus objetivos es profundizar en la comprensión del fenómeno estudiado, por lo cual en esta etapa realizaremos una auscultación más minuciosa de dichos descriptores, lo que nos permite analizar dicha práctica con más detalles.

### **4.7.1. 1. Aspectos del Proyecto implementado en el aula**

A partir de los datos, pudimos reconocer los aspectos que aplicaban cada una de las docentes dentro de los 20 descriptores observados, de cada uno de los dominios. Esos datos nos entregan una visión de conjunto, por lo cual a continuación expondremos dichos datos en un gráfico resumen, con un propósito estrictamente ilustrativo, correspondiente a cada una de las docentes observadas en los cuatro aspectos que se consideraron en la observación de práctica de aula, como son:

- a. Preparación de la enseñanza.
- b. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.
- c. Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.
- d. Evaluación.

A cada uno de los descriptores observados se les evaluó con la escala Likertt con un siempre, a veces, nunca y no observado. A cada una de estas apreciaciones se les asignó un puntaje que va desde 4 siempre, hasta 1, no observado.

Posteriormente se sumaron cada uno de los puntajes obtenidos en cada uno de los dominios de todas las clases observadas en cada docente, lo cual nos permitió dar origen al siguiente gráfico.

#### 4.7.1.1. A. Preparación de la enseñanza

Podemos observar en los datos que nos entrega el gráfico, que en las clases realizadas correspondientes al dominio A **Preparación de la enseñanza**, que en los cuatro descriptores observados, las docentes María Teresa e Ignacia aparece como Siempre, cumpliendo claramente con cada uno de los descriptores de este dominio. En el caso de la profesora Francisca, en la primera clase el mayor indicador está en A veces, en la segunda clase en Siempre, y en la tercera clase entre Siempre y A veces. En el caso de la Profesora Constanza, se observa, en la primera clase, este descriptor con mayor énfasis en Siempre, en la segunda clase Siempre y en la tercera clase A veces y Nunca. De esta manera en el primer Dominio observado, cumplen con este las docentes María Teresa e Ignacia. En el caso de las profesoras Francisca y Constanza se sitúan, en general, entre A veces y Siempre.

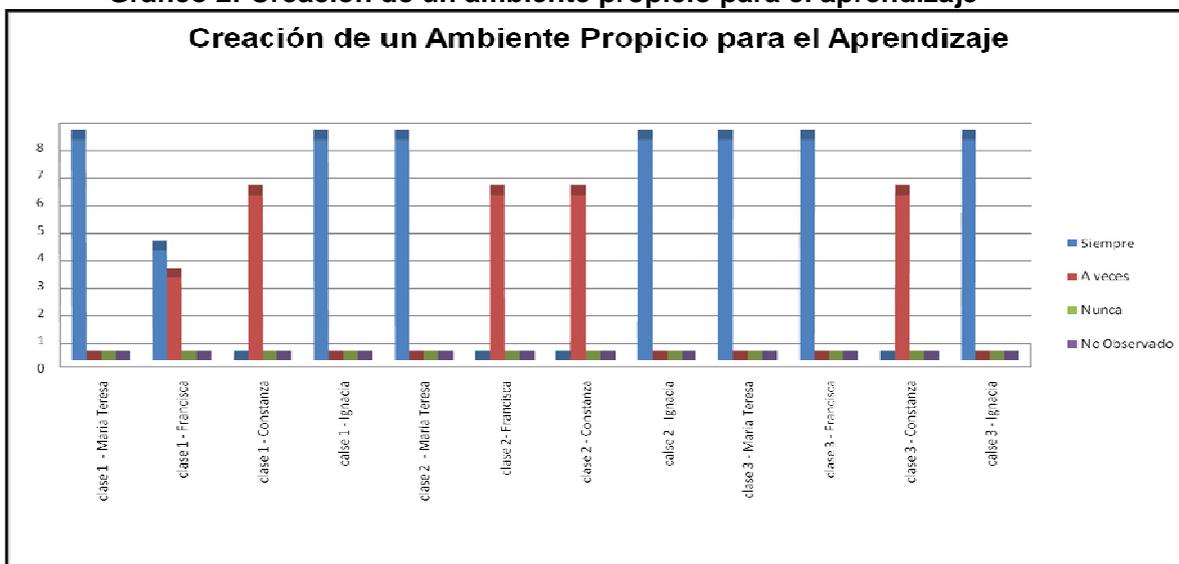
Gráfico 1: Preparación de la enseñanza



#### 4.7.1.2. B. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje

En el caso del dominio B **Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje**, las docentes María Teresa e Ignacia cumplen Siempre con los dos descriptores observados en las clases realizadas. Las docentes Francisca en la primera clase oscilan entre A veces y Siempre, en la segunda clase A veces y en la tercera Siempre. En el caso de la profesora Constanza claramente se sitúa en A veces.

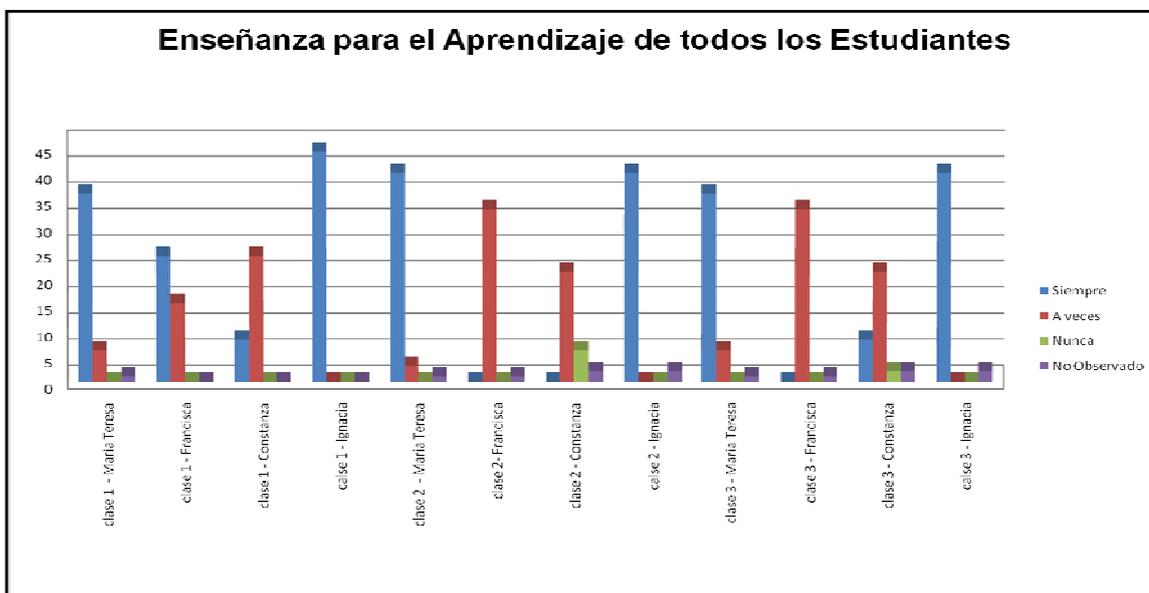
**Gráfico 2: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje**



#### 4.7.1.3. C. Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes

En el Dominio C **Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes**, en los doce descriptores observados, las docentes María Teresa e Ignacia cumplen Siempre con cada uno de los descriptores en sus clases. En el caso de la profesora Francisca, en la primera clase se sitúan las observaciones entre Siempre y A veces, en la segunda clase en A veces al igual que en la tercera clase. En el caso de la docente Constanza, la observación de la primera clase se sitúa en A veces, en la segunda clase en A veces y Nunca, situándose la observación de la tercera clase heterogéneamente entre A veces, Siempre y Nunca.

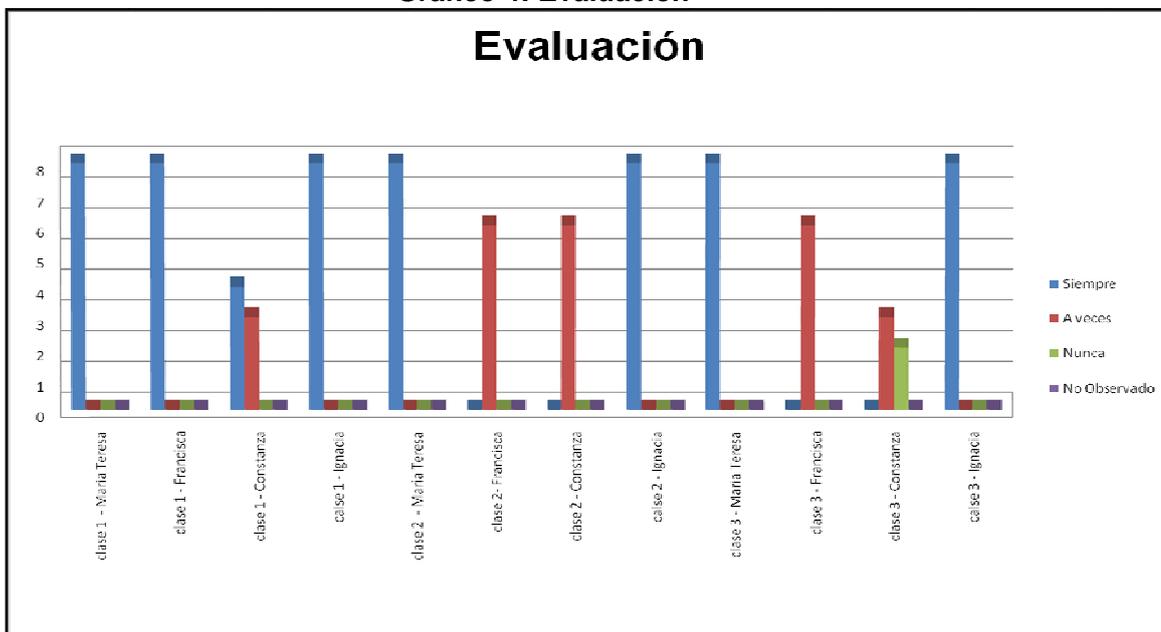
**Gráfico 3: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes**



#### 4.7.1.4. D. Evaluación

En el cuarto aspecto observado, **Evaluación**, las profesoras María Teresa e Ignacia cumplen Siempre con los dos descriptores en las clases. La profesora Francisca, en la primera clase se observa Siempre el descriptor, en la segunda y tercera clase A veces. La docente Constanza en la primera clase la observación del descriptor se sitúa entre Siempre y A veces, en la segunda clase en A veces y en la tercera clase A veces y Nunca.

Gráfico 4: Evaluación



#### 4.7.1.2. Análisis

Se aprecia que de los cuatro dominios y veinte descriptores observados a las docentes participantes en esta investigación, se evidencia que las docentes María Teresa e Ignacia cumplen siempre con cada uno de los aspectos observados. Las profesoras Francisca y Constanza se sitúan en A veces y Nunca realizando sólo determinadas acciones correspondientes a los descriptores observados.

De esta forma se puede concluir que las docentes María Teresa e Ignacia cumplen a cabalidad con el traspaso – contextualización de la teoría en el aula - y aplicación en el aula de lo declarado y lo realizado en los grupos de trabajo<sup>6</sup>, y que las docentes Francisca y Constanza traspasan y/o aplican a medias o no aplican lo declarado y realizado en los grupos de trabajo en su práctica de aula.

A continuación se describirá, a partir de la Teoría aprendida en el proyecto, los aspectos que las docentes aplican en su práctica pedagógica, para lo cual se expondrá la realización de la segunda clase, en donde se confrontarán descriptores con lo realizado en el aula por cada docente.

<sup>6</sup> Grupos de Trabajo. Corresponden a las actividades que realizaban el equipo que participaba en el proyecto, en los cuales se analizaban, comentaban y discutían temas referidos al MBE, u otra temática referida a la experiencia de aula de las docentes participantes.

#### **4.7.2. 2. Acciones de la práctica realizada por las docentes**

En esta segunda etapa del trabajo de aula realizado por las docentes, se han elegido las transcripciones de sus acciones que reflejan su práctica y su relación con el dominio y descriptor que se observa en el aula, segunda clase. De esta forma, se puede apreciar lo que declaran las docentes y su relación con la práctica pedagógica, es decir, estas aprenden determinadas teorías – contenidos – en los talleres los cuales se tendrían que llevar a la práctica de aula, lo que estaría demostrando qué traspasarían las profesoras, de lo que aprendieron en el proyecto indagado, a sus alumnos en el aula.

En la clase observada las profesoras trabajan en el subsector de Lenguaje y Comunicación.

- En el primer caso, la profesora, primero básico (A), trabaja un fonograma del abecedario.
- En el segundo caso, la profesora, primero básico (B), trabaja oraciones abordando los sinónimos y antónimos.
- En el tercer caso, la profesora, tercero básico, apuntan a la reproducción de una imagen a partir de la lectura de un texto.
- En el cuarto caso, séptimo básico, la profesora trabaja textos de tipo informativo y descriptivo.

De cada uno de los descriptores observados realizaremos un relato de la práctica de aula de la docente, que reflejen o no, lo que señala dicho descriptor.

En el dominio A se relatan observaciones de un descriptor, en el dominio B se relatan observaciones de tres descriptores, en el dominio C, se relatan observaciones de cuatro descriptores, siendo un total de ocho los relatos a analizar.

Se utilizó la siguiente nomenclatura, para identificar las citas a partir de los datos obtenidos en el instrumento:

- La primera letra en mayúscula corresponde al nombre de la fuente. Ejemplo: OC: (observación de clase).
- La segunda letra en mayúscula corresponde al nombre del docente observada: MT (María Teresa)
- La tercera letra en mayúscula corresponde al número de clase observada. Ejemplo: C2 (Clase 2).
- La cuarta letra en mayúscula corresponde al número de página de la transcripción de la clase observada: P3 (página número 3).

**Tabla 18: Dominio A. Preparación de la enseñanza**

Propósito de la clase <sup>7</sup>	
Prof. María	<b>Propósito de la clase:</b> En esta clase de Lenguaje, se trabaja un fonografema del abecedario. La actividad se inicia y desarrolla con apoyo de medios audiovisuales, (video) luego los niños trabajan de forma individual con supervisión de la profesora. (OC.MT.C.2. P.1)
Prof. Francisca	<b>Propósito de la clase:</b> En esta clase de lenguaje, se trabaja con imágenes y oraciones abordando los sinónimos y antónimos. (OC.F.C.2. P.1).
Prof. Constanza	<b>Propósito de la clase:</b> En esta clase de lenguaje, se realiza una tarea del libro en donde tienen que producir una imagen o un texto a partir de éste. La docente corrige personalmente lo realizado por los alumnos. (OC.C.C.2. P.1).
Prof. Ignacia	<b>Propósito de la clase:</b> En esta clase de lenguaje se trabajan los textos informativos y descriptivos. A partir de este contenido se desarrollan actividades de carácter grupal para finalizar con guías de trabajo individuales. (OC.I.C.2. P.1)

Elaboración propia

<sup>7</sup> Se considera como propósito, de la clase ya que las docentes lo declaran de esta forma y, no como objetivo de la clase, porque solamente una profesora declara los objetivos, como lo veremos en el análisis realizado a continuación.

#### **4.7.2.1. DOMINIO A: Preparación de la enseñanza.**

**Criterio A2. Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes. Relaciona los contenidos y actividades con los intereses y conocimientos previos de los alumnos.**

**4.7.2.1.1. Criterio de la práctica (Descriptor):** Dominio de los conocimientos y experiencias previas de sus alumnos.

##### **4.7.2.1.1.1. Análisis**

A partir de la observación en el aula, se aprecia que la profesora María Teresa en el inicio de las actividades de aula demuestra conocer los conocimientos y experiencias previas de sus alumnos, lo cual se aprecia en la interacción desarrollada con los estudiantes.

En el caso de la profesora Francisca, esta da las instrucciones de la tarea a los estudiantes, pero no se aprecia ninguna acción que explore los conocimientos previos de sus alumnos en su acción en el aula.

La profesora Constanza, explora los conocimientos previos de los alumnos, para dar posteriormente las instrucciones de la tarea a realizar por los estudiantes.

En el caso de la profesora Ignacia, demuestra un conocimiento de las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes, relacionando también los contenidos que va a desarrollar con las actividades, intereses y conocimientos previos de los alumnos.

Sobre este criterio, podemos apreciar que las docentes María Teresa e Ignacia, van mucho más allá de lo que hemos denominado como criterio de la práctica dominio de los conocimientos previos de los alumnos.

**Criterio A2. La profesora demuestra dominio de los conocimientos y experiencias previas de sus alumnos.**

**Relato N° 1**

<b>Prof. María Teresa</b>	“(P) listo...con el Lucas estábamos comentando, ¿Cuántas letras tenemos conocidas ya? (A) hasta la i. (A) la x. (P) a ver nómbrelas, nómbrelas, porque ahora ya todos las tiene en el banco, las que ya conocemos. (A) gritan distintas letras. (P) ¿Cuál más? (A) continúan gritando letras. (P) bien. (A) bullicio general. (P) Sigfrid...cuaderno nuevo, uh, que bien” (O) la profesora interactúa con los niños a través de preguntas”. (OC.MT.C.2. P.2)
<b>Prof. Francisca</b>	“(P) Ahora, voy a esperar que el Christopher ponga atención, para decir lo que vamos a hacer ahora. Cada niño va recibir un cuadernillo de estos. Lo va a leer, y después que lo leo, voy a escribir en mi cuaderno lo que dice acá con letra manuscrita y voy a inventar una oración, ¿ya? (A) ¿Cuántas oraciones? (P) Dos oraciones, la pega en su cuaderno y hace la oración. (A) ¿En qué cuaderno? (P) Cuaderno rojo. (P) Lea calladito lo que significa”. (OC.F.C.2. P.1)
<b>Prof. Constanza</b>	“(P) ya, entonces miren acá, dice: a continuación te presentamos una secuencia de acciones del cuento, ¿qué es lo que es una secuencia de acciones? (P) Vito... Brandon. (A) es como pasan las cosas. (P) exacto. (A) de lo primero a lo último. (P) exacto, como pasan las cosas, el orden ¿ya?, dice: entonces a continuación te presentamos una secuencia de acciones del cuento que acabas de leer, completa los recuadros dibujando o escribiendo según corresponda, sale ahí: todas las tardes a la salida de la escuela los niños iban a jugar al jardín del gigante, ¿qué hay que hacer en ese cuadrado dibujar o escribir?. (A) dibujar. (P) ya, al lado donde sale una imagen salen unas líneas ¿habrá que dibujar o escribir lo que ustedes ven?”. (OC.C.C.2.P.2).
<b>Prof. Ignacia</b>	“(P) haciendo una reflexión sobre lo que hemos visto anteriormente, quién me podría decir del texto descriptivo. (A) que describe algo. (P) como por ejemplo, ¿que podríamos describir en un texto? (A) una persona. (P) podríamos describir una persona. (A) un animal. (P) y cómo podríamos describir una persona. (A) por su edad, como se viste. (P) ya, y qué es lo que es eso su edad, como se viste. (A) las características. (A) las características físicas y psicológicas. (P) las características físicas y las características... (A) psicológicas. (P) Profesora: psicológicas, ahí sería una forma de texto descriptivo. (P) ¿y un texto informativo? (A) cuando informa algo. (A) cuando uno informa algo. (P) cuando informamos algo. Ya, ¿cómo podríamos hacer un texto informativo? (A) escribiendo, informando una noticia. (A) algo que ha pasado o ya paso. (P) ya, algo que haya pasado o que va pasar, en el fondo informativo es entregar una... (A) información. (P) información. Ya, coloquen entonces el objetivo de la clase de hoy. (P) debajito el contenido” (O) los alumnos copian el objetivo y contenido que está escrito en la pizarra”. (OC.I.C.2. P.2).

(P): Profesora(A): alumno(O): Observación

#### **4.7.2.2. DOMINIO B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje**

CRITERIO B.1: Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto. Propicia un clima de equidad, confianza, libertad y respeto en su interacción con los alumnos y de ellos entre sí.

**4.7.2.2.1. Criterio de la práctica (Descriptor):** Establece un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con sus alumnos

##### **4.7.2.2.1.1. Análisis**

En el desarrollo de la clase, la profesora María Teresa demuestra en sus relaciones con sus alumnos, que crea un clima de aceptación, empatía y respeto en sus interacciones con sus estudiantes.

En el caso de la profesora Francisca, podemos apreciar que en sus interacciones con los estudiantes demuestra empatía aceptación, respeto y confianza, tal como lo expresa el texto transcrito de parte de su clase, lo cual es, por lo demás la tónica del desarrollo de quehacer en el aula.

La profesora Constanza, demuestra un carácter normativo, imperioso y hasta lejano en sus relaciones con los estudiantes, no se aprecia confianza ni empatía con sus alumnos. Se aprecia en el desarrollo de la clase que abandona a los estudiantes y los deja trabajando solos. En resumen, esta profesora no se destaca por establecer un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con sus alumnos.

En el caso de la profesora Ignacia, se aprecia un clima de cercanía, empatía, respeto y confianza con sus alumnos lo cual se demuestra en el desarrollo de la clase.

**CRITERIO B.1 La profesora establece un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con sus alumnos.**

**Relato N° 2**

<b>Prof. María Teresa</b>	<p>“(P) ¿Qué letra queríamos, querían ver hoy día? (A) la zeta. (P) la zeta no cierto. ¿Y qué es lo que hay acá? (A) el zorro. (P) zorro. ¿Cómo son los zorros (P) Carlitos, están escribiendo pizarra...dése vuelta, pi-za-rra (A) la tía dijo mira para allá. (A) pi-za-rra. (P) rra, muy bien. ¿Está bien escrito pizarra? (A) si. (P) claro, porque escribimos pizarra, pero ahí dice pizarrón, pero esta con doble r como corresponde. Vamos a ver esta palabra. No pues Maurito, si era para ver si lo habían escrito bien tus compañeros pues, siéntate Mauro. (A) disculpe. (P) ¿Cómo vamos a saber ahora si lo escribimos bien? (A) Mauro (P) ya, vamos viendo aquí. Mauro, cuando te llame no tienes que pararte, siéntate hijo. (P) a ver, el Jaime y usted señor las tareas van primero. Joshua, hay que pintar la letrita, préstale un lápiz de color a tu compañero, uno solo, para que pueda trabajar. (P) Cony, hay que pintar las letras para que después empiece a recortar y pegar... y después se pone a pegar el dibujo y las letras, ¿ya?...así no vas a aprender. (A) pegamento. (P) Feña, date vuelta, Jaime apúrese Joshua, le prestaron un colorcito para que pinte las palabras, ya pues. (P) ¿tu cuaderno? ¿Cómo? ¿Dónde está el cuaderno? Acá vas a dejar un espacio, porque vamos a escribir corazón con la letra...y acá vamos a dejar otro, ya, que bien. (P) lee de nuevo. (A) tía, ¿Dónde...? (P) usted está tranquilo, sentado trabajando, como se le va a perder las cosas. (A) ya tía.” (OC.MT.C.2. P.3)</p>
<b>Prof. Francisca</b>	<p>“(P) La Antonia invento una oración: Mi primo juega conmigo. ¿Está bien la oración? (A) Sí. (P) ¡Está muy bien! Ahora hay que inventar otra. (P) Él que no sepa alguna palabra, levanta la mano, y yo voy a ir para allá. (A) ¡Tía! ¡Tía! (P) ¡A ver! Si necesitan algo y levantan la mano, yo voy a ir (O) (alumnos continúan haciendo la actividad) (A) Conversan entre ellos mientras realizan la actividad (P) Luis invento una oración: juanita juega conmigo. ¿Está bien la oración? (A) Si. (P) ¡muy bien!, ay que inventar otra. (O) Profesora Continúa supervisando las actividades de los alumnos. (A) Desarrollan la actividad, preguntan a la profesora. (A) ¡Tía! ¡Tía! (P) Recorre la sala interactúa con los estudiantes. (O) (Alumnos continúan haciendo la actividad) (P) Ya, voy a pasar revisando, se sientan todos. (O) (Alumnos bullicio generalizado) (A) ¡Tía! (P) Voy al tiro. (A) Realizan preguntas sobre la actividad. (P) Responde dudas de los alumnos. (A) Alumnos siguen en la actividad” (OC.F.C.2. P.2)</p>

(P): Profesora(A): alumno(O): Observación

<b>Prof. Constanza</b>	<p>“(A) dibujar. (P) ya, al lado donde sale una imagen salen unas líneas ¿habrá que dibujar o escribir lo que ustedes ven? (A) escribir. (P) escribir, van a hacer eso ahora, de las cuatro, voy y vuelvo al tiro. (A) no tía de las seis, porque mire. (P) ah son seis, si, son seis, si. Se portan tan bien que no va a tener ningún problema porque no se va a parar ni uno, yo voy y vuelvo, ¿ya?, es cortito. (P) terminamos en la página catorce, hacemos la página catorce y se acabó lenguaje. (A) ¡eh! (A) tía, hay que dar la prueba. (P) la prueba al final va a ser mañana. (A) ¡ah! (rechazo) (A) ¡eh! (aceptación). (A) la Melanie no leyó. (P) si leyó la Melanie. (A) tía, ¿le puso el resultado? (A) tía, el ogro con el gigante, ¿los dos viven ahí? (P) si no te puse, fue porque leíste igual que la vez pasada, ni mejor, ni peor, porque no leíste ni mejor, ni peor, leíste igual. (A) tía, ¿le puedo leer otras vez? (P) no, no, para otra vez. (P) ¿listo? (A) tía. (P) ahí vemos. (A) tía. (P) eh, intenta hacerla atrás. (A) tía. (P) y tu no cumpliste... (P) ¿ya?, listo, listo, listo, listo, terminamos. (P) Carlitos a usted le voy a pegar el trasero con cola fría. (O) alumnos no paran de hablar. (P) ¿tiene de esto Vito?, lo que me estas preguntando tú, ¿tienes de esto? (P) ¿adónde? (P) ábrelo, qué se hace aquí me dijiste, no, me lo acabas de preguntar, ahí, ¿pide texto?... ¿adónde está el texto? (P) finalmente tienes que colocar el texto, ¿tienes dibujos? (A) no. (A) tía, esto que ahora, ya pasé esto, tía mire, de ahí ¿qué hago? (P) nada no más, léelo otra vez, nada más que eso, léelo... si, ya” (OC.C..C.2.P.3)</p>
<b>Prof. Ignacia</b>	<p>“(P) ¿te duele la guatita?... ¿Te tomaste la agüita de yerba que te dieron?... (P) y una vez que tengan las dos cosas hechas, el dibujo más la producción del texto, contestan la número tres, que el texto uno es descriptivo o informativo, y el texto dos como lo hicieron ustedes, lo hicieron en base a la descripción de la lámina o en base a la parte informativa, vamos a trabajar. (A) profe, me puede prestar un lápiz mina, un lápiz de escribir. (P) están guardados ahí en la hoja, en la cajita del escritorio. (A) ¿la saco? (P) si. (P) ya chiquillos. (P) y aquí va a estar el... el resumen del nivel de logros, los que tienen que tener para... evaluar al final. (A) profe me presta un lápiz de mina. (P) ya, saca la cajita de lápices. (O) alumnos trabajan silenciosamente. (A) en la tres ¿puede ser una sola respuesta? (P) ¿en la tres? (A) aha. (P) en la tres es una sola, tienes que fijarte bien, al leer este texto y al leer, al ver el dibujo yo hoy día alcancé a explicar, tú tienes que ver, qué tipo de textos son ambos; parece que estaba el narrativo, estaba el informativo, estaba el descriptivo, ustedes tienen otro, no me acuerdo cual era. (A) publicitario. (P) ¿te las pudieron sacar? (P) ah ya, parece que alcanzó a salir un poco más... (A) grande. (P) más grande. (O) Profesora revisa las láminas para mostrarlas al curso. (P) ya chiquillos, aquí está un poquito más grande, ¿ya? (P) ¿ahí parece que se ve un poco mejor? (P) les daré un día en que tienen que hacer el texto según el dibujo a ustedes les va a indicar que tipo de texto es este dibujo, y ahí después lo empiezan a producir”. (OC.I.C.2. P.4)</p>

(P): Profesora(A): alumno(O): Observación

#### **4.7.2.3. DOMINIO B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.**

**Criterio B2: Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos.** Propone a los alumnos actividades variadas (de introducción, de motivación, de desarrollo y de evaluación)

**4.7.2.3.1. Criterio de la práctica (Descriptor):** Desarrolla situaciones de aprendizaje desafiantes y apropiadas para sus alumnos.

##### **4.7.2.3.1.1. Análisis**

Se aprecia en la profesora María Teresa, que en esta clase manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos. Dentro de las acciones desarrolladas en el aula vemos que existe una clara introducción, lo que incluye motivación y exploración de conocimientos previos, coloca ejemplos a la edad de los niños, utiliza el recurso informático, a través del trabajo con un video, e interactúa permanentemente con los estudiantes, además hay un desarrollo y evaluación permanente.

En el caso de la profesora Francisca, en su actividad de práctica se aprecia un trabajo más personal de los alumnos, se nota más estática, no hay mayor interacción con los estudiantes. Aquí la profesora tiene un rol más bien pasivo, apuntando a situaciones de aprendizaje tradicionales, no hay mayor desafío a la acción de los estudiantes.

La profesora Constanza se limita a dar instrucciones generales sobre un trabajo que tienen que realizar, luego de lo cual se ausenta de la sala de clases, dejando solos a los alumnos. En esta docente no se aprecia el desarrollo de situaciones de aprendizaje desafiantes y apropiadas para sus alumnos.

La profesora Ignacia, en la actividad realizada con sus estudiantes, se aprecia una clara interacción con sus estudiantes, claro desarrollo de la pregunta y respuesta que llevan a inquirir acciones de reflexión y opinión propia, con ejemplos que se sitúan en su contexto de adolescente, a su desarrollo y experiencias de la vida cotidiana, donde todos participan llamando a los estudiantes por su nombre.

**Criterio B2: La Profesora desarrolla situaciones de aprendizaje desafiantes y apropiadas para sus alumnos.**

**Relato N° 3**

<b>Prof. María Teresa</b>	<p>“(P) apúrate hija. Ya Jaime, mira lo que está pasando acá... A ver, escuchemos... (O) comienza el video, que trata sobre la letra zeta. (P) ¿Cómo se llama esa letra? (A) zeta. (P) zeta, ¿y cómo se nombrará cuando está con la a al lado? (A) za. (P) por ejemplo que comienza con za. (A) zapato (P) zapato. (A) sábana, sábana. (A) zanahoria. (P) esa es con la de sol, hay algunas con son con la za de zorro y hay otras que son con la s como sabana, ¿Qué mas empieza con...? (A) zorro. (A) el caballo. (P) ya...léala de nuevo, léela competa. Carlitos, ¿Qué dice la primera Carlitos? (A) más fuerte. (P) más fuerte porque estamos conversando y no escuchamos, Lucas, lee la primera línea. (A) es veloz y muy feroz. (P) ya, es veloz y muy feroz, alguien por ahí me dijo que podría ser el caballo, ¿el caballo es feroz? (A) no. (A) el lobo. (P) el lobo feroz ¿Dónde hemos escuchado del lobo feroz en un cuento famoso, a ver? (A) yo lo he visto. (P) ¿en qué cuento? (A) en los tres cerditos. (P) en los tres cerditos, bien, ¿en qué otro? (A) caperucita roja. (P) la caperucita roja, nos hemos dado cuenta en esos dos cuentos ¿Qué quería hacer el lobo en los tres chanchitos? (A) quería comérselos. (P) quería comérselos, ¿no cierto? Hizo todos los intentos el lobo por comérselos. ¿y qué quería hacer en la caperucita roja el lobo? ¿Comerse a quién? (A) a la caperucita roja. (P) a la caperucita roja, ¿y a quién más se comió? (A) a la abuelita (P a la abuelita, ¿no cierto? ¿Entonces será feroz el lobo? (A) si. (P) ya, ahí podríamos decir...ahora vamos a ver la que viene. Alexander hable bien fuerte ¿Qué dice ahí? Más fuerte, está leyendo...le, Alexander, le... (A) (Lee) le gusta la zafacoca...”. (OC.MT.C.2. P.3)</p>
<b>Prof. Francisca</b>	<p>“(P) Ahora, voy a esperar que el Christopher ponga atención, para decir lo que vamos a hacer ahora. Cada niño va recibir un cuadernillo de estos. Lo va a leer, y después que lo leo, voy a escribir en mi cuaderno lo que dice acá con letra manuscrita y voy a inventar una oración, ¿ya? (A) ¿Cuántas oraciones? (P) Dos oraciones, la pega en su cuaderno y hace la oración. (A) ¿En qué cuaderno? (P) Cuaderno rojo. (P) Lea calladito lo que significa (O) <b>Alumnos</b> haciendo la actividad (P) Supervisa la actividad de los alumnos (A) Preguntan a la profesora (P) Pasa por cada alumno preguntando sobre la actividad (A) Trabajan en la actividad” (OC.F.C.2. P.1).</p>

(P): Profesora(A): alumno(O): Observación

<b>Prof. Constanza</b>	<p>“(P) como pasan las cosas, el orden ¿ya?, dice: entonces a continuación te presentamos una secuencia de acciones del cuento que acabas de leer, completa los recuadros dibujando o escribiendo según corresponda, sale ahí: todas las tardes a la salida de la escuela los niños iban a jugar al jardín del gigante, ¿qué hay que hacer en ese cuadrito dibujar o escribir? (A) dibujar. (P) ya, al lado donde sale una imagen salen unas líneas ¿habrá que dibujar o escribir lo que ustedes ven? (A) escribir. (P) escribir, van a hacer eso ahora, de las cuatro, voy y vuelvo al tiro. (A) no tía de las seis, porque mire. (P) ah son seis, si, son seis, si. Se portan tan bien... que no va a tener ningún problema porque no se va a parar ni uno, yo voy y vuelvo, ¿ya?, es cortito. (O) alumnos trabajan en silencio la tarea entregada por la profesora, mientras ella no está en la sala” (OC.C..C.2.P.3).</p>
<b>Prof. Ignacia</b>	<p>“(P) ya, entonces vamos a hacer un huevito aquí y vamos a colocar nuestros rasgos... físicos, y yo creo que con uno, dos, tres, cuatro, yo creo que con cinco es suficiente, cinco rasgos físicos ¿ya?, ahí los, los escriben ustedes ¿ya?, con una o dos palabras lo describen y abajo van a, en el otro huevito, que parece cualquier cosa menos huevito, los rasgos psicológicos, los rasgos psicológicos, yo creo que también con unos, aquí es donde más han cambiado, en lo psicológico, porque algunas ya están enamoradas ¿ah?. (P) está claro lo que es son rasgos físicos y psicológicos ¿sí?, a ver ¿qué les aparece en los rasgos físicos? (A) Son del cuerpo. (P) ¿ah? (A) son parte del cuerpo. (P) ya, qué, pero ¿qué cosa lo del cuerpo? (A) si es baja. (P) si es baja, ya, ¿y lo psicológico Macarena? (A) sobre la mente, de lo, de la mente. (P) ya, pero ¿qué cosa de la mente? (A) como uno cambia. (P) cuando uno cambia y ¿qué cosa cambia por ejemplo? (A) la persona. (P) ya, la persona, y qué cosa por ejemplo, ¿qué podrías decir tu que tu, has tenido un rasgo, un cambio psicológico?... ah, ¿qué podríamos decir?, o ¿qué podrías decir tu? (P) ya, pero cómo, quieres hablar los chiquillos, pero cómo. (A) tiene puras amistades y... (P) pero cómo lo puedo poner así si coloco... (A) más personalidad. (P) pero cómo la pongo. (A) más sentimiento. (A) enamora. (P) ¿ah? (A) enamora. (P) ya, si, por ahí puede ser, ah, ya, en cuanto a los sentimientos, como dice el Francisco, es más enamorada. (A) sí. (P) exacto, como dice la Camila. (P) ya, ¿estamos?, ¿cómo vamos? (P) qué es lo que haría, a escribir el primer rasgo físico, a ver. Ya, Nicolás a ver, un rasgo físico tuyo que haya cambiado desde quinto hasta ahora. (A) ¿dónde está el plumón? (P) allá. (P) ¿qué rasgo físico pusiste? (A) el porte. (P) ya, pero en porte, cómo, cómo quedaría ahí como el porte, porque como que el porte, como que no le pega mucho al porte. (A) estatura. (P) porque estamos en lenguaje. (A) la estatura. (A) pero es como si... (P) ya, pero ¿qué podríamos decir de la estatura? (A) más alto” (OC.I.C.2. P.5).</p>

(P): Profesora(A): alumno(O): Observación

#### **4.7.2.4. DOMINIO B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.**

**CRITERIO B4: Establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes.** Utiliza recursos didácticos variados (audiovisuales, técnicas de aprender a aprender), tanto para la presentación de los contenidos como para la práctica de los alumnos, favoreciendo el uso autónomo por parte de los mismos)

**4.7.2.4.1. Criterio de la práctica (Descriptor):** Utilización de recursos coherentes con las actividades de aprendizaje.

##### **4.7.2.4.1.1. Análisis**

La profesora María Teresa realiza una actividad del estudio de fonemas, para lo cual utiliza como recurso didáctico un video. Se aprecia claramente la participación de los estudiantes a través de una permanente interacción entre la profesora y sus alumnos, preguntando e inquiriendo a partir de las propias experiencias y conocimientos de sus alumnos.

La profesora Francisca realiza una actividad centrada básicamente en los estudiantes, inventar una oración. El trabajo individual como recurso de aprendizaje parece coherente con los propósitos de la clase, pero nuevamente se aprecia una actividad muy plana que no sale de lo tradicional, no varía en sus estrategias de aprendizaje.

Los estudiantes de la profesora Constanza realizan una actividad mientras ella está ausente de la sala. A su regreso comenta los trabajos realizados por los alumnos. No se aprecia la utilización de recursos didácticos variados, en el término de la clase la profesora señala la página que hay que trabajar sin mayores instrucciones ni explicaciones.

En esta clase de la profesora Ignacia, se desarrollan los rasgos físicos y psicológicos, que es lo previo a la producción de textos. Podemos apreciar en el texto, de la transcripción de la clase, que la participación de los alumnos es la tónica que marca esta docente en su práctica. Existe una interacción permanente con los alumnos. Ellos van descubriendo, a partir de preguntas y respuesta, lo que quiere la profesora que deben dominar, como etapa previa, para la producción de textos que es la segunda parte de esta clase.

**CRITERIO B4: La Profesora utiliza recursos coherentes con las actividades de aprendizaje.**

**Relato N° 4**

<b>Prof. María Teresa</b>	<p>“(O) <b>Alumnos</b> comienzan a observar el video. (P) ahí está. Espérate un poquito... (A) esa que era la y. (P) ¿la y griega? La que vimos denantes era la yegua. (A) la queremos ver... (P) este es un zorro con la espada, se parece al otro zorro que habíamos hablado. (A) tía, después lo baja. (P) después lo bajamos... tía me presta un lapicito. Ya, a ver, vamos a escribirle los nombres a estas fichas que tiene ahí y que tiene zeta cuando la escribimos. (P) ya, el Cristian que está parado, ¿ya, que será eso? A ver quién dijo. (A) cabeza. (P) cabeza, muy bien. (A) ahí no dice cabeza. (A) tía, en el último dice cabeza. (P) ya, escribe ahí cabeza...ca-be...y estamos...esta parte es más redondita, o si no parece...ya, muy bien. (A) tía, yo. (P) ya, ehh...venga Jazmín, Jazmín apúrate, ¿Cuál es la que viene ahora? (A) corazón. (P) corazón. (A) el corazón lo dibujan así, pero no es así. (A) el corazón no es así tía. (P) pero es que este es el corazón verdadero, los corazones que nosotros dibujamos... (A) es el que está en nuestro cuerpo. (P) claro, son para dibujar...para decir que estamos enamorados (A) enamorados... (P) bajemos la manito, corazón es una palabra que lleva acento en esa letra o, corazón...ya Carlitos, zapato Carlitos, ¿con que letra empezará zapato? (A) zapallo. (A) también zapatilla. (P) ¿con cuál empieza zapato? ¿Cuál es la letra que estamos viendo hoy día? Y tú viste allá atrás, mira, donde tenemos la letra z puesta allá atrás, ¿Qué es lo que hay dibujado? ¿Entonces con cual empezará? (A) con la zeta. (P) después la ponemos, za-pa-to...excelente Carlitos. (A) tía yo. (P) ¿Qué tenemos acá? (A) tía, tía, tía... (P) zapallo, ¿con cuál...? (A) con la zeta. (A) ... por favor. (P) muy bien, muy bien. (P) ¿Qué hay ahí para escribir? (A) pizarra. (P) pizarra. (A) pi-za... (P) Carlitos, están escribiendo pizarra...dese vuelta, pi-za-rra (A) la tía dijo mira para allá. (A) pi-za-rra. (P) rra, muy bien. ¿Está bien escrito pizarra? (A) si. (P) zanahoria es una palabra bien especial, vamos mirando, Gustavo, zanahoria es una palabra especial, miren como se va escribiendo, za-na...antes de la o...miremos como se escribe zanahoria... ¿Qué tiene de especial zanahoria? Ya, pero en la escritura ¿qué tiene en la escritura de especial? ¿Qué va entre la a y la o?. (A) la mudita. (A) la i. (A) la mudita. (P) za-na-horia, va la mudita entre medio que separa dos vocales, ven zanahoria es una palabra especial, es una palabra larguita...Mauro...ya, entonces vamos a ir viendo acá, mire aquí está escrito zanahoria, ¿lo escribimos igual?” (OC.MT.C.2. P.8).</p>
<b>Prof. Francisca</b>	<p>“(P) Voy a marcar otra tarea. Los quiero a todos trabajando. (P) ¿Están todos trabajando en la oración? (O) <b>Alumnos</b> trabajando en la actividad. (P) ¿Alguien recuerda lo que les pase? Inventar una oración. (O) <b>Alumnos</b> haciendo la actividad dada por la Profesora. (P) A ver, a ver, no quiero ver a nadie parado, voy a pasar por las mesas, para aclarar las dudas. (P) A ver, la Antonia tiene que estar acá. La Antonia invento una oración: Mi primo juega conmigo. ¿Está bien la oración? (A) Si. (P) ¡Está muy bien! Ahora hay que inventar otra. (P) Él que no sepa alguna palabra, levanta la mano, y yo voy a ir para allá. (A) ¡Tía! ¡Tía! (P) ¡A ver! Si necesitan algo y levantan la mano, yo voy a ir (O) <b>Alumnos</b> continúan haciendo la actividad. (A) Conversan entre ellos mientras realizan la actividad (P) Luis invento una oración: juanita juega conmigo. ¿Está bien la oración? (A) Si. (P) ¡muy bien!, ay que inventar otra. (P) Continúa supervisando las actividades de los alumnos. (A) Desarrollan al actividad, preguntan a la profesora. (A) ¡Tía! ¡Tía!. (O) <b>Profesora</b> Recorre la sala, interactúa con los estudiantes. (O) <b>Alumnos</b> continúan haciendo la actividad. (P) Ya, voy a pasar revisando, se sientan todos. (A) ¡Tía! (P) Voy al tiro” (OC.F.C.2. P.2).</p>

<b>Prof. Constanza</b>	<p>“(O) un alumno lee un texto y conversa sobre las tareas con su compañero, los demás trabajan en silencio, de pronto se oyen algunas pequeñas conversaciones entre algunos alumnos. La profesora regresa a la sala, los alumnos se acusan unos a otros. (P) ¿cómo se han portado mis angelitos? (A) tía, hablaban a cada rato y yo estaba leyendo. (P) ya, pero el Sebastián te calla porque el Sebastián quiere orden. (P) el Sebastián... (A) tía, pero ellos también estaban hablando po. (P) ya, pero si podemos hablar, pero bajito. (O) Alumnos continúan acusándose unos a otros. (P) acuérdense chiquillos, cada uno hace el dibujo como puede, aquí nadie va a criticar ni nada. (A) tía. (A) tía yo. (A) tía, yo ya termina. (P) la idea es dibujarlo, pero como uno puede, no gran dibujo. (A) tía yo ya terminé, estoy leyendo. (P) sí. (A) tía, yo tía tía tía, ya terminé. (A) tía no puedo dibujar tan bien. (P) hay gente que tiene posibilidad para el dibujo (A) tía yo no puedo dibujar bien. (P) yo dibujo horrible, ustedes saben, se ríen de los dibujos míos, igual. (A) yo tengo posibilidad para el dibujo tía. (A) tía es tarea para la casa. (P) sí, tarea para la casa. (A) esa es tarea para la casa. (P) y hoy día hay que hacerla para la casa. (A) tía aquí dice tarea para la casa. (A) tía mañana hay que tratársela. (A) tía. (O) Alumnos hablan todos a la vez, le preguntan y dicen cosas a la profesora acerca de una tarea. (A) tía. (A) tía mire, tía... (O) Los alumnos le hablan todos a la vez a la profesora, no se entiende lo que dicen. (O) la profesora se acerca a cada uno para ver lo que hicieron y corregir en caso de que fuese necesario. (A) tía, acá no entendimos. (A) yo entendí. (P) es lo que es igual, ¿qué tienen ustedes de igual?, que son compañeros del tercero B, ¿qué tienen de igual? (P) ¿qué tiene el Nicolás?, ¿qué tienen igual?, no eso no, diferencias, ¿qué tienen distinto?, eres nuevo y tu viejo. (A) ah no. (P) ¿qué tienen distinto?, que tu eres más alto. (A) tía yo soy el más alto. (A) a ver, ¿quién es más alto? , yo. (P) terminamos en la página catorce, hacemos la página catorce y se acabó” (OC.C..C.2.P.3).</p>
<b>Prof. Ignacia</b>	<p>“(O) Profesora saca a los alumnos a la pizarra para que participen actividad. (P) ¿quién podría ir a escribir otro rasgo físico?, ya Andrea. (P) ya, le crecieron los pies, ya, sí. (P) ¿quién podría, otro rasgo físico? Ya, Tello. (P) tome el plumón. (P) soy un poco más... (A) alto. (P) alto, ya. ¿Quién podría escribir otro?, ¿otro rasgo físico? Aproveche porque van a tener que salir a escribir los psicológicos, ah, ya, a ver Francisca. (P) ya, a ver chiquillos, rasgo físico: no veo muy bien. (A) también es físico. (P) ¿será un rasgo físico o será un rasgo más...? (A) psicológico. (P) psicológico y de salud. (A) de salud. (P) de salud ¿no cierto?, ya. Porque, por ejemplo, el rasgo físico es lo que se, lo que uno está observando, lo que está viendo y si yo miro a Francisca yo no sé si ella es corta de vista o no. (P) ya, tengo el pelo más largo, ya, ¿quién mas podría escribir otro rasgo físico?, ya, ¿a quién se le ocurre otro?, ah, Francisco ¿se te ocurre alguno? (P) qué otro rasgo físico que ustedes han notado, a ver. Chiquillos sin vergüenza porque aquí, ustedes saben todos nos conocemos, así que aquí todos somos una familia, así que nadie se va a reír unos de otros. (P) psicológico. (P) ya, pero ahí donde dice cambio de amiga, te saldría mejor como amistosa. Cambia cambio de amiga, pone amistosa. Eh... borra, cambia el cambio, cambio de, pone amistosa. (P) ¿qué otro? Ya a ver Gabriela. (A) Camila. (P) ya, miren que bien ah, estoy más rebelde, ahí sería el, el rasgo psicológico de rebeldía. ¿Quién más?, ¿tu habías levantado la mano?, ¿quién más?, ya Jazmín. (P) ya, más pretenciosa, bien, qué más, otra persona que, tu ya saliste ya, alguien que no haya salido. (A) yo. (P) ya. (P) más, eso como un rasgo psicológico bien notorio en el, en el Claudio, porque el Claudio ustedes saben que era... (A) callado. (P) mudito, calladito, ¿cierto? ya, ¿quién más? La Emiliana y la Maca no quieren salir a escribir un rasgo psicológico. (P) elija, elija. (A) no, es que no sé qué poner. (P) no sé. (P) algo se le ocurrirá. (P) ya entonces... Ya, quién..., ya, ¿quién quiere salir de nuevo? Ya, el Nicolás... y la Gaby también quiere salir, ya esos tres y terminamos. (A) eso era en físico. (P) Si ustedes se fijan ahí entonces nosotros estamos viendo, ah, describiendo personajes, y en este caso los personajes fueron ustedes y la profesora, y vimos los rasgos físicos y los rasgos psicológicos desde, desde cuando nos conocimos a la, a actualmente como estamos ahora, eso lo vamos a dejar ahí guardadito, vamos a dejar una hoja en blanco completa, para que mañana comparemos con una foto, con la foto cuando nos conocimos. (P) ya, y de ahí vamos a ir a la, a la segunda parte del objetivo que es producción de textos ¿ya?, y colocan entonces: guía... guía de trabajo de producción de texto.”(OC.I.C.2. P.7).</p>

(P): Profesora(A): alumno(O): Observación

#### **4.7.2.5. DOMINIO C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.**

**CRITERIO C.1: Comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje.**

**4.7.2.5.1. Criterio de la práctica (Descriptor):** Comunica a los estudiantes los propósitos de la clase y los aprendizajes a lograr.

##### **4.7.2.5.1.1. Análisis**

La profesora María Teresa, no comunica a sus estudiantes los objetivos o propósitos de su clase. El desarrollo de sus clases es claramente sistemático y coherente, en la cual se cumplen prácticamente todas las etapas que se declaran en el MBE, pero no explicita los objetivos a sus alumnos. En definitiva se logra los objetivos para cada clase pero los estudiantes no tiene claridad explícita sobre lo que va a pretender la clase al comenzar.

La profesora Francisca, no señala el objetivo de la clase a sus estudiantes. Al inicio de la clase su preocupación es mantener la disciplina de estos, pasando a un segundo plano comunicar a estos los propósitos de la clase y los aprendizajes a lograr.

La profesora Constanza, en el inicio de la clase señala aspectos de la disciplina de los alumnos y de ciertas formas que deben observar como estudiantes. No señala los propósitos de la clase y los aprendizajes a lograr.

La profesora Ignacia, inicia la clase con una motivación, la exploración de conocimientos previos y señala y escribe en la pizarra el objetivo de la clase, el cual es explicado a sus estudiantes.

**CRITERIO C.1: Comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje.**

**Relato N° 5**

<b>Prof. María Teresa</b>	“(P) ¿Dónde está la estrella? (A) yo traje lápices de colores. (P) ¿estamos listos? ya... (P) vamos a ver. (P) Cristian, vamos a empezar, Mauro ¿tu cuadernito rojo, donde está? (P) ya, pongamos la fecha. (P) lunes 17. (P) ya, la fecha, Mauro. (A) tía, ¿Cuál es el número?” (OC.MT.C.2. P.1).
<b>Prof. Francisca</b>	“(P) Ya, nos sentamos. (O) Alumnos, Bullicio general. (P) ¡Christopher! ¿Te puedes quedar callado? Para que podamos empezar la clase, tienen que estar calladitos, con sus manos arriba de la mesa y mirándome a mí, así... (A) Tía, tengo calor (P) Si tiene calor, sáquese un chaleco, si no tiene calor, no se saque nada” (OC.F.C.2. P.1).
<b>Prof. Constanza</b>	“(P) ... en el hecho de yo pedirles que se coloquen la capa o el delantal no es de pesada es porque lo que yo les digo es verdad, a veces me doy cuenta que no les digo nada, pero me doy cuenta que a veces comen helado y se chorrean entero, hay veces que se ponen a jugar y quedan todos cochinos. (P) ya, del tercero B también, entonces esas cosas hay que evitarlas ¿ya?... ya a ver, vamos a la página doce, ¿están todos ahí? (P) salen dos imágenes, Carlos, en la primera imagen ¿qué es lo que tú ves? (A) con dos maletas y están los niños jugando en el jardín. (P) Entonces dice que están los niños jugando en el jardín y está el gigante con dos maletas; en la imagen dos, Javier, ¿qué ves?” (OC.C..C.2.P.1).
<b>Prof. Ignacia</b>	“(P) Formar oraciones con los siguientes adverbios, coma, subrayarlos e indicar su clase. Ahora, yo no les voy a dar las oraciones, ustedes las van a crear con los adverbios que yo les voy a dar, entonces ustedes subrayan el adverbio y me van a tener que colocar ahí qué clase de adverbio es. (P) letra A: poco. (P) se van saltando unas tres líneas. (P) lentamente. (P) tarde. (P) bastante. (P) hoy. (P) si. (P) tal vez. (P) y la última: mucho. (P) ya ahí tienen ocho adverbios, entonces ustedes que van a tener que hacer ¿ya?. (O) alumnos en silencio total, sólo se escuchan algunas hojas de cuaderno darse vuelta. (P) ahora vamos a producir textos ¿ya?, vamos a cambiar la parte de gramática y vamos a colocar: objetivo. (P) (Objetivo) reconocer y producir textos descriptivos o informativos” (OC.I.C.2. P.2).

(P): Profesora(A): alumno(O): Observación

#### **4.7.2.6. DOMINIO C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.**

**CRITERIO C.2: Las estrategias de enseñanza son desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes.** Facilita estrategias de aprendizaje: cómo solicitar ayuda, motiva y se asegura de la participación de todos.

**4.7.2.6.1. Criterio de la práctica (Descriptor):** Desarrolla las situaciones de aprendizaje considerando los saberes, intereses y experiencias de los estudiantes

##### **4.7.2.6.1.1. Análisis**

La profesora María Teresa, utiliza en el desarrollo de su actividad, un video como herramienta de aprendizaje y un texto elaborado para la actividad. Comienza explicando la actividad que deben desarrollar los estudiantes. Los estudiantes leen individualmente, la profesora pasa por cada banco y pregunta dudas a los alumnos. Hay permanente interacción entre la profesora y sus estudiantes. La Profesora desarrolla situaciones de aprendizaje considerando los saberes, intereses y experiencias de los estudiantes, poniendo el acento en la actividad y el aprendizaje de sus estudiantes.

La profesora Francisca, utiliza el recurso del trabajo centrado en el alumno. Por lo cual no varía ni innova las estrategias que pueden desarrollar sus alumnos. Interactúa con sus alumnos, pero se repiten sus actividades no explorando otras formas de aprendizaje de sus estudiantes.

La profesora no se destaca por desarrollar en sus estudiantes situaciones de aprendizaje que consideran los saberes, intereses y experiencias de estos, sino que en el desarrollo de su clase utiliza mucho tiempo en cuestiones tangenciales a la enseñanza como es el hablarles sobre la disciplina u otra situación del curso o el colegio.

La profesora Ignacia, en el desarrollo de su clase, considera las situaciones de aprendizaje tales como los saberes, intereses y experiencias de los estudiantes. Aquí existe claridad en el contenido a tratar, las estrategias son pertinentes en el desarrollo de la clase, la cual se centra en el alumno, como núcleo del aprendizaje.

**CRITERIO C.2: Las estrategias de enseñanza son desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes.**

**Relato N° 6**

<b>Prof. María Teresa</b>	<p>“(O) Niños y profesora observan video. (P) ahora les voy a indicar lo que vamos a hacer, conocimos la letra zeta...acá el texto que acabamos de leer, Camila, lo vamos a volver a leer, en silencio cada uno, cuando llegue la hojita a mi mesa yo me pongo a leer mi texto, pinta las letras que están gorditas, transparentes que estamos ocupando y trabajando, ¿ya? (A) yo traje colores. (P) y vamos a marcar cual es el animalito que está en el texto, Axel, pone atención. En la segunda parte le vamos a poner el nombre a la ficha con el dibujo, pero eso lo vamos a hacer en el cuaderno, ya. Vamos a recortar la ficha de cabeza y voy a buscar donde dice cabeza, voy a pintar el letrero y lo vamos a pegar bajo la cabeza, cada uno tiene un nombre, Axel, incluso el zorro, ya, también tiene nombre. Entonces primera lectura, primero la lectura... (P) ya primero la lectura, en silencio su lectura, todos leyendo. (O) luego de dar las instrucciones los niños comienzan la lectura. (A) tía, esa ya leí. (P) la leyó tan rápido, la va a volver a leer más despacito. Cony, no la veo leer. (O) Alumno lee en voz alta (P) no, pero así no pues. (P) a ver, Gustavo, date vuelta y hace tu trabajo. (P) Axel... (A) rápido, voy a leer más rápido. (P) date vuelta, date vuelta...shhhh (hace callar) (A) tía, tía. (P) Axel, tu tarea...ya pues. (A) tía MT, tía. (P) Mauro, Mauro, Mauro. (A) tía. (P) déjate de cortar eso. (A) tía. (P) a ver, el Jaime y usted señor las tareas van primero. Joshua, hay que pintar la letrita, préstale un lápiz de color a tu compañero, uno solo, para que pueda trabajar. (P) ya, venga para acá. (A) ¿naranja o rojo? (A) rojo sí, pero... (O) los niños conversan mientras realizan la actividad, la profesora presta apoyo a los niños que lo solicitan. (P) ya.... (A) el amarillo... (P) Lucas. (P) ¿Dónde están tus recortes? (A) oye Jaime, no cierto que este es el amarillo y se puede pintar con este... (A) pero es más o menos con este. (A) tía. Profesora: no, dice no, más arriba...no” (OC.MT.C.2. P.11).</p>
<b>Prof. Francisca</b>	<p>“(P) A ver, la Antonia tiene que estar acá. La Antonia invento una oración: Mi primo juega conmigo. ¿Está bien la oración? (A) Si. (P) ¡Está muy bien! Ahora hay que inventar otra. (P) Él que no sepa alguna palabra, levanta la mano, y yo voy a ir para allá. (A) ¡Tía! ¡Tía! (P) ¡A ver! Si necesitan algo y levantan la mano, yo voy a ir. (O) Alumnos continúan haciendo la actividad. (O) Alumnos Conversan entre ellos mientras realizan la actividad. (P) Luis invento una oración: juanita juega conmigo. ¿Está bien la oración? (A) Si. (P) ¡muy bien!, ay que inventar otra. (P) Continúa supervisando las actividades de los alumnos. (O) Alumnos desarrollan al actividad, preguntan a la profesora. (A) ¡Tía! ¡Tía!. (P) Recorre la sala interactiva con los estudiantes. (O) Alumnos continúan haciendo la actividad. (P) Ya, voy a pasar revisando, se sientan todos. (A) ¡Tía!. (P) Voy al tiro”(OC.F.C.2. P.2).</p>

<p style="text-align: center;"><b>Prof. Constanza</b></p>	<p>“(O) la profesora se acerca a cada uno para ver lo que hicieron y corregir en caso de que fuese necesario. (A) tía, acá no entendimos. (A) yo entendí. (P) es lo que es igual, ¿qué tienen ustedes de igual?, que son compañeros del tercero B, ¿qué tienen de igual? (P) ¿qué tiene el Nicolás?, ¿qué tienen igual?, no eso no, diferencias, ¿qué tienen distinto?, eres nuevo y tu viejo. (A) ah no. (P) ¿qué tienen distinto?, que tu eres más alto. (A) tía yo soy el más alto. (A) a ver, ¿quién es más alto? , yo. (O) todos los alumnos conversan en voz alta. (A) el Andrés es más alto. (P) sí. (A) es más alto. (A) tía. (P) ¿qué? (A) no se vaya a confundir con qué, que estas son las de ustedes y estas, él las guardó. (O) algunos alumnos conversan, otros leen parte de su tarea o algún texto que sale en el libro; la profesora hasta este momento no intervino al grupo curso. (P) terminamos en la página catorce, hacemos la página catorce y se acabó lenguaje. (A) ¡eh! (A) tía, hay que dar la prueba. (P) la prueba al final va a ser mañana. (A) ¡ah! (rechazo) (A) ¡eh! (aceptación). (P) la prueba, acabo de ir, por eso que salió recién, acabo de ir a preguntarle a la tía Sole, y la tía Sole es la encargada, la tía Sole dijo que iba a ser en la mañana por eso. (A) tía. (O) los alumnos hablan todos a la vez, no se distingue lo que dicen. (A) tía, el gigante y el ogro ¿son los dos altos? (P) ¿ah? (A) el gigante y él, y el ogro ¿son los dos altos? (A) el gigante y el ogro. (P) si, los dos son altos. (A) tía esta es más larga. (P) está bien, para que lean más. (A) tía tiene que poner los vistos” (OC.C..C.2.P.6).</p>
<p style="text-align: center;"><b>Prof. Ignacia</b></p>	<p>(P) lee el siguiente texto y elabora un dibujo que lo represente con la mayor exactitud posible. Y ahí dejan el resto de la hoja y colocan, número dos, en la otra hoja que sigue, lo voy a, voy a dictarles toda la guía. (A) ¿hay que realizar el dibujo? (P) sí, para que hagan el dibujo. (P) número dos: observa la lámina... y elabora... un texto... y elabora un texto intentando representarlo con la mayor exactitud posible... ¿qué tipo de texto es el que tienen que elaborar mirando la lámina? (A) uno descriptivo y uno informativo. (P) no, el descriptivo ya lo vimos. (P) el informativo. (P) marca con una cruz la respuesta correcta, marca con una cruz la respuesta correcta... a qué tipo de texto, a qué tipo de texto corresponde... los dos anteriores. (P) ya, dos puntos letra A, letra A: narrativo, letra A: narrativo, abajito, letra B: descriptivo... letra C: informativo... y letra D: publicitario. (A) ¿cuál era la C?. (P) informativo. (P) ¿ya? Entonces cuando yo hablo de los dos textos anteriores es el que va a estar escrito ahí en la pizarra, ah, que ustedes van tener que hacer el dibujo según lo que ahí aparece en ese texto y después, en la otra pregunta, ustedes van a observar esa lámina y ustedes van a producir un texto, según lo que dice el objetivo, un texto informativo, una vez que tengan los dos textos, el que está en la pizarra más el que ustedes hicieron, tienen que contestar la pregunta número tres, marcarla con una cruz qué tipo de texto es, es uno solo, hay cuatro alternativas, pero es una sola la alternativa correcta, ¿ya? (P) ya, yo les voy a escribir el texto del número uno entonces. (P) ahí está el primer trozo del número uno, que decía que ustedes tienen que leer este texto ¿ya?, leen el texto y una vez que lo lean tienen que fijarse bien y ustedes este texto ahora lo van a traspasar, lo van a producir, pero cómo lo van a producir, por medio de un dibujo, eso mismo que está ahí lo explican por medio de un dibujo... ya, este es el número uno. (P) en el número dos es donde ustedes tienen que producir escrito, producir por medio de la escritura este acto foto que está ahí que se ve súper mal chiquillos ¿ah?, pero se las voy a explicar, es un caballero que está pegando ladrillos, aquí hay uno que está haciendo la mezcla, la señora lo está ayudando haciendo la mezcla, la señora que está le está pasando el ladrillo con la mezcla para que ellos vayan pegando, estas cuatro personas que están ahí, que están pegando el ladrillo y están haciendo un muro, ustedes le dan la intencionalidad que ustedes quieran... (O) los alumnos observan la lámina que no es totalmente nítida. (P) y una vez que tengan las dos cosas hechas, el dibujo más la producción del texto, contestan la número tres, que el texto uno es descriptivo o informativo, y el texto dos como lo hicieron ustedes, lo hicieron en base a la descripción de la lámina o en base a la parte informativa, vamos a trabajar. (P) y aquí va a estar el... el resumen del nivel de logros, los que tienen que tener para... evaluar al final” (OC.I.C.2. P.12).</p>

(P): Profesora(A): alumno(O): Observación

#### **4.7.2.7. DOMINIO C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.**

**CRITERIO C.6: Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.** Revisa y corrige frecuentemente los contenidos, actividades propuestas: adecuación de los tiempos, agrupamientos y materiales utilizados

**4.7.2.7.1. (Descriptor) Criterio de la práctica (Descriptor):** Utiliza estrategias de retroalimentación que permiten a los estudiantes tomar conciencia de sus logros de aprendizaje.

##### **4.7.2.7.1.1. Análisis**

Esta profesora, María Teresa, destaca por usar frecuentemente estrategias que les permiten a los alumnos tomar conciencia del logro de sus aprendizajes. Esta evaluación de los logros de aprendizajes con los estudiantes se aprecia, a través de preguntas y respuestas permanentes con estos.

La profesora Francisca realiza una evaluación del desarrollo de sus clases pero no se caracteriza por una sistematización clara de esta, en cuanto al uso de una estrategia clara o explícita para evaluar.

La profesora Constanza no utiliza ninguna estrategia de retroalimentación que permiten a los estudiantes tomar conciencia de sus logros de aprendizaje, sino que más bien desarrolla su clase sin mayor variación y sin tener claridad sobre lo que realiza y su implicancia en el aprendizaje de los estudiantes.

La profesora Ignacia, en un ambiente de respeto y empático, revisa y corrige frecuentemente los contenidos, utiliza estrategias de retroalimentación en forma permanente que les permiten a los estudiantes tomar conciencia de los propósitos de aprendizaje planteados por la profesora al inicio de la clase.

**CRITERIO C.6: Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.**

**Relato N° 7**

Prof. María Teresa	<p>“(P) ¿con cuál empieza zapato? ¿Cuál es la letra que estamos viendo hoy día? Y tú viste allá atrás, mira, donde tenemos la letra z puesta allá atrás, ¿Qué es lo que hay dibujado? ¿Entonces con cual empezará? (A) con la zeta. (P) después la ponemos, za-pa-to...excelente Carlitos. (A) tía yo. (P) ¿Qué tenemos acá? (A) tía, tía, tía... (P) zapallo, ¿con cuál...? (A) con la zeta. (A)... por favor. (P) muy bien, muy bien. (P) ¿Qué hay ahí para escribir? (A) pizarra. (P) pizarra. (A) pi-za... (P) Carlitos, están escribiendo pizarra...dese vuelta, pi-za-rra. (A) la tía dijo mira para allá. (A) pi-za-rra. (P)rra, muy bien. ¿Está bien escrito pizarra? (A) si. (P) zanahoria es una palabra bien especial, vamos mirando, Gustavo, zanahoria es una palabra especial, miren como se va escribiendo, za-na...antes de la o...miremos como se escribe zanahoria... ¿Qué tiene de especial zanahoria? Ya, pero en la escritura ¿qué tiene en la escritura de especial? ¿Qué va entre la a y la o?”. (OC.MT.C.2. P.9)</p>
Prof. Francisca	<p>“(P) Supervisa la actividad de los alumnos. (A) Preguntan a la profesora (O) Profesora pasa por cada alumno preguntando sobre la actividad (A) Trabajan en la actividad. (P) Voy a marcar otra tarea. Los quiero a todos trabajando. (P) ¿Están todos trabajando en la oración? (A) trabajando en la actividad. (P) ¿Alguien recuerda lo que les pase? Inventar una oración. (A) haciendo la actividad dada por la Profesora. (P) A ver, a ver, no quiero ver a nadie parado, voy a pasar por las mesas, para aclarar las dudas”(OC.F.C.2. P.2).</p>
Prof. Constanza	<p>“(P)... como pasan las cosas, el orden ¿ya?, dice: entonces a continuación te presentamos una secuencia de acciones del cuento que acabas de leer, completa los recuadros dibujando o escribiendo según corresponda, sale ahí: todas las tardes a la salida de la escuela los niños iban a jugar al jardín del gigante, ¿qué hay que hacer en ese cuadrito dibujar o escribir? (A) dibujar. (P) ya, al lado donde sale una imagen salen unas líneas ¿habrá que dibujar o escribir lo que ustedes ven? (A) escribir. (P) escribir, van a hacer eso ahora, de las cuatro, voy y vuelvo al tiro. (O) los alumnos siguen trabajando en la tarea dada, un alumno lee un texto y conversa sobre las tareas con su compañero, los demás trabajan en silencio, de pronto se oyen algunas pequeñas conversaciones entre algunos alumnos. (A) oye Javiera... (A) cállate la boca (A) a... (A) José cállate. (O) la mayoría de los estudiantes esta en silencio esperando que regrese la profesora, mientras que algunos leen el libro y conversan entre ellos” (OC.C..C.2.P.4).</p>
Prof. Ignacia	<p>“(P) qué otro rasgo físico que ustedes han notado, a ver. Chiquillos sin vergüenza porque aquí, ustedes saben todos nos conocemos, así que aquí todos somos una familia, así que nadie se va a reír unos de otros. (P) psicológico. (P) ¿qué otro? Ya a ver Gabriela. (A) Camila. (P) ya, miren que bien ah, estoy más rebelde, ahí sería el, el rasgo psicológico de rebeldía. ¿Quién más?, ¿tu habías levantado la mano?, ¿quién más?, ya Jazmín. (P) ya, más pretenciosa, bien, qué más, otra persona que, tu ya saliste ya, alguien que no haya salido. (A) yo. (P) ya. (P) más, eso como un rasgo psicológico bien notorio en el, en el Claudio, porque el Claudio ustedes saben que era... (P) mudito, calladito, ¿cierto? ya, ¿quién más? La Emiliana y la Maca no quieren salir a escribir un rasgo psicológico. (P) ella se encuentra más antipática, antipática, antipática, esdrújula, cuando lo quiero ser. Pero ahí a mi me faltan cosas pero bien claras que ustedes tienen en la parte psicológica. (O) alumnos murmullan. (P) ¿cómo que por ejemplo? (A) que somos más... (P) ah, más estudiosos, más responsables, más descuidados, ya. Cambios físicos de la profesora, lápiz, plumón. (A) la Francisca. (P) que no haya salido. (A) la María Luisa. (P) Yo lo reconozco, yo soy súper enojona. (P) mucho más estricta. Ya, la Nicol. ... (P) elija, elija. (A) no, es que no sé que poner. (O) Alumnos ríen. (P) algo se le ocurrirá. (A) la Maca. (A) el lápiz. (P) ya entonces... Ya, quién..., ya, ¿quién quiere salir de nuevo? Ya, el Nicolás... y la Gaby también quiere salir, ya esos tres y terminamos” (OC.I.C.2. P.11).</p>

(P): Profesora(A): alumno(O): Observación

#### **4.7.2.8. DOMINIO C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.**

**CRITERIO C.6: Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.** Utiliza suficientes criterios de evaluación que atiendan de manera equilibrada a la evaluación de los diferentes contenidos (conceptuales, procedimentales)

**4.7.2.8.1. Criterio de la práctica (Descriptor):** Utiliza estrategias pertinentes para evaluar el logro de los objetivos de aprendizaje definidos para una clase.

##### **4.7.2.8.1.1. Análisis**

La profesora María Teresa utiliza estrategias de evaluación coherentes con los propósitos de la clase para evaluar el logro del objetivo planteado para la clase.

La profesora Francisca utiliza estrategias de evaluación que no varían en el desarrollo de la clase. Esta docente no utiliza estrategias de evaluación que le permitan evaluar el logro de los objetivos. Su preocupación es manejar al curso en la disciplina más que en la evaluación a aplicar con ellos.

La profesora Constanza no utiliza criterios de evaluación que pudieran tender de manera equilibrada a la evaluación de los diferentes contenidos. Más bien se aprecia con claridad que no existe un orden en la clase y se aprecia una improvisación en su práctica de aula.

La Profesora Ignacia destaca por utilizar suficientes criterios de evaluación que atiendan de manera equilibrada a la evaluación de los diferentes contenidos tanto conceptuales como procedimentales. Se aprecia la utilización de estrategias pertinentes para evaluar el logro de los objetivos de aprendizaje definidos para una clase. Como podemos ver aquí, los criterios son conocidos por todos los estudiantes y realizados por cada uno de ellos, como podemos apreciar en la evaluación con una rúbrica que desarrollan los alumnos para evaluar el logro de los objetivos planteados para la clase.

**CRITERIO C.6: Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.**

**Relato N° 8**

**Prof. Maria Teresa**

“(P) ya, vamos a ir mirando aquí adelante y vamos a escribir en manuscrita algunas de las palabras que ustedes están trabajando. (A) tía, tía. (P) ya, todos mirando hacia delante. (P) estamos hablando del zorro. (P) ya, a ver, vamos a contar tres, todos el mundo va a mirar para acá, después siguen haciendo lo que están haciendo, chicos, Axel, vamos a pasar a escribir con manuscrita las palabras, Britany, mirando para acá, Cristian, la primera, venga a hacer... (A) tía, lo puedo hacer yo. (P) vamos a ver si cristina lo va a hacer bien. Hay que escribirla manuscrita. (A) tía, tía, el Cristian me anda puro molestando. (P) vamos a mirar si su compañero sabe traspasar la palabra corazón, ya, escríbala con letra clara y bonita, ya vamos. (A) tía, después yo. (P) ya, vamos a mirar todos para corregir al compañero o para decirle que está bien. (A) tía puedo yo. (P) pero no grites. (P) Jeshua, mira, mira cómo se escribe corazón, esta la vamos a escribir de nuevo, porque no se ve de atrás. Apúrate Cristian. (A) tía, ahora yo. (P) acento en la o. (P) profesora: a ver, a ver, no, se esperan un poquito, ya hijo, usted, adelante...a sentarse. (P) shhhh (pide silencio) adelante, ¿Qué palabra está escribiendo la Judith? (A) cabeza. (P) cabeza, muy bien. (A) cabeza loca. (P) ya Gustavo, solo, rapidito. Alexander, se fue, se fue. (A) así, así, la otra es así. (P) Carlitos, el otro...muy bien, apúrate Carlitos, ¿Qué dice acá?. (A) tía. (P) después, después, ¿Qué va a escribir Carlitos? Cristian... (A) zapato. (P) zapato, vamos, Carlitos, za-pa-to”. (OC.MT.C.2. P.21)

**Prof. Francisca**

“(P) ¿Está bien la oración? (A) Si. (P) ¡muy bien!, ay que inventar otra. (P) Continúa supervisando las actividades de los alumnos. (A) Desarrollan al actividad, preguntan a la profesora. (A) ¡Tía! ¡Tía! (P) Ya, voy a pasar revisando, se sientan todos. (A) ¡Tía! (P) Voy al tiro. (A) Realizan preguntas sobre la actividad. (P) Responde dudas de los alumnos. (P) ¿Terminaron? (P) Sebastián, es lectura silenciosa. (O) bullicio generalizado. (P) ¡Se acabó el tiempo para la lectura!. (P) Ya vamos terminando. (P) Ya, vamos a revisar. (A) bullicio generalizado). (O) Profesora realiza ejercicios de manos con los alumnos. Mano derecha arriba. Ya, mano izquierda. Derecha, izquierda. Las dos manos, aplauso... rodilla, ojitos, orejas... nuca, hombros, manos, dedos... piernas, espalda. (P) Ahora vamos a leer, ya que todos saben leer (A) ¿Tía, puedo ir al baño?. (A) salen adelante de sus compañeros a leer. (P) Corrige y comenta los leído por los alumnos (A) Continúan leyendo delante del curso (P) Profesora Mantiene el orden y corrige las lecturas”. (OC.F.C.2. P.8)

Prof. Constanza	<p>“(P) terminamos en la página catorce, hacemos la página catorce y se acabó lenguaje. (A) ¡eh! (A) tía, hay que dar la prueba. (P) la prueba al final va a ser mañana ... (P) ¿ya?, listo, listo, listo, listo, terminamos. (P) Carlitos a usted le voy a pegar el trasero con cola fría. (O) alumnos no paran de hablar. (P) ¿tiene de esto Vito?, lo que me estas preguntando tú, ¿tienes de esto? (P) ¿adónde? (P) ábrelo, qué se hace aquí me dijiste, no, me lo acabas de preguntar, ahí, ¿pide texto?... ¿dónde está el texto? (P) finalmente tienes que colocar el texto, ¿tienes dibujos? (A) no. (A) tía, esto que ahora, ya pasé esto, tía mire, de ahí ¿qué hago? (P) nada no más, léelo otra vez, nada más que eso, léelo... si, ya. (P) chiquillos necesito que se apuren porque hoy día si o si vamos a hacer preguntas del SIMCE. (A) tiene lectura veloz. (P) uy, porfiado, de mañana parten las pruebas, otra vez. (A) ¡es fome! (P) ¿listo?, vayan apurándose por favor. El Andrés está listo, la Luisa está lista. (O) la profesora se pasea por la sala para revisar si terminaron de realizar actividad. (A) ¡terminé! (A) listo, ya terminé... (P) léalo, cuando lee tiene que estar en silencio ... (P) lo que importa es que lea, que se lea el texto, me da lo mismo, me importa que lea, lea, lea. (O) algunos alumnos empiezan a zamarrearse. (P) ya, ya no te fundas. (A) si le estaba haciendo así no más. (A) adonde, me estaba pegando. (O) alumnos conversan, imitan voces de personajes de dibujos animados, ríen, etc. La profesora conversa con cada uno para que finalice la actividad”. (OC.C..C.2.P.11).</p>
Prof. Ignacia	<p>“(P) como también es bueno que los alumnos evalúen también a sus profesores, ustedes van a colocar y lo vamos a hacer en un corazón ya, vamos a hacer en un corazón, en la mitad del corazón van a hacer lo psicológico y aquí van a hacer lo físico de su profesora... ahí hacen unos tres psicológicos y unos tres físicos de los cambios que ustedes han notado en su profesora, ¿ya?, buenos malos, como sea... (P) qué es lo que haría, a escribir el primer rasgo físico, a ver. Ya, Nicolás a ver, un rasgo físico tuyo que haya cambiado desde quinto hasta ahora... (P) ¿qué rasgo físico pusiste? (P) ya, pero en porte, cómo, cómo quedaría ahí... (O) la profesora interactúa con los estudiantes. (A) estatura. (P) porque estamos en lenguaje. (A) la estatura. (A) pero es como si... (P) ya, pero ¿qué podríamos decir de la estatura? (A) más alto. (P) más alto, bien. Y ese más ¿cómo sería? (A) eh... cantidad. (P) ya, porque estamos hablando de más, de cantidad, más alto, ya... (P) ya chiquillos, ahí están los niveles del otro para que ustedes sepan que es lo que hay que hacer al final, ¿ya?, el que tiene NMB produce visualmente el texto leído, lo que dibujan tiene que ver con el texto, ¿ya? Después producen en forma escrita en quince líneas con buena elaboración y ortografía la lámina dada. (P) la letra B, que es bueno, produce visualmente el texto leído, produce en forma escrita con buena redacción, la falta de ortografía en quince líneas, la lámina dada, ¿ya?, porque en el de arriba tienen que tener todo bueno, en el de abajo pueden haber faltas de ortografía. (P) con suficiente produce visualmente el texto leído, produce en forma escrita, sin coherencia en la redacción, no tiene que ver una cosa con la otra, con faltas de ortografía, pero también lo hacen en quince líneas. (P) y lo último es produce el texto visualmente, no alcanza a producir las quince líneas del texto escrito y además tiene falta de ortografía y la redacción es deficiente. Ahí están los cuatro niveles de logro”. (OC.I.C.2. P.6)</p>

(P): Profesora(A): alumno(O): Observación

### 4.7.3. Análisis. Acciones de la práctica realizada por las docentes

A partir de lo expuesto con respecto a las actividades de la práctica realizadas por las docentes en el aula, durante el desarrollo de la segunda clase, de las cuales hemos tomado criterios que consideramos representativos de cada uno de los tres dominios señalados, como son: **preparación de la enseñanza; creación de un ambiente propicio para el aprendizaje y enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes**, podemos concluir lo siguiente:

Con respecto al dominio A (preparación de la enseñanza), y al criterio A2. (Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes. Relaciona los contenidos y actividades con los intereses y conocimientos previos de los alumnos), y al criterio de la práctica: dominio de los conocimientos previos de los alumnos, se aprecia que la profesora María Teresa demuestra conocer los conocimientos y experiencias previas de sus alumnos, lo cual se aprecia en la interacción desarrollada con los estudiantes; la profesora Francisca, no se aprecian acciones de su práctica que exploren los conocimientos previos de sus alumnos; la profesora Constanza, explora los conocimientos previos de los alumnos; la profesora Ignacia, no sólo explora los conocimientos previos de sus alumnos, sino que también demuestra un claro conocimiento de las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes, relacionando también los contenidos que va a desarrollar con las actividades, intereses y conocimientos previos de sus estudiantes.

De esta forma, en este criterio las docentes María Teresa e Ignacia, van mucho más allá de lo que hemos denominado como criterio de la práctica "Dominio de los conocimientos previos de los alumnos.

Con respecto al Dominio B (Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje), y al Criterio B1 (Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto) y al criterio de la práctica: Establece un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con sus alumnos.

La profesora María Teresa demuestra en sus relaciones con sus estudiantes que crea un clima de aceptación, confianza y respeto en sus interacciones en el aula; la profesora Francisca, demuestra empatía, aceptación, respeto y confianza, lo cual es la tónica en el desarrollo de su práctica de aula; en la profesora Constanza, se aprecia un carácter normativo, imperioso y hasta lejano en sus relaciones con sus estudiantes, no destaca en su práctica de aula gran respeto, confianza ni empatía con sus alumnos; en la profesora Ignacia, se percibe con claridad un clima de cercanía, empatía, respeto y confianza con sus alumnos lo cual, por lo demás, es constante en el desarrollo de toda su práctica de aula.

Con respecto al dominio B (Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje), y al criterio B2 (Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos), y al criterio de la práctica: Desarrolla situaciones de aprendizaje desafiantes y apropiadas para sus alumnos.

La profesora María Teresa, en esta clase manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos. Dentro de las actividades desarrolladas en su práctica vemos que existe una clara introducción, motivación y exploración de conocimientos previos, interactúa permanentemente con los estudiantes, y un desarrollo y evaluación permanente; la Profesora Francisca, en su actividad de práctica no demuestra mayor interacción con los estudiantes, tiene un rol más bien pasivo, desarrollando situaciones de aprendizaje tradicionales; la Profesora Constanza se limita a dar instrucciones generales sobre un trabajo que tienen que realizar; en la Profesora Ignacia, se aprecian claras interacciones con sus estudiantes, que llevan a inquirir acciones de reflexión y opinión propia, desarrollando situaciones de aprendizaje desafiantes y apropiadas para sus alumnos.

Sobre el dominio B (Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje) y al criterio B4 (Establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes. Utiliza recursos didácticos variados (audiovisuales, técnicas de aprender a aprender), tanto para la presentación de los contenidos como para la práctica de los alumnos, favoreciendo el uso autónomo por parte de los mismos) y al criterio de la práctica: Utilización de recursos coherentes con las actividades de aprendizaje.

La profesora María Teresa en esta actividad de práctica de aula se aprecia permanentemente la participación de los estudiantes a través de una constante interacción con estos, utilizando recursos coherentes con las actividades de aprendizaje planteada por la docente; la profesora Francisca, realiza una actividad centrada en el trabajo individual como recurso de aprendizaje que es coherente con los propósitos de la clase, pero que no varía en sus estrategias de aprendizaje; en la práctica de la profesora Constanza no se aprecia la utilización de recursos didácticos variados, destacan acciones rutinarias; en la clase de la profesora Ignacia, la participación de los alumnos es la tónica que marca esta docente en su práctica. Existe una interacción permanente con los alumnos, con los cuales va descubriendo lo que quiere la profesora que deben dominar, de esta forma, la utilización de los recursos didácticos es claramente coherente con las actividades de aprendizaje.

Sobre el dominio C (Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes), y al criterio C1 (Comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje) y al criterio de la práctica: Comunica a los estudiantes los propósitos de la clase y los aprendizajes a lograr.

La profesora María Teresa no comunica a sus estudiantes los objetivos de su clase, que es, por lo demás lo permanente en las docentes participantes en la investigación. En su práctica de aula se logran los objetivos para cada clase pero los estudiantes no tiene claridad explícita sobre lo que va a pretender la clase al inicio de esta; en la profesora Francisca su preocupación es mantener la disciplina de sus alumnos, no señalando los objetivos o propósitos de la clase; la profesora Constanza en el inicio de la clase no señala los propósitos de la clase y los aprendizajes a lograr, está más preocupada por la disciplina en el aula de los alumnos; la profesora Ignacia señala y escribe en la pizarra el objetivo de la clase, lo

cual, por lo demás, lo realiza en todas sus clases, iniciando éstas permanentemente con una motivación y exploración de conocimientos previos.

Sobre el dominio C (Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes), al criterio C2 (Las estrategias de enseñanza son desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes. Facilita estrategias de aprendizaje: cómo solicitar ayuda, motiva y se asegura de la participación de todos), y al criterio de la práctica: Desarrolla las situaciones de aprendizaje considerando los saberes, intereses y experiencias de los estudiantes.

La profesora María Teresa utiliza en el desarrollo de su actividad una permanente interacción con sus estudiantes, desarrollando situaciones de aprendizaje considerando los saberes, intereses y experiencias de los estudiantes, poniendo el acento en la actividad y el aprendizaje de sus estudiantes; la profesora Francisca, utiliza, permanentemente, el trabajo centrado en el alumno. Por lo cual no varía ni innova las estrategias que pueden desarrollar sus alumnos; la profesora Constanza, destaca en el desarrollo de su clase el utilizar mucho tiempo en cuestiones tangenciales a la enseñanza, como es el hablarles sobre la disciplina u otra situación del curso o el colegio que poco tienen que ver con los objetivos de aprendizaje de la clase, no desarrollando en sus estudiantes situaciones de aprendizaje que consideran los saberes, intereses y experiencias de estos; la profesora Ignacia, plantea claramente el objetivo de la clase, las estrategias son pertinentes, centradas en el alumno, como núcleo del aprendizaje desarrollando situaciones de aprendizaje considerando los saberes, intereses y experiencias de los estudiantes.

Sobre el dominio C (Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes), al criterio 6 (Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes. Revisa y corrige frecuentemente los contenidos, actividades propuestas: adecuación de los tiempos, agrupamientos y materiales utilizados) y al criterio de la práctica: Utiliza estrategias de retroalimentación que permiten a los estudiantes tomar conciencia de sus logros de aprendizaje.

La profesora María Teresa, usa permanentemente estrategias de retroalimentación que les permiten a los alumnos tomar conciencia del logro de sus aprendizajes; la profesora Francisca, realiza una evaluación del desarrollo de sus clases pero no se caracteriza por una sistematización de ésta; la profesora Constanza no utiliza estrategias de retroalimentación que permiten a los estudiantes tomar conciencia de sus logros de aprendizaje, desarrolla su clase sin mayor variación y sin tener claridad sobre lo que realiza y su implicancia en el aprendizaje de los estudiantes; la profesora Ignacia, utiliza estrategias de retroalimentación en forma permanente que le permiten a los estudiantes tomar conciencia de los propósitos de aprendizaje planteados por la profesora al inicio de la clase, revisa y corrige permanentemente los contenidos, siendo el centro de las actividades sus estudiantes.

Sobre el dominio C (Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes), al criterio 6 (Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los

contenidos por parte de los estudiantes. Utiliza suficientes criterios de evaluación que atiendan de manera equilibrada a la evaluación de los diferentes contenidos) y al criterio de la práctica: Utiliza estrategias pertinentes para evaluar el logro de los objetivos de aprendizaje definidos para una clase.

La profesora María Teresa utiliza diversas estrategias de evaluación, que van desde la evaluación formativa permanente, hasta la evaluación sumativa para evaluar el logro del objetivo planteado para la clase, cuya estrategia de evaluación es coherente con los propósitos de la clase; la profesora Francisca no utiliza otras estrategias de evaluación que le permitan evaluar el logro de los objetivos de una forma que apunten a la variación y a la originalidad dentro de todas las alternativas que una docente tendría que conocer y aplicar en su práctica; en la profesora Constanza podemos ver más bien que no existe un orden en la clase y se aprecia una improvisación en su práctica de aula, no utilizando algún criterio de evaluación que pudieran tender de manera equilibrada a la evaluación de los diferentes contenidos; en la profesora Ignacia se aprecian la utilización de estrategias pertinentes para evaluar el logro de los objetivos de aprendizaje definidos para una clase. Podemos apreciar que los criterios son conocidos por todos los estudiantes y realizados por cada uno de ellos, como es la evaluación con una rúbrica que desarrollan los alumnos para evaluar el logro de los objetivos planteados para la clase por cada uno de ellos. De esta forma destaca esta docente por utilizar suficientes criterios de evaluación que atiendan de manera equilibrada a la evaluación de los diferentes contenidos tanto conceptuales como procedimentales, que es, además permanente en su práctica de aula.

De acuerdo a lo expuesto anteriormente, podemos apreciar que son heterogéneos los comportamientos de las docentes ante cada uno de los criterios estudiados. En una docente destaca en su práctica lo que denominamos como una tendencia hacia la improvisación antes que el desarrollo de una clase sistemática.

Luego, otra docente tiene un mejor desempeño ante los indicadores, aunque su preocupación estriba en mantener la disciplina en el aula que en el realizar una clase en forma sistemática.

Destacan en el logro de los indicadores las profesoras María Teresa e Ignacia. Ambas cumplen a cabalidad con cada uno de los indicadores estudiados. Son profesoras que cumplen con los tres dominios estudiados como son: **preparación de la enseñanza, creación de un ambiente propicio para el aprendizaje y enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes** y sus respectivos indicadores. La diferencia está marcada por la docente Ignacia, la que explicita, escribiendo y explicando, los objetivos a lograr para cada clase, como también el trabajo de realizar una rúbrica para ser aplicada por los estudiantes.

Estos resultados son coherentes, como apreciamos anteriormente, con aquellos que arrojan la pauta de observación de clases aplicada con cada una de las docentes en su práctica de aula, en la cual se consideraron un número mayor de indicadores. En donde los menores niveles de logro, en cada uno de los indicadores, los alcanzan las docentes Constanza y Francisca y los mayores María Teresa e Ignacia.

#### **4.7.3.1. Factores que explicarían la acción docente de cada profesora**

Como se pudo observar, los aspectos que las docentes aplican en su práctica pedagógica, a partir de la teoría aprendida en el proyecto estudiado, fueron muy heterogéneos, y que van desde aquellas docentes que aplican prácticamente todos los indicadores declarados y estudiados en el proyecto, hasta la omisión de buena parte de ellos, por parte de otras profesoras.

Ahora, analizaremos cuáles serían los factores que nos estarían explicando dicha acción de las profesoras en el aula, para lo cual recogeremos partes de los datos que nos entregan La Entrevista en Profundidad, los Grupos de Discusión, entre otros instrumentos.

#### 4.7.3.1.1. María Teresa

Esta docente cumple con cada uno de los dominios y sus respectivos descriptores observados en el aula. Lo cual nos permite señalar que lo que se estudió y declaró en el proyecto fue aplicado en el aula.

En el inicio del desarrollo del proyecto esta docente señala como expectativa, que los participantes pudieran integrar a lo que ellos ya saben, traen y que hay muchas cosas valiosas que puedan integrar (EP.MT.F141.P25).

En el *Marco para la Buena Enseñanza*, se señalaban las estrategias para la comprensión lectora, tener clara la diferencia que hay entre una pregunta explícita y una implícita (EP.MT.F142.P25). A lo cual, dos docentes lo aplicaron en su práctica de aula tal como lo pudimos identificar en el objetivo 4.

Esta docente es la única que en su discurso apunta a la **profesionalización** docente, porque en sus propias palabras estuvo muchos años trabajando sin ser profesional, llegar a un colegio donde no se planificaba, no se pedían planificaciones, donde se tomaba el libro del alumno, que tenía el Ministerio, y se iban desarrollando las unidades que venían en este, sin ninguna rigurosidad (EP.MT.F3.P1).

Precisamente en su historia profesional le cambió el swich, le cambio la vida, se re encantó con su profesión en el momento en fue a estudiar el diplomado en innovaciones didácticas, en el primer ciclo básico (EP.MT.F9.P2).

Este reencantamiento le **cambió la visión teórica** que no aprendió en la universidad, porque dicha teoría le permite saber qué subyace en determinada actividad y aprendizaje de los estudiantes, lo cual, a su vez, permite cuestionarse la práctica de aula. Entender las teorías del aprendizaje, lo que decía Vigostky acerca de cómo aprender los niños, de la zona de desarrollo próximo, cuales son las bases teóricas del trabajo de aula (EP.MT.F12.P2).

Este conocimiento, para ella, apunta a determinados objetivos, a través de todo un trabajo técnico, una planificación bien estructurada, encontrar estrategias diversas, que hay distintos estilos, distintas formas de enseñar, distintas formas de aprender, hay distintos ritmos dentro del aula. En el fondo esto le permitió entender lo que tiene que hacer, ya que anteriormente hacia cosas sin entender porque las hacía (EP.MT.F46.P9).

Con respecto a su práctica pedagógica, reconoce tener muchas debilidades, para subsanar estas toma como referente el MBE, que le permite ordenarse, por ejemplo, en el dominio A planifica, pero aun así siente, se da cuenta, de que técnicamente no son lo que a lo mejor debieran ser (EP.MT.F69.P13).

Realiza un cuestionamiento, de la *reflexión de su acción pedagógica*, tal como se ve en el siguiente extracto de su discurso:

Siempre me cuestiono si la planificación que estoy estructurando es la precisa, si técnicamente está bien, si la evaluación que elegí es la que está apuntando o me estoy quedando en el contenido... siento que soy débil en la parte de que estoy evaluando el contenido solamente o también alcance a llegar a la habilidad. Siempre me cuestiono mi planificación y mis evaluaciones (EP.MT.F71.P13).

Esta docente apunta a cuestiones centrales en la práctica como son la activación de los conocimientos previos que permite desarrollar una actividad de calidad para los estudiantes:

El profesor active conocimientos previos para lograr aprendizajes que se puedan conectar con los contenidos que el profesor quiere enseñar, venga un desarrollo donde el alumno pueda aprender lo que yo quiero intencionar en ellos y que esa actividad gruesa de desarrollo de la clase sea una actividad de calidad... en el sentido de que sea desafiante para los chiquillos (EP.MT.F81.P15).

Precisamente otras de las debilidades que reconoce esta docente es una *falta de manejo de la disciplina que enseña*, que, por lo demás es una constante en todas las docentes participantes en la investigación, a lo cual agrega la relación intrínseca que se da entre el manejo del contenido disciplinar y las habilidades a desarrollar por este:

(...) tal vez nos falta mayor dominio de la disciplina que estamos haciendo (contenidos y habilidades) No puede ir uno sin el otro, el cuestionamiento que me hago, en el sentido de decir que es lo que tengo que lograr yo en mis alumnos, más que un contenido, una competencia, una habilidad que trascienda a ese contenido, entonces de repente siento que me cuestiono estaré trabajando el puro contenido... no tengo que trabajar para los aprendizajes esperados... de repente se me hace difícil saber si efectivamente estoy logrando esa habilidad o me estoy quedando acá nomas... (EP.MT.F86.P16).

Esta se hace difícil porque no se tiene que evaluar el contenido, el contenido tiene que existir, porque la habilidad yo la demuestro a través del contenido, o sea si no existe el contenido como demuestro la habilidad. Ella reconoce que lo evalúa,

(...) pero no siento la seguridad de decir: Ah claro si estoy, la estoy dando porque es la habilidad la que estoy evaluando... no me siento segura de eso (EP.MT.F88.P16).

Esta debilidad se subsanaría con una persona experta en evaluación, tal vez, que vea las clases, los instrumentos y explicara mayormente cuál es la falencia de los instrumentos, cómo puede ver, a través de qué instrumentos pueden evaluar habilidades (EP.MT.F89.P16).

Esta misma importancia le otorga a los grupos de trabajo, porque en el trabajo en equipo, entre pares, se potencian las fortalezas de las profesoras y se van traspasando un poco a las colegas que van llegando, al respecto señala, por ejemplo:

(...) en este mismo grupo de trabajo, el hecho de que veamos algo y digamos y ¿Cómo lo estás haciendo tú?, y ¿Cómo te resulta?, mira, yo no estaba haciendo esta parte, la voy a empezar a hacer, ¿te resultó mejor esto?(EP.MT.F93.P17).

En esta acción juega un papel fundamental la reflexión sobre la práctica, ya que cuando se reflexiona se da cuenta, sino no reflexiona solamente actúa, es decir, no se da cuenta de... cuales son las implicancias que tiene ese actuar, pero si yo reflexiono, no sé, termino mi clase, o termino una parte de la clase y veo a los chiquillos y estoy reflexionando acerca de cuál fue el impacto de lo que estoy haciendo (EP.MT.F113.P21).

En la vida cotidiana del aula, hay tantas cosas que los profesores dicen, pero es como algo que no se hace consiente, no se hacen parte de eso, sino que es algo que sucede, pero sucedió y como que poco menos que nadie se dio cuenta (EP.MT.F116.P21).

Esta reflexión de la práctica cotidiana no es fácil porque los profesores no están acostumbrados a reflexionar, porque tienen poco tiempo para reflexionar, aparte de otras cuestiones que firman parte de la dinámica misma de una escuela. Se da el caso de esta docente que llega a la escuela a las ocho y empieza la rutina del quehacer cotidiano del aula:

(...) a ver, bajar los programas, los chicos vamos a ver cómo llegaron, como les fue, pónganse la cotona, tantas cosas que van pasando... que van a tocar y tener que cerrar la clase, terminar la actividad, pero yo no estaba acostumbrada a reflexionar acerca de lo que estaba haciendo (EP.MT.F117.P21).

Esta reflexión se valida en la práctica del aula y que los docentes se den cuenta de que es beneficioso hacerlo y que les va a resultar mejor que sin tener la estrategia innovadora que aprendieron en el grupo de trabajo (EP.MT.F120.P22).

Factor importante es el compromiso que deben asumir los docentes con la institución, con los niños del colegio, ya que las docentes:

(...) les pagan dos horas por semana por ese trabajo y nosotros podemos estar seis, ocho y sacamos la pega adelante, o que no importa, eso es lo de menos, pero yo creo que eso es porque uno tiene un compromiso y si la tarea demanda más de dos horas no importa pero nadie se preocupa de esa dos horas (EP.MT.F130.P23).

Como amenazas que visualiza esta docente para aplicar en la práctica de aula aprendido en este proyecto estarían el no ser sistemático en el trabajo que hacen los martes<sup>8</sup> y su traspaso al aula, el tiempo, no tener la capacidad de llevar lo que estamos haciendo acá a su aula (EP.MT.F146.P26).

---

<sup>8</sup> Los días martes, las docentes participantes en el proyecto realizan las reuniones de talleres de profesores, las cuales se extienden, aproximadamente, entre las 16:00 y 20:00 horas. En estos talleres se analiza y discute, colaborativamente, una variedad de temáticas, que van desde los descriptores del

Al respecto esta docente resume en pocas palabras las debilidades que hay que asumirlas por que corresponden a la realidad de la gestión de la reforma educacional y que es lo que vive el día a día el docente en el aula:

Yo dije, pucha la Reforma, yo creo en la Reforma, yo creo que las cosas tienen que ir por este camino, pero de hecho algo le falta a la Reforma: mejoras de planificación, un trabajo técnico para elaborar una planificación como corresponde, con todas las estrategias, las guías de aprendizaje, una unidad de diez clases con sus instrumentos de evaluación bien pensados, diseñados. Requiere tiempo y ese tiempo nadie lo vio, nadie pensó en ese tiempo, no hay tiempo para reflexionar acerca de nuestra práctica en conjunto, no hay tiempo para hacer una planificación... mira tenemos cuarenta y cinco minutos todos los días y tenemos treinta y ocho... treinta y siete horas de clases que planificar y nos dan cuarenta y cinco minutos semanales, o sea no hay coherencia entre lo que se me está proponiendo por una parte, lo que el *Marco para la Buena Enseñanza* me dice que tengo que ser responsable, que tengo que estructurar mis clases adecuadamente, la disciplina saberla, saber lo que pasa con las políticas educacionales nacionales, llevarme bien con mis colegas, compartir con ellos, pero parece que se les olvido agregar en que tiempo. (EP.MT.F147.P26)

#### 4.7.3.1.1.1. Síntesis

Esta docente es la única que en su discurso apunta a la **profesionalización docente**, precisamente, un aspecto que cambió su visión de la educación fue el estudio de diplomado en innovaciones didácticas, porque le cambió la visión teórica que no aprendió en la universidad, porque, entre otras cosas, le permite un trabajo técnico, como es el caso de una planificación bien estructurada, encontrar estrategias diversas, que hay distintos estilos, distintas formas de enseñar, etc.

Reconoce sus debilidades de la práctica pedagógica, tales como la falta de manejo de la disciplina que enseña y la evaluación, para lo cual, como una forma de remediar esto, toma como referente el MBE, que le permite ordenarse.

Le otorga una gran importancia a la reflexión de su acción pedagógica. Dicha reflexión de la práctica cotidiana no es fácil porque los profesores no están acostumbrados a reflexionar, porque tienen poco tiempo para reflexionar, aparte de otras cuestiones que firman parte de la dinámica misma de una escuela. Esta reflexión se valida en la práctica del aula en la medida que los docentes se den cuenta que es beneficioso hacerlo y que les va a resultar mejor que sin tener la estrategia innovadora que aprendieron en los talleres.

También destaca la importancia de los grupos de trabajo, porque en el trabajo en equipo, entre pares, se potencian las fortalezas de las profesoras.

---

MBE hasta estrategias de comprensión lectora. Durante el desarrollo del proyecto se realizaron un total de doce talleres.

A nivel macro, y que, corresponden a lo que hemos denominado como gestión de la reforma educacional destacan la falta de tiempo para elaborar una planificación como corresponde, con las estrategias, guías de aprendizaje, instrumentos de evaluación. No hay tiempo para reflexionar acerca de la práctica en conjunto.

De esta forma, destaca en esta profesora un conocimiento profundo de la temática educativa, alto nivel de abstracción, lo cual es congruente con su acción de la teoría en su práctica de aula.

#### 4.7.3.1.2. Francisca

En el caso de esta docente es una profesora que hace un año que está realizando docencia en el sistema educacional.

Esta docente declaraba al inicio de la investigación que era importante el abrirse más a las nuevas tecnologías por ejemplo, ya que algunos profesores no manejan el tema de los computadores, el data, para ella es un aspecto importante porque es una metodología nueva y buena ya que a los niños les gusta y funciona bastante bien. (EP.F.F226.P13). A partir de la observaciones realizadas a esta docente pudimos constatar que ella usaba en su acción pedagógica el data como recurso de aprendizaje con los estudiantes.

Dentro de los aspectos que tendrían que modificar los docentes en su práctica cotidiana señalaba el abrirse a nuevas metodologías, a nuevas técnicas de aprendizaje, no solamente centrarse en el escribir, anotar de memoria, las mismas actividades. Destacaba que el niño tiene que aprender de memoria o estudiar para la prueba el niño puede aprender jugando, en el patio, señalaba el caso que se puede jugar con muchas cosas, si un niño llegó con cartas, se juega a las cartas y sin querer el niño está sumando (EP.F.F229.P13).

Criticaba lo tradicional de las clases por lo cual se podría modificar la manera de cómo llevar a cabo una clase, siempre se hace clases donde son muy tradicionales, colocaba como ejemplo el enseñar sustantivos, que los alumnos llenan la pizarra de sustantivos, escriban los sustantivos y se los estudian, una clase tradicional, su idea es que como comparten las experiencias todos los martes, que el profesor que participe de este proyecto se impregne de eso y lo modifique en su día a día (EP.F.F231.P14).

Como esta docente se viene incorporando hace un poco más de un año al sistema destacaba la participación de los estudiantes en su propio aprendizaje que además de atraerle, lo hace lúdico, entretenido para los niños. En definitiva se transforma en un aprendizaje significativo para los estudiantes (EP.I.F438.P15).

Ella declara su reciente inserción en el sistema como también su experiencia en el proyecto en el cual participa, el cual considera como una instancia de retroalimentar, compartir experiencias, y el sentirse acompañada en su acción pedagógica (EP.F.F157.P2).

Para mí ha sido fundamental ese acompañamiento, porque me da seguridad, me da una sensación de que no estoy sola, tengo a alguien a quien acudir en caso de que yo sienta que estoy fallando, me ha sido fundamental porque cuando uno recién entra sin saber nada, sin saber cosas básicas que no te enseñan en la universidad... (EP.F.F158.P2).

En sus palabras destaca el reconocimiento de las debilidades que comienzan en su formación universitaria:

Mi camino empezó ahora, estoy recién construyendo mi camino con todo el equipo que tengo acá en el colegio estoy construyendo con ellos, eso para mí eso es fundamental el apoyo de ellos, porque en otros colegios yo he tenido compañeros que no han tenido la misma suerte que he tenido yo, han estado completamente desamparados, entonces más que mi aporte valoro mucho el aporte que me hacen ellos a mí (EP.F.F160.P2).

Precisamente una de las debilidades observadas en su práctica de aula era la falta de experiencia en aspectos tales como el manejo de grupo, que se expresaba en la indisciplina de los niños, lo cual es reconocido por ella:

Creo que me ha jugado bastante en contra mía, mi poca experiencia... cosas así puntuales, por ejemplo de repente manejo de grupo, cosas así en la sala eso me ha costado bastante porque esas son cosas que se van adquiriendo con la experiencia (EP.F.F185.P6).

En el grupo de discusión al plantearse este problema de la práctica de aula las docentes se lo atribuyen al hogar y la falta de normas claras en las relaciones con los alumnos:

(...) hay un problema del hogar también que uno aquí pone normas, reglas y a veces en la casa no hay reglas, no hay normas, el niño hace lo que quiere, manda él y no la mamá... yo les digo cuando por lo menos llegan al aula de recursos, aquí venimos a trabajar, hay horas para trabajar, para hacer tareas y tenemos el patio y el recreo para jugar, después entremedio podemos hacer un descansito, aquí hacer algo más entretenido... G2. p.4.

Dentro este proceso de aprendizaje, destacan el aprender de sus colegas y el conocimiento del contexto sociocultural que tienen ellos que es donde está situada la escuela:

Ellos conocen todo este mundo y saben cómo reaccionar frente a algunas situaciones, yo lo veo eso como una fortaleza... porque igual no es fácil estar acá, no es fácil tener que lidiar con esta clase de niño, esta clase de papá, esa es una fortaleza que uno tiene que tener, y esa es la que yo veo de mis pares (EP.F.F195.P7).

Destacan en sus palabras la motivación por aprender y mejorar su acción pedagógica del aula, destacando el divorcio que se produce entre la formación universitaria y realidad del aula, con respeto al MBE:

En la universidad lo pasan [MBE] pero no es lo mismo estudiarlo para en la universidad para una prueba, que estar acá en el colegio, insertada en el sistema y estudiar el *Marco para la Buena Enseñanza*... conocerlo, analizar cada uno de ellos, ha sido fundamental y ha cambiado mucho mi quehacer porque me lo he estudiado, practicado lo que él me dice lo he llevado a cabo en el aula y, y es lo que funciona y es lo que tiene que ser (EP.F.F171.P4).

Con respecto a su participación en el proyecto, la ve como una posibilidad de aprendizaje:

...ellos saben que estoy recién empezando, saben que me falta mucho por aprender, entonces yo creo que es más que nada por eso, por ayudarme". (EP.F.F187.P6)

Y el cómo mejorar su práctica:

Compartir experiencias, compartir mi día a día, siempre estoy creando cosas, inventando cosas para los niños para mejorar la disciplina, la convivencia, siempre lo trasmito a las otras tías de primero, si encuentro algo no me lo dejo para mí, trato de compartirlo porque yo sé que a otro eso le puede servir, creo que eso es lo más importante (EP.F.F203.P9).

A parte de estar recién integrándose en el sistema educacional y el reconocer sus debilidades, también destacan en sus palabras el poco conocimiento abstracto, en relación a sus colegas, de conceptos como la reflexión de la práctica en la cual no va más allá de comentar lo que entiende sobre esto si entrar en mayores detalles, como también destaca como una amenaza en el proyecto el tiempo que tienen que dedicarles las profesoras:

La teoría es lo que está escrito, lo que está dicho, algo que es lo teórico, y la práctica es como yo lo llevo eso a cabo (EP.F.F212.P10).

A lo mejor esa es una amenaza porque uno lo observa, no todos están interesados en el proyecto, quedarse hasta tarde y perder horas de mi vida, eso es una amenaza... (EP.F.F243.P16).

#### 4.7.3.1.2.1. Síntesis

De esta forma los aspectos que estarían atentando contra una práctica inadecuada de lo aprendido en el proyecto estudiado, por parte de esta docente estarían en parte en la mala formación profesional recibida en la universidad, y la falta de experiencia.

Esta docente se viene incorporando hace un poco más de un año al sistema escolar. Ella declara su reciente inserción en el sistema como también su experiencia en el proyecto en el cual participa, el cual considera como una instancia de retroalimentar, compartir experiencias, y el sentirse acompañada en su acción pedagógica. Demuestra su interés por abrirse, a las nuevas tecnologías, cuyo uso lo demuestra utilizándolo como estrategia de aprendizaje en sus clases. También destacaba lo lúdico como un recurso a utilizar por los docentes ya que el niño puede aprender jugando, en el patio.

Señala que sus debilidades comienzan en su formación universitaria, como la falta de experiencia en aspectos tales como el **manejo de grupo**, que se expresaba en la **indisciplina** de los niños, lo cual es atribuido por los docentes al hogar y la falta de normas claras en las relaciones con los alumnos.

Dentro del proceso de su propio aprendizaje destaca el aprender de sus colegas y el conocimiento del contexto sociocultural donde está situada la escuela.

Destacan en ella la motivación por aprender y mejorar su acción pedagógica del aula, enfatizando el divorcio que se produce entre la formación universitaria y realidad del aula, con respeto al MBE, su participación en el proyecto, la ve como una posibilidad de aprendizaje.

Destacan en sus palabras el poco conocimiento abstracto, en relación a sus colegas, de conceptos como la reflexión de la práctica, en la cual no va más allá de comentar lo que entiende sobre esto sin recurrir en mayores detalles, también señala como una amenaza del proyecto el tiempo que tienen que dedicarles las profesoras para su desarrollo e implementación.

#### 4.7.3.1.3. Constanza

Esta docente en el inicio de la investigación destaca aspectos como el problema de la disciplina en el aula, lo cual le causa frustración porque, en sus palabras, es como nadar contra la corriente, por lo cual opta dejar hacer, tal como lo pudimos observar en sus clases (EP.C.F347.P21).

En su discurso insiste en la importancia del manejo disciplinar en el aula, que será clave en la acción pedagógica de los docentes (EP.C.F349.P21).

Esta docente destaca como su aporte al proyecto acciones que realiza con su curso y que funcionan, ya que siempre se pueden utilizar ciertas estrategias que con un curso funcionan y con otros no, de esta forma las estrategias que le funcionan a ella ahora a tras colegas no le funcionan, pero en algún momento algún día sus colegas van a tener un curso parecido al suyo y las puedan utilizar (EP.C.F246.P1).

Ella considera que puede aprender de sus colegas:

Si yo opino o escucho una opinión ajena aprendo yo de lo que la otra persona piensa y la otra persona aprende de lo que yo opino. Es una retroalimentación... de repente quizás uso ciertas estrategias, ciertas formas para encontrar el curso, para enseñar ciertas cosas, a veces escucho a colegas como acá que decían, yo tengo un jefe de curso que hace esto... entonces uno de repente dice buena idea. (EP.C.F252.P3).

En esta docente también destacan los años de servicio (tres) en el sistema educacional, a lo cual se agrega, el no haber realizado cursos para perfeccionarse, y su participación en este proyecto es su primera experiencia sobre la temática:

Llevo tan poco en el sistema, que poder decir que está súper bien o que está mal... Nunca fui a cursos de nada, recién este año tuvimos que ir a las TICS, primer curso que hago, entonces yo no podría decir cómo son, si son buenas si son malas, no sé... primera vez que estoy en un "proyecto", que tengo que estar todos los martes acá conversando con María Teresa con los chiquillos, nunca antes he estado en algo así, lo veo, todo bueno, es todo bueno, bueno... (EP.C.F261.P4).

En esta profesora destaca el ser práctica en donde todo apunta a la realidad del aula, por lo cual, todo lo que estudie debe apuntar en esa dirección, a la utilización con sus estudiantes:

(...) como profesional lo encuentro súper bueno. Pero que las capacitaciones sean productivas, algo que me sirva... que la pueda emplear, porque yo, sinceramente, soy más bien... lúdica, que sentarme a escuchar no sé cuánto rato a que hablen, hablen y hablen. Yo creo en la práctica. Por ejemplo, problemas de disciplina... qué hacer, qué estrategias usar, qué hago. Como jefe de curso, los siento de cuatro, los siento a todos mirando al frente... qué hago. Yo soy súper práctica. Qué hago. No me sirve estar sentada escuchando que, que no sé, que Brunner o que no sé quién dijo, que la teoría... (EP.C.F273.P6).

Otra característica de las observadas en su práctica es el dejar hacer en donde *no tiene mayor control en aspectos sustanciales* del trabajo de sus estudiantes como es la *evaluación de las tareas realizadas* por estos, lo cual también lo declara:

(...) dejo que ellos sean autónomos, yo no me meto en los cuadernos de ellos, como escriban ni el orden, como son las hojas, yo soy en ese aspecto, para nada, pero eso no quita a que yo tenga las reglas claras, lo que ellos deben hacer y lo que no deben hacer, ellos están súper claros en eso (EP.C.F287.P9).

También declara esta docente, lo cual es observado en su práctica de aula, es el contraste que se da entre la realidad y la práctica, lo que parece reflejar una dificultad de articular el tiempo que dispone con la práctica de aula:

(...) creo que una cosa es la práctica, otra cosa es la realidad y todo, porque todos te dicen por ejemplo que: las clases, inicio, desarrollo, cierre, papelógrafos... Primero, tiempos. ¿En qué momento hago los papelógrafos?, ¿a qué hora? A las doce de la noche, una de la mañana, pegándolos, cortando. Segundo, la rapidez de los niños no es toda igual, todo el mundo lo dice, que son algunos lentos y otros rápidos. A veces tengo una guía, y puedo estar con dos o tres niños que la guía me la hace en dos segundos y tengo a los otros que recién me están escribiendo el nombre en la guía. (EP.C.F315.P14) Entonces, a mí me complica eso de repente... yo al inicio, el inicio, lo hago, el cierre es lo que me complica un montón, no es porque no lo sepa hacer, si no porque, cómo van a hacer un cierre si algunos recién están escribiendo el nombre, creo que todo esto pasa por un asunto de orden en la sala (EP.C.F316.P14).

Según la docente, estas debilidades en su práctica de aula se las atribuye a la formación recibida en la universidad, la mala calidad de la formación radica en las asignaturas enseñadas, el enfoque que se les da a éstas y los docentes que los enseñan, como también destaca la importancia de algunas asignaturas de la formación profesional en el quehacer del aula:

Creo que en dos años se saca rápido la carrera, no encuentro que cinco años hayan servido que... uno, dos, con suerte, hay ramos que no sirven para nada, no sé cuál fue la idea porque hay ramos que no les veo nunca sentido. Hay ramos que quizás son buenos pero quien lo enfoca es mala, no aprendí nada, nada... Evaluación es súper importante, importantísimo, dominio de grupo, cosa que nunca vi en la universidad, nunca me enseñaron a dominar un grupo ni bueno ni malo... súper importante, (la didáctica) (EP.C.F339.P19).

#### 4.7.3.1.3.1. Síntesis

Destaca como parte importante de su discurso el insistir en la importancia del manejo disciplinar en el aula, que será clave en la acción pedagógica de los docentes.

Como su aporte al proyecto acciones que realiza con su curso y que funcionan, pero en algún momento, algún día, sus colegas van a tener un curso parecido al suyo y las puedan utilizar. Como debilidad de su práctica, estarían los años de servicio en el sistema educacional, a lo cual se agrega, el no haber realizado cursos para perfeccionarse, siendo su participación en este proyecto su primera experiencia sobre la temática.

En esta profesora destaca el ser práctica, en donde todo apunta a la realidad del aula, por lo cual, todo lo que estudie debe ser en esa dirección, a la utilización con sus estudiantes. En su práctica se observa con sus alumnos el dejar hacer en donde no tiene mayor control en aspectos sustanciales del trabajo de sus estudiantes como es la **evaluación de las tareas realizadas** por estos. Este sentido práctico de la docente, no le lleva a cuestionar su acción en el aula y ensayar nuevas formas de realizar esta. Declara la importancia de aprender de sus colegas en el proyecto que está participando, pero eso no se observa en el aula, ya que sigue con su rutina y forma de realizar su práctica sin cambios. No destaca en sus palabras y acción la reflexión de su práctica y coloca como foco central de ésta el manejo disciplinar de los estudiantes.

Además, en sus palabras, las debilidades de la práctica también se las atribuiría a la formación recibida en la universidad, la mala calidad de la formación radica en las asignaturas enseñadas, el enfoque que se les da a estos y los docentes que los enseñan como también destaca la importancia de algunas asignaturas de la formación profesional en el quehacer del aula.

#### 4.7.3.1.4. Ignacia

Esta docente se presenta como un caso paradigmático, en el sentido de manifestar en la entrevista en profundidad, todas sus debilidades lo cual en ese momento podría haber parecido que podrían reflejar un mal desempeño en el aula a partir de los descriptores observados, pero tal como señalan los datos analizados anteriormente, el desempeño en el aula fue óptimo, por lo cual intentaremos revelar a continuación qué factores explicarían dicha acción pedagógica.

Esta docente manifiesta que el gran aporte fue su participación en el taller, grupo de trabajo, porque le:

(...) abrió la expectativa del *Marco para la Buena Enseñanza*, donde viene muchas cosas que uno no manejaba (EP.I.F438.P15).

Podríamos afirmar que en estas palabras se resumen parte importante de la labor realizada por la profesora Ignacia, porque precisamente en su acción pedagógica cumple con prácticamente todos los indicadores estudiados y aplicados del referente teórico como es el MBE.

En esta docente la motivación para participar en este proyecto, oscilan desde el interés personal hasta la postulación a la asignación de la excelencia pedagógica:

(...) a pesar que me quedan pocos años, nueve años todavía para seguir ejerciendo, estoy postulado al AEP para ver si tengo la posibilidad de también incluirme en esa Red de Maestros para poder apoyar a mis colegas... Nunca he querido quedarme donde estoy, siempre aprender más y la motivación que tengo es siempre saber para mis conocimientos poder traspasarlos a mis alumnos, yo creo que esa es mi motivación principal, mis alumnos (EP.I.F356.P1).

No siempre esa motivación de estudiar estuvo presente en esta profesora, pero lo que la motivó nuevamente fue el superarse profesionalmente:

En un momento no me motive, no estaba motivada a lo mejor por situación personal, por situación, ciertas situaciones que se dieron en el contexto del colegio, yo dije "No, aquí yo tengo que hacer un alto y buscar la forma de que persona me va a ayudar para poder desenvolverme mejor, para poder tener el vocabulario que me corresponda a la parte conceptual de todo este nuevo sistema que viene de contextualizar a través del *Marco para la Buena Enseñanza* (EP.I.F359.P2).

También reconoce las debilidades de la formación universitaria de las docentes participantes en el proyecto y que se integran recién al sistema escolar, lo cual en parte es subsanado por su participación en el proyecto:

Ellas no tenían, no sabían o no manejaban el concepto del aprendizaje significativo, no manejaban las actividades genéricas, que la actividad genérica es la que se da y viene en el programa y que de esa actividad genérica ellas tenían que crear actividades de la clase.... Porque no les dan los

conocimientos en la universidad, ellas mismas lo reconocen, y de hecho lo han dicho que en realidad gracias a este proyecto que están... les ha servido para desarrollarse profesionalmente en este medio que es muy complicado, con alumnos muy complicados y con apoderados terriblemente complicados (EP.I.F376.P5).

Reconoce los aprendizajes obtenidos en este **proyecto** lo cual, a pesar de llevar tantos años en el sistema los desconocía o no los había aprendido:

La parte conceptual, por ejemplo hablarle a mis alumnos de objetivos transversales, de objetivos generales, de objetivos verticales, de los aprendizajes esperados, de los niveles de logro...Yo nunca lo había hecho... nadie me había orientado en ese aspecto y cosas que yo tampoco había aprendido en la Universidad. Habíamos hecho los cursos de perfeccionamiento de Lenguaje, los NB cuando salieron el año 2002 en adelante y no nos hablaron de esto... (EP.I.F377.P5).

Lo primero que aprendí fue todo lo que es conceptos nuevos, todo, esa fue mi punto de partida, apropiarme de los conceptos, saber que cada concepto iba hacia un objetivo y de ahí yo me centre mucho en la parte de evaluación que yo encontraba era mi debilidad (EP.I.F384.P6).

Reconoce las **dificultades** que le significa enseñar Lenguaje y Comunicación ya que no tiene especialidad:

Me cuesta porque los Planes y Programas son muy difíciles en el segundo ciclo. En Séptimo. Primero que nada los programas vienen en un libro súper complicado, vienen separados por ejes temáticos... hay que empezar a buscar objetivo, empezar a buscar los aprendizajes que viene, para mí es un sufrimiento ... sufro cuando tengo que venir y el día, por ejemplo mañana a mí me toca Lenguaje y yo tengo que hoy día yo preparo mi clase y funciono hasta que me acuesto en la noche y me acuesto pensando en cómo voy a llegar, cómo la voy a platear, cómo la voy a motivar, si me van a entender lo que yo quiero explicar (EP.I.F398.P8).

Reconoce le existencia de dos generaciones en la escuela lo cual, en parte, explicaría la actitud ante los cambios, pero ella siendo de las mayores, considera que hasta el último momento de su carrera va a seguir estudiando y perfeccionándose:

Hay dos generaciones en esta escuela, muy marcadas este año, la generación que nosotros decimos de "las viejas", ay, me queda un año, hay me quedan dos años y yo no estoy ni ahí con estos conceptos, con estas cosas... pienso que uno hasta el último momento, hasta el último día que haga clases se tiene que estar renovando, perfeccionándose y preguntando, porque yo creo que es una de las pocas profesiones, la de educación, que uno nunca tiene que dejar ahí... debe estar constantemente aprendiendo (EP.I.F403.P9).

#### **4.7.3.1.4.1. Síntesis**

En esta docente que a pesar de la adversidad que eventualmente se puede dar en su entorno profesional y reconocerlas abiertamente, fue una de las profesoras que prácticamente logró los niveles más altos en los descriptores observados en la observación de su práctica de aula. Es decir, lo que estudio en los talleres de profesores, lo traspasó – contextualizó - a su Práctica aula, cuya explicación se situaría en torno a dos aspectos: por una parte la evaluación docente y su postulación a la asignación de excelencia pedagógica; y, por otro lado, el superarse en lo personal que podríamos denominar como motivación intrínseca.

#### 4.8. Factores Macrosistémicos que explicarían la acción docente de cada profesora

A partir de los datos analizados y al realizar la triangulación de estos, se aprecia consistencia, en lo que hemos denominado como preparación profesional, destaca la falta de especialidad en la disciplina que enseñan; se reconoce la importancia de la práctica y la teoría, pero es fundamental el conocimiento de la temática que se va a enseñar:

Es importante porque si tú no te manejas en un tema cómo lo entregas, lo entrego quizás con lo mínimo o lo entrego errado, entonces uno tiene que tener teoría para poder llevar a la práctica, no puede ser pura práctica, pura metodología si no tienes conocimiento (GD1 p.6).

También emerge como significativo el desconocimiento de la evaluación:

(...) la parte que más nos cuesta es la parte **de evaluación** y siempre es donde estamos cojeando... es un debilidad, es encontrar la forma más adecuada de evaluar el instrumento, uno lo encuentra bien, pero resulta que uno lo está haciendo del punto de vista de uno, pero del punto de vista del niño, para el niño está adecuado, porque uno lo ve como adulto... para el niño no llega de la misma forma (GD1 p.7).

(...) es lo mismo que nos pasa con la evaluación para el aprendizaje o sea hay que hacer un instrumento que vaya describiendo... el que va a estar excelente tiene que tener estas características, después es que ya no es excelente. si no que es medio no más, tiene que tener estas otras características...(GD1 P.9).

Otro aspecto que emerge, es la complejidad en aplicar las teorías aprendidas a la práctica de aula, se estima que este es un proceso lento en el cual se conjugan muchos factores, tales como el convencimiento de la importancia de lo aprendido y el convencimiento de que la teoría funciona:

El traspaso desde la teoría a la práctica es lento. Cuando empecé a hacer la evaluación para el aprendizaje con muchas ganas fui porque seguíamos calificando y tenemos la debilidad que es a nivel nacional...fuimos a hacer el curso con todas las ganas del mundo... mi experiencia ha sido que he tratado de traspasar esa teoría nueva de la cual estoy convencida de que es buena, porque o si no, no la traigo no más, porque estoy convencida de que esa teoría funciona... si viniera la profesora que nos hizo el curso e hiciera un seguimiento tal vez del cien por ciento que ella nos entregó en este curso, solamente ella podría verificar o yo podría dar cuenta de que he traspasado un treinta por ciento en este año (GD1 P.12).

Con respecto a la reflexión que deben realizar los docentes sobre sus prácticas se reconoce que esta permite mejorar, pero aun así los profesores en la realidad del aula siguen repitiendo los mismos esquemas:

(La reflexión) retroalimenta la práctica, si uno no reflexiona acerca de cómo lo está haciendo, lo sigue haciendo así en forma pareja y sin ninguna autocrítica... al hacer esa reflexión le permite ir mejorando. Todos los que fuimos a la universidad tuvimos algo de teoría, aquí los chiquillos también somos gente

práctica y vemos a diario desfilan a un montón de planificaciones, llena de elementos teóricos y después los chiquillos se paran frente al curso y vuelven a repetir los mismos viejos esquemas, obsoletos a lo mejor con los que a mí me enseñaron, te enseñaron a ti, todo porque la teoría como que queda, porque ese ejercicio llevarlo a la práctica no lo hacemos, la aprendemos, la repetimos... (GD1. P.10).

En este grupo de discusión las docentes señalan el caso de aprender a desarrollar un texto coherente que trabajen con sus alumnos, pero en la práctica del aula se siguen repitiendo los mismos esquemas porque en definitiva no existe una forma de control, evaluación, ni sanción o castigo si se hace o no:

Yo puedo producir un texto coherente con respecto al uso que doy de esa teoría, hay una práctica, pero después, cuando cierro la puerta de mi sala, patrones y esquemas a lo mejor que no tienen nada que ver con esa teoría que apuntaba al éxito, sin que existiera sanción o castigo ¿me entendí tú?, refuerzo negativo para manejarlos con los chiquillos en el aula... (GD2. P.7).

También destacan las docentes el que no están preparadas para realizar docencia con niños con tan distintos estilos de aprendizaje, a lo cual habría que responder planificando para esos estilos tan distintos:

Nosotros fuimos formados en relación a hacer una clase pensando en una clase para un alumno promedio... pero hay incluida en nuestra sala de clases diversos tipos de niños con diversos tipos de aprendizaje, distintas realidades... o sea, tener actividades planificadas y pensadas para los distintos estilos de aprendizaje en niños que voy a tener dentro del aula, no es fácil (GD2 P.2).

Precisamente, los docentes afirmaban que declaraban los objetivos de la clase con los estudiantes, lo cual pudimos constatar que no fue así, ya que la observación de clase realizada solamente la profesora Ignacia declara y escribe los objetivos de cada clase a los estudiantes.

En el grupo de discusión al plantearse este tema sobre el divorcio entre lo declarado y lo realizado en la aula con respecto a los objetivos, las docentes afirman que estos los tienen incorporados, ya que, por ejemplo, los alumnos deben saber que el objetivo es, por ejemplo, aprender a leer.

Yo lo llevo aquí. (en la cabeza)... lo que pasa, yo a lo mejor lo omití en algunas clases, porque el objetivo nuestro, y se los he repetido todo el año, es aprender a leer y para aprender a leer nos tenemos que saber todas las letras entonces, claro, presente letra nueva, todos saben el objetivo es conocer el sonido de la letra leer, se los he repetido todo el año, es como el objetivo de todo el primer año básico y a través de las letras tenemos que conocer el sonido, a lo mejor por eso lo omitimos, porque cuando presento letra nueva, o sea el objetivo es que la conozcamos para poder leer, aprender a leer... (GD2. P.17).

Con respecto a lo que hemos denominado como factores macro, dentro de esta experiencia profesional, destacaría la gestión de la articulación de la Reforma Educacional en el aula, en aspectos fundamentales como el tiempo y todo lo que involucra el planificar, reflexionar:

No tenemos tiempo, la reforma llegó, pero llegó con una hora de cuarenta y cinco minutos para cada profesor para planificarla y nos ponen como referente como ideal el MBE... retroalimentarme, volver a modificar algunas cosas, pero no tenemos mucho tiempo para eso. No está involucrado el tiempo junto con esta nueva reforma y junto con el MBE, que para alcanzar esa perfección entre comillas que nos señala el marco, necesitamos tiempo, tiempo para estudiar, tiempo para reflexionar, tiempo para planificar y hay profesores que lo hacen, pero lo hacen a costa de dejar cosas que también son importantes y que uno como que hay alguien que paga un costo por dedicarte más tiempo, porque no te da el tiempo en el trabajo para hacer todo lo que debieras hacer (GD1 P4).

De esta forma, en este aspecto macro de la reforma educacional nuevamente los profesores consideran que esta no consideró cuestiones básicas para su aplicación, como es el tiempo, ya que este es fundamental para planificar, reflexionar sobre lo nuevo que, eventualmente, se debe aplicar en el aula con sus estudiantes.

## **CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES**

En este capítulo, se efectúa una discusión de los resultados de la presente investigación, que en términos generales, se orienta a examinar la formación docente continua realizada por la RMM y su proyección en la práctica de aula de los docentes que participaron en dicho proyecto, como estudio de caso. Es decir como la teoría aprendida por los actores en dicho proyecto se reflejaría en un cambio de su práctica de aula.

Aquí se realiza un análisis de los distintos resultados obtenidos a través del estudio de los datos obtenidos en la investigación, para lo cual se procederá a confrontar los hallazgos realizados en cada uno de los tópicos, con las teorías y posiciones desarrolladas en el marco teórico sobre la temática investigada.

Este análisis, transita a partir de tres propósitos, como son:

- El valor que le otorgan los profesores a la FDC, aprendida en el proyecto en el cual participan.
- El significado que le otorgan los docentes al mejoramiento de la práctica pedagógica, a partir de su experiencia pedagógica y la teoría aprendida.
- El aprendizaje de los docentes y su integración a la práctica de aula.

### **5.1. 1. Valor que le otorgan las profesoras a la Formación Docente Continua**

Como hallazgo de esta investigación, en este tópico, podemos afirmar que en lo que hemos denominado como FDC, se aprecia que las docentes que participan en esta investigación, le otorgan un gran valor a dicha FDC. Los actores, en dicha FDC, parten otorgándole gran importancia al MBE que es el referente teórico en el cual se basa el proyecto realizado por las docentes. A la luz de los datos, el MBE para ellos explicita el compromiso personal y profesional hacia su labor, además, reconocen las necesidades de desarrollo de conocimientos y competencias por parte de las docentes. Se reconoce el aporte del MBE para su Práctica pedagógica, es decir, su acción en el aula.

Este marco, le entrega la teoría, es decir, el cómo proceder, a partir del aprendizaje de conceptos, teorías, hasta su práctica, cómo llevarlo a cabo con sus estudiantes, entregándole herramientas que permitan, por ejemplo, planificar y evaluar en el aula. También destacan, en la acción de la teoría o práctica, que ésta se sitúa en ambientes macros que dificultan su gestión, tales como el tiempo destinado a este y otros aspectos del macro sistema como los entornos culturales en los cuales los docentes realizan su acción pedagógica.

### **5.1.1. Conclusiones metacategoría: Valor que le otorgan los profesores a la FDC**

De esta forma, del análisis de nuestros datos podemos hallar puntos de encuentro con los estudios e investigaciones realizadas sobre la temática de distintos autores.

Pudimos apreciar en la voz de nuestras actoras que esta FDC se sustenta en parte importante en los saberes pedagógicos de los docentes participantes en la investigación, que se entienden como el conjunto de conocimientos y convicciones que tienen los profesores en servicio, acerca de lo que ocurre y debe ocurrir en el aula lo que está en la línea desarrollada por Edwards (1994), además, que como uno de los resultados de la presente investigación destacan los denominados “principios guías” ya estudiados por Barber y Mourshed, (2008), los cuales afirman, entre otros, que la mejora de la instrucción se inicia con la mejora de sus profesores, lo cual estaría dado por las experiencias que las docentes viven con sus colegas, lo que constatamos con la contextualización de la teoría aprendida por las docentes en el aula.

Parece importante destacar como hallazgo, el que las docentes manejan una gran cantidad de conocimientos que se denominan como tácitos, los cuales fueron inducidos a partir, fundamentalmente de la Entrevista en profundidad. La docente, en su práctica cotidiana, posee conocimientos que ha adquirido social y culturalmente, los cuales van más allá de su formación como profesor, y más allá de sus conocimientos técnicos, por lo que estas docentes en su trabajo del aula, no sólo requiere conocimientos teóricos y pedagógicos, sino al mismo tiempo, conocimientos más sutiles que se pondrán en juego en una intersección permanente entre lo afectivo, lo social y lo intelectual Rockwell (1985).

Para investigadores como Killion, (2002) las actividades específicas, contenidos y estrategias que puede entregar un programa, como el proyecto objeto de estudio de la presente investigación, a los docentes, no son replicados de manera aislada en las aulas de esos docentes. Cada profesor toma lo nuevo y lo adapta de manera idiosincrática, dependiendo de sus conocimientos previos, las características de su escuela y alumnos. Por lo cual, al evaluar un programa se conocen bien las actividades del programa, pero no como lo aprendido por los docentes ha sido implementado en el aula. Es por esto, que es crucial el seguimiento y apoyo sostenido a los docentes que intentan llevar una innovación a sus aulas, que, en parte, se realizan en el Proyecto indagado.

Al respecto, tal como lo afirma Hargreaves (1999), los profesores ignoran el conocimiento que existe entre ellos; por tanto, no pueden compartir y construir sobre ese conocimiento. Al mismo tiempo tampoco conocen el conocimiento que no poseen y por tanto no pueden generar nuevo conocimiento, lo cual se debe a que la mayoría del conocimiento de los profesores es tácito, es decir, el docente, lo conoce pero no tiene conciencia de dicho conocimiento, por lo que en definitiva no lo lleva a la práctica y, menos lo puede compartir con sus colegas. Como este hallazgo nos parece clave, lo desarrollaremos también a partir de las conclusiones que realizaremos en el apartado referido a la práctica pedagógica.

Dentro de otras propuesta de FDC, destacan las de MauriMajós, (2002) quien sugiere que las estrategias de formación deben adaptarse a las características de los profesores y sus contextos de trabajo, asegurando las condiciones laborales que faciliten las actividades de desarrollo profesional. Esto se pudo apreciar en las condiciones en las cuales los docentes desarrollaron sus acciones de aprendizaje y formación como fueron los grupos de trabajo, o talleres, en los cuales los docentes interactuaban aprendiendo lo que se había planificado lo cual eventualmente después llevarían a la práctica de aula con sus estudiantes.

Precisamente, la experiencia en los Programas de FDC, afirman que se deben materializar en una cultura organizacional dinámica que busca el mejoramiento continuo de los docentes y que supone condiciones institucionales necesarias para implementar programas eficaces (Fullan, 2001a, 2001b; Killion, 2002; Smylie, Allensworth, Greenberg, Harris, y Luppescu, 2001), tales como dar prioridad al aprendizaje de los profesores y la organización; que los profesores cuenten con tiempo y recursos para participar, que se traducen en mejoramiento e innovación y estrategias basadas en conocimientos actualizados sobre estos temas, lo cual sería coherente con el desarrollo del Proyecto indagado, ya que el MBE es un instrumento oficial del MINEDUC, actualizado, fundamentado en la experiencia internacional, institucionalizado, el que tiene como prioridad el aprendizaje de los docentes que les entrega teoría, la cual posteriormente tienen que contextualizar, además que considera los tiempos, ya que las horas en las que participan las docentes son remuneradas.

También tenemos puntos de encuentro con otras experiencia similares tendientes a la FDC de las docentes, tal es el caso del el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE, desarrolló desde 1983, los denominados talleres de educadores, los cuales nos aportan elementos importantes, a partir de dicha experiencia. Estos grupos cooperativos de aprendizaje, tienen como tarea central realzar la reflexión crítica de sus prácticas pedagógicas, así como de los modos de aprender y enseñar que se favorecen tanto en la escuela como en el proceso mismo del taller (Ássaél, 1994).

Toda esta acción crítica sobre las Práctica pedagógicas, como también la posibilidad de aprender de sus colegas, están presente en el discurso y la acción de las docentes participantes en esta investigación porque la Escuela, en la cual se sitúa el Proyecto indagado, presenta potencialidades para el estudio y posterior traslado al aula de la teoría aprendida por las actoras participantes. Al respecto, para Fullan, (2001a) la construcción del conocimiento es uno de los propósitos de la escuela. Esa sería una gran fortaleza, ya que el aprendizaje individual que se puede generar cuando un profesor asiste a un curso ofrecido fuera de su escuela, o incluso cuando un grupo de profesores de esa unidad asiste a esos cursos, no se traduce en el cambio institucional que buscan las reformas educativas (Newmann, King, y Youngs, 2000). El centro educativo es una instancia en donde se dan las condiciones para que los docentes desarrollen, intercambien sus conocimientos y recojan evidencias que les permitan ir ajustando su comprensión de los procesos educativos y sus resultados, porque en los nuevo enfoques (Smylie et al, 2001), ya no se trata de una tarde o un día para que asistan a un taller o un curso de

perfeccionamiento, este tiene que ser sostenido en el tiempo, que es lo que ocurre precisamente en el presente Proyecto estudiado.

Autores como Vezub (2005) señalan algunas tendencias que se dan actualmente en la FDC en el mundo y que se tienen como referente teórico en el cual se desarrollan los grupos de trabajo, entre las cuales destacan el uso de estrategias más diversificadas y adaptadas a necesidades y características de los docentes participantes; espacios de formación más autónomos y/o autogestionados que desarrollan actividades basadas en la formulación de necesidades de actualización de los mismos docentes; de programas centrados y dirigidos al docente individual, aislado, hacia programas centrados en la escuela, en comunidades profesionales específicas; la valoración de la práctica y la experiencia como fuente de aprendizaje, reflexión y conocimiento profesional.

En este mismo sentido Arancibia (1994) en su trabajo sobre la formación y capacitación de los profesores en los Estados Unidos, señala entre algunas de las conclusiones más destacadas, es que hay trabajar con los docentes en forma interconectada y considerando a la institución escolar como un todo, destacan también la naturaleza social del aprendizaje, por lo que deben acentuarse los programas con énfasis en la colaboración, en el uso de metodologías cooperativas, en la importancia del grupo. La sala es vista como un centro de aprendizaje, por lo cual para lograr esto, la autora afirma que la capacitación es esencial.

Hasta aquí hemos podido apreciar las diferentes visiones, tensiones y énfasis, que se tiene con respecto a la FDC. En función a esto nos parece pertinente señalar cuáles de los aspectos señalados son congruentes y operacionales con los propósitos de la dimensión de la FDC indagada, para lo cual destacamos la importancia del docente como el centro de la formación, el trabajo colaborativo, en equipo con sus pares, como un medio para compartir experiencias a partir de su reflexión y práctica de aula, lo cual apunta en la dirección de la profesionalidad del docente, entendiendo esta como aquella que construye el propio profesor a partir de una reflexión crítica y participativa de su propio quehacer, como también la toma de conciencia sobre la importancia del rol que cumple en la compleja labor de formar y enseñar.

Al respecto, cabe destacar la investigación de Galaz, (2007) sobre lo Grupos Profesionales de Trabajo, de docentes de Enseñanza Media, que revela uno de los principales objetivos planteados por los GPT ha sido originalmente el de constituirse al interior de los liceos, es decir en el mismo ambiente escolar en el cual los docentes realizan su acción pedagógica, de la misma forma en la cual se realizan los talleres en los cuales participan los actores de esta investigación, en espacios en los cuales se promueven saberes y competencias deseables así como las forma específicas de organización y gestión para su logro.

Otro elemento a destacar en dicha investigación es que estos docentes tienden a destacar por sobre todo las características más socioafectivas de los contextos en los cuales se construye su identidad, y que corresponde al escenario natural de la escuela.

De esta forma, a partir de lo que hemos denominado Formación docente continua, destacan claramente el valor positivo que le asignan las docentes participantes en nuestra investigación a este, particularmente a su participación en este proyecto como instancia de aprendizaje a partir del intercambio de experiencias con sus colegas, además que le otorgan un gran valor al MBE, porque, por lo consideran como un referente teórico y práctico de su acción pedagógica en el aula, que le permite mejorar sus propias técnicas de enseñanza y aprendizaje (Villegas-Reimers, 2002).

Las docentes enfatizan el valor del estudio y la importancia del perfeccionamiento en la vida profesional y la convicción sobre la actualización de conocimientos que permite este, como también reconocen distintas instancia de perfeccionamiento y otorgándole especial relevancia al contexto en el cual se realiza. Por otro lado, a partir de la experiencia de las docentes, se exponen las fortalezas y debilidades que perciben estas como también el aporte recibido en el perfeccionamiento

Al respecto, existen puntos de convergencia con estudios sobre la temática, tales como los de González González, (2007), para quien que en la actualidad se espera que los profesores constituyan equipos de trabajo en los cuales sobresalgan las potencialidades y las posibilidades de coordinación que pueden ofrecer estos, al articular el trabajo y reflexión de sus miembros lo cual es validado y genera conocimiento en su acción del aula.

Con respecto a este objetivo que nos fijamos al iniciar esta investigación, a la luz de los datos analizados podemos concluir que todos los docentes le otorgan un gran valor al MBE y a la FDC, ya que consideran que el estudio y la importancia del perfeccionamiento, es central en su quehacer profesional.

## **5.2. 2. Significado que le otorgan las docentes al mejoramiento de la Práctica pedagógica<sup>9</sup>**

Los actores, con respecto a su participación en el proyecto indagado, lo perciben como una posibilidad de aprender conceptos y distintas estrategias, otorgándole una gran importancia al clima de aprendizaje mutuo que se da en este, como también el participar, compartir experiencias, el lado humano y la posibilidad que da este de desarrollarse profesionalmente. Llama la atención que consideran como una amenaza del proyecto el no ser sistemático, el interés, la falta de tiempo en su posterior aplicación en el aula.

---

<sup>9</sup>Vamos a entender por significado la significación o sentido que los docentes le otorgan al mejoramiento de la práctica pedagógica. Este término lo tomamos de las teorías de Saussure, para el cual se da una estrecha relación entre el significante y el significado. El primero es la representación mental, la idea que tenemos en nuestro cerebro, de una cadena de sonidos de nuestra lengua, el segundo, el significado, es la representación mental de una cosa o idea.

Con respecto a la concepción que tienen las profesoras sobre práctica pedagógica, corresponde a todo lo que se realiza en el aula, la planificación, contenidos, actividades, evaluación y conocimientos de los alumnos. Destacan como fortalezas de dichas prácticas la experiencia que es posible aprender de los docentes que llevan años en el sistema, además, como motivación destacan el aprendizaje de los niños, la juventud, estar recién titulada, preguntar siempre y el estudiar, aspectos del carácter, la planificación. Como debilidades de la práctica se reconoce la falta de conocimiento en evaluación, dominio grupal, y la importancia de la motivación, falta de contacto con sus colegas, poca experiencia, falta del dominio de la disciplina que se enseñan.

Expresan la importancia sobre la relación que se da entre teoría y práctica pedagógica, lo cual sería cómo se dan los andamiajes para el aprendizaje, la relación de lo que está escrito y el cómo se lleva a cabo.

Las docentes afirman que se desconoce la teoría que subyace en todo proceso, además, reconocen el valor de la reflexión sistemática de la práctica pedagógica, destacan, paralelamente, la falta de conciencia de los profesores sobre la importancia de la reflexión sobre su práctica, lo cual se debería a la falta de costumbre y de tiempo para realizar reflexión sistemática.

### **5.2.1. Conclusiones Metacategoría: Mejoramiento de la Práctica pedagógica**

Uno de los aspectos centrales del quehacer del docente es la reflexión sobre su práctica pedagógica, pero a partir de los datos analizados anteriormente, se aprecia que entre el aprendizaje de la teoría y su aplicación en el aula se produce un divorcio - entre algunos de los actores - entre lo que llamamos la ortodoxia de dicha teoría y lo que ocurre en el aula, tales como, la complejidad de realizar la conexión entre la teoría y su práctica en el aula, que es un proceso de análisis y relación que cuesta mucho realizar, se reconoce el estudio y el conocimiento de la teoría pero en la práctica siguen enseñando de la misma forma, con los mismos esquemas con los cuales el docente realiza su trabajo tradicional en el aula, se aprende la teoría, pero no se traspa al aula, las docentes reconocen que se aprende lo que se enseña, lo cual se avala por una eventual evaluación que se les realiza pero en el mundo cotidiano de la sala de clases no se aplica porque en definitiva no se evalúa dicha teoría y su práctica en la realidad de la sala de clases.

Hemos podido determinar que al docente se le concibe como sujeto que construye conocimiento, a partir de la reflexión individual/colectiva acerca de su acción pedagógica, lo cual implica pasar desde un rol verticalista, en que sólo unos pocos poseen "la verdad", a uno de carácter más horizontal, que privilegia las relaciones colaborativas.(Feiman-Nemser, 2001; Cochran Smith, 1998, 1999; Day, 1999; Avalos, 2000)

Aquí encontramos puntos de encuentro en investigaciones realizadas sobre Práctica pedagógica, tales como las de Latorre, (2002) para quien la acción práctica cotidiana que realiza cada profesor es fundamentalmente impulsiva y articulada principalmente con un saber de sentido común y experiencial. Si bien es cierto, esto

lo podemos evidenciar en la presente investigación, también tenemos el caso, que veremos más adelante en estas conclusiones, que en nuestro Estudio de Caso, que en los actores, si bien no se puede negar su experiencia como parte consustancial a su práctica al igual que su sentido común, se aprecia que algunas de los actores de la presente indagación, aplicaron, a partir de lo que podríamos denominar como racionalidad pedagógica, en su práctica de aula, lo estudiado en el proyecto del cual formaron parte, lo cual se demuestra en los indicadores observados en su acción pedagógica.

Además, destacan las particularidades de cada docente y que van desde la realidad de cada curso, asignatura hasta los intereses y estilos de aprendizaje de cada docente.

En esta misma línea se encuentra lo planteado por Killian, (2002) el desarrollo profesional es una caja negra, porque cada profesor, toma lo nuevo y lo adapta de manera idiosincrática, dependiendo de sus conocimientos previos, las características de su escuela y alumnos, es esta forma, al evaluar un Proyecto se conocen bien las actividades del programa, pero no como lo aprendido por los docentes ha sido implementado en el aula.

A partir de lo expuesto se puede afirmar que el concepto o concepción de Práctica pedagógica, difiere a partir de lo expresado por los actores, pero el punto central en el cual convergen las docentes es que corresponde a la acción pedagógica que se realiza en el aula, en donde se integran contenidos, concepto, teorías, planificación estrategias de aprendizaje, evaluación.

En el desarrollo del proyecto, tanto en su parte teórico práctica, que se da en los talleres, las docentes reconocen el aprendizaje de conceptos, actividades genéricas y distintas estrategias, como también el cómo planificar su trabajo en el aula. Este hallazgo lo podemos comparar con algunas de las características que han demostrado estar asociadas a la renovación de las Prácticas pedagógicas efectivas de los docentes, como son las que apuntan a que los contenidos del aprendizaje de los docentes, emanan desde dentro y fuera del docente, es decir, de su experiencia, del trabajo con sus colegas y de la práctica de aula, son oportunidades para profundizar su comprensión de la disciplina y su comprensión acerca de cómo los alumnos piensan y aprenden esos contenidos, lo cual fomenta la colaboración, otorgándole amplias oportunidades para que los docentes compartan lo que saben (Darling- Hammond, 2000; Densimone, Porter, Garet, Yoon, y Birman, 2002; Liberman y Miller, 2001; Loucks-Horsley y Stiles, 2001)

Se estima que no es fácil exponer por parte de las profesoras indagados dicha concepción de Práctica pedagógica, y podemos coincidir al respecto con Carr (1998), para el cual existe una gran dificultad para cómo ha de entenderse el concepto de **práctica educativa**. Algunas de las dificultades es que la práctica educativa se pueda ver como algo tan evidente que no merece mayor preocupación en su estudio epistémico, es decir, como se construye el objeto de estudio de conocimiento de esta, además otros pueden estimar que es innecesario definir lo

que es evidente, asumiendo que la práctica educativa es algo que resulta claro y evidente para toda la audiencia.

La concepción que tienen las profesoras sobre Práctica pedagógica, corresponde a todo lo que se realiza en el aula, la planificación, contenidos, actividades, evaluación y conocimientos de los alumnos, a partir de estas concepciones, los docentes en su Práctica pedagógica, aspiran a mantener cierta autonomía en la toma de decisiones y se resisten a obedecer solamente las órdenes de superiores (Claxton, 1991), cuando los docentes tienen acceso a educación continua de calidad, van ampliando y complejizando la base de conocimientos para tomar decisiones fundadas respecto de lo que adoptarán y adaptarán de sus prácticas de aula.

Esta relación -teoría práctica - también podría parecer como un lenguaje difícil de comprender, por que el docente no le encontraría gran valor al conocimiento de teorías sobre su práctica, por lo cual para autores como Gimeno Sacristán, (2002) es necesario dotar a los profesores de capacidad de análisis, reflexión y de decisión ante situaciones complejas, ya que la experiencia práctica y un ejercicio profundo para analizar, tomar decisiones, reflexionar sobre la acción pedagógica, personalmente y con otros docentes, son principios metodológicos útiles y coherentes con la caracterización de la práctica pedagógica.

De esta forma en el desarrollo del proyecto, en su parte teórico práctica, que se da en los talleres, las docentes reconocen el aprendizaje de conceptos, actividades genéricas y distintas estrategias, como también el cómo planificar su trabajo en el aula. Este hallazgo lo podemos comparar con algunas de las características que han demostrado estar asociadas a la renovación de las Prácticas pedagógicas efectivas de los docentes, como son las que apuntan a que los contenidos del aprendizaje de los docentes, emanan desde dentro y fuera del docente, es decir, de su experiencia, del trabajo con sus colegas y de la práctica de aula, son oportunidades para profundizar su comprensión de la disciplina y su comprensión acerca de cómo los alumnos piensan y aprenden esos contenidos, lo cual fomenta la colaboración, otorgándole amplias oportunidades para que los docentes compartan lo que saben (Darling- Hammond, 2000; Densimone, Porter, Garet, Yoon, y Birman, 2002; Liberman y Miller, 2001; Loucks-Horsley y Stiles, 2001)

Independientemente de las concepciones que tengan las docentes sobre Práctica Pedagógica no podemos dejar de coincidir con Rockwell, (1985) en que el profesor, en su práctica cotidiana, tiene presentes conocimientos que ha adquirido social y culturalmente, los cuales van más allá de su formación como profesor, y más allá de sus conocimientos técnicos, es decir forman parte de su vida, su pre-concepciones del mundo, por lo cual, pedirle a un profesor que abandone una práctica en la cual confía y a través de la cual se siente eficaz, es altamente complejo, por lo cual los profesores necesitan apoyo cognitivo y afectivo sostenido- lo cual se realiza en el parte en el proyecto indagado- para incursionar en lo que les es desconocido, lo que los puede llevar a sentirse, inicialmente, como poco competentes (Gess-Newsome, J. (2001). En esta misma línea destaca Barber y Mourshed, (2008), señalando que los sistemas con alto desempeño utilizan, entre otros, enfoques, facilitación del aprendizaje mutuo. Algunos de los mejores sistemas

han hallado formas para que los docentes tomen enseñanzas de sus colegas, ya que los docentes suelen trabajar solos en la mayoría de las escuelas. Los docentes deben trabajar juntos, planificar juntos sus clases, observar las clases de sus colegas y ayudarse entre sí para mejorar. Los sistemas deben crear una cultura donde la planificación colaborativa, el reflejo en la instrucción y el entrenamiento entre pares son la norma y una característica permanente de la vida escolar, lo cual permite a los docentes desarrollarse continuamente.

Ahora emerge como un problema central de este análisis, la relación entre Teoría y Práctica pedagógica, la validez de las teorías para un docente en su trabajo en el aula. Sobre esto, y en consecuencia de la interpretación realizada a lo señalado por las docentes a partir de su experiencia y que lo explicita Barrow, (1998), en el sentido de que una de las razones principales de que tantos profesores se inclinen en sostener la dicotomía teoría/práctica es que gran parte de la teoría educativa se torna evidente en el hecho de que no funciona, de que es irrelevante a la práctica.

A partir del análisis de los datos, consideramos que un hallazgo en esta investigación es con respecto a lo que los actores entienden como Práctica pedagógica, la cual sería la teoría en acción, es decir la acción pedagógica. Al respecto podemos señalar el caso, por ejemplo, del estudio y aprendizaje de formas de enseñar un grafema, una forma de evaluación, el análisis de texto, lo cual, para el docente, sería una teoría, la cual se lleva al aula, transformándose en una acción pedagógica o práctica de aula. Aquí el docente lo sitúa dentro de un contexto que denominamos como real: lo analiza, lo perfecciona, lo critica, lo moldea, lo adapta, en definitiva lo valida en su quehacer cotidiano, con sus estudiantes, resignificándolo, generando, también, nuevo conocimiento, el cual se incorpora tácitamente o explícitamente a su bagaje profesional, y que en definitiva, tal como lo afirma Gimeno Sacristán, (2002) que la práctica educativa, además de poseer un carácter pluricontextual, es fugaz, fluida, difícil de aprehender con coordenadas simples y estáticas.

Destaca como hallazgo, de la presente investigación, la importancia de la relación que se da entre teoría y Práctica pedagógica, es cómo se dan los andamiajes para el aprendizaje, la relación de lo que está escrito y el cómo se lleva a cabo. Se destaca la reflexión sistemática de la práctica pedagógica que se lleva a cabo en el aula, sobre el cómo se realizan determinadas acciones y sus resultados, destaca la falta de conciencia en los docentes de la importancia de la reflexión sobre su práctica por la falta de costumbre y de tiempo para realizar la reflexión sistemática. En esta línea se encuentra Lieberman, (1999), el cual destaca que una institución escolar que promueve el desarrollo profesional docente se caracteriza por estimular el aprendizaje entre pares, lo que a su vez requiere de la generación de condiciones que faciliten al profesorado indagar acerca de la práctica propia y reflexionar colectivamente acerca de ella. Institucionalmente, esto requiere de la presencia de estructuras facilitadoras para la creación de situaciones colectivas que permitan articular en la acción lo aprendido, practicando y experimentando nuevas formas de aproximación pedagógico-disciplinar.

Con respecto a lo que se ha denominado como secuencia de la práctica pedagógica, autores como Flanders, (1997) y Roulet, (1991) la entienden como el conjunto de acontecimientos o incursiones que conforman la clase.

Las secuencias en el desarrollo de la clase, la teoría y la investigación sobre la temática, señalan que se sigue en mayor o menor medida, lo cual recoge en el MBE, una ruta que se inicia con la Planificación de la clase, en donde se documentan los propósitos, contenidos, actividades, gestión metodológica y evaluación de una sesión de clase. El inicio de la clase, en la cual se plantean los objetivos de esta. La motivación, la fundamentación de dichos objetivos y exploración de los conocimientos previos que los alumnos poseen sobre los objetivos de la clase. La realización de las clases, que considera la motivación para el aprendizaje; La organización del momento de enseñanza; La orientación del trabajo de los alumnos; y el seguimiento del proceso de aprendizaje. Destaca también el clima y organización de la clase, y el cierre de la clase, evaluación.

Al respecto, en una investigación realizada por Díaz, mostró en sus análisis que en las clases que registró se repite un patrón sobre la estructura de acontecimientos de la clase o intercambios, es decir, ...se inicia cada sesión con una organización general de la clase, luego se efectúa un repaso de la sesión anterior haciendo al mismo tiempo un vínculo con los contenidos nuevos a tratar en la clase, se realizan las acciones didácticas a través de las cuales se espera lograr los objetivos propuestos, para finalmente hacer el cierre de la clase, ya sea de carácter pedagógico, como organizacional (2007:186).

De esta forma, a partir del análisis de los datos, apreciamos que las docentes participantes en la presente investigación, como veremos en el apartado referente al análisis de cada docente, aplican, en mayor o menor grado, la teoría aprendida en su práctica de aula del proyecto indagado. Si tomamos como referente el MBE, estimamos que si bien es cierto que en cada clase se desarrollan los cuatro dominios que considera este, con los respectivos descriptores observados en la práctica de aula por cada docente, y que considera desde la planificación de la clase, hasta el cierre de esta, con su evaluación, se visualiza sutilmente, que uno de los momentos de la práctica de la teoría en el aula, y como secuencia clave, estaría en lo que denominamos como la técnica de la aplicación de la teoría y que apunta al cómo el profesor, lo que aprendió en el taller, lo lleva a la práctica con sus alumnos, es decir cómo lo operacionaliza, como realiza las diversas etapas que en sí, debe de tener la enseñanza de una determinada teoría. Porque el docente aprende lo que va a enseñar por decirlo de alguna forma, en "bruto", pero la práctica de ese aprendizaje involucra formas de proceder, pasos, etapas, momentos que, a la luz de los datos, no siempre los actores tienen conciencia, los cuales estarían condicionados, en general, por el contexto y que van desde los estilos de aprendizaje, que están presente en los alumnos aprendices, hasta lo emergente que puede ocurrir en el aula, pero lo que el conocimiento de la técnica sería un aspecto a considerar en el logro de los propósitos de aprendizaje en el aula.

Se da en las docentes participantes en la investigación, una práctica situada entre lo que Latorre (2002) caracteriza como la Práctica pedagógica puesta en

ejercicio de esquemas de acción y la práctica pedagógica como dialectización entre saberes y acción.

En el primer caso, la práctica de los actores, que se funda más bien en un **habitus** entendido como un conjunto de esquemas que permiten engendrar una infinidad de prácticas adaptas a situaciones siempre renovadas, sin jamás constituirse en principios explícitos. Aquí el saber asociado de manera predominante a la práctica es el saber práctico; o saber totalmente presente en el presente, y en las acciones de la práctica:

Este es un saber que es producto, en un primer nivel, de la experiencia acumulada a través del ejercicio profesional y, en un segundo nivel, del desarrollo de procesos de reflexión centrados en la propia práctica (Latorre, 2002:70).

En el segundo caso tenemos que las docentes que se centran en parte importante en lo que ha denominado como práctica pedagógica como dialectización entre saberes y acción. Esta Práctica pedagógica se caracteriza por establecer relaciones heterogéneas entre distintos saberes, pues se nutre de ellos, los retroalimenta a partir de la experiencia de la acción. “La comprensión de la práctica se amplía incluyendo a distintos modelos de práctica posibles y distintos modelos de relaciones con los saberes con que dicha práctica está asociada” (Latorre, 2002:72). En este paradigma se sitúa el profesor investigador de su propia práctica y al profesor reflexivo.

En definitiva, hay tantos estilos de prácticas como profesores existen, ya que cada uno le impone su sello personal y que van desde los estilos de enseñanza hasta las experiencias propias de cada docente, tales como la personalidad, experiencia, los valores, el contexto, entre otros (Dean, 1993). Así, como también el estilo se expresa en la forma de trabajar en el aula en aspectos tales como las actividades que se deciden desarrollar, el uso de tiempo, la organización del trabajo, métodos de puesta en práctica del trabajo. Corresponde a la práctica de las tareas del aula, todo lo cual se ha podido observar en la teoría y las acciones de la práctica realizada por las docentes participantes en esta investigación.

### **5.3. 3. El aprendizaje en las profesoras y su integración a la práctica de aula**

Con respecto a la que se ha denominado como el aprendizaje en las docentes, se evidencia que estos, como caso, distinguen como una primera etapa de dicho aprendizaje, la motivación y la toma de conciencia, que se iniciaría con las experiencias de aprendizajes, las actividades y las acciones didácticas, metodológicas, que se realizan en los talleres: el trabajo en equipo, compartir experiencias, el auto-aprendizaje en el trabajo con sus colegas. De esta forma la apropiación de las docentes parte de la práctica, de la experiencia concreta de éstos.

De esta forma, las etapas por las cuales transitaría dicho aprendizaje se inicia con el primer momento que es la participación de los actores en el proyecto. Una segunda etapa corresponde al aprendizaje de los docentes de lo que se enseña en los talleres. Un tercer momento es la práctica en el aula de la teoría aprendida en los talleres.

Aquí se daría una relación dialéctica de la teoría con la práctica de aula, que son dos caminos paralelos, se dan en forma simultánea, el momento de la teoría y luego el de la práctica de aula, a lo cual hay que agregar la reflexión que es otro momento de este transitar para llevar la teoría a la práctica al aula y así transformar sus prácticas.

Sobre lo que se ha denominado como integración de la teoría a la práctica de aula, jugaría un papel crucial la reflexión que permite distinguir lo que pasaba antes y después de la participación de los docentes en el proyecto indagado, además, dicha reflexión permite darse cuenta de las implicancias del actuar, además, la integración de la teoría se produce en la realidad del aula y se validaría en el día a día con los estudiantes, en su práctica cotidiana.

Con respecto a lo que se ha denominado como evidencia del aprendizaje en los docentes, debería comenzar con la autoevaluación, la autocrítica y lo que se realiza en el aula, como es el trabajo con los alumnos, la planificación, la evaluación. Y sobre la evidencia de que aprendió el docente se verificaría en el trabajo con los estudiantes, como puede ser la aplicación de determinadas estrategias de comprensión lectora.

### **5.3.1. Conclusiones Metacategoría: Aprendizaje en los docentes y su integración a la práctica de aula**

En definitiva, el centro en el cual se nutre, se produce el aprendizaje, la apropiación de los saberes docentes, es el proyecto en el cual participan. No se observa en las palabras de las actoras su alusión a cuestiones cognitivas o psicológicas, que, eventualmente, pudieran explicar esto como un proceso cognitivo. La explicación a esto podría estar en que los profesores son fundamentalmente prácticos y esa práctica se realiza, aprende, desarrolla, en el aula que es su centro de operaciones profesionales. Aquí los docentes manejarían las teorías como conceptos instrumentales, utilizando la teoría como un instrumento que le permite en algunos momentos el desarrollo instrumental de la clase

A partir de los datos, podemos apreciar que con respecto a lo que hemos denominado como aprendizaje de los actores, como grupo o clase, se sitúan en la importancia de considerar como central de su aprendizaje el proyecto en el cual participan, destacan las concepciones situada y cognitiva situada (Pintor García y VizcarroGuarch, 2005), ya que aquí los docentes considera que es en la comunidad concreta de aprendizaje o investigación donde se establece el alcance de los significados, a lo cual hay que agregar la Subcategoría o concepción específica del aprendizaje denominada, **acción-interacción**, en donde los docentes ponen el acento en la relación humana, en el grupo de colegas o con alumnos, en clase. En

estos encuentros los conceptos se matizan e incluso cambian; la acción se acerca a la praxis como transformación no sólo de las relaciones cognitivas, sino también de las personas.

Para Bourgeois y Nizet (1997), las situaciones de formación de aprendizaje de los profesores, se realizan en interacción con otras, y estas interacciones afectarían al proceso individual de aprendizaje. En este sentido cobra especial relevancia el concepto de conflicto sociocognitivo, que posee un rol movilizador en el aprendizaje, al generar perturbaciones cognitivas que llevarían al sujeto a elaborar nuevas estructuras que sean compatibles con la información "perturbadora". Además, este efecto estructurante aumenta cuando se da en una relación social o cuando se refuerza por algún conflicto social, esto lo podemos constatar en los talleres del proyecto indagado, ya que a juicio de las docentes, el centro en el cual se nutre, se produce el aprendizaje, la apropiación de los saberes docentes, es el proyecto en el cual participan. No se observa en las palabras de los actores su explicitación a cuestiones cognitivas o psicológicas, que, eventualmente pudieran explicar esto como un proceso cognitivo.

La reflexión realizada por las docentes, apunta al análisis de lo que se plantea en la teoría del taller y en su llevada al aula, para así comparar un antes de aplicar dicha teoría y un después de aplicar dicha teoría, es decir, sobre lo que se es y luego lo que debe ser o hacer el docente. De esta manera al docente le permite darse cuenta si ocurrió un cambio en su práctica de aula. La posibilidad de aprender y construir conocimiento por las docente, por un lado, puede ser producto de la apropiación de resultados de investigación académica, de la lectura y/o de la asistencia a perfeccionamiento fuera del lugar de trabajo, por otro lado, también puede darse como parte de la práctica cotidiana en la clase. Esta última situación es incierta, compleja, única y conflictiva, en las que el profesor se aproxima de manera intuitiva. No cabe duda que ambos tipos de construcción de conocimientos son necesarios, pero eso no implica que el modo de colaboración de trabajar sea el mismo (Cochran-Smyth y Little, 1993).

Otra característica destacable en las docentes es la concepción cognitiva constructivista los cuales, a partir de las teorías estudiadas en el taller, las analizan. De esta forma el conocimiento es, para estos profesores, la comprensión de conceptos y teorías, por incipientes que éstas sean. El sujeto construye su conocimiento, reelabora y transforma la información, la enriquece, confronta teorías y puede cambiar sus conceptos y concepciones o teorías, por fragmentadas que éstas puedan ser o parecer, Pintor García, (2005). En esta misma línea se encuentra, Pecharromán, (2004), para el cual, el aprendizaje de las docentes se sitúa esencialmente en el paradigma sociocunstructivista, jugando un papel clave los contextos en los cuales realizan su acción pedagógica las docentes de la presente investigación. A partir de lo estudiado por Pecharromán, (2004) los profesores tienen una forma peculiar de aprender y de concebir el aprendizaje que probablemente les distingue de la sustentada por otros profesiones. Este investigador ha encontrado que los profesores se hallan en estadios Epistemológicos más evolucionados que otros adultos universitarios, siendo menor su objetivismo y mayor su constructivismo, aunque con variabilidad. Probablemente

la función educativa nos sitúa permanentemente, al menos en potencia, en un clima de aprendizaje estimulante intelectualmente.

Al estudiar el impacto de la acción pedagógica del profesor con sus alumnos en el aula, la evidencia de que los profesores reflexionan sobre su práctica, la evidencia de la apropiación de lo aprendido por los docentes, la autoevaluación de la acción de lo realizado y la validación en el aula de la teoría, permite afirmar que este tipo de aprendizaje se da en los profesores en una concepción situada en la cual el conocimiento se halla distribuido socialmente y cambia dialécticamente por contrastes entre las ideas y situaciones. Es en la comunidad concreta de aprendizaje donde se establece el alcance de los significados, es decir, en la escuela, los talleres y en la práctica de aula de los actores con sus estudiantes.

#### **5.4. Concepciones de Aprendizaje por Profesora**

##### **5.4.1. Profesora María Teresa**

En esta Categoría Etapas de la apropiación, se aprecian diferencias, según cada docente. En el caso de la profesora María Teresa se da un mayor nivel de abstracción, manejo conceptual y una mayor reflexión sobre esta categoría. Esta docente afirma que las etapas de esta apropiación de los saberes se inicia con una reflexión de la teoría, esta reflexión se da en el aula a partir de la teoría aprendida, en este caso en los talleres. Esta apropiación tendría dos caminos que serían paralelos: momento de la teoría y le momento de la práctica.

A esta docente, la situamos en una concepción cognitivo – constructivista. El conocimiento es, para esta profesora, la comprensión de conceptos y teorías, por incipientes que éstas sean. La docente construye su conocimiento, reelabora y transforma la información. También tiene elementos de la subcategoría Reestructuración conceptual o cambio cognitivo. Mediante el cual esta docente relativiza y usa el pensamiento complejo, redefinen fórmulas, cambian de conceptos, o significados, sustantivamente, no sólo de matices o de carga afectiva.

También toma elementos de la concepción situado –sociohistórico. Porque esta docente considera que el conocimiento está distribuido socialmente en un entorno cultural, material y atributo del grupo que lleva a cabo actividades cooperativas, y del individuo, que participa en la actividad de aprendizaje de los talleres en la escuela. Se da este tipo de aprendizaje en la interacción humana y en un contexto. Es en la comunidad concreta de aprendizaje donde se establece el alcance de los significados.

##### **5.4.2. Profesora Francisca**

En esta Categoría, Etapas de la apropiación, se aprecian diferencias según cada docente. En el caso de la profesora Francisca señala como etapas de esta

apropiación que se inicia con el aprendizaje de lo que entrega el proyecto y su posterior llevada a la sala de clases. En esta docente no hay mayor abstracción con respecto a dichas etapas ya que no señala, por ejemplo, la reflexión, como uno de los núcleos en torno a los cuales se articula ésta.

Esta docente, se puede situar en la concepción empirista conductual en donde la práctica se constituye en criterio básico de verificación del aprendizaje. Estos nuevos contenidos prácticamente siempre se pueden confirmar o verificar recurriendo a los hechos, resultados de una acción, éxitos, fracasos, etc.

Destaca aquí la Subcategoría o concepción específica del aprendizaje, como es el Ejercicio. Para esta docente el aprendizaje se adquiriría a través del ejercicio como actividad mecanizada o ejecución. Esta alude a un conjunto de hechos, prácticas, realizaciones o comportamientos, conscientes o rutinarios.

#### **5.4.3. Profesora Constanza**

En la docente Constanza señala que estas etapas serían el estudiar, internalizar, entenderlo, cómo lograr (lo aprendido) en la práctica, cómo lo llevo a cabo. Es decir, estas etapas se refrendarían en la acción en el aula. Aquí se da una acción fundamentalmente de aplicación, instrumental, no se aprecian una acción de reflexión de su acción en el aula, tanto de ella como de sus estudiantes.

Esta docente se puede situar en la concepción empirista conductual, en la Subcategoría o concepción específica del aprendizaje de los profesores, denominada ejercicio. Aquí el aprendizaje se adquiriría a través del ejercicio como actividad mecanizada o ejecución sensorial o motriz de dominio y control, por contraposición a acción como praxis o transformación. Esta alude a un conjunto de hechos, prácticas, realizaciones o comportamientos, conscientes o rutinarios.

#### **5.4.4. Profesora Ignacia**

La profesora Ignacia con respecto a la Categoría **Etapas de la apropiación**, señala detalladamente, a su juicio, momentos de la reflexión, comunicación, sistematización, y el llevar la teoría a la práctica.

Esta docente, se puede situar en una concepción cognitivo – constructivista. El conocimiento es, para esta profesora, la comprensión de conceptos y teorías, por incipientes que éstas sean. El sujeto construye su conocimiento, reelabora y transforma la información, la enriquece, confronta teorías y puede cambiar sus conceptos y concepciones o teorías.

También recoge elementos de la concepción situado –sociohistórico. Este enfoque considera que el conocimiento está distribuido socialmente en un entorno cultural y material. Es en la comunidad concreta de aprendizaje donde se establece el alcance de los significados.

Toma elementos de la Subcategoría o concepción específica del aprendizaje, como es la acción-interacción. Esta pone el acento en la relación humana, en el grupo de colegas o con alumnos. En estos encuentros los conceptos se matizan e incluso cambian. La acción se acerca a la praxis como transformación no sólo de las relaciones cognitivas, sino también de las personas.

También considera elementos de la Subcategoría o concepción específica del aprendizaje denominada multiperspectivismo dialéctico y relativista. Aquí se producen contrastes, paradojas, rebasamiento de fronteras entre los conceptos entre sí, entre las disciplinas, llegándose a la interdisciplinaridad y la transversalidad de los temas.

### **5.5. Integración de la Teoría a la Práctica de aula**

Esta se inicia con el aprendizaje de lo que entrega el proyecto y su posterior llevada a la sala de clases. En esta integración juega un papel clave la reflexión del proceso y luego su traslado al aula:

En la integración de la teoría a la práctica, es crucial tener claridad sobre lo que se debe realizar en la sala de clases, ya que lo contextos en los cuales se pueda aplicar la teoría aprendida suelen ser distintos.

Destaca en esta integración da la teoría la práctica de aula de lo aprendido en el proyecto, una concepción conductual empirista y la cognitivo constructivista. (Pintor García y VizcarroGuarch, 2005). En la concepción conductual empirista, con respecto al aprendizaje, juega un papel fundamental la adquisición de asociaciones centrados en los contenidos declarativos. Aquí se parte de los docentes que no se puede enseñar lo que no se sabe, y no se sabe bien. Con respecto a la concepción cognitiva constructivista, sobre el conocimiento, aquí se tiene que producir la comprensión de conceptos y teorías en ámbitos específicos, y como se produce la relación comunicativa, es decir cómo se lleva ese conocimiento a la práctica de aula.

Se puede señalar como ejemplo, lo aprendido en los talleres por los docentes, como también el MBE, que es el referente teórico en el cual se basa el proyecto, y que tal como lo apreciamos anteriormente, todos los docentes de la presente investigación lo valoran y lo asumen como parte central de su práctica.

En esta integración jugaría un papel crucial la reflexión que permita distinguir lo que pasaba antes y después de la participación de los docentes en este Proyecto indagado, además, esta reflexión permitiría darse cuenta de las implicancias del actuar.

Aquí también podemos observar que los docentes consideran que la integración de la Teoría se produce en la realidad del aula y se validaría en el día a día con los estudiantes, en su práctica cotidiana, por lo cual su concepción de

aprendizaje tiene elementos de la concepción empirista conductual por que la práctica se constituye en criterio básico de verificación del aprendizaje. Estos nuevos contenidos prácticamente siempre se pueden confirmar o verificar recurriendo a los hechos, resultados de una acción, éxitos, fracasos, etc.

En esta integración el tiempo sería fundamental para llevar a la práctica lo aprendido, lo cual requiere estudio, planificación, reflexión. Además, en la integración de la teoría a la práctica se requiere un acompañamiento, el cual tendría como propósito el apoyar y señalar las fortalezas y debilidades de la práctica.

### **5.5.1. Evidencia del Aprendizaje en los docentes**

Sobre la evidencia del aprendizaje en los docentes esta debería comenzar con la autoevaluación, la autocrítica y lo que se realiza en el aula, como es el trabajo con los alumnos, la planificación, la evaluación. De esta forma, la concepción de aprendizaje que tienen los actores al respecto, es la concepción empirista conductual. Los profesores que mantienen esta concepción afirman que se aprende a través de la experiencia. Desde este enfoque, la práctica se constituye en criterio básico de verificación del aprendizaje. Estos nuevos contenidos prácticamente siempre se pueden confirmar o verificar recurriendo a los hechos.

Como Subcategoría o concepciones específicas del aprendizaje de los profesores destaca el ejercicio, por el cual el aprendizaje se adquiriría a través del ejercicio como actividad mecanizada o ejecución sensorial o motriz de dominio y control, por contraposición a acción como praxis o transformación, más propia de la Subcategoría acción/interacción, que es parte integrante de la concepción situado-sociohistórica. Esta alude a un conjunto de hechos, prácticas, realizaciones o comportamientos, conscientes o rutinarios, que se dominan. Saber es hacer con eficacia y buenos resultados.

Para Killion, (2002) los contenidos del aprendizaje profesional emanan desde dentro y fuera del aprendiz y desde la investigación y la práctica. Si dichas estrategias logran sus objetivos, resultados, se constata que el docente aprendió, a lo cual se puede agregar, de parte del docente, el ser crítico y el autoevaluarse en su acción pedagógica. En este sentido es importante lo aseverado por Killion, (2002), para quien, los principios que guían un aprendizaje exitoso en los alumnos, también guían el aprendizaje profesional de los profesores y otros educadores o cual nos parece claro, porque tal como lo manifiestan nuestros actores, si los alumnos tienen éxito, es evidencia de que ellos aprendieron lo cual los incentiva y es una guía en su aprendizaje.

### **5.5.2. Conclusión Aprendizaje en las docentes**

De esta forma, podemos afirmar que, con respecto al aprendizaje en las docentes, estos se sitúan, considerando como referente las concepciones de aprendizaje elaboradas por Pintor García y VizcarroGuarch, (2005) fundamentalmente en la concepción cognitivo - constructivista y la concepción

situado –sociohistórico, como también se sitúan en Subcategorías o concepciones específicas del aprendizaje, lo cual nos permite afirmar que los actores de esta investigación, como grupo o clase, no tienen una concepción permanente. Dichas concepciones parecen depender de las tareas y actividades realizadas por los docentes y su contexto. Los límites entre las diversas concepciones es borrosa y los profesores fluctúan en sus opiniones y estrategias. Afirmaciones correspondientes a los distintos enfoques, paradigmas coexisten.

En definitiva, las docentes, como grupo o clase, coinciden en afirmar que todo el proceso que se inicia con lo que hemos denominado como aprendizaje en los docentes, las etapas de la apropiación de lo aprendido y la integración de la teoría aprendida a la práctica de aula, se constata se tiene certeza, evidencia del aprendizaje de los docentes, en el aula con los estudiantes. El aprendizaje de los docentes de determinadas teorías, estrategias realizadas con los alumnos, se valida en el aula. Si dichas estrategias logran sus objetivos, resultados, se constata que el docente aprendió, a lo cual se puede agregar, de parte del docente, el ser crítico y el autoevaluarse en su acción pedagógica.

En la medida que los docentes tengan relativa claridad sobre los procesos metacognitivos de su propio aprendizaje esto lo reflejan en su acción pedagógica en el aula, en el proceso de aprendizaje con sus alumnos. Esta acción pedagógica en la práctica de aula de cada docente las veremos posteriormente cuando realicemos la presentación de los objetivos nº4, los cuales nos demostrarán que hay patrones particulares en cada docentes que, en parte, explican su acción en el aula.

A partir de los datos hemos constatado la existencia de distintas concepciones del aprendizaje de nuestros actores, que se relacionan con los modelos históricos desarrollados por la psicología del aprendizaje. Dichas concepciones no se refieren exclusivamente a cómo se produce el aprendizaje, sino que son conjuntos complejos de dimensiones que engloban aspectos como motivaciones, estrategias cognitivas y metacognitivas o la referencia a valores.

Pudimos apreciar que la concepción dominante es la perspectiva situada, por lo cual, dicha perspectiva debe prestar atención al aprendizaje colaborativo, en equipo, entre pares, comunidades de aprendizaje (Elliot, 1993; Imbernón, 2002) en el establecimiento en el cual los docentes realizan su acción pedagógica, porque aquí se nutren y aparecen las concepciones de aprendizaje como teorías activas y situadas y cómo acceder al conocimiento y cambiarlo.

Estas concepciones parecen tener relación con las prácticas de aula y también con las estrategias que desarrollan los estudiantes.

Deberían de considerarse estas concepciones de las profesoras y ser la base en la que se sustentan los programas y actividades de FDC y desarrollo profesional. Si asumimos que el aprendizaje de los docentes se construye sobre los conocimientos ya consolidados, sería recomendable partir de estas concepciones para llevarlas a su ulterior desarrollo.

Hemos podido apreciar como dominante, en el aprendizaje de las docentes, la concepción socioconstructivista, la cual podría ser expresión de una riqueza y densidad conceptual y coherencia epistemológica y supone un giro que la psicología del aprendizaje, que está operando actualmente hacia el socioconstructivismo ya que se da este tipo de aprendizaje en la interacción humana y en un contexto. El conocimiento se halla distribuido socialmente y cambia dialécticamente por contrastes entre las ideas y situaciones históricas. Es en la comunidad concreta de aprendizaje o investigación donde se establece el alcance de los significados. Pintor García, (2005) y en este punto final haya de adoptar una postura eclectica-relativista, ya que las diferencias en el aprendizaje de las docentes serían a juicio de Boulton-Lewis et. al. (2001), relativas a las fuentes -no sólo de orden cognitivo- de las variaciones, sino que también las hacen depender de la preparación profesional y del entorno de los actores de la investigación.

#### **5.6.1. Teorías que las docentes aplican en su Práctica pedagógica a partir de lo estudiado en el proyecto indagado**

Como este es un Estudio de Caso, precisamente uno de sus objetivos es profundizar en la comprensión del fenómeno estudiado, por lo cual aquí realizaremos una discusión de los resultados en forma más minuciosa, lo que nos permite comprender dicha práctica en profundidad.

Se aprecia que de los cuatro dominios y veinte descriptores observados las docentes participantes en esta investigación, María Teresa e Ignacia cumplen siempre con cada uno de los aspectos observados. Las profesoras Francisca y Constanza se sitúan en a veces y nunca realizando sólo determinadas acciones correspondientes a los descriptores observados.

De esta forma se puede concluir que las docentes María Teresa e Ignacia cumplen a cabalidad con el traspaso y aplicación en el aula de lo declarado y lo realizado en los talleres de profesores<sup>10</sup> y que las docentes Francisca y Constanza traspasan y/o aplican a medias o no aplican lo declarado y realizado en los grupos de trabajo en su práctica de aula.

#### **5.6.2. Acciones de la práctica realizada por las docentes**

Con respecto a este aspecto, al confrontar la teoría aprendida en el proyecto por cada actor y lo que realizan en el aula en cada curso, en el Subsector de Lenguaje y Comunicación, sobre los dominios observados en la práctica de cada docente, podemos apreciar que son heterogéneos los comportamientos de las docentes ante cada uno de los Criterios estudiados.

---

<sup>10</sup> Talleres de profesores, corresponden a las actividades que realizaban el equipo de participaba en el proyecto, en los cuales se analizaban, comentaban y discutían temas referidos al MBE, u otra temática referida a la experiencia de aula de las docentes participantes.

En una docente destaca en su práctica lo que denominamos como una tendencia hacia la improvisación antes que el desarrollo de una clase sistemática. Por lo cual no habría ningún modelo de práctica que pudiera sintetizar su acción pedagógica en el aula.

Otra docente, tiene un mejor desempeño ante los indicadores, aunque su preocupación estriba en mantener la disciplina en el aula que en el realizar una clase en forma sistemática. Si tomamos como referentes los modelos de Práctica pedagógica propuesto por Latorre (2002) la práctica de esta docente se acerca más al modelo de la práctica centrada en la enseñanza.

Aquí la práctica docente se centra en la enseñanza es decir en la medida que el estudiante es capaz de repetir lo más cercanamente lo enseñando por el profesor más se acercaría a este modelo ya que su referente es lo que dice el docente no lo que reflexiona y aplica el estudiante.

Destacan en el logro de los indicadores las profesoras María Teresa e Ignacia. Ambas cumplen a cabalidad con cada uno de los indicadores estudiados. Son profesoras que cumplen con los tres dominios estudiados como son: **preparación de la enseñanza, creación de un ambiente propicio para el aprendizaje y enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes** y sus respectivos indicadores. La diferencia está marcada por la docente Ignacia, la que explicita, escribiendo y explicando, los objetivos a lograr para cada clase, como también el trabajo de realizar una rúbrica para ser aplicada por los estudiantes.

A partir de los modelos de práctica pedagógica propuesto por Latorre, (2002) los de las profesoras María Teresa e Ignacia estarían más cerca del modelo de práctica centrada en el currículum tecnológico. Aquí se especifican el aprendizaje de manera predeterminada. El énfasis esta puesto en la instrucción porque en definitiva todo se pretende evaluar en pos de un objetivo mensurable, aquí las experiencias son claramente planificadas en forma sistemática. El profesor es un especialista y un aplicador de técnicas y estrategias previamente identificadas, por lo tanto el paradigma desde el cual se sitúa es de corte positivista científico instrumental.

Pero además hay que agregar que en el caso de estas docentes una cercanía y conocimiento de sus alumnos, el manejo y estímulo de climas de aprendizaje, una empatía con sus alumnos, a lo cual, hay que agregar, además, una reflexión permanente de su acción pedagógica.

Estos resultados son coherentes con aquellos que arrojan la pauta de observación de clases aplicada con cada una de las docentes en su práctica de aula, en la cual se consideraron un número mayor de indicadores. En donde los menores niveles de logro, en cada uno de los indicadores, los alcanzan las docentes Constanza y Francisca y los mayores María Teresa e Ignacia.

### **5.6.3. Factores que explicarían la acción docente de cada Profesora**

Como se pudo observar, los aspectos que las docentes aplican en su práctica pedagógica, a partir de la teoría aprendida en el proyecto estudiado, son heterogéneos, que van desde aquellas docentes que aplican prácticamente todos los indicadores declarados y estudiados en el proyecto, hasta la omisión de parte de ellos, por parte de otra profesora. De esta forma expondremos las conclusiones por cada docente, en la cual, a partir de los datos analizados, se explican cuáles serían las explicaciones a dichas acciones.

#### **5.6.3.1. María Teresa**

Esta docente cumple con cada uno de los dominios y sus respectivos descriptores observados en el aula. Lo cual nos permite señalar que lo que se estudió y declaró en el proyecto fue aplicado en el aula.

Esta profesora es la única que en su discurso apunta a la profesionalización docente, porque en sus propias palabras estuvo muchos años trabajando sin ser profesional, llegar a un colegio donde no se planificaba, no se pedían planificaciones, donde se tomaba el libro del alumno, que tenía el Ministerio, y se iban desarrollando las unidades que venían en éste, sin ninguna rigurosidad.

Uno de los aspectos de su vida e historia personal y que le cambió el swich, la vida, se re encantó con su profesión fue el estudiar el diplomado en innovaciones didácticas, en el primer ciclo básico.

Este reencantamiento le cambió la visión teórica que no aprendió en la universidad porque dicha teoría le permite saber qué subyace en determinada actividad y aprendizaje de los estudiantes, lo cual a su vez permite cuestionarse la práctica de aula. Entender las teorías del aprendizaje, acerca de cómo aprenden los niños, de la zona de desarrollo próximo, cuales son las bases teóricas del trabajo de aula.

En esta docente se evidencia un conocimiento de la temática educativa, alto nivel de abstracción, lo cual es congruente con su acción de la teoría en su práctica de aula.

Al respecto, Miranda (2005) señala algunas conclusiones de su investigación, en el sentido de que los docentes en términos de confianza sobre su práctica pedagógica, marcan una profunda diferencia con sus pares de otros países: una proporción alta de ellos declara no encontrarse preparado para enseñar las disciplinas del caso. Un 45% de los docentes de 8 año básico declara una baja confianza en su capacidad para enseñar Matemáticas, más de tres veces el promedio internacional (14%) y en el caso de las ciencias la baja confianza en los profesores chilenos llega a un 66% muy por sobre el promedio internacional (39%).

Esto es consecuente de lo que señalan los actores de la presente investigación, los cuales no solamente dejan entre ver la falta de confianza sino que abiertamente una gran debilidad de su práctica de aula es el mal manejo de la disciplina que enseñan.

#### **5.6.3.2. Francisca**

Esta docente, como pudimos apreciar, denota muchas debilidades en su práctica pedagógica que dificultan el traspaso al aula de lo aprendido en el proyecto. Los aspectos que declara como atentatorios de su práctica pedagógica, en la entrevista en profundidad y que posteriormente se triangulan con la observación de sus clases, se situarían, en parte, en la mala formación profesional recibida en la universidad y, la falta de experiencia, lo cual atentaría en su práctica en aspectos tales como el manejo de grupo, que se expresa en la indisciplina de los niños, lo cual es atribuido por los docentes al hogar y la falta de normas claras en las relaciones con los alumnos.

Dentro del proceso de su propio aprendizaje destaca el aprender de sus colegas en el proyecto, como una instancia de retroalimentar, compartir experiencias, y el sentirse acompañada en su acción pedagógica. Además destacan su motivación por aprender y mejorar su acción pedagógica del aula, enfatizando el divorcio que se produce entre la formación universitaria y realidad del aula.

Destacan en sus palabras el poco conocimiento abstracto, en relación a sus colegas, de conceptos como la reflexión de la práctica en la cual no va más allá de comentar lo que entiende sobre esto si entrar en mayores detalles, también señala como una amenaza del proyecto el tiempo que tienen que dedicarles las profesoras para su desarrollo e implementación.

Con respecto a lo que hemos denominado como poco conocimiento abstracto, para Arduino(2002), los profesores proceden en virtud de un pensamiento lineal, y no tienen la inteligencia de la complejidad de la situación que es mucho más holística y no funciona de un modo tan ordenado como los modelos lineales y disyuntivos, de esta forma la docente, en cuestión, se situaría dentro de este modelo, que en parte explicaría su acción de la práctica de aula.

En esta docente se evidencia una falta de experiencia lo que unido a su deficiente formación profesional universitaria dificultarían el traspaso de lo aprendido en el proyecto a la práctica de aula, y que se perciben en acciones evidentes como el manejo disciplinar, lo que unido a una falta de reflexión de su acción pedagógica produce magros resultados en dicho traspaso.

#### **5.6.3.3. Constanza**

En esta docente destacan como debilidades de su práctica estarían, los años de servicio en el sistema educacional, tres, a lo cual se agrega, el no haber

realizado cursos para perfeccionarse, siendo su participación en este proyecto su primera experiencia sobre la temática.

Atentarían al traspaso al aula de lo aprendido en el aula, el ser práctica, en el sentido que en sus relaciones con sus alumnos los deja hacer, llegando incluso a no tener mayor control en aspectos sustanciales del trabajo de sus estudiantes como es la evaluación de las tareas realizadas por estos.

Este sentido práctico de la docente pareciera ser producto de una falta de reflexividad que inclusive no le lleva a cuestionar su acción en el aula y ensayar nuevas formas de realizar su práctica, declara la importancia de aprender de sus colegas en el proyecto que está participando, pero eso no se observa en el aula, ya que sigue con su rutina y forma de realizar su práctica sin cambios. No destaca en sus palabras y acción la reflexión de su práctica y coloca como foco central de ésta el manejo disciplinar de los estudiantes. Al respecto, tal como afirma Latorre (2002), la acción práctica cotidiana que realiza cada profesor es fundamentalmente impulsiva y articulada principalmente con un saber de sentido común y experiencial. En este sentido podríamos señalar, en el caso de esta docente, y tomando como referente dicha afirmación, que en su práctica lleva a la acción, en cuestiones que van desde su formación profesional hasta su particular forma de ver el mundo y, que eventualmente, no sería funcional a los códigos y normas del sistema escolar.

Además, las debilidades de su práctica también se las atribuye a la mala formación recibida en la universidad, y que van desde las asignaturas, el enfoque de algunas de estas hasta los docentes que las imparten, destacando, también, el insistir en la importancia del manejo disciplinar en el aula, que será clave en la acción pedagógica de los docentes.

#### **5.6.3.4. Ignacia**

Este caso paradigmático, de la presente actora y que en su acción pedagógica su desempeño en el aula fue óptimo y, que a pesar de la adversidad que eventualmente se puede dar en su entorno profesional y reconocerlas abiertamente, logró prácticamente los niveles más altos en los descriptores observados en la observación de su práctica de aula. Es decir, lo que estudio en los grupos de trabajo lo traspasó a su práctica aula.

La explicación de dicha acción se situaría en torno a dos aspectos: por una parte la evaluación docente<sup>11</sup> y su postulación a la asignación de excelencia pedagógica, y, por otro lado el superarse en lo personal, que se podría denominar como motivación intrínseca.

---

<sup>11</sup> Por medio de la Ley 19.961, promulgada agosto del 2004, estipula los lineamientos generales de la evaluación docente., el reglamento señala que *"...se establece un reglamento de evaluación de los profesionales de la educación que se desempeñen en funciones de docencia de aula, de carácter formativo orientado a mejorar la labor pedagógica de los educadores y a promover su desarrollo profesional continuo"*

Con respecto a la evaluación docente, las consecuencias de esta van desde aquellas docentes que obtienen resultados destacados o competentes, las que pueden postular voluntariamente a la asignación Variable por desempeño individual.

Esta asignación se obtiene rindiendo una prueba de conocimientos disciplinarios y pedagógicos correspondiente al nivel y subsector de evaluación. Hasta aquellas docentes que obtienen resultado básico, las que deberán participar en Planes de Superación Profesional (PSP) gratuitos, diseñados y ejecutados por los DAEM o Corporaciones Municipales.

Al respecto, y tal como destacan en esta docente, lo que hemos denominado como motivación intrínseca, en las políticas de FDC también destacan el valorar la motivación intrínseca<sup>12</sup> y su práctica de aula (Vezub, 2005). La pregunta y el desafío sería, cómo el lograr desarrollar dicha motivación en los docentes.

#### **5.6.3.5. Síntesis**

Estos resultados son congruentes con lo que señalan algunos trabajos sobre la temática (Arancibia, 1994; Denegri, 2005; Gysling, 1994; Edwards, 1994; Ássaél, 1994; Vezub, 2005), que en alguna medida la presente experiencia indagada recoge, los cuales se pueden resumir de la siguiente forma:

- Modelos masivos y homogeneizantes hacia estrategias más diversificadas y adaptadas a necesidades y características de los docentes específicos.
- De acciones de perfeccionamiento derivadas exclusivamente de las necesidades de implementación de reformas educativas y curriculares de las gestiones, a la configuración de espacios de formación más autónomos y/o autogestionados
- Programas centrados en la escuela.
- Valoración de la práctica y la experiencia como fuente de aprendizaje, reflexión y conocimiento profesional.
- De políticas de capacitación con una fuerte motivación extrínseca a políticas que empiezan a valorar la motivación intrínseca.

También hemos podido apreciar la intención de algunas docentes de tender hacia un Desarrollo profesional, el cual puede definirse como un proceso social de autotransformación y de transformación de las situaciones educativas donde se realiza dicha práctica profesional. Los procesos de innovación son parte constitutiva de este desarrollo profesional. Este desarrollo profesional significaría un cambio radical, ruptura de los hábitos, en palabras de Bourdieu (1997) de las prácticas

---

<sup>12</sup>La motivación intrínseca anima al sujeto a enfrentarse a retos y a buscar novedades. La adquisición de dominio hace que la persona sea capaz de adaptarse a los retos y a las curiosidades del entorno. La motivación intrínseca empuja al individuo a querer superar los retos del entorno y los logros de adquisición de dominio hacen que la persona sea más capaz de adaptarse a los retos y curiosidades del entorno.

educativas, aquí el docente debe tomar decisiones en el plano ideológico-político, en el técnico-pedagógico, el organizacional y en la práctica concreta. Todo esto demanda una nueva visión paradigmática del rol docente y por ende del rol de la educación y la escuela, lo que, en definitiva, lleva a replantearse el rol que debe jugar el profesor en la sociedad actual y de futuro inmediato.

En este mismo sentido Hargreaves, (1999) ha descrito la transición que ocurre en el campo de la formación de profesores como el desplazamiento de un modelo tecnocrático a un modelo post tecnocrático. Precisamente en este último modelo se enfatizan las competencias profesionales, que se desarrollan mediante la experiencia y la reflexión sobre ella, lo cual, sin duda, que conlleva opciones variadas y que van desde las éticas a las políticas.

## 5.7. Conclusiones finales

Con respecto a lo que hemos denominado como los factores **que dificultan el traspaso al aula de lo aprendido en el proyecto** indagado tenemos que concluir desde la realidad de cada actor participante en la investigación.

La profesora María Teresa es la única docente que en su discurso apunta a la profesionalización docente, ya que estuvo muchos años trabajando sin ser profesional, llegar a un colegio donde no se planificaba, no se pedían planificaciones, donde se trabajaba el libro del alumno. En su historia profesional se reencantó con su profesión en el momento en que fue a estudiar el diplomado en innovaciones didácticas

Coloca como centro el MBE, se señalan las estrategias para la comprensión lectora, tener clara la diferencia que hay entre una pregunta explícita y una implícita. El de este marco apunta a determinados objetivos, a través de todo un trabajo técnico, una planificación bien estructurada, encontrar estrategias diversas, que hay distintos estilos, distintas formas de enseñar, distintas formas de aprender, hay distintos ritmos dentro del aula, por lo cual esto le permitió entender lo que tiene que hacer en el aula.

Sobre su práctica pedagógica reconoce tener muchas debilidades, tales como la falta de manejo de la disciplina que enseña, como también la evaluación, lo cual se puede subsanar al tomar como referente el MBE, que le permite ordenarse, planificarse.

Como eje central de su acción pedagógica se aprecia una permanente reflexión de su acción pedagógica. Tenemos el caso de cuestiones centrales en la práctica como son la activación de los conocimientos previos, en cuya acción juega un papel fundamental la reflexión sobre la práctica ya que cuando se reflexiona se da cuenta, sino no reflexiona solamente actúa, es decir, no se da cuenta de cuáles son las implicancias que tiene ese actuar.

Esta reflexión de la práctica cotidiana no es fácil porque los profesores no están acostumbrados a reflexionar, porque tienen poco tiempo para reflexionar, aparte de otras cuestiones que forman parte de la dinámica misma de una escuela.

Como pudimos apreciar en los datos, esta docente cumple con cada uno de los dominios y sus respectivos descriptores observados en el aula, destaca en esta Profesora un conocimiento profundo de la temática educativa, alto nivel de abstracción, lo cual es congruente con su acción de la teoría en su práctica de aula.

La profesora Francisca reconoce sus debilidades las cuales comenzarían en su formación universitaria y la falta de experiencia.

Se destaca el divorcio que se produce entre la formación universitaria y realidad del aula, en ámbitos, tales como el manejo de grupo, que se expresaba en la indisciplina.

En esta docente que recién se integra al sistema educacional, que desde su práctica es una debilidad, destacan en sus palabras el poco conocimiento abstracto, en cuestiones centrales de la acción pedagógica como la reflexión de la práctica en la cual no va más allá de comentar lo que entiende sobre esto sin entrar en mayores detalles.

De esta manera en la profesora Francisca, los factores que atentarían contra una práctica inadecuada de lo aprendido en el proyecto estudiado, estarían en parte en su falta de experiencia en su capacidad reflexiva sobre su acción pedagógica.

En la profesora Constanza destaca, luego de tres años en el sistema educacional, el no haber realizado cursos para perfeccionarse, siendo su participación en este proyecto la primera experiencia sobre la temática:

En esta profesora destaca el ser fundamentalmente práctica en donde todo apunta a la realidad del aula, por lo cual todo lo estudie debe apuntar en esa dirección, no hay mayor reflexión sobre la acción pedagógica.

En la profesora Constanza, declara la importancia del manejo disciplinar en el aula, que será clave en la acción pedagógica de los docentes, lo cual se corrobora en la observación de clases.

En su práctica el dejar hacer, dejar pasar, es la tónica de sus clases en donde no tiene mayor control en aspectos sustanciales del trabajo de sus estudiantes como es la evaluación de las tareas realizadas por estos

De esta manera en la profesora Constanza destacan su mala formación profesional, su sentido práctico, el que inclusive no le lleva a cuestionar su acción en el aula y ensayar nuevas formas de realizar su práctica, declara la importancia de aprender de sus colegas en el proyecto que está participando, pero eso no se observa en el aula, ya que sigue con su rutina y forma de realizar su práctica sin cambios. No destaca en sus palabras y acción la reflexión de su práctica y coloca como foco central de esta el manejo disciplinar de los estudiantes.

En la profesora Ignacia la motivación para participar en este proyecto, oscilan desde el interés personal hasta la postulación a la asignación de la excelencia pedagógica, aunque no siempre la motivación por estudiar estuvo presente en ella, pero lo que la motivo nuevamente fue el superarse profesionalmente.

Destaca los aprendizajes obtenidos en este proyecto lo cual, a pesar de llevar tantos años en el sistema los desconocía o no los había aprendido.

En esta Profesora, a pesar de la adversidad que eventualmente se puede dar en su entorno profesional, fue una de las profesoras que logró los niveles más altos en los descriptores observados en la observación de su práctica de aula. Lo cual es corroborado en los grupos de trabajo, donde la teoría aprendida en los talleres la traspasó a su práctica de aula, cuya explicación se situaría en torno a dos aspectos: por una parte, la evaluación docente y su postulación a la asignación de excelencia

pedagógica, y, por otro lado, el superarse en lo personal, que podríamos denominar como motivación intrínseca.

De esta forma, al final de la presente investigación volveremos al inicio de ella, como son los objetivos que se plantearon al inicio y ver en qué medida se lograron:

El primero de estos era: Analizar el valor que le otorgan los profesores a la FDC. Luego de este largo recorrido, a partir de los datos y del análisis de estos, las docentes del caso estudiado, le otorgan un gran valor e importancia en su vida profesional y personal. Reconocen la importancia en la teoría y en la práctica del Marco de la Buena Enseñanza. Nos pareció, como convicción, que las docentes no pueden renunciar a la importancia de perfeccionamiento como parte consustancial a su quehacer profesional y que formaría parte fundamental de todo el desarrollo profesional y una exigencia del mundo actual.

El segundo objetivo era: Comprender el significado que le otorgan los docentes al mejoramiento de la práctica pedagógica. Las docentes reconocen la importancia de su participación en el Proyecto estudiado: *Los Docentes. Permanentes aprendices*. Los actores revelan la importancia y el compromiso con dicho proyecto Reconocen el aporte que realiza en el conocimiento de nuevas teorías que les permitan mejorar su práctica de aula. Destacan sustantivamente, la forma en la cual se realiza e trabajo en los talleres del proyecto, tales como la participación, el compartir experiencias. Con respecto a sus prácticas pedagógicas, las docentes reconocen abiertamente sus debilidades, algunas de las cuales se encuentran en la formación, universitaria, la falta de dominio de la disciplina y el manejo de los estudiantes en el aula. Reconocen la importancia al trabajo en equipo, el compartir experiencias y la reflexión de dicha práctica.

Con respecto al tercer objetivo: Identificar cómo perciben los docentes su aprendizaje y su integración a la práctica de aula. Las docentes lo consideran como un proceso sistemático que se inicia en la acción concreta de los docentes como es su participación en el Proyecto indagado, destacando el compartir experiencias. En este aprendizaje de las docentes, la validación de dicho aprendizaje se realiza en el aula. Si el alumno aprendió, quiere decir que el profesor supo poner en la práctica sus teorías en la acción pedagógica del aula, lo cual será una demostración que el docente también aprendió. Esto estaría reflejando toda un concepción socioconstructivista del aprendizaje, en entorno escolares situados y significativos, con las diferencias propias de cada docente.

El cuarto objetivo: Identificar los aspectos que las docentes aplican en su práctica pedagógica a partir de la teoría aprendida en el proyecto. Aquí hemos podido evidenciar que el comportamiento, con respecto a la integración al aula de lo aprendido en Proyecto, fue heterogéneo, y que van desde dos docentes que aplican cada uno de los descriptores estudiados, prácticamente en forma íntegra, pasando por otra docente que los aplica medianamente, hasta una Profesora que los aplica muy débilmente.

Con respecto al quinto objetivo: Determinar los factores que dificultan el traspaso al aula de lo aprendido en el proyecto. Se pudo determinar que son

variados los factores que fijan dicho traspaso, los cuales se sitúan en lo que hemos denominado como ambientes micros y en ambientes macros. El primero, se sitúa a nivel del docente y que van desde la formación universitaria, pasando por la formación, disciplinar-pedagógica, el dominio de la disciplina en el aula, hasta la motivación intrínseca. El segundo, corresponde a la gestión, que van desde el tiempo que tienen los docentes para planificar y reflexionar sobre su práctica de aula.

Pudimos constatar que en lo declarado por los docentes la valoración y el proceso de FDC realizada en el Proyecto indagado, cumplía con la fundamentación que aporta la investigación al respecto, ahora el problema es el quiebre que se produce en lo declarado y lo realizado en el Proyecto por los docentes y en algunos casos su traspaso al aula, están determinados, por los factores señalados.

De esta forma, el gran objetivo que nos propusimos en esta investigación como es: Comprender la valoración, significado e integración a la práctica de aula de la FDC, recibida por los profesores participantes en el proyecto *Los docentes, permanentes aprendices*, como un medio para mejorar sus prácticas pedagógicas.

Consideramos que se logró el objetivo propuesto, por que logramos, a partir del Proyecto indagado, comprender el valor que le otorgan los actores a la FDC y como la integraron al aula lo aprendido por cada una de las docentes, lo cual se puede constituir, a partir de la experiencia in situ, de cómo pueden ser efectivos los procesos de FDC como referente empírico que permita contribuir a mejorar la Formación Docente Continua.

### **5.7.1. Reflexiones finales y Proyecciones de la investigación**

Al llegar al final de la presente investigación, son muchos las experiencias vividas y los aprendizajes que se han logrado. Con respecto a los aprendizajes, quizás se puede resumir desde la perspectiva de la investigación que en lo personal ha significado un cambio **copernicano** con respecto a ésta y que van desde el paradigma en el cual se sitúa hasta los énfasis que se puedan dar a un objeto de investigación, lo cual transforma dicho objeto de investigación en prácticamente infinito.

En el mismo campo de la investigación educacional, vemos un ámbito de muy poco explorado, considerando que en los discursos de los líderes, permanente desde varias décadas, se ve en esta como un medio para mejorar la calidad de vida de los ciudadanos e insertarse en un mundo globalizado y altamente tecnologizado, además de considerar a la educación como una poderosa arma que permita la movilidad social y estrechar la brechas sociales.

Cuando se lleva a cabo una investigación se espera, por parte del autor, realizar un aporte sustantivo dentro de ámbito en el cual se lleva a cabo esta.

Precisamente, esperamos que esta investigación logre proyectarse y se pudiera considerar como un insumo a decisiones de política educativa que contribuyan a mejorar las decisiones y acciones que se realicen con respecto a la Formación Docente Continua y la Práctica pedagógica de los docentes.

Son muchas las preguntas que fueron surgiendo en el desarrollo de esta y aún más en el análisis de los datos. De esta forma algunas preguntas que podrían guiar a algún “nido de investigación”, podrían ser las siguientes:

¿Qué importancia tiene el manejo de la técnica didáctica en el aula en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes?

¿Puede el profesor, con un horario de 44 horas semanales, aplicar en forma sistemática los indicadores más significativos de cada uno de los dominios del MBE en cada una de las clases que realiza?

#### **5.7.2. Limitaciones del estudio**

Cuando se realiza una investigación de esta envergadura pueden parecer muchas las limitaciones, decimos esto ya que muchas de dichas limitaciones son propias del desarrollo de una investigación doctoral, tales como la falta de experiencia, el tiempo que hay que dedicarle al diseño, trabajo de campo y análisis de los resultados, para lo cual se tiene que producir un involucramiento total como un proceso intelectual y mental de compromiso con la investigación.

Una de las limitaciones sustantivas son los recursos materiales ya que el autor tuvo que correr con todos los gastos pecuniarios que van desde el tiempo, traslado al escenario, y todo lo relativo a la impresión y término del trabajo.

## 5.8.1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### 5.8.1.1. Textos y revistas

- Almonacid, C. (1997) *El empresariado chileno como actor educativo*. Tesis de doctorado (no publicada) P. Universidad Católica de Chile.
- Allaud A, Duscatzky. (1998) *Maestros. Formación práctica y transformación escolar*. Miño y Dávila Editores Compilación.
- Arancibia, V. (1994) *Formación y capacitación de los profesores: Impacto en el aprendizaje en los Estados Unidos*. Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Boletín 34, agosto.
- Araneda Valdés, A. (2007) *La triangulación como técnica de cientificidad investigación cualitativa pedagógica y educacional*. En *Revista de estudios y experiencias en educación*. Vol. 5. UCSC, Concepción, Chile.
- Arendt, H. (1993) *La Condición Humana*. Editorial Seix Barral
- Aronowitz, S. Giroux, H. (1998): *La enseñanza y el rol del intelectual transformador*. En Allaud A, Duscatzky. (1998): *Maestros. Formación práctica y transformación escolar*. Miño y Dávila Editores Compilación.
- Ardoino, J. (2004) *Complejidad y Formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Ediciones novedades educativas. Universidad de Buenos Aires.
- Assaél, J. (1994) *Los Talleres de Educadores*. En Sepúlveda, J. (1994). *Educación Media y Perfeccionamiento Docente: La Visión de los que están a cargo*. CPU, Santiago de Chile.
- Assaél, J. (1992) *Talleres de educación democrática*. En *cómo aprende y enseña el docente*. Santiago. PIIE.
- Avalos, B. (1997) *Investigación políticas y prácticas: El caso de la formación inicial de docente*. PUC, Santiago.
- Avalos, B. (1996) *Repensando el concepto de formación continua de profesores*. MECE-MINEDUC. Santiago-Chile, 1996.
- Avalos, B. (2002.a) *Profesores para Chile, historia de un proyecto*. Ministerio Educación, Chile

- Avalos, B. Larraín, B. (2001) *Estándares de desempeño: para la formación inicial de docentes*. Mineduc. Santiago de Chile.
- Avalos, B. (2002.b) *Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países, Santiago de Chile*. UNESCO/OREALC.
- Barber, M. Mourshed, M. (2008) *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. PREAL, N° 41.
- Barquin, R. Sepúlveda, M. (2000) *La formación inicial y permanente del profesorado*. Ver en: Rivas Flores, J. *Profesorado y reforma: ¿un cambio en las prácticas docentes?* Málaga. Aljibe.
- Barrow, R. (1998) *Formación de maestros: teoría y práctica*. En Allaud A, Duscatzky. *Maestros. Formación práctica y transformación escolar*. Miño y Dávila Editores Compilación.
- Bisquerra, A; Dorio, A; Gómez, J; Latorre, A; Martínez, F; Massot, I; Mateo, J; Sabariego, M; Sans, A; Torrado, M; Vilá, R. (2004) *Metodología de la Investigación educativa*. Ed. La Muralla S.A. Madrid, España.
- Boulton, G., Smith., D., McCrindle, A., Ccrindle., A., Burnet., P., Cambell., K., (2001) *Secondary teachers' conceptions of teaching and learning. Learning and Instruction*.
- Bourdieu P y J. Passeron. (2004) *Los herederos: Los Estudiantes y la cultura*. Siglo XXI, Buenos Aires
- Bourdieu, P. (1997) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo veintiuno, México.
- Bourgeois, E y Nizet, J. (1997) *Apprentissage et formation des adultes*. Paris: Press Universitaires de France.
- Bruner, J. (1997) *Actos del significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Paidós, Barcelona.
- Bruner, J. (1986) *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa, Barcelona.
- Brunner, J. (2002) *Globalización cultural y postmodernidad*. Santiago, Fondo de Cultura Económica
- Brunner, J; Elacqua, G. (2003) *Capital humano en Chile: entre la desigualdad y la efectividad*. Santiago Chile.

- Brunner, J. (1998) *Los valores: ¿se modernizan o permanecen inmutables?* Talca. Universidad de Talca.
- Canales, M. (2006) *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios.* Ed. LOM Santiago, Chile.
- Carr, W. (1999) *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica.* Madrid, Ediciones Morata, Fundación Paideia.
- Carr, W. (1998) *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación acción en la formación del profesorado.* Barcelona Martínez Roca.
- Castells, M. (1997) *La era de la información. Economía, sociedad y cultura.* Vol. 1. La Sociedad Red. Madrid: Alianza.
- Castillo, E. Y Vásquez, M. (2002) *El rigor metodológico en la investigación Cualitativa.* Colombia Médica, Vol. 34, Nº 3.
- Castro, E. (1993) *Retos en la formación y capacitación de docentes en Iberoamérica.* SECAB-Colombia.
- Clark, C. y Peterson, P. (1990) *Los procesos de pensamiento de los docentes.* En. Wittrock (Ed.), *Investigación de la enseñanza III. Profesores y Alumnos*, Madrid: Paidós.
- Cochran-Smyth, M., y Little, S., (1993) *Inside/outside: Teachers research and Knowledge.* New York: Teachers College Press.
- Condemarín, M. (1992) *Talleres de formación de profesores en servicio pertenecientes al P-900. En cómo aprende y enseña el docente.* Santiago. PIIE.
- Cox, C. (2003) *El nuevo currículo del sistema escolar.* Santiago: MINEDUC.
- Crino, F. (2006) *Estudio descriptivo de las prácticas de aula de docentes de primer año básico en algunas escuelas adscritas al P-900. (Trienio 2000-2003) de la región Metropolitana.* Tesis de Magíster (no publicada). Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Davini, M.C y Birgin, A. (1998) *Políticas de formación docente en el escenario de los 90. Continuidades y transformaciones en Políticas y sistemas de formación.* Buenos Aires, Edic. Novedades Educativas.
- Darling-Hammond, L. (2000). *Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence.* *Educational Policy Analysis Archives*
- Day, Ch (1999) *Developing teachers. The Challenges of Lifelong Learning.* Falmer Press. Londres.

- Dean, J (1993) *La organización del aprendizaje en la educación primaria*. Paidós.
- Denegri, M. G Martínez, G. (2001) *Proyectos de aula interdisciplinarios: una mirada desde la psicología educativa*. En: *Psicología y Educación. Encuentros y desencuentros*. María Juliá y Jorge Catalán (eds.). La Serena: Departamento de Publicaciones, Universidad de La Serena.
- Denegri, M. (2000) *Orientaciones pedagógicas constructivistas*. Unidad de producción de materiales educativos. EDUCADE. Consultora Ltda.
- Denegri, M. (2005) *Proyectos de aula interdisciplinarios y reprofesionalización de profesores: Un modelo de capacitación*. Revista de Estudios pedagógicos. UACH. XXXI, N°1.
- Densimone, L., Porter, A., Garet, M., Yoon, K., y Birman, B. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study, Educational Evaluation and Policy Analysis.
- De Tezanos, A. (1994) *¿Entonces... qué hacemos con el perfeccionamiento?* En Sepúlveda, J. *Educación Media y Perfeccionamiento Docente: La Visión de los que están a cargo*. CPU, Santiago de Chile.
- De Tezanos, A. (1994) *Mirar desde adentro. Los enunciados teóricos fundacionales para la reformulación curricular de la formación de profesores*. En: *Cómo aprende y enseña el docente*. Santiago. PIIE.
- Denzin, N. (1991) *Interpretative Interaccionism* (4ª ed.). Editorial Sage. California. United States of América.
- Dewey, J. (1951) *La Ciencia de la Educación*. Editorial Losada. Buenos Aires
- Dewey, J. (1926) *Ensayos de educación*. Imprenta Ciudad Lineal, Madrid.
- Díaz, T. (2007) *Las relaciones pedagógicas profesor - estudiantes como configuradores de escenarios intra- aula*. Tesis de doctorado (no publicada) P. Universidad Católica de Chile.
- Dilthey, W. (1980) *Introducción a las ciencias del espíritu*. Alianza, Madrid.
- Duschatzky. (1998) *Maestros. Formación práctica y transformación escolar*. Miño y Dávila Editores Compilación.

- Edwards, V. (1994) *Los Paradigmas Comunicativos en la Formación Docente*. En Sepúlveda, J. *Educación Media y Perfeccionamiento Docente: La visión de los que están a cargo*. CPU, Santiago de Chile.
- Edwards, V. (1992) *Hacia la construcción del perfeccionamiento docente*. En *cómo aprende y enseña el docente*. Santiago. PIIE.
- Elgueta, M. (2007) *Las prácticas de docencia de los profesionales académicos del área de pedagogía de la Universidad Católica Silva Henríquez en relación a los requerimientos de la Reforma Educacional Chilena para la Formación Inicial de Profesores*. Tesis de doctorado (no publicada) Universidad de Valladolid.
- Elliot, J. (2000) *La investigación- acción en educación*. Madrid, Morata, 4º Edición.
- Escudero, (1998) *Consideraciones y propuestas sobre la formación permanente del profesorado*. Revista de Educación, Nº 317.
- Feiman-Nemser, Sh. (2001) *From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching*. En: Teachers College Record.
- Ferrada, D. Y Villena, A. (2005) *La construcción de significados pedagógicos. Investigaciones. La construcción de significados pedagógicos en los grupos profesionales de trabajo*. Revista de Estudios pedagógicos. UACH. XXXI, Nº2.
- Figuroa, A. (2003) *Propuesta de desarrollo profesional de las docentes universitarias. Un estudio de casos*. Tesis doctoral (no publicada). Universidad de Barcelona.
- Flanders, N. (1977) *Análisis de la Interacción Didáctica*. Madrid, Anaya
- Flick, U (2004) *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata, Madrid.
- Freire, P. (1998) *Pedagogía de la esperanza*. III Edición, México Siglo XXI.
- Fullan, M. G. (2001a). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey Bass.
- Fullan, M. G. (2001b). *The new meaning of educational change* (3rd Ed). New York:
- Gajardo, M. (1999) *Reformas Educativas en América Latina. Balance de una década*. Santiago, Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina.
- Galaz, J. (2007). *Desarrollo profesional docente y (re) construcción de la identidad profesional de los profesores de enseñanza media : el caso de los grupos profesionales de trabajo* Tesis de doctorado (no publicada) P. Universidad Católica de Chile.

- García-Huidobro, J; Cox, C; Hermosilla, B; Sotomayor, C; San Miguel, J; (1999) *La reforma educacional chilena*. Madrid, editorial popular.
- García, G y Arancibia, V. (2007) *Pasantías PENTA UC: Una Propuesta de Desarrollo Profesional Docente*. PSYKHE, Vol 16, N° 1. 135-147
- Gess-Newsome, J. (2001) *The professional development of science teachers for science education reform: A review of the research*. En J. Rhoton & P. Bowers (Eds.) *Issues in science education: Professional development planning and design* Arlington.
- Gil Flores, J. (1994) *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. PPU, S.A. Barcelona.
- Gimeno S., Pérez G. (1989) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, ED. Akal.
- Gimeno, S. (1998.a) *Poderes inestables en educación*. Madrid. Ediciones Morata
- Gimeno, S. Pérez Gómez, A. (2000) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Ediciones Morata
- Gimeno, S. (2002.a) *Educación y convivir en la cultura global: las exigencias de la ciudadanía*. Madrid. Ediciones Morata
- Gimeno, S. (1998.b) *Profesionalización docente y cambio educativo*. En Allaud A,
- Gimeno, S. (2002.b) *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Ediciones Morata
- Gimeno, S. (1997) *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967) *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago. H. Aldine
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata
- González González, M. (2007) *Equipos docentes en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: posibilidades e incertidumbre*. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 15 (20). Consultado 20/09/07 de <http://epaa.asu.edu/epaa/>
- Grossman, P. (2005) *Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza*. En: Profesorado. Revista de curriculum y

formación de profesorado. U. de Granada, España. Año/vol 9  
N° 002.

- Guba, E. (1989) *Criterios de rigurosidad*. En: Gimeno, J. y Pérez: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal.
- Gudmundsdóttir, S. y Shulman, L. (2005) *Conocimiento didáctico en Ciencias Sociales*. Revista de currículum y formación del profesorado. 9, 2.
- Guerra, P. (2008). *Formación docente continua: una mirada desde el aprendizaje de Adultos*. En: Revista Iberoamericana de Educación, n.º 45/1  
EDITA (OEI)
- Gysling, J. (1994) *El perfeccionamiento docente visto en el contexto de la formación de profesores*. En Sepúlveda, J. (1994). Educación media y perfeccionamiento docente: La visión de los que están a cargo. CPU, Santiago de Chile.
- Gysling, J. (1993) *El perfeccionamiento docente visto en el contexto de la formación de profesores*. CPU. Documento de Trabajo N° 30/93.
- Hargreaves, A. (2003) *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Morata, 4º edición, España
- Hargreaves, A. (2001) *Aprender a Cambiar. Más allá de los objetivos*. Octaedro. Madrid
- Hargreaves, A. (1999) *Cuatro edades del profesionalismo y del aprendizaje profesional*. En: *La formación de profesores. Perspectivas y experiencias*. Coordinador B. Avalos, V. Nordenflycht, M.E. Edit. Santillana, Santiago de Chile.
- Heidegger, M. (1989) *Conceptos fundamentales*. Alianza, Madrid. Imbernón, F. (1994) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona, Graó.
- Imbernón, F. (1999) *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona, Graó.
- Jorquera Martínez, C. (2007) *Creencias educativas de formadores de profesores con relación a la formación inicial docente*. Tesis de magister en educación (no publicada). Universidad de Santiago de Chile.
- Killion, J. (2002) *What works in the elementary school results-based staff development*. National Staff Development Council. ([www.nsd.org](http://www.nsd.org))
- Krause, M. (1995) *La investigación cualitativa un campo de posibilidades y*

desafíos . En Revista temas de educación, N° 7, pp. 19-39.

- Latorre, A., del Rincón, D., Arnal, J. (2005) *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona. Ediciones experiencia, S. L.
- Latorre, M. (2005.a) *Continuidades y rupturas entre formación inicial y ejercicio profesional docente*, Revista digital de la OEI, número 37, mayo.
- Latorre, M. (2005.b) *¿Cuáles son las características de las prácticas pedagógicas de profesores chilenos en ejercicio?*, Revista digital. PREAL, junio.
- Latorre, M. (2004) *Aportes para el análisis de las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas*, Revista Estudios Pedagógicos, N° 30: 75-91, Universidad Austral de Chile.
- Latorre, M. (2002) *Saber pedagógico en uso, caracterización del saber actuante en las prácticas pedagógicas*. Tesis de Doctorado, Universidad René Descartes, París 5, Sorbonne – Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Laukkanen, R (1995) En: *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*. Luengo, Julián (compilador). Ediciones Pomares, S.A. Barcelona México: 2005.
- Leyton, M. (2006) *Teoría y modelos curriculares*. UMCE. Programa de Doctorado.
- Lincoln, Y. Guba, E. (1985) *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA.Sage.
- Lieberman, A. y Wood, D. (2003) *Cuando los profesores escriben: sobre redes y aprendizaje*. En: Lieberman y Miller (eds.), *La indagación como base del profesorado y la mejora de la educación*. Octaedro, Barcelona.
- Lieberman, A., y Miller, L. (2001). *Teachers caught in the action: Professional development that matters*. New York: Teachers College Press.
- Loucks-Horsley S., y Stiles, K. (2001). Professional development designed to change science teaching and learning. En J. Rhoton y P. Bowers (Eds.) *Issues in science education: Professional development planning and design* Arlington.
- Maykut, P. Y Morehouse, R. (1999) *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. Hurtado ediciones, Barcelona.

- McMILLAN, J. Schumacher, S. (2005) *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Pearson Educación. S.A. Madrid.
- Marcelo, C. (2001) *Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento*. Revista complutense de Educación. Vol. 12, Núm. 2. Madrid, España.
- Marcelo, C. (1991) *El Estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Sevilla. Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Martín; j. y Savary, (1999) *Formateur d' adultes*. Lyon: Chronique Sociale (síntesis traducida).
- MauriMajós, T. (2002) *La formación inicial y permanente en España en contexto de la educación del siglo XXI*. En: *La Formación docente: un aporte a la discusión*, UNESCO / OREALC. Santiago, Chile.
- Magendzo, A (1998) *elaboración de planes y programas de estudios desde la reforma curricular*. En Revista de Educación, N° 257, agosto 1998, MINEDUC.
- McCormick y James. (1997) *Evaluación del currículum en los centros escolares*. Madrid, Ediciones Morata.
- McKernan, J. (2001) *Investigación-acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid, Ediciones Morata.
- Mella, O. (1998) *Naturaleza y orientaciones teórico-metodológicas de la investigación cualitativa*.
- Meza Cascante, L. (2002) *La teoría en la práctica educativa*. <http://www.itcr.ac.cr/revistacomunicacion/Vol.12No22002/Articulos/lmeza.htm>. 17/06/07.
- Miranda, C. (2005) *Formación permanente e innovación en las prácticas pedagógicas en docentes de Educación Básica*. Revista de estudios pedagógicos. UACH. XXXI, N° 1: 63-78.
- Miranda, C. (2004) *Impacto del Programa de becas en el exterior sobre la autoestima profesional, el pensamiento crítico y la innovación en las prácticas pedagógicas de los docentes beneficiados*. Tesis de doctorado, (no publicada). Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Montecinos, C. (2003) *Desarrollo profesional docente y desarrollo colectivo. psicoperspectivas*. revista de la escuela de psicología universidad católica de Valparaíso vol. II.

- Montero, L. (2001) *La construcción del conocimiento profesional docente*. Homosapiens, Argentina.
- Naresh R. Pandit (1996). *The creation of theory: a recent application of the grounded theory method*. En: the qualitative report, volume 2, number 4, december, 1996, (<http://www.nova.edu/ssss/qr/qr2-4/pandit.html>). Consultado 26/09/09.
- Noguera, M, Fuentealba, J., Osandon, M., Quiroga, M. (2002). *Desarrollo Profesional Docente Experiencias de Colaboración en Enseñanza Media*. MINEDUC.
- Nordenflycht, M. (2000) *Formación Continua de Educadores: Nuevos Desafíos* Biblioteca digital de a OEI. Cuaderno de Trabajo 3.
- Núñez, I., Vera, R. (1988) *Organizaciones docentes, políticas educativas y perfeccionamiento*. Academia de Humanismo Cristiano. Santiago de Chile.
- Palacios, F., Araya, J., Alvarez, S. (1993) *Caracterización de la oferta histórica y actual del Perfeccionamiento Docente para profesores de Educación Media en el contexto institucional del CPEIP, proyecciones*. CPU. Documento de Trabajo N° 33/93.
- Pecharromán, I., (2004) *Epistemologías cotidianas en el contexto académico y en adultos*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid.
- Pérez Gómez, A. (1985) *Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica*. En J. Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, A (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Aka.
- Pérez Serrano, G (1998) *Investigación Cualitativa: Retos e Interrogantes I. Métodos*. Edit. La Muralla, Madrid.
- Pérez Serrano, G. (1998) *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes II. Técnicas y análisis de datos*. Editorial la muralla.
- Pérez Serrano, G (1990) *Investigación-Acción. Aplicaciones al campo social y educacional*. Edit. La Muralla, Madrid.
- Pichon-Rivière, P. (1986) *El grupo operativo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pintor García, M. y VizcarroGuarch, C. (2008) *Cómo aprenden los profesores. Un estudio empírico basado en entrevistas*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Piragua, L. (2007) *Redes de maestros, una herramienta educativa*. <http://eleducador.com/pragma/documenta/documentos/85070/index.html>. Consultado 7/7/07

- PNUD (2002). Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo: *Desarrollo humano en Chile 2002: nosotros los chilenos: un desafío cultural*. Santiago, Chile.
- PNUD (2001) Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo: Informe sobre *desarrollo humano 2004: la libertad cultural en el mundo diverso de hoy*. New Cork, Ediciones Mundi-Prensa.
- Popkewitz, T., Lindblad, S. (2005) *Gobernación educativa e inclusión y exclusión social: dificultades conceptuales y problemáticas en la política y en la investigación*. En: Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea. Luengo, Julián (compilador). Ediciones Pomares, S.A. Barcelona México. 2005.
- Postic, M. y De Ketele, j. (2000) *Observar las situaciones educativas*. Narcea Ediciones, Madrid.
- Puigrós, A. (1989) *Imperialismo y Educación en América Latina*. Nueva Imagen, México.
- Reimers, F. (2003) *Las buenas maestras en América Latina*, *Revista Persona y Sociedad*, Universidad Alberto Hurtado-ILADES, Chile.
- Reimers, F y Villegas-Reimers, E. (2006) *Sobre la calidad de la educación y su sentido democrático*. Revista PRELAC. Nº 2. OREAL/UNESCO, Santiago, Chile.
- Rockwell, E. (1987) *Desde la perspectiva del trabajo docente*, DIE del CINVESTAV, IPN, México.
- Rockwell, E. (1985) (comp.), *Ser maestro: Estudios sobre el trabajo docente*, SEP – El caballito, México. Rodríguez Rosas S. (2006) *Análisis y evaluación de la práctica docente*. <http://www.tupublicas.com/docs/03-08-2006-96-blanca.doc> (Consultado 1/06/07).
- Rodríguez, G; Gil, J; García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe, Málaga.
- Romero Morante, J. Luis Gómez A. (2007) *¿Sirven las Políticas y Prácticas de Formación del Profesorado para Mejorar la Educación? Una Respuesta desde el Análisis de la Construcción Social de la Docencia*. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 15(19). <http://epaa.asu.edu/epaa/v15n19/> Vol. 15, Nº 19 (Consultado 1/06/07).

- Roulet, L. (1991) *L'Articulación du discours en Français Contemporain*. Berne: P. Lang.
- Ruiz Olabuénaga, J. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto, Bilbao.
- Ruiz, J. (2003) *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa*. (1ª ed.) Bilbao, España: Ediciones Mensajero.
- Sabán Vera, C. (2010) *Educación permanente» y «aprendizaje permanente»: dos modelos teórico-aplicativos diferentes*
- Sacristán, G. Pérez Gómez. (1992) *La Enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal/Universitaria. Salvà de Borca. *Práctica educativa, ¿Construcción o rutina?*  
[http://www.cep.edu.uy/InformacionInstitucional/Inspeccion/DivDptos/InspeccionNacionales/Practica/Revista5/pract\\_edu.htm](http://www.cep.edu.uy/InformacionInstitucional/Inspeccion/DivDptos/InspeccionNacionales/Practica/Revista5/pract_edu.htm). (Consultado 06/05/07).
- Sandín, M. (2003) *Investigación Cualitativa en Educación*. Universidad de Barcelona, España: McGraw-Hill.
- Sandoval, C. (2002) *Especialización en teorías, métodos y técnicas de investigación social*. ARFO. Editores e Impresores Ltda. Bogotá, Colombia.
- Scheler, M. (1992) *Invitación a la fenomenología*. Paidós, Barcelona, España.
- Schon D. (2002) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Ediciones Paidós. Ministerio de educación y Ciencia.
- Sepúlveda, G. (1994) *Capacitación docente: Una cuestión por definir*. En: Sepúlveda, J. *Educación media y perfeccionamiento docente: La visión de los que están a cargo*. CPU, Santiago de Chile.
- Sepúlveda, J. (1994) *Educación Media y Perfeccionamiento Docente: La Visión de los que están a cargo*. CPU, Santiago de Chile.
- Shulman, L. (1987) Knowledge and teaching: foundations of the new know reform. En Harvard Educationalreview. N° 57.
- Smylie, M., Allensworth, E., Greenberg, R., Harris, R., y Luppescu, S. (2001). *Teacher professional development in Chicago: Supporting effective practice*. Report of the Chicago Annenberg Research Project.
- Stake, R. (1998) *Investigación con estudio de caso*. Ediciones Morata, Madrid, España.

- Stenhouse, L. (1984) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata
- Strauss, A. y J. Corbin (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Ediciones Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. y R. Bogdan (1996) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós Básica.
- Tedesco, J. y Tenti Fanfani, E. (2002). *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. Documento presentado en la Conferencia Regional *O desempenho dos professores América Latina e Caribe: Novas Prioridades*. BID/UNESCO/MINISTERIO DA EDUCACAO, Brasilia.
- Tejada, J. (1995) *El papel del profesor en la innovación educativa. Algunas implicaciones sobre la práctica educativa*. En: EDUCAR Nº 19 UAB, Barcelona – España.
- Tellez, F. (2005) *Caracterización de las carreras de pedagogía de universidades chilenas que han participado en el proceso de acreditación de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP). Informe preliminar*.
- Terhart, E. (1987) *¿Qué es lo que forma en la formación del profesorado?* Madrid, Revista de Educación Nº 284.
- Torres, R. (1999) *Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo?* Buenos Aires, Revista Novedades Educativas Nº 99.
- Trinidad, A., V Carrero y M. Soriano (2006) *La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid, España: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Undurraga, C. (2003): *¿Cómo aprenden los adultos? Una mirada psicoeducativa*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- UNESCO. (1998) *Informe del primer estudio internacional comparativo en lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica*. <http://llece.unesco.cl/publicaciones/14.act>. (Consultado 14/07/07).
- Villalta, M. (2000) *Prácticas pedagógicas del docente y cultura escolar en la interacción didáctica*. Tesis de doctorado (no publicada) ). P. Universidad Católica de Chile.

- Vaillant, D. (2004) *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. Documento PREAL, N° 31.
- Vaillant, D. Y Marcelo García, C. (2000) *¿Quién educará a los educadores? Teoría y práctica de la formación de formadores*. ANEP –AECI, Montevideo.
- Valle, R. King, M. (1978) *Existential Phenomenological Alternatives for Psychology*. New Cork, Oxford University.
- Valles, M. (1997) *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, España: Síntesis Sociológica.
- Venegas, P. (2002). *Identidad profesional, discurso y procesos de formación*. Santiago: PIIE. Revista Iberoamericana de Educación, N° 10
- Vezub, F. (2005) *Tendencias internacionales de desarrollo profesional docente. La experiencia de México, Colombia, Estados Unidos y España*.
- Vidal, J. (2002) *Los valores en la Educación*. Barcelona. Edit. Gedisa. Primera edición.
- Villalta, M. (2000) *Prácticas pedagógicas del docente y cultura escolar en la interacción didáctica*. Tesis de grado para doctorado en ciencias de la educación. Santiago. PUC.
- Villegas-Reimers, E (2002) *Formación docente en Estados Unidos de Norteamérica: tendencias recientes en sus prácticas y políticas, en dos experiencias en formación docente: EUA y Chile*. Santiago de Chile, UNESCO/OREALC.
- Vizcarro, C. (2002) *Innovación y métodos de enseñanza*. En *El carácter transversal en la educación universitaria*. Michavila, F Y Martínez, J (Eds.). Madrid: U. Politécnica de M. y U. C. de M.
- Weber, M. (1993) *Economía y sociedad*. Fondo de cultura económica, Madrid, España.
- Red Maestros e Maestros. ([www.rmm.cl](http://www.rmm.cl)).

### 5.8.1.2. Leyes y Decretos

Ley 18.962 8 Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile. 10 de Marzo de 1990. (LOCE).

Ley Nº 20.370. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile. 12 de septiembre 2009. (LGE).

### 5.8.1.3. Documentos de Trabajo

*Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio* (2004). SEP, México.

LOCE. *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. Nº 18.962. Marzo, 1990.*

Ministerio de Educación y Ciencia (2002) *Una educación de calidad para todos y entre todos*, Madrid, España.

Fundación Chile. *Desafíos y tareas de la educación chilena al comenzar el siglo 21.*

MINEDUC (1994) *Los Desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI.* Santiago, Chile: Ministerio de Educación de la República de Chile, 456.

\_\_\_\_\_ (1998) *Buena educación para todos. La reforma en marcha.* Santiago, Chile : Ministerio de Educación de la República de Chile.

\_\_\_\_\_ (2003) *Marco para la Buena Enseñanza.* Santiago, Chile: Ministerio de Educación de la República de Chile

\_\_\_\_\_ (2000): *Bases para la formulación de políticas públicas de formación y perfeccionamiento docente.* Informe elaborado por comisión Ministerio de Educación. Coordinador Eduardo Castro. Asesor MINEDUC. (Fotocopia).

\_\_\_\_\_ (2000) *Red Maestros de Maestros.* Santiago de Chile: Ministerio de Educación de la República de Chile

\_\_\_\_\_ *Las recomendaciones del comité técnico asesor y los avances de la reforma educativa.* <http://www.mineduc.cl/reforma/recomendaciones.htm>(Consultado 22/07/06).

MINEDUC (2005), Informe comisión formación inicial docente.

OCDE (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación: Chile. París.* América Latina y el Caribe.

OCDE (1997). *Revisión de políticas nacionales de educación.*

- PIIE (1992) *Como aprende y enseña el docente. Un debate sobre el perfeccionamiento*. Informe de seminario.
- PREAL (1988). *El futuro está en juego*.
- PREAL (2001). *El futuro está en juego*.
- UNESCO (1992). *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. En: *conferencia mundial de educación para todos*. Jontiem.
- UNESCO/OREALC (1992). *IV Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe*. Informe Final. Quito, Ecuador, 457.
- \_\_\_\_\_ (1994). *V Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe*. Informe Final. Santiago Chile.
- \_\_\_\_\_ (1996) *VI Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe*. Informe Final. Kinston, Jamaica.
- UNESCO (2001) *Informe del primer estudio internacional comparativo en lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica*, realizado en 1997 en trece países latinoamericanos.

#### **5.8.1.4. ANEXOS**

## **ANEXO 1**

### **Plan de Entrevista**

Duración de la Entrevista:

Fecha:

Simbología:

E: Entrevistador

P: Profesora

O: Observación

#### **Tema 1. Formación Docente Continua**

E: ¿Tú eres profesora de...?

E: ¿En qué consiste este proyecto sobre mejoramiento de las Prácticas Pedagógicas?

E: ¿qué esperarías tú de los demás docentes que participan en el proyecto?

E: ¿Qué opinas tú sobre la Formación Docente Continua recibida por los docentes en general y en particular a aquellos que participan en este proyecto?

E: ¿qué aspectos de la Formación Docente Continua en este proyecto se pueden reflejar en una mejora de las prácticas pedagógicas?

E: ¿cómo valoras tu participación en este proyecto?

#### **Tema 2. Práctica pedagógica**

E: ¿Qué entiendes tú por “Práctica Pedagógica”?

E: ¿crees que hay algunos aspectos destacados dentro de la práctica pedagógica...?

E: ¿Cuáles serían tus fortalezas y las debilidades de tu práctica pedagógica?

E: ¿cuáles serían las fortalezas y debilidades de tus colegas en la práctica pedagógica?

E: ¿Cómo crees que se podrían mejorar algunas de las debilidades de la práctica de tus colegas?

E: ¿Y cómo se podrían potenciar las fortalezas de tu práctica y la de tus colegas?

E: ¿... consideras importante estas instancias de trabajo colaborativo, lo que están haciendo en este proyecto?

E: ¿Qué aspectos de las prácticas pedagógicas crees que modifiquen los docentes luego de su participación en este proyecto?

E: ¿Cuáles crees que serían las oportunidades existentes para el logro de los propósitos del proyecto?

E: ¿Cuáles serían las amenazas existentes para el logro de esos propósitos?

### **Tema 3. Aprendizaje en los docentes**

E: ¿Cuáles serían las formas más adecuadas para aprender por parte de los docentes lo que están estudiando en este proyecto?

E: ¿Cómo logras tener evidencia sobre el aprendizaje por parte de los docentes de lo que están aprendiendo acá?

E: ¿De qué manera crees que los docentes deberían de integrar a sus prácticas de aula lo que aprendan acá en este proyecto?

E: ¿Por qué etapas crees tú que debieran de transitar...?

E: ¿Cómo vas a darte cuenta que una determinada estrategia sirve, o no sirve?

FIN DE LA ENTREVISTA.

## ANEXO 2

### Subcategorías

Subcategorías			
ORDEN	CODIGO	NOMBRE	DEFINICIÓN DE SUBCATEGORÍA
1	VMBE	Valoración e importancia del Marco para la Buena Enseñanza	Se expone sobre la valoración, importancia para la práctica pedagógica del MBE.
2	PMBE	Planificación y evaluación a partir del Marco para la Buena Enseñanza	Se comenta sobre el aporte para la planificación y evaluación del MBE
3	PER	Perfeccionamiento	Comentarios de los docentes sobre el perfeccionamiento.
4	POD	Profesionalización docente.	Comentarios de los docentes sobre el sentido de ser profesional en la educación.
5	EDO	Evaluación docente	Relato sobre la evaluación docente que permitió entrar al aula de los docentes.
6	OPMP	Oportunidades del proyecto mejoramiento de las prácticas pedagógicas	Relatos de los docentes sobre las oportunidades del proyecto mejoramiento de las prácticas pedagógicas.
7	FPMP	Fortalezas del proyecto mejoramiento de las prácticas pedagógicas	Relatos de los docentes sobre las fortalezas del proyecto mejoramiento de las prácticas pedagógicas.
8	APMP	Amenazas del proyecto mejoramiento de las prácticas pedagógicas	Relatos de los docentes sobre las amenazas del proyecto mejoramiento de las prácticas pedagógicas.
9	CTPP	Concepción teórica de práctica pedagógica	Explicación de los docentes sobre su concepción de práctica pedagógica.
10	FPP	Fortalezas de la práctica pedagógica	Relatos de los docentes sobre las fortalezas de sus prácticas pedagógicas.
11	DPP	Debilidades de la práctica pedagógica.	Relatos de los docentes sobre las debilidades de sus prácticas pedagógicas.
12	TPPA	Teoría y práctica pedagógica	Comentarios de cómo se da la relación entre la Teoría y la práctica pedagógica en el aula
13	TEE	Trabajo en equipo	Comentarios de los docentes sobre la importancia del trabajo en equipo.
14	EPP	Experiencias de la práctica pedagógica	Relatos de los docentes sobre sus experiencias de práctica pedagógica.
15	RSP	Reflexión sistemática de la práctica pedagógica	Opiniones de los docentes sobre la importancia de la reflexión de la práctica pedagógica.
16	ASD	Aprendizaje en los docentes	Descripción de cómo se produce en los docentes el aprendizaje de lo estudiado en el proyecto

17	EAP	Etapas de la apropiación del los aprendizaje en los docentes.	Relatos de los docentes sobre las etapas que se dan en el aprendizaje de la teoría del proyecto.
18	ITPA	Integración de la teoría a la práctica de aula.	Descripción de los docentes sobre la forma en que se integra la teoría a la práctica de aula.
19	EAP	Evidencia del aprendizaje	Relatos de los docentes sobre cómo se evidencia el aprendizaje en la práctica de aula.
20	EVA	La evaluación en el aula	Relatos de los docentes sobre la importancia de la evaluación en el aula.
21	EPR	Experiencia profesional	Relato de los docentes sobre experiencias en el desarrollo de su carrera.
22	CPP	Compromiso y vocación pedagógica	Valoración del compromiso y vocación pedagógica asumido por los docentes con su carrera profesional.

**ANEXO 3**  
**Observación práctica en el aula**  
(Tabla resumen)

Tabla 19:

<b>A. PREPARACIÓN DE LA ENSEÑANZA</b>					
	<b>DESCRIPTORES</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
1	Conoce y comprende los principios y conceptos centrales de la disciplina que enseña. (A1)				
2	Conoce las fortalezas, debilidades, y los ritmos de aprendizaje de sus estudiantes respecto de los contenidos que enseña. (A2)				
3	Conoce variadas estrategias de enseñanza y actividades congruentes con la complejidad de los contenidos. (A3)				
4	Las actividades de enseñanza consideran variados espacios de expresión oral, lectura y escritura de los estudiantes, relacionados con los aprendizajes abordados en sus clases. (A4)				
<b>B. CREACION DE UN AMBIENTE PROPICIO PARA EL APRENDIZAJE</b>					
	<b>DESCRIPTORES</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
5	Establece un clima de relaciones interpersonales respetuosas de equidad, confianza y empáticas con sus alumnos. (B1)				
6	Proporciona a todos sus alumnos oportunidades de participación. (B1)				
<b>C. ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE TODOS LOS ESTUDIANTES</b>					
	<b>DESCRIPTORES</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
7	Comunica a los estudiantes los propósitos de la clase y los aprendizajes a lograr. (C1)				
8	Estructura las situaciones de aprendizaje considerando los saberes, intereses y experiencias de los estudiantes. (C2)				
9	Implementa variadas actividades (audiovisuales, técnicas de aprender a aprender), de acuerdo al tipo y complejidad del contenido. (C2)				
10	Desarrolla los contenidos en forma clara, precisa y adecuada al nivel de los estudiantes. Intercalando preguntas aclaratorias, sintetizando, ejemplificando. (C3)				
11	Organiza el tiempo de acuerdo con las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes. (C4)				
12	Plantea actividades que aseguran la adquisición de los objetivos previstos y las habilidades y técnicas instrumentales básicas. (C4)				
13	Utiliza el tiempo disponible para la enseñanza en función de los objetivos de la clase. (C4)				

14	Utiliza estrategias de introducción, de motivación, de desarrollo retroalimentación y de evaluación que permiten a los estudiantes tomar conciencia de sus logros de aprendizaje. (C6)
15	Utiliza las Tics como una recurso didáctico para el aprendizaje de los alumnos
16	Utiliza estrategias pertinentes para evaluar el logro de los objetivos de aprendizaje definidos para una clase. (C6)
17	Utiliza estrategias de retroalimentación (explicaciones adicionales, dando pistas, (feedback) que permiten a los estudiantes tomar conciencia de sus logros de aprendizaje. (C6)
18	Reformula y adapta las actividades de enseñanza de acuerdo con las evidencias que recoge sobre los aprendizajes de sus estudiantes.(C6)
<b>D. EVALUACIÓN</b>	
	<b>DESCRIPTORES</b>
	<b>4 3 2 1</b>
19	Corrige y explica -habitual y sistemáticamente- los trabajos y actividades de los alumnos y, da pautas para la mejora de sus aprendizajes.
20	Utiliza suficientes criterios de evaluación que atiendan de manera equilibrada la evaluación de los diferentes contenidos (conceptuales, procedimentales)
<b>4.</b>	<b>Siempre.</b>
<b>3.</b>	<b>A veces.</b>
<b>2.</b>	<b>Nunca.</b>
<b>1.</b>	<b>No observado.</b>

### ANEXO. En CD

<b>Anexo I</b>	Carta autorización docentes participantes en la investigación
<b>Anexo II</b>	Entrevista en Profundidad Prof. María Teresa
<b>Anexo III</b>	Entrevista en Profundidad Prof. Francisca
<b>Anexo IV</b>	Entrevista en Profundidad Prof. Constanza
<b>Anexo V</b>	Entrevista en Profundidad Prof. Ignacia
<b>Anexo VI</b>	Pauta Observación clase Prof. María Teresa
<b>Anexo VII</b>	Pauta Observación clase Prof. Francisca
<b>Anexo VIII</b>	Pauta Observación clase Prof. Constanza
<b>Anexo IX</b>	Pauta Observación clase Prof. Ignacia
<b>Anexo X</b>	Trascripción Clase 1 Prof. María Teresa
<b>Anexo XI</b>	Trascripción Clase 2 Prof. María Teresa
<b>Anexo XII</b>	Trascripción Clase 3 Prof. María Teresa
<b>Anexo XIII</b>	Trascripción Clase 1 Prof. Francisca
<b>Anexo XIV</b>	Trascripción Clase 2 Prof. Francisca
<b>Anexo XV</b>	Trascripción Clase 3 Prof. Francisca
<b>Anexo XVI</b>	Trascripción Clase 4 Prof. Francisca
<b>Anexo XVII</b>	Trascripción Clase 1 Prof. Constanza
<b>Anexo XVIII</b>	Trascripción Clase 2 Prof. Constanza
<b>Anexo XIX</b>	Trascripción Clase 3 Prof. Constanza
<b>Anexo XX</b>	Trascripción Clase 1 Prof. Ignacia
<b>Anexo XXI</b>	Trascripción Clase 2 Prof. Ignacia
<b>Anexo XXII</b>	Trascripción Clase 3 Prof. Ignacia
<b>Anexo XXIII</b>	Trascripción Clase 4 Prof. Ignacia
<b>Anexo XXIV</b>	Notas de campo Clase 1 Prof. María Teresa
<b>Anexo XXV</b>	Notas de campo Clase 2 Prof. María Teresa
<b>Anexo XXVI</b>	Notas de campo Clase 3 Prof. María Teresa
<b>Anexo XXVII</b>	Notas de campo Clase 1 Prof. Francisca
<b>Anexo XXVIII</b>	Notas de campo Clase 2 Prof. Francisca
<b>Anexo XXIX</b>	Notas de campo Clase 3 Prof. Francisca
<b>Anexo XXX</b>	Notas de campo Clase 1 Prof. Constanza
<b>Anexo XXXI</b>	Notas de campo Clase 2 Prof. Constanza
<b>Anexo XXXII</b>	Notas de campo Clase 3 Prof. Constanza
<b>Anexo XXXIII</b>	Notas de campo Clase 1 Prof. Ignacia
<b>Anexo XXXIV</b>	Notas de campo Clase 2 Prof. Ignacia
<b>Anexo XXXV</b>	Notas de campo Clase 3 Prof. Ignacia
<b>Anexo XXXVI</b>	Notas de campo Clase 4 Prof. Ignacia
<b>Anexo XXXVII</b>	Taller 1 Marco Buena Enseñanza Dominio A B
<b>Anexo XXXVIII</b>	Taller 2 Marco Buena Enseñanza Dominio B C
<b>Anexo XXXIX</b>	Taller 3 Marco Buena Enseñanza Planificación Evaluación
<b>Anexo XXXX</b>	Grupo Discusión 1 Temas
<b>Anexo XXXXI</b>	Grupo Discusión 1
<b>Anexo XXXXII</b>	Grupo Discusión 1 Notas de campo
<b>Anexo XXXXIII</b>	Grupo Discusión 2 Temas
<b>Anexo XXXXIV</b>	Grupo Discusión 2
<b>Anexo XXXXV</b>	Proyecto escuela