

El trabajo docente desde las percepciones de profesores en formación

Investigación
arbitrada

Teaching work from the trainee teachers' perspective

Myriam de las Mercedes Díaz Yáñez

mdiaz@ucm.cl

Gerardo Ignacio Sánchez Sánchez

gsanchez@ucm.cl

Universidad Católica del Maule

Departamento de Formación Inicial Escolar

Talca, Región del Maule. Chile

Artículo recibido: 11/01/2017

Aceptado para publicación: 18/04/2017



Resumen

La formación inicial de profesores ha sido y es hoy un gran desafío para las instituciones de educación superior. En ese escenario, el estudio indaga en las percepciones que tienen los estudiantes en práctica sobre la tarea docente y lo que significa ser un buen profesor. Desde el punto de vista metodológico el estudio adopta una orientación cualitativa, de carácter exploratoria descriptiva bajo la modalidad de estudio de caso único y la administración de dos grupos de discusión que dieron origen al posterior análisis de contenido. Los resultados permiten concluir una representación de la docencia como tarea de naturaleza humana sustentada en la implicación personal y en el posicionamiento ético, que se aprende fundamentalmente en el espacio de la práctica.

Palabras claves: formación inicial, trabajo docente, práctica, Chile

Abstract

The Initial Teacher Education has been, and is today, a huge challenge for higher education institutions. At this stage, the study inquires into the pre-service teacher's perceptions about the teaching labor and what being a teacher means. From the methodological point of view, the study follows the quantitative paradigm, with an exploratory and descriptive character, under the unique case study modality; and the development of two discussion groups which provide origin to the subsequent analysis of content. Findings allow to conclude a representation of the teaching process as human task sustained in the personal involvement and ethical positioning, which is fundamentally learnt along the practicum process.

Key words: Initial Teacher Education, teaching labor, practicum process, Chile.

Introducción

La formación inicial de profesores ha sido y es hoy un gran desafío para las instituciones de educación superior. En este escenario, es relevante ocuparse de la formación de los futuros profesionales de la educación, de tal forma de generar propuestas formativas orientadas al desarrollo de las competencias disciplinares y pedagógicas necesarias para los profesionales del SXXI. Según lo planteado por CINDA (2008): “Cada día la sociedad demanda con más fuerza la formación de profesionales capaces no sólo de resolver con eficiencia los problemas de la práctica profesional sino también y fundamentalmente de lograr un desempeño profesional ético, socialmente responsable”. (p.16).

Atendiendo a estos desafíos la Escuela de Pedagogía en Educación General Básica, donde se desarrolla este estudio, declara en su proyecto curricular (Decreto N°37/2002 y 31/2008) que los alumnos tendrán la posibilidad de realizar su formación como docentes partiendo de la realidad de las escuelas y comunidades concretas en las cuales se insertan y volviendo a la misma, para experimentar nuevas formas de actuar y reflexionar sobre ella.

La investigación sobre procesos de formación inicial relevan la formación práctica como un componente esencial en la formación de profesores y con fuertes implicancias en el ejercicio profesional. (Sotomayor, Coloma, Parodi & otros, 2013)

El artículo que se presenta da cuenta de las percepciones que tienen los profesionales en formación sobre la tarea docente y ser un buen profesor, elementos que han ido adquiriendo y reafirmando en sus procesos de práctica y mediante el contacto con profesores del sistema y que de seguro impactará en su futuro desempeño profesional.

Marco teórico

Educación

La educación desde la perspectiva de Maritain (1969) consiste en “guiar al hombre en su desarrollo dinámico a través del cual él se forma como persona humana- provisto de los medios de conocimiento, de la fuerza del juicio y de las virtudes morales”. (p.18).

El concepto de educación ofrece una doble y singular problematización. En primer lugar, el concepto al parecer tendría un doble origen en su raíz etimológica, y en segundo lugar, las dos nociones del cual procedería la palabra educación presentan una aparente antinomia o contradicción: educare y exducere. Desde esta aparente contradicción se han levantado concepciones educativas que han dado pie a largas luchas pedagógicas y que han marcado la historia del pensamiento pedagógico.

Ambas concepciones más que oponerse o estar en contradicción, concurren y se complementan en la realidad singular del hombre, fundamento esencial y existencial de la educación por el cual ella existe y obra. Desde la perspectiva de Moreno (2014):

Es el hombre, en cuanto persona, el sujeto de la educación, un sujeto situado en la existencia, abierto hacia el mundo exterior, al entorno que le rodea; el hombre sujeto educable, es capaz de recibir, de acoger en su ser los aportes que le vienen desde el mundo exterior. Es también el hombre un sujeto capaz de dar de sí, salir de sí mismo para comunicarse con otros, con los otros, es un sujeto capaz de compartir las realidades que proceden de su mundo interior, de su realidad más subjetiva y profunda, de su universo espiritual, en el que se asienta y se arraiga su personalidad. (p.88)

Trabajo docente

La educación materializa su accionar en el aula en el proceso de enseñanza. La enseñanza entendida como la tarea que desarrollan los profesores, es un proceso de trabajo constituido por diferentes componentes que pueden aislarse en abstracto con fines de análisis. Estos componentes son: el propósito, el sujeto que se forma, los resultados de aprendizaje del sujeto que aprende, las técnicas pedagógicas y los saberes del docente.

Dado que los profesores trabajan con personas, su relación con ellas está constituida fundamentalmente por relaciones sociales, que exige mucho en lo afectivo y cognitivo, configurando un quehacer caracterizado por tensiones y dilemas; negociaciones y estrategias de interacción.

Es un trabajo invertido o vivido, en el que un profesor no solo puede “hacer su trabajo”, sino que también debe empeñar e invertir en ese trabajo lo que él mismo es como persona.

Es además un trabajador mental, desde la perspectiva de Tardif (2004) y un profesional como intelectual según el planteamiento de Stenhouse (1998). Es lo que explica el carácter envolvente o comprometedor de este tipo de profesión y la dificultad de distanciarse completamente de él y de establecer un límite preciso. Esta visión del trabajo docente varía necesariamente en función de los modelos de profesores a los cuales se haga referencia.

Modelos de formación de profesores

Un modelo de formación “*constituye el repertorio básico para la enseñanza*” (Joyce, Weil & Calhoun, 2002, p.37), incluye las principales orientaciones filosóficas y psicológicas en relación con la enseñanza y el aprendizaje.

Según Marcelo (1999), el concepto de formación es complejo y diverso, dando origen a diversas clasificaciones que van desde las orientaciones más academicistas, hasta las desarrollistas y de reconstrucción social (Joyce, Weil & Calhoun (2002); Marcelo (1999); Mc Lean (1999); Pérez (2000); Zeichner (1997).

Para dar respuesta a las demandas de la sociedad actual, las instituciones formadoras de profesores utilizan determinados modelos en la formación, con los cuales estructuran sus proyectos formativos y programas de estudio que a su vez constituyen la misión y el deber ser de las carreras.

Este enfoque erige al docente como profesional reflexivo de su práctica y trata de establecer cómo desde ahí genera el conocimiento y su hacer pedagógico. El logro de eficiencia en la práctica a través de la observación, reflexión e investigación de la práctica pedagógica, favorecerían el desarrollo de situaciones educativas adecuadas para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Modelo de Orientación Reflexiva

El modelo de orientación reflexiva propone, que el profesor debe reflexionar sobre su quehacer profesional y en algunos casos cambiar la sociedad, como lo proponen Kemmis & Mc Taggart (1998).

Pérez (2000) lo denomina perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social, cuyo fundamento es que la enseñanza es una actividad compleja que se desarrolla en escenarios particulares, determinados por el contexto, con resultados imprevisibles cargados de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas.

En el caso del docente demanda el desarrollo de las actitudes que le permitan comprometerse como intelectual transformador en el aula, escuela, y el contexto social. Actitudes de búsqueda, de crítica, de interés y trabajo solidario, de generosidad, iniciativa y colaboración.

Desde la perspectiva de Stenhouse (1998) el trabajo docente demanda al profesor investigar sobre su práctica y no limitarse a ser un mero técnico que aplica estrategias y rutinas aprendidas.

En este enfoque la práctica profesional se caracteriza por ser intelectual y autónoma en un proceso de acción y reflexión cooperativa de indagación y experimentación.

Ebutt & Elliot (2005), señalan la importancia de que los profesores investiguen sobre sus prácticas ya que ellos deben generar conocimientos profesionales, en vez de aplicar los conocimientos de investigadores especializados. De allí radica la importancia que los profesores desarrollen sus conocimientos profesionales en consonancia con las situaciones cambiantes y en que el conocimiento adquirido se adapte a la revisión y al análisis del nuevo caso.

Reflexión

Também significa o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor e de que, independentemente do que fazemos nos programas de formação de professores e do modo como o fazemos, no mehlor dos casos só podemos preparar os professores para començarem a ensinar. (Zeichner, 1993, p.17).

Investigaciones sobre el proceso de reflexión que el docente realiza sobre su práctica han sido desarrolladas por: Abell, Bryan & Anderson (1998); Dyke (2006); Elliot (2000); Loughran (2002). Cada una de ellas hace referencia al concepto de reflexión y de los impactos que provoca en los actores involucrados en el proceso.

Es así como Elliot (2000), distingue 2 tipos de desarrollo reflexivo de la práctica de los docentes:

La primera es cuando el profesor emprende una investigación sobre un problema práctico, cambiando sobre esa base algún aspecto de su práctica docente. En este caso la reflexión da inicio a la acción. Esta idea se relaciona con la propuesta de Stenhouse sobre el profesor investigador.

El segundo tipo se da cuando el profesor modifica algún aspecto de su práctica docente como respuesta a algún problema práctico, revisando posteriormente su eficacia para resolverlo. En este caso la acción inicia la reflexión. Esta idea se relaciona con lo que es la investigación-acción educativa. "Reflection is effective when it leads the teacher to make meaning from the situation in ways that enhance understanding so that she or he comes to see and understand the practice setting from a variety of view points". (Loughran, 2002, p.36).

Lo que implica que la reflexión está íntimamente ligada a la acción, a la práctica docente, en la medida que el profesor es capaz de asignarle significados a su actuar para analizarlos críticamente tendiente al mejoramiento de ese actuar.

Esta reflexión se realiza de manera individual, pero también colectiva y en contextos definidos, de tal forma que cada situación que se da en el aula y los procesos reflexivos que el profesor realiza son únicos y determinados para esa situación específica.

This ability to recognize, develop, and articulate a knowledge about practice is crucial as it gives a real purpose for, and value in, effective reflective practice; it is a powerful way of informing practice as it makes the tacit explicit, meaningful, and useful. (Loughran, 2002, p. 38).

Metodología

Enfoque y diseño

Desde el punto de vista metodológico el estudio adopta una orientación cualitativa, ya que facilita la descripción amplia de los fenómenos estudiados y además "permite reflexionar constante y críticamente sobre la realidad, asignando significaciones a lo que se ve, se oye y se hace" (Bernal, 2006, p. 62)

Asimismo es de carácter exploratoria descriptiva bajo la modalidad de estudio de caso único, ya que permite abordar una situación o problema particular poco conocido, que resulta relevante en sí mismo. (Vasilachis, 2009).

Este estudio, consta de dos fases. La primera enfocada a la revisión de la literatura, en cuanto al trabajo docente y la segunda a la recolección de datos a través de la aplicación de focus group, entendido como entrevistas de pequeños grupos, en las cuales los participantes conversan en torno a uno o varios temas, bajo la conducción del investigador, generando y analizando las interacciones entre ellos.

Contexto y participantes

El contexto de este estudio son los estudiantes del noveno semestre de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica, que experimentan el proceso de práctica profesional en distintos establecimientos de la Región del Maule.

La muestra es no probabilística, muestreo por conveniencia, en el sentido que fueron todos los estudiantes del Taller Pedagógico, noveno semestre del año 2016, de la carrera en cuestión, sumando en total 46 estudiantes.

Técnicas de recolección de información

La recolección de datos se llevó a cabo mediante focus group entendida como una entrevista realizada a un grupo de personas para recopilar información relevante sobre el problema de investigación. Según Bizquerra, (2014) la intención es “promover la autoapetura entre los participantes y generar un discurso grupal para identificar distintas tendencias y regularidades en sus opiniones” (pág.343). Estas entrevistas fueron realizadas al inicio del estudio y cuando los estudiantes de pedagogía estaban desarrollando su práctica profesional, con el propósito de identificar sus percepciones respecto del trabajo docente, a partir de las siguientes preguntas orientadoras: ¿Cuál es la finalidad del trabajo docente?, ¿Cuáles son sus dimensiones? ¿Cuáles son las características necesarias para ser un buen profesor?, ¿Dónde se aprende a ser profesor?, ¿Cuáles son los obstáculos, problemas o limitaciones que experimentan?

Una vez recogido los datos del focus group, se procedió al levantamiento de categorías, para el posterior análisis de contenido (Flick, 2007).

Análisis de los datos

Finalidad del trabajo docente

Frente a la pregunta ¿cuál es la finalidad del trabajo de un profesor?, y luego de haber realizado el análisis de las respuestas de los profesionales en formación, emergen las siguientes categorías: educar, administrar y resultados de aprendizaje.

Para Hoyos y Martínez (2004) *educar* “es participar en un auténtico proceso de desarrollo y construcción personal. Una participación que en lenguaje educativo consiste en crear condiciones pedagógicas y sociales para que dicha construcción se lleve a cabo de una forma óptima” (p. 76). Asociado a esta categoría, se releva la *entrega de contenidos*, “lo más inmediato es siempre entregar contenidos en las distintas asignaturas y que ellos deben manejar”.

Asimismo, otro elemento importante que surge de las repuestas de los profesionales en formación hace referencia a la formación integral de los estudiantes, a la formación de la persona. Según lo reflejan los participantes: “no es un trabajo único, sino que es un trabajo múltiple, uno no solamente se dedica a dictar contenido, se forman personas”.

El desarrollo de las habilidades también es considerado por los actores como un elemento importante dentro del proceso de educar, así como el fortalecimiento de actitudes y valores en sus estudiantes: “voy a reforzar un valor, pero en el fondo igual estoy enseñando valores nuevos a los niños, generalmente no son todos, pero es como una labor que abarca diferente ámbitos, tanto contenido, valores, actitudes”.

Las percepciones de los actores respecto del proceso de educar, involucró a la vez el conocimiento del niño y su contexto, formando en autonomía: “también debe formar en la autonomía de que por sí solo logre des-

pués mejorar esos aprendizajes o reestructurar la estructura cognitiva con nuevo aprendizaje por sí mismo” y atendiendo a la diversidad: “ser capaz de enseñar a niños que tienen estilos de aprendizaje e intereses muy distintos, aun cuando tengan más o menos la misma edad”.

Otra categoría asociada al proceso de educar, se centra en *administrar*, entendida como una administración de tipo educativa, cuyo propósito es la organización de los procesos de gestión del currículum, en cuanto a objetivos y metas que obedecen a las características propias de cada etapa de formación.

Dentro de esta categoría los actores destacan la gestión administrativa: “el trabajo de gestión que debe hacer el profesor, de crear documentación, además de llevar los libros de clase para el pago de las subvenciones y también el trabajo evaluativo que realiza con el aprendizaje de sus estudiantes”.

La tercera categoría asociada al proceso de educar hace mención a los *resultados de aprendizaje* que (SCT- Chile, 2015) define como: “los enunciados que explicitan lo que un estudiante sabrá o será capaz de hacer, una vez finalizado el proceso de aprendizaje”.(p. 115). En este contexto, los profesionales en formación destacan como elemento central y único, responder frente a los resultados de la Prueba SIMCE: “asegurar buenos resultados en el SIMCE, eso es expresión de calidad de la educación para los establecimientos. A su vez se asocia con la estabilidad laboral: “lo que pide el sistema educacional hoy en día, rendir bien la prueba SIMCE, en todas estas pruebas, claro si no chao no más nosotros”.(sic).

Dimensiones del trabajo docente

En relación a las *dimensiones que presenta el trabajo docente*, los profesionales en formación, determinaron tres categorías, a saber: complejo, responsabilidad e implicación personal. Según Morin (1990) la *complejidad* es un aparente fenómeno cuantitativo, porque se producen interacciones, interacciones, interferencias, perturbaciones entre un número indeterminado de elementos, fenómenos, subsistemas y sistemas, sin embargo, esconde una dimensión cualitativa que le otorga especificidad.

En este contexto y asociado a esta categoría se destaca lo diverso de la actuación profesional, entendido como los distintos frentes que debe atender el profesor, asumiendo en muchos casos el rol que le compete a la familia: “la labor del profesor se está diversificando mucho encuentro yo, pues la familia está ausente y la sociedad espera mucho de la escuela”. Por otra parte, aflora el compromiso que el profesor asume con su rol profesional y el sentido de la inmediatez de las situaciones que configuran la función docente: “Es un trabajo donde suceden muchas cosas al mismo tiempo y uno tiene que ser capaz de atenderlas”.

Una segunda categoría que surge en este análisis es la *responsabilidad profesional* (MBE, 2003) cuyo principal propósito y compromiso es contribuir a que todos los alumnos aprendan, asimismo, también implica formar parte constructiva del entorno donde se trabaja, compartir y aprender de sus colegas y con ellos. Esta tarea la caracterizan como “una responsabilidad tremenda”, “por ese profesor pasan todos los futuros médicos, todos los futuros abogados”.

La tercera categoría de este análisis es la *implicación personal*, en palabras de Day (2006) los profesores implicados personalmente con el aprendizaje, son los que aman lo que hacen; buscan constantemente formas más eficaces para sus alumnos y para dominar contenidos y métodos de enseñanza.

En esta trayectoria el profesor muchas veces se compenetra con aspectos afectivos y emocionales del estudiante: “muchas veces estamos haciendo el trabajo de los papás”.

En consecuencia, un buen docente para estos profesionales en formación, es aquel sujeto que posee conciencia de la complejidad de la tarea a desarrollar, asume su responsabilidad profesional con los estudiantes a los que atiende y comprende que este es un proceso que lo involucra en la totalidad de las dimensiones de ser persona.

Características del buen profesor

El trabajo docente en su cotidianidad es un conjunto de interacciones personalizadas con los alumnos para conseguir su participación en su propio proceso de formación y atender a sus distintas necesidades. (Tardif, 2004).

Consultados respecto a las características de un buen profesor, los profesionales en formación ponen de manifiesto categorías asociadas a vocación y a actualización, para detenerse luego en el reconocimiento de un conjunto de disposiciones que consideran necesarias para el ejercicio de la docencia.

La vocación es expresada según los profesores en formación en las unidades de contenido de “vocación y sacrificio”, “vocación entendida como amor a lo que uno hace”; “vocación como entrega de servicio”, más específicamente señalan que “la carrera en si es un servicio, es un servicio lo que uno hace”.

Por otra parte, emerge la categoría *actualización* el cual desde la Política Nacional de Desarrollo Profesional Docente, se entiende como la formación continua para la mejora de la docencia.

Desde las respuestas de los profesores en formación, surgen los conceptos de “perfeccionamiento” y “adecuación al curso”: “estar constantemente actualizándonos, tu tendrías que tener una tecla de F5, porque siempre tenemos que ir renovándonos”. (*sic*).

A partir de estos dos elementos configuradores de la docencia y del trabajo docente, emergen las características que definen a un buen profesor.

Es preciso recordar, que desde la perspectiva de los Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía en Educación Básica (2011), se espera que “el futuro profesional, al egresar esté preparado para enfrentar un entorno cambiante, para ello, debe desarrollar habilidades y actitudes personales tales como capacidad de trabajo colaborativo, autonomía, flexibilidad, capacidad de innovar, disposición al cambio y proactividad.” (p.15).

Dentro de las características que definen a un buen docente, emerge en primer lugar la “paciencia”: “paciencia para entender que son niños”. En segundo lugar, emerge la subcategoría “disposición a mejorar”. En tercer lugar, se declara la subcategoría “empatía”: “empatía, paciencia”; “comprensivo de niños y sus contextos; “perseverancia y empatía”; “Yo diría un montón de cosa, pero yo creo que empatía”.

Destaca también, la *reflexión*, y que es reportada por los estudiantes en práctica en expresiones como la siguiente:

“Si yo no tengo capacidad de reflexionar, no me voy a dar cuenta, entonces las cosas van a pasar por frente mío dándome todas las señales y yo no las voy a ver y si no las veo no tengo la posibilidad en el fondo de mejorar”.(*sic*)

Se identifica también dentro de las disposiciones aquellas referidas a la *resiliencia*:

Tiene que ser como, estar preparado para enfrentarse contra el mundo y para el mundo también yo creo lo más duro el salir de la realidad es enfrentarse que está solo contra la realidad. (*sic*)

Contexto del trabajo docente

Consultados respecto al espacio o contexto en que se hace efectivo el aprendizaje de la profesión, de la tarea docente, emergen las siguientes categorías, a saber: *práctica*, *interacción con otros significativos*, *experiencia escolar*, *teoría* y *teoría-práctica*

La categoría práctica, en palabras de García, Enríquez y Peña (2008) es una actividad dinámica, reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestro y alumnos. No se limita al concepto de docencia, es decir, a los procesos educativos que tienen lugar dentro del salón de clases, incluye la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula.

Esta práctica es expresada según los profesionales en formación en unidades de contenidos tales como: “contextos diversos”, “dentro del aula”, “fuente de aprendizaje”: “le da sentido a todo lo que hemos estado viendo antes”, “la práctica es la fuente de aprendizaje y la teoría va quedando de lado”.

Por otra parte, emerge la categoría *Interacción con otros significativos*. Uno de los conceptos más importantes de Vygotsky que se relacionaban con la interacción social y el aprendizaje es la “zona del desarrollo próximo” o ZDP (Vygotsky, 1978). Por su parte (Marcelo, 2002) señala que enseñar es una tarea compleja y un individuo no puede saber todo lo necesario. A través del trabajo en equipo, un profesor tiene acceso al conocimiento que está distribuido entre los miembros de una comunidad profesional.

En este sentido las respuestas de los profesionales en formación, respecto de la interacción con otros, estuvieron centradas en: “observando a otros”: “vamos ocupando las técnicas que si vimos que resultaron y que nos gustaron y también vamos tratando de hacer lo que no nos gustó que los profes hicieron, de no caer en el mismo error que tenía a veces el profesor”, “tutorías” y “recibiendo retroalimentación”:

La tercera categoría que emerge en este análisis es la *experiencia escolar*, según Dubet (1991), definida como: “la vertiente subjetiva del sistema escolar; más exactamente, es la manera cómo los actores sociales se representan y construyen este sistema, definen cada uno de los elementos, administran o gestionan -para ellos- sus articulaciones” (p.24).

A partir de esta categoría surge la unidad de contenido *experiencia previa*, en que se argumenta que la forma de aprender, tiene un impacto en la forma de enseñar: “Yo creo que inevitablemente uno en cierta forma reproduce los profesores que uno tuvo en su escolarización”.

La cuarta categoría que surge sobre el contexto en que se hace efectivo el aprendizaje se relaciona con la *teoría*. Según Coll (1995), sirve para unir conocimiento, ella se constituye a modo de conceptos de orden mayor.

En este contexto surge la unidad de contenido *argumentación*, que se relaciona con la capacidad del profesional en formación para sustentar su quehacer en la práctica. “El peso que yo le veo a la teoría quizás no es mucho, pero es lo que nos hace diferentes a un técnico, o sea el ser profesional es tener argumento y decir por qué yo hice tal cosa”.

Finalmente emerge la categoría *teoría-práctica*. En palabras de Inciarte, Alarcón & Sánchez (2008), la práctica busca orientar el aprendizaje con apoyo de la teoría, y la teoría se reconstruye con los resultados generados por la práctica. Desde las respuestas de los profesionales en formación surgen los conceptos de: “en la práctica se articula teoría”:

En el fondo uno en la práctica articula la teoría, porque sí que hace falta, o sea no sacaríamos nada con ir a hacer práctica, porque cuando nosotros detectamos un problema o nos enfrentamos a situaciones, pucha que sirve saber las etapas del desarrollo de un niño, o sea de como enfrentamos nosotros una clase o como tomamos alguna inquietud que ellos tienen, para entender su forma de pensamiento. (*sic*).

Asimismo los profesionales en formación señalan que “la teoría es para justificar”: “la teoría es como más para justificar lo que uno hace, sirve de referente”.

Obstáculos, problemas o limitaciones que presenta el trabajo docente

Desde el punto de vista del ejercicio docente, el Marco para la Buena Enseñanza (2003) 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” (p. 7).

Consultados respecto a los obstáculos, problemas o limitaciones que han debido enfrentar, éstos aparecen asociados al desafío de la preparación para la enseñanza; el ambiente de aprendizaje, las responsabilidades profesionales, la enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes, y los condicionamientos que plantea la cultura escolar y las demandas sociales.

En relación a la preparación para la enseñanza las dificultades aparecen asociadas en primer lugar a la planificación: “En los establecimientos existen distintos formatos de planificación”, “No siempre lo que uno planifica es lo que se termina haciendo en clases”

En segundo lugar, emerge la subcategoría *atender a la diversidad*: “en el colegio no hay diferencial, entonces uno como profesor debe lidiar con la diversidad de intereses y de ritmos de aprendizaje”.

El *ambiente de aprendizaje* emerge como una segunda categoría y se lo vincula con las dificultades para lograr el manejo conductual: “es frecuente que cada vez que un alumno genera desorden sea sacado de la sala. En segundo lugar y en estrecha relación, la tarea de *establecer normas*, para el desarrollo adecuado de las clases. Finalmente también destacan el *ser paciente* al ritmo de avance de los estudiantes caracterizados por su diversidad de estilos y disposiciones hacia el aprendizaje:

En el ámbito de las responsabilidades profesionales del profesor, las unidades de contenido evidencian: “los papás de los niños, porque aquí en la Universidad nos preparan a tratar con los niños, pero no nos enseñan a tratar con los apoderados y a veces los apoderados son más complicados que los niños”.

Otra categoría que evidencia *desafío, obstáculo o complejidad* está representada por la cultura escolar, asociada a los contextos geográficos y los tipos de dependencia.

Finalmente, en un plano más general, emerge también dificultades representados por la sociedad en su conjunto. Las subcategorías en este caso refieren a la idea de competitividad, falta de colaboración y énfasis en resultados.

Conclusiones

En relación a las características personales que requiere el ejercicio de la docencia, los resultados permiten concluir que la docencia es asociada a una tarea de naturaleza humana sustentada en la implicación personal y en el posicionamiento ético. Se la representa como una tarea que implica una relación con otro ser vivo, frente al cual no podemos reaccionar sólo exteriormente, pues supone una relación afectiva basada en lo que somos, por lo tanto no podemos no estar implicados. De ahí la referencia permanente a la empatía, ya que a través de ella el profesor logra encontrar y encontrarse con el alumno. Desde la perspectiva de Cifali, citado en Paquay (2010) en cualquier oficio del sector humano hay que realizar un trabajo permanente de lucidez. Siguiendo a la autora:

Cuando trabajamos con lo vivo, el otro a veces nos afecta a menudo se nos resiste... oscilamos entre dos posiciones, la de una gran proximidad, participación y comunión con el otro, y la de una gran lejanía, que se traduce en indiferencia, y pasamos de una a otra cuando no tenemos las herramientas adecuadas para orientarnos. (p.174).

En lo referido al lugar donde se forma el profesor, se concluye la relevancia del espacio de la práctica, pues una formación que gire en exclusiva, en torno a la comprensión y el análisis teórico de la docencia contribuye a retrasar la aprehensión del trabajo pedagógico mismo por el hecho de que incita a realizar una lectura fragmentaria de las situaciones. De ahí la necesidad de acelerar el ritmo de alternancia entre la formación para el análisis conceptual y la formación para la intervención.

Finalmente, concibe la docencia como una tarea sustentada en dos dimensiones: la personal y la reflexiva. De acuerdo a la primera, el profesor es, “ante todo, una persona: una persona en evolución y en busca de un “llegar a ser él mismo”, una persona en relación con otros (Paquay, 2010, p.234); la segunda dimensión pone de manifiesto que el docente es “un analista de situaciones singulares y alguien capaz de tomar decisiones de forma reflexiva” (Paquay, 2010, p.231).

La docencia y el trabajo de un profesor enfrentan una serie de obstáculos, problemas o limitaciones asociados al desafío de la preparación para la enseñanza; el ambiente de aprendizaje, las responsabilidades profesionales, la enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes, y los condicionamientos que plantea la cultura escolar y

las demandas sociales. Todos estos elementos terminan convirtiendo la docencia en una actividad “constituida por tensiones y dilemas, por negociaciones y estrategias de interacción” (Tardif, 2004). ©

Myriam de las Mercedes Díaz Yáñez. Profesora adscrita al Departamento de Formación Inicial Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica del Maule. Docencia en pregrado y posgrado en currículum basado en competencias; diseño y elaboración de recursos para el aprendizaje y facilitación de los aprendizajes y las competencias. Evaluadora de la Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE). Investigación en las áreas de procesos de práctica e inclusión educativa. Integrante del Centro de Estudios Migratorios e Interculturales de la Universidad Católica del Maule y Miembro de la Asociación Chilena de Investigadores en Educación (ACHIE).

Gerardo Ignacio Sánchez Sánchez. Profesor adscrito al Departamento de Formación Inicial Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad Católica del Maule. Docencia en el ámbito de evaluación del aprendizaje y talleres pedagógicos de vinculación con los contextos escolares. Investigación en las áreas de procesos de práctica pedagógica e inserción laboral a la docencia. Relator cursos de perfeccionamiento a profesores del sistema educacional en los niveles de primaria y secundaria en las áreas de currículum y evaluación.

Referencias Bibliográficas

- Bernal, César. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Prentice Hall.
- Bizquera, Ricardo. (2014) *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla S.A.
- Cifali, Mireille. (2010) Enfoque clínico, formación y escritura. En Paquay, Leopold. et al. (2010). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México. Editorial: Fondo de Cultura Económica.
- CINDA. (2008). *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior*. Recuperado de <http://www.cinda.cl/documentos-y-publicaciones/libros>.
- Coll, César. (1985). *Psicología y currículum*. Barcelona: Paidós.
- Day, Christopher (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Dubet, Francois & Martuccelli, Danilo (1991). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires. Losada.
- Dyke, Martin. (2007). The role of the “Other” in reflection, knowledge formation and action in a late modernity. *International Journal of Lifelong Education*, 25 (2), 105 – 123.
- Ebbutt, Dave & Elliot, John. (2005) ¿Por qué deben investigar los profesores? En John. Elliot. Morata. *La investigación acción en educación*. (Pp 174-176).
- Elliot, John. (2000). *El cambio educativo desde la Investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Flick, Uwe. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- García, Benilde & Enríquez, Javier & Peña, Guadalupe. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Recuperado en <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>.

- Inciarte, Neylena & Alarcón, Rosaura & Sánchez, Elsa. (2008). *Relación teoría-práctica en la formación del docente en ejercicio. Una propuesta*. Revista de Artes y Humanidades UNICA.[en línea] 2008, 9 (Septiembre-Diciembre). Recuperado en <http://oai.redalyc.org/articulo.oa?id=170118864008>>ISSN 1317-102X.
- Joyce, Bruce & Weil, Marsha & Calhoun, Emily. (2002). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Kemmis, Stephen. & MacTaggart, Robin. (1988). *Cómo planificar la investigación –acción*. Barcelona: Laertes.
- Ley Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. (2016). CNA 20.903. 2016.
- Loughran, John. (2002). Effective Reflective Practice: In Search of Meaning in Learning about Teaching. *Journal of Teacher Education* 53 (1), 33-43.
- Marcelo, Carlos. (1999). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: Ediciones Universitarias.
- Marcelo, Carlos. (2002). *Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento*. Education Policy Analysis Archives, 10(35). Recuperado en <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n35>
- Maritain, Jacques. (1969) *Pour une philosophie de l'Éducation*. Paris, Fayard.
- Mantovani, Juan. (1981). *Educación y plenitud humana*. El ateneo, B. Aires.
- Manual para la Implementación del Sistema de Créditos Transferibles SCT-Chile. Noviembre, 2015.
- Mc Lean, Vianne. (1999). *Becoming a teacher: the person in the process*. En Lipka & Brinthaupt. *The role of self in teacher development*: State University of New York Press.
- Martínez, Miquel & Hoyos, Guillermo. (2004). *¿Qué significa educar en valores hoy?* Barcelona: Octaedro-OEI.
- Ministerio de Educación. (2011). *Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación básica*. Santiago, Chile: Autor
- Moon, Jenny. (2004). *Linking levels, learning outcomes and assessment criteria*. Bologna Seminar on Using Learning Outcomes. Edinburgh, United Kingdom, 1-2 July Recuperado en <http://www.bologna-bergen2005.no/> (sección "Seminars").
- Moreno, Fernando, Yañez, Eugenio, Conejeros, Juan, Rodríguez, Juan, Echeverría, Mauricio, Morales. Emilio. (2014) *La educación otra vez en la encrucijada*. Santiago: Edic Universidad San Sebastián.
- Morin, Edgard. (1990). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Madrid: Gedisa.
- Paquay, Leopold. et al. (2010). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pérez, Ángel. (2000). *La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas*, en José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez. Ed. *Comprender y transformar la enseñanza*. Pp. 398-429. Madrid: Morata.
- Planes y Programas de Estudio de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica Decreto N°37/2002 y 31/2008.
- Salas, Flora. (2003). *La administración educativa y su fundamentación epistemológica*. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal 2003, 27 (1).
- Sotomayor, Carmen & Coloma, Carmen & Parodi Giovanni & otros (2013). *Initial Teacher Training as Perceived by its Students*. *Revista Internacional de Pesquisa em Educação*; Vol 5 (11), 375-392.
- Stenhouse, Lawrence. (1998). *La Investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Tardif, Maurice (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Vasilachis, Irene. (2009). *Estrategias de investigación cualitativa*. Madrid: Gedisa.
- Vygotsky, Lev. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zeichner, Kenneth. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

