

A través de este libro podremos recorrer distintas miradas y vivencias durante la pandemia del COVID-19 en el campo educativo, observada en el contexto latinoamericano por el profesorado. Veinte escritos de distintos países relatan experiencias desde tres perspectivas. Primero desde la comprensión del desarrollo profesional docente, exponiendo temas como el acompañamiento docente en el duelo infantil, el trabajo colaborativo o la visión crítica sobre la institucionalidad educativa. En segundo lugar, desde la aplicación del desarrollo profesional docente, exponiendo temas como la inteligencia emocional en la formación inicial docente, la pedagogía en contexto carcelario, la formación continua del profesorado y la inclusión en educación. Finalmente, respecto al desarrollo profesional docente conoceremos experiencias de investigación pedagógica, identidad profesional y comunidad educativa.

Desarrollo profesional docente en contextos latinoamericanos, perspectivas desde actores involucrados es una obra testimonial que cobra importancia con el tiempo, puesto que el registro de la experiencia educativa en un período vivido de forma dramática por la sociedad global y la educación en particular, nos deja enseñanzas que no podemos soslayar en los días actuales ni en el porvenir.



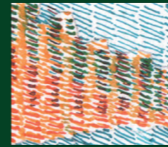
Universidad Austral de Chile  
Instituto de Ciencias de la Educación

ISBN 978-956-416-034-4



**DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE  
EN CONTEXTOS LATINOAMERICANOS:  
PERSPECTIVAS DESDE ACTORES INVOLUCRADOS**

C. Miranda  
J. M. Medina  
V. Maltrain  
C. García  
/ Coordinadores



**DESARROLLO PROFESIONAL  
DOCENTE EN CONTEXTOS  
LATINOAMERICANOS:**

PERSPECTIVAS DESDE ACTORES INVOLUCRADOS

Coordinadores: Christian Miranda - José Manuel Medina - Vicente Maltrain - Claudia García



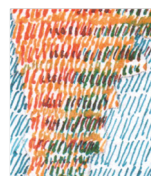
# DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN CONTEXTOS LATINOAMERICANOS

Perspectivas desde actores involucrados

---

Coordinadores :

Christian Miranda - José Manuel Medina  
Vicente Maltrain - Claudia García





Universidad Austral de Chile  
Instituto de Ciencias de la Educación

## DESARROLLO PROFESIONAL EN CONTEXTOS LATINOAMERICANOS. PERSPECTIVAS DESDE ACTORES INVOLUCRADOS

© 2023, de Christian Miranda  
Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile  
Facultad de Educación, Universidad de las Américas  
Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Austral de Chile

Coordinadores:  
Christian Miranda Jaña  
José Manuel Medina Andrade  
Vicente Maltrain Silva  
Claudia García Yáñez

Diseño de portada:  
Ricardo Abarca Alarcón

Diseño Gráfico:  
Aranza Santos Ávila

Este libro fue sometido a un proceso de evaluación por pares evaluadores externos de doble ciego y aprobado para su publicación.

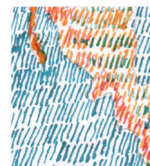
La publicación de este libro ha sido posible gracias al **proyecto FONDECYT N°1211417** "Estudio longitudinal de las interacciones educativas de docentes que se especializan en la enseñanza de la matemática y sus estudiantes de segundo ciclo básico, desde la perspectiva del cuarteto de conocimientos" que dirige Christian Miranda Jaña.

ISBN: 978-956-416-034-4

Impresión: Gráfica LOM  
Primera edición de 756 ejemplares  
Santiago de Chile, 2024

### Comité evaluador internacional:

Agustín Aduriz-Bravo, Universidad de Buenos Aires  
Andrés Bernasconi, Pontificia Universidad Católica de Chile  
Carmen Araneda, Universidad de Tarapacá  
Carolina Aparicio, Universidad Católica de la Santísima Concepción  
Carolina Aroca, Universidad de Chile  
Carolina Hirmas, Universidad Diego Portales, OEI  
César Fernández, Universidad Nacional del Comahue  
Daniel Johnson, Universidad de Chile  
Dante Castillo, Universidad de Santiago de Chile  
Guillermo Pérez-Gomar, Universidad Católica del Uruguay  
Iván Montes, Pontificia Universidad Católica del Perú  
Llery Ponce, Universidad de Chile  
Marcela Gaete, Universidad de Chile  
María Rendon, Universidad de Antioquia  
Marisol Gómez, Universidad Alberto Hurtado  
Pablo Rivera, Universidad Adventista de Chile



# Contenidos

<b>Prólogo</b>	<b>vii.</b>
<b>Introducción</b>	<b>17</b>
<b>I. Perspectivas desde la comprensión del desarrollo profesional docente</b>	<b>19</b>
El desarrollo profesional docente: Miradas desde la formación inicial latinoamericana Jéssica Ramírez Achoy	21
El docente como acompañante en el duelo infantil Lesley Livia Santoyo y Alma Jayme Barrientos	41
Mas allá de la individualidad: Valoraciones de la colectividad docente en la reconstrucción de trayectorias profesionales en Chile Sebastián Ortiz, Tabisa Verdejo, Lillian Vergara, Claudia Carrasco-Aguilar y René Sepúlveda	59
Percepciones sobre el desarrollo profesional docente: Una mirada desde los actores técnico-educativos en Chile Lady Sthefany Bastías y Karla González Leiva	75
El trabajo colaborativo en la política de desarrollo profesional docente en Chile Johana Contreras, Constanza San Martín Ulloa y Solange Muñoz Jorquera	93
Revisión narrativa de literatura internacional sobre el desarrollo profesional docente en el contexto del Covid-19 y reflexiones sobre el caso chileno José Garrote y Eduardo Hamuy Pinto	121

La lucha por el reconocimiento como herramienta teórica para la crítica normativa de las instituciones educativas: 153

Ejercicio reflexivo a partir de la experiencia de un docente de educación secundaria en México bajo el contexto de pandemia por SARS-COV-2

Manuel Alejandro Muñoz Jazo

## **II. Perspectivas desde la aplicación del desarrollo profesional docente 181**

Relación entre inteligencia emocional y motivación en la formación inicial docente en Chile 183

Nelly Lagos S., Carlos Ossa C., Maritza Palma L. y Verónica López-López

Elaboración de un diagnóstico basado en simulaciones de prácticas docentes para fortalecer la formación inicial, Chile 201

María Verónica Santelices, Magdalena Müller, Francisco Rojas, Edgar Valencia y Alicia Ibáñez

Pedagogía en contexto carcelario: 227

Representaciones sociales y prácticas de resistencia en un liceo penitenciario chileno

María Paz Salazar Lazo, Danyela Godoy Droguett y Douglas Véliz Vergara

Plan de educación continua a gran escala para profesores en tiempos de emergencia: 247

Innovación, enseñanza remota de emergencia y tecnologías digitales desde la perspectiva chileno-brasileña

Antonio Carlos Fontes Atta, Christian Miranda Jaña, Claudia García Yañez y Tânia Maria Hetkowski

Inclusión educativa y capacitación del docente universitario en México, entre lo necesario y lo posible 267

Evangelina Zepeda García

Transformaciones durante la pandemia: El caso de un curso para docentes universitarios de ciencias de la salud en Argentina María Gabriela Lorenzo	291
<b>III. Perspectivas desde la experiencia en el desarrollo profesional docente</b>	<b>311</b>
Semillero de investigadores en educación normal: Nuevas exigencias en la formación inicial docente en México María Elizabeth Luna Solano y José Gabriel Marín Zavala	313
Experiencias de la práctica docente en educación superior en Chiapas, México, durante la pandemia por Covid-19 Magdalena del Carmen Morales Domínguez y María Guadalupe Ramírez-Rojas	327
Metacognición en la construcción de la identidad profesional docente en Venezuela Eduardo Méndez Méndez y Yannett Arteaga Quevedo	345
Comunidad educativa chilena en tiempos de pandemia: Experiencias y desafíos desde la perspectiva del acompañante virtual docente Jaime Solís	367
La investigación acción docente como estrategia de desarrollo profesional en una escuela pública de Viña del Mar, Chile: Alegoría de un partido de selección Edison Olguín	381
Apreciaciones del profesorado sobre la formación docente, análisis desde el imaginario social en la Región de Ñuble, Chile Miguel Ángel Gutiérrez Soto, Rodrigo Andrés Sobarzo Ruiz y Nicole Andrea Merino Hermosilla	401

Formación continua del profesorado: una mirada al  
proceso actual y sus desafíos desde la perspectiva  
de un centro que diseña e implementa acciones  
formativas en Chile

419

Verónica Bastías Acevedo, Sonia Pino Espinoza y Bryan González Niculcar

**Sobre los autores**

**435**



Marzo, 2023

Directora General Instituto Pensamiento y  
Cultura en América Latina (IPECAL; México)

Escribir un prólogo crea, de alguna manera, un sutil y cálido vínculo entre quien o quienes escriben y quien lee esa compartencia. En lo personal, siempre es una decisión difícil que tomar entre: comentar al o los autores y autoras del texto; o expresar las reflexiones que el texto nos activa, provoca y deja en la resonancia de nuestro propio pensar. Opto entonces por esta segunda posibilidad. Entiendo que es el mejor homenaje y reconocimiento que puedo hacer, en este caso, a cada uno y cada una de las y los autores que aquí nos acercan sus reflexiones. Los pormenores de cada artículo los dejo en el sentir-pensar de cada lector y lectora.

En este sentido, sí diré que es este un texto escrito con pertinencia, rigor y compromiso. Aspectos que le otorgan a este esfuerzo de escritura y donación una particular percepción que atraviesa toda la lectura lo que, sin lugar a dudas, trasciende estos tiempos impregnados de “eficacia, eficiencia y calidad”. ¡Gracias por eso! Necesitamos mucho latido para a su vez hacer latir lo posible en este campo tan complejo como es el de la formación de sujetos.

Mientras leía este texto no podía dejar de pensar en estos tiempos tan desafiantes por los que navegamos, más aún si pensamos en y desde la formación de formadores.

Tiempos donde la inteligencia artificial, como el del *Chat GPT*<sup>1</sup> de *open AI*, los chatbots de IA (inteligencia artificial) y las nada despreciables inversiones en tecnología digital ocupan los grandes debates alrededor de los procesos de enseñanza y aprendizaje en todos los niveles del sistema educativo y, me atrevería decir, más que la problemática misma de la formación de sujetos. Tiempos donde, extrañamente, se hace cada vez más presente la expectativa por la implementación de alternativas educativas que propicien el “pensamiento crítico” como “salida” a los modelos instituidos, en general poco exitosos desde la perspectiva psicosocial, impuestos por las políticas públicas de los años 70 que aún sufrimos.

---

<sup>1</sup> Al respecto es interesante el escrito publicado en Blog Universidad Una conversación pública sobre la universidad (<https://www.universidadsi.es/chatgpt-y-las-universidades>) o bien el escrito sobre la postura de Noam Chomsky publicado en Nota Antropológica (<https://www.notaantropologica.com/noam-chomsky-chat-gpt-es-plagio-de-alta-tecnologia>), ambos textos dados a conocer en Boletín SciELO-México.

Una conversación interesante en una entrevista con el propio Chat GPT alrededor de esta tecnología. Entrevista que puede escucharse en el podcast de IPECAL ([https://youtu.be/YvAf1HA-J\\_7Y](https://youtu.be/YvAf1HA-J_7Y)) ([www.ipecal.edu.mx](http://www.ipecal.edu.mx)).

Sin embargo, frente a estos aires de apertura esperanzada a lo posible, nos encontramos con el mayor de los obstáculos: el tremendo entramado de las estructuras burocráticas, tecnologizadas y econométricas. Estructuras basadas en criterios de calidad técnicos —sin sujetos y contextos de acción de esos sujetos— que han condicionado, con persistencia, consistencia y constancia sostenida las prácticas, relaciones y representaciones de quienes nos desempeñamos en el campo de la formación de sujetos, en cualquiera de sus niveles.

Este condicionamiento técnico-económico y de simplificación de lo humanamente complejo, organizado bajo prescripciones y parámetros de calidad indexados que parecieran infranqueables, ha reconfigurado las estructuras mentales de los sujetos que transitamos por las instituciones educativas, generando cada vez más *sujetos de cálculo* y una suerte de *pensar indexado*<sup>2</sup> subjetivo y comunitario. Se genera así un entrampamiento en la contradicción vital entre las condiciones existenciales, materiales y simbólicas, y un núcleo deseante<sup>3</sup>, aún activo, de cambio y transformación necesaria. Los efectos de este hacer, alienante y alienador, conllevan no sólo un hábito inercial del hacer cotidiano, sino que también determinan una cierta episteme institucional y, por ende, un cierto adormecimiento de la conciencia crítica que, desde el mal estar, provoque creatividad e imaginación propositiva para nuevos horizontes.

La cuestión epistémica, que es política, es aquí un punto nodal, puesto que lo que muchas veces se desconoce es que el pensar crítico no es sólo un contenido teórico<sup>4</sup> e informativo para ubicar en programas y/o diseños curriculares, sino que esta es una postura que implica un modo de pensar, de organizar el pensamiento con el que miro y actúo en el mundo de la vida, y eso es más que un contenido teórico e informativo. Es una cuestión epistémica que abarca todos los aspectos del hacer formativo, no sólo el contenido; y, si bien hay preocupación por parte de los enseñantes de todos los niveles ante el desafío de cómo se traduce esta apuesta ético política a la práctica formativa, desde esta preocupación, suele regresarse a resoluciones conocidas en el marco de lo introyectado, con lo cual se resuelve, por lo general, desde la tecnología educativa ya aprendida desde los 70 —planificaciones, diseños curriculares y evaluaciones prescriptivas—, generándose una superposición de posturas epistémicas y metodológicas, y reduciéndose así esta apuesta

---

2 Estela Quintar, "La universidad Latinoamericana. Entre el sujeto interpretado y las coordenadas de lo posible", *Academias asediadas. Convicciones y convenciones ante la precarización*, CLACSO, 2019.

3 Para profundizar en este aspecto véase Suely Rolnik, *Esféras de la insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Tinta y Limón, 2019.

4 Estela Quintar, *Crítica teórica, crítica histórica*, *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*, N°13, 2018.

5 En Colombia, por ejemplo, se está presentando al senado de ese país un proyecto de ley acerca del pensamiento crítico. En México, la "nueva escuela mexicana" tiene como centro de esta reforma el "pensamiento crítico".

a “contenido” en diseños curriculares en vigencia<sup>5</sup>, como ya se mencionara. El pensar no se resuelve incorporando contenido, volviendo “tema” una postura, se resuelve —entre otros aspectos— comprendiendo experiencialmente lo que implica la lógica de razonamiento analítica, de racionalidad científica —lineal, causal, explicativa y descriptiva—, a diferencia de otro pensar diferente: complejo, comprensivo e histórico, de lógica sensible.

A esto podríamos articular unos tiempos de no menores confusiones ante una enorme pérdida de sentidos, como lo plantean algunos autores como Byung Chul-Han<sup>6</sup>, así como de una época donde la *psicoesfera viral*<sup>7</sup> ha alterado y altera prácticas, relaciones y representaciones de la sociedad en su conjunto. Todo esto en el marco de una exponencial era de la *silicolonización del mundo*<sup>8</sup> y su “irresistible expansión del liberalismo digital”, como bien lo plantea Eric Sadin.

Es en este marco de consideraciones, en relación con nuestro presente, que quisiera destacar la importancia de la escritura de este texto desde lo que considero los núcleos problemáticos que aborda, que permiten abrir interrogantes y líneas de reflexión en la época pos COVID-19 y su impacto en las instituciones en general y las educativas en particular.

### **La problemática de la subjetividad en los procesos de formación de sujetos y el desarrollo docente**

Una cuestión interesante nos dona la consideración, muy acorde a la época, acerca del duelo infantil, lo que promueve muchas preguntas acerca de los procesos subjetivos e intersubjetivos frente a experiencias traumáticas y/o socialmente complejas —como el COVID-19— en el imaginario de la *psicoesfera viral* de la época, así como las dinámicas y transformaciones en el ámbito de salud o en las representaciones sociales que se mueven en espacios carcelarios.

¿Cómo se está abordando el miedo en niños, jóvenes y adultos?, por ejemplo. ¿Cómo se abordan en el desarrollo docente los aspectos que hacen a los impactos emocionales de la época centrada en la precarización económica y emocional? ¿Cómo se repiensa la otredad en los procesos formativos y la violencia escolar? ¿Qué les ocurre a los enseñantes frente a estos fenómenos?

---

<sup>6</sup> Se podría nombrar, entre otros textos, Byung-Chul Han, *La agonía del Eros*, Herder, 2014; o Byung-Chul Han, *La sociedad de la transparencia*, Herder, 2013.

<sup>7</sup> Para profundizar en este tópico ver Franco “Bifo” Berardi, *El tercer inconsciente. La psicoesfera en la época viral*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Caja Negra, 2022.

<sup>8</sup> Eric Sadin, *La silicolonización del mundo. La irresistible expansión del liberalismo digital*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Caja Negra, 2018.

## **Las políticas públicas que orientan el desarrollo docente en las instituciones educativas. Sus límites y posibilidades**

Las *competencias* de este núcleo problemático nos llevan a preguntarnos: ¿cómo ir más allá de los diagnósticos de situación?, ¿qué es lo que realmente deseamos en nuestros espacios de formación docente?, ¿cómo se incorpora la realidad socio política y cultura del presente?

¿Cómo se incorporan los contextos digitales en la formación y desarrollo docente? ¿Se considera el pensar digital como posibilidad formativa?

## **La investigación como práctica de los enseñantes en la formación y el desarrollo docente**

Este es un aspecto de orden epistémico importante que se trae a la reflexión en este texto. ¿Por qué pensamos la investigación fuera de la práctica de la enseñanza? ¿Investigar y enseñar son cuestiones diferentes? ¿Cómo se enseña a ser investigador?

Estas interrogantes, entre muchas otras, hacen de “Desarrollo profesional docente en contextos latinoamericanos” una sensible invitación al diálogo con cada autor y autora que, generosamente, pone a nuestra disposición significantes y significados llenos de posibilidades para pensarnos en nuestras propias prácticas de enseñante. Gracias por eso. Seguramente los lectores, al igual que quien escribe agradecidamente este prólogo, disfrutarán.

Que la bondad de estos sentires y pensares acompañen las miradas de este llamamiento al encuentro que siempre será propiciador de intercambios necesarios.





# Introducción

El desarrollo profesional docente representa uno de los caminos para la formación y carrera del profesorado más reconocidos de los procesos de reforma educativa vigentes en América Latina.

Si bien existen estudios nacionales e informes técnicos internacionales que proporcionan información relevante de los diseños de política, necesidades de formación, mecanismos de implementación y dispositivos de mejora de tal desarrollo en países particulares de la región, hay poca evidencia científica que sistematice los avances teóricos, prácticos y experiencias de los actores involucrados en los diversos contextos latinoamericanos con la finalidad de analizar las tensiones, limitaciones y proyecciones, y discutir su incidencia en la calidad de la enseñanza y el mejoramiento educativo en su conjunto.

Sobre el desarrollo profesional docente en Latinoamérica, este libro representa un relevante aporte interdisciplinario. El contenido teórico, aplicado y reflexivo de los estudios longitudinales y de corte transversal que hacen parte de esta obra, busca aportar con conocimiento social intergeneracional de equipos de investigación, consolidados y en formación, junto con docentes en servicio, al desarrollo profesional docente.

Esta obra se estructura en tres apartados: I. Perspectivas desde la comprensión del desarrollo profesional docente, II. Perspectivas desde la aplicación del desarrollo profesional docente y III. Perspectivas desde la experiencia en el desarrollo profesional docente. Estos son una valiosa tríada que vincula hallazgos científicos desde una perspectiva comprensiva, de aplicabilidad y experiencias sobre el desarrollo profesional docente, con clara intención de aportar al debate público sobre el profesorado, su formación y rol social, considerando líneas de estudio consolidadas, en desarrollo y testimonios de docentes que problematizan las formas de pensar, aplicar y reflexionar sobre desarrollo profesional desde sus etapas claves: formación inicial, formación continua, trabajo docente, evaluación de programas, entre otras.

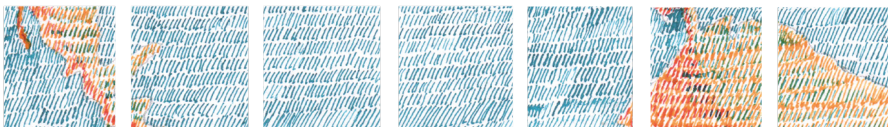
Los diferentes contextos y estudios convergen en un escenario de cambio educativo y crisis sanitaria inédita, primando un abordaje holístico que pone el foco en una comprensión sistémica y compleja del quehacer docente.

Este trabajo ha sido posible gracias al aporte de la Agencia Nacional de Investigación y Científico de Chile (ANID) a través del Proyecto FONDECYT N°1211417. Además, ha contado con el patrocinio institucional de la Universidad de Chile, la Universidad de las Américas y la Universidad Austral de Chile.



# I. Perspectivas desde la comprensión del desarrollo profesional docente

---





# El desarrollo profesional docente: Miradas desde la formación inicial latinoamericana \*

Jessica Ramírez Achoy

## Introducción

El desarrollo profesional docente se inicia por el tipo de formación universitaria o normalista que recibe el profesorado. Su paso por la educación superior es clave para pensar la teoría y la práctica, y sus mismas representaciones sociales sobre el aula (Valencia, 2016). En este sentido, el objetivo del capítulo es reflexionar acerca de los enfoques teóricos e investigaciones que sustentan la formación inicial latinoamericana en la educación media o secundaria y sus aportes al desarrollo profesional docente, todo lo anterior mediado por los contextos de las políticas curriculares, y los debates didácticos sobre el tema. El escrito forma parte de la investigación “La formación inicial docente y las representaciones sociales de la historia y su enseñanza en las universidades públicas costarricenses. Un estudio de casos múltiples en las carreras de Estudios Sociales”, auspiciado por la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad Nacional, Costa Rica, código SIA 0177-2021.

La escuela tiene una base fundamentalmente liberal. En el siglo XIX esta corriente política construyó la idea de la nación a través de los procesos de enseñanza. Las ideas liberales fueron fundamentales para consolidar en el imaginario colectivo la creencia de identidades nacionales homogéneas, con modelos de héroes y fechas patrias que se enseñaron y reprodujeron en las escuelas latinoamericanas. Sin importar la asignatura escolar, en la escuela hay efemérides que se validan sin cuestionamiento. El siglo XX continuó la adopción de estos esquemas, matizándolos a los contextos sociopolíticos de cada país. De esta época, y a grandes rasgos, podríamos señalar la influencia del estado desarrollista e industrial en las políticas que dieron forma a la escuela y a los perfiles de las y los docentes.

La vinculación entre desarrollo económico y educación también impactó los programas de formación docente, ya sea a través de las universidades o de las escuelas normalistas. En América Latina, estas últimas tienen una presencia importante en el siglo XXI y conviven con sistemas de formación

---

\* Deseo agradecer la lectura e ideas del profesor David González Sánchez en este escrito. Todos los errores u omisiones son de mi completa responsabilidad.

de las universidades (Louzano y Moriconi, 2014). El problema de nuestra época es que las lógicas con las que se concibe a la escuela siguen ancladas en las formas tradicionales de enseñanza del siglo XIX, a pesar de los debates didácticos y pedagógicos que pretenden horizontalizar los procesos educativos con los que se forman a las ciudadanía actuales. La escuela es compleja, porque la sociedad misma lo es, y en la actualidad se requieren de profesionales en las aulas que sepan cómo, qué y, sobre todo, para qué enseñar y se ajusten a los distintos contextos y realidades socioculturales del alumnado.

Por tanto, el desarrollo profesional es hoy un tema medular en la búsqueda de la transformación de la escuela actual y la del futuro, pues se concibe que es el profesorado quien debe tomar las decisiones para ese cambio. Sobre esta línea, la formación inicial y la formación continua constituyen una base fundamental que debe brindar a las y los docentes de las herramientas teóricas para fundamentar y reflexionar su labor en el aula.

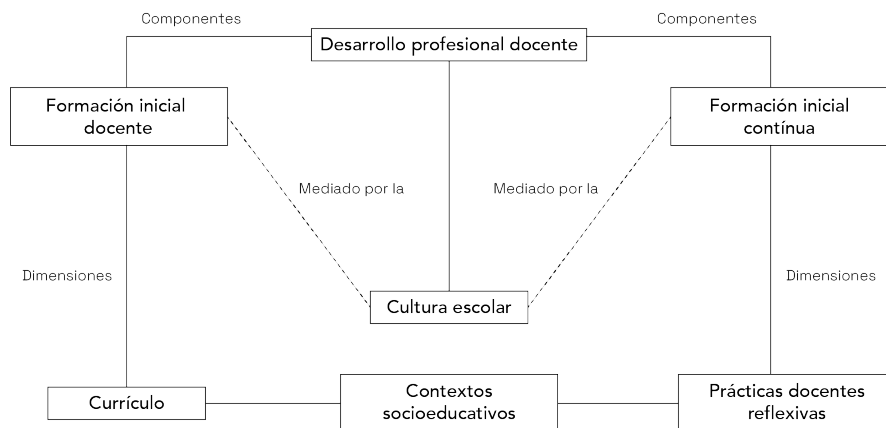
La formación inicial docente (FID), entendida como el proceso para aprender a enseñar, se ha constituido en las tres últimas décadas en un tema de políticas públicas y de investigación para el análisis y transformación del aula. En Costa Rica, el Estado de las Políticas Públicas Docentes (Programa Estado de la Educación, 2018) reconoce que los tres desafíos del país son: la formación inicial por las brechas educativas en las carreras que se ofertan, la contratación docente y el desempeño en el aula. En este sentido, la universidad debe aportar datos sobre sus carreras en enseñanza, ¿Qué características tiene esta FID?, ¿Cómo incide en la preparación del futuro profesorado?, ¿Qué se debe cambiar y qué mantener?, y, a la vez, reflexionar sobre los modelos de enseñanza que se implementan y cómo trascenderlos.

Distintos estudios afirman que para transformar el aula de secundaria se necesitan otros tipos de aprendizajes universitarios. Vaillant (2013) sostiene que los retos en FID en Latinoamérica se centran en: a) las dificultades para retener al profesorado de calidad en la docencia; b) los problemas de infraestructura y de pagos a docentes; c) en muchos casos la inadecuada formación y; d) los usos de la evaluación docente. Autoras destacadas como Armento (2000) han propuesto que no tenemos suficientes datos de lo que sucede en el aula universitaria para incidir directamente en los procesos de la formación inicial. La construcción de los procesos educativos no es lineal, pues confluye todas las dimensiones culturales, sociales, políticas y curriculares que traspasan el aula y que se convierten en procesos de aprendizaje tanto para el profesorado como para el alumnado.

Sobre el desarrollo profesional en América Latina, y para efectos de este texto, consideramos que sus componentes son: la formación inicial y continua, que están mediados por la cultura escolar, y que contienen las siguientes dimensiones: el currículo, los contextos educativos y las prácticas docentes reflexivas. Como se muestra en la siguiente figura:

Figura 1:

## El desarrollo profesional y sus componentes en América Latina



Fuente: Elaboración propia.

Con las dimensiones anteriores proponemos dialogar en torno a los elementos que desde la literatura sobre la formación inicial son parte del debate actual sobre los procesos educativos. Para lograrlo, el capítulo se divide en cuatro apartados. En el primero se sitúa el debate en los retos de la formación inicial en América Latina, el análisis se realiza desde los marcos teóricos que nos permiten definirla y contextualizarla. En el segundo, se caracteriza el enfoque centrado en la estandarización y las políticas públicas, con el fin de visibilizar su aplicación a las políticas educativas de la región. Posteriormente, se explica el enfoque centrado en el profesorado desde las didácticas específicas, para exponer, en el cuarto apartado una propuesta conceptual que sirva de insumo para su aplicación en las carreras de enseñanza.

## La formación inicial docente: miradas conceptuales y retos

La formación inicial docente (FID) implica el proceso del futuro educador y educadora para aprender las teorías y destrezas que le permitan implementar prácticas docentes reflexivas, con la finalidad de formar ciudadanías autónomas y críticas. Las escuelas normales y las universidades son las encargadas de generar los insumos para que las y los docentes adquieran los conocimientos necesarios que superen las formas tradicionales de la enseñanza. No obstante, el desafío de la FID no se limita a planes o programas de estudio en las carreras de docencia, este implica situar los debates y los contextos socio-políticos e históricos con los que se concibe la función docente, las dinámicas del aula y sus finalidades.

La FID es una línea de investigación que permite estudiar y comprender el espacio del aula, con el fin de dotarle a las maestras y maestros los insumos

que requieren para desarrollar unas prácticas docentes conscientes y reflexivas. Para Ramírez (2020):

La formación inicial docente como categoría de análisis permite comprender el trabajo que las universidades realizan en las carreras de docencia, pues se parte de la relación entre los conocimientos aprendidos por el estudiantado en la universidad y la forma en que los aplica cuando ejerce como docente (p. 4).

Estudios de la última década han demostrado que en Latinoamérica la formación en primaria se centra en la pedagogía y el cómo enseñar, mientras que la secundaria se basa en el conocimiento disciplinar, fragmentado de la pedagogía (Vaillant, 2013). Además, para las carreras de enseñanza en secundaria priman jerarquías académicas que no siempre reconocen el valor intelectual del conocimiento producido por el profesorado. En un estudio sobre las características de la formación docente en once países latinoamericanos<sup>1</sup>, las autoras Louzano y Moriconi (2014) concluyen que el conocimiento disciplinar tiene más valor que el pedagógico y didáctico:

En la mayoría de los casos el conocimiento disciplinario es adquirido en una Escuela o Departamento distinto a la Escuela de Educación y esta última termina siendo responsable solamente del aspecto pedagógico de la formación docente. En la jerarquía universitaria, el conocimiento del primer tipo -disciplinario/teórico- es más valorado que el segundo, pedagógico/vocacional. Es decir, *mientras más se alejan los formadores de maestros del componente práctico de la educación y la enseñanza, mayor es su estatus en el ambiente académico universitario en donde circulan sus pares* [la cursiva es nuestra] (p. 34).

Estas jerarquías académicas han sido explicadas desde el currículo por autores como Schiro (2013), para quien en el mundo académico el conocimiento se concibe como una verdad que está en la cima de una pirámide. La verdad o conocimiento es manejada por especialistas que la construyen y se ubican en el segundo piso de la pirámide. Debajo de estos se encuentran los docentes, cuya tarea es la de difundir el conocimiento académico, y en la base de la pirámide se encuentra el estudiando que es quien recibe y aprende esa verdad. Las formas verticales y jerarquizadas de concebir el conocimiento del futuro profesorado crean representaciones sociales sobre los procesos de enseñanza que inciden directamente en la identidad profesional pues, en no pocos espacios universitarios, se cree que la enseñanza depende más del sentido común que de las reflexiones sobre las dinámicas del aula. En consecuencia, se considera que el conocimiento disciplinar o especializado genera por sí mismo el pensamiento crítico.

---

1 Los países fueron: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Guatemala, México, Nicaragua, Perú, República Dominicana, Trinidad y Tobago, Uruguay.

Sumado a lo anterior, las visiones verticales e instrumentales de la educación, en materia de desarrollo profesional, deslegitiman el rol docente de práctico-reflexivo como una tarea que debe enseñarse en los primeros años de formación, a cambio de perspectivas centradas en el contenido disciplinar o la pedagogía que no se relacionan directamente a las dinámicas del aula de secundaria.

Los desafíos de la formación inicial se complejizan más cuando en la región latinoamericana y dentro de cada país coexisten distintos modelos de preparación académica del profesorado que no logran establecer un balance entre el conocimiento disciplinar y el pedagógico. Asimismo, gobiernos y organismos internacionales han propuesto estándares para garantizar unos conocimientos básicos del profesorado, los cuales están en función del mercado y la oferta laboral, y no de las dinámicas de la escuela, las disciplinas de referencia o la didáctica.

Sin embargo, se requiere que la formación inicial dote al futuro profesorado de secundaria de conocimientos disciplinarios rigurosos que le permitan comprender el objetivo de la disciplina de referencia, pero que esta tenga un sentido para el aula. Lo mismo sucede con la pedagogía. Los modelos de esta área muchas veces se centran en perspectivas que instrumentalizan el ejercicio docente al cómo enseñar. Además, la formación pedagógica se vacía de teorías curriculares, disciplinares y didácticas que son la base de cualquier práctica docente.

Sobre el tema del conocimiento pedagógico, la argentina Edith Litwin (2015) considera que la simbiosis entre la psicología y la educación llevó a suponer como parámetro de formación inicial las teorías del aprendizaje, descontextualizándolas de los campos disciplinarios. La autora afirma: “en esta perspectiva, no solo se redujo el objeto de la psicología al estudio del aprendizaje, sino que específicamente, se lo limitó al estudio del aprendizaje del alumno” (Litwin, 2015 p. 93). La centralización de la enseñanza en el alumnado invisibiliza el papel del profesorado y el debate sobre las decisiones curriculares, didácticas, teóricas que impactan en sus prácticas de aula.

En un estudio de caso sobre la formación inicial docente en Costa Rica, y contextualizado a la enseñanza de la historia, Ramírez y Pagès (2021, 2022) concluyen que el área de pedagogía se enseña desde las teorías psicológicas del aprendizaje, y el estudiantado al llegar a su *prácticum* no sabe cómo vincular este conocimiento al de la disciplina histórica, por lo cual, replica las formas tradicionales de enseñanza.

La relación teoría-práctica es intrínseca a la formación inicial, y tiene como objetivo revertir las maneras tradicionales en las que se enseña a enseñar, pero esto es un trabajo complejo porque el cambio depende de factores como a) la cultura académica del profesorado que forma a las y los docentes, los departamentos o escuelas de educación y los de las ciencias de referencia, b) los modelos educativos, c) las finalidades y propósitos que se persigan

en educación, d) las políticas educativas, y e) los contextos socio-históricos en los que ubiquemos el debate.

Uno de los desafíos del siglo XXI en formación inicial es que el futuro profesorado encuentre un sentido entre los aprendizajes obtenidos en la universidad y lo que pasa en las aulas escolares. En el estudio sobre las prácticas docentes en Costa Rica, Ramírez y Pagès (2021) citaron a dos de las estudiantes en formación docente, quienes afirmaron:

“Yo creo que en la universidad nos dan las herramientas, nos dan las teorías de cómo poder llegar a un aula, pero cuando uno está en el aula y ve la dinámica que tiene un grupo, o las características socioeconómicas que posee el grupo, todo es muy diferente” (p. 9).

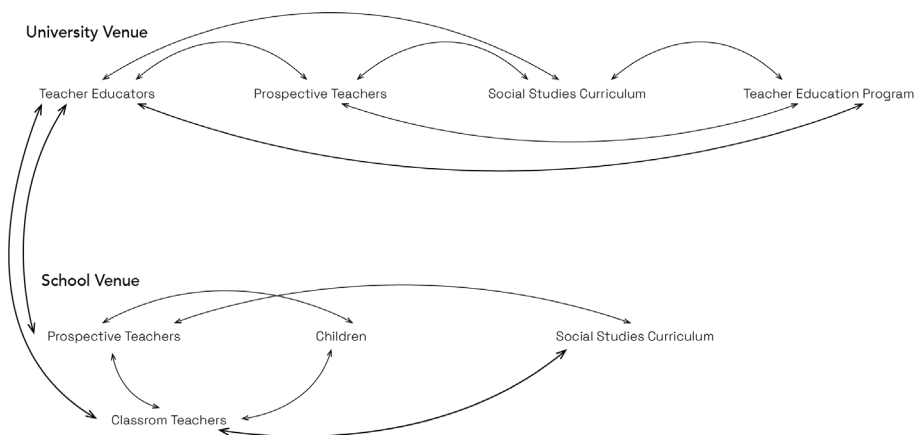
“Aquí nos forman de una manera muy idealizada, en la “U”, pero luego te mandan a otra cultura completamente [diferente] que es el aula” (p. 9).

Sobre lo anterior, se requiere superar los enfoques verticales en la pedagogía y las ciencias de referencia de la formación inicial desde modelos que busquen la interacción de la escuela y la universidad. En la década de los noventa, Beverly Armento (1996) propuso un modelo conceptual para la formación inicial del profesorado de Estudios Sociales (Ciencias Sociales), pero que se puede generalizar a otras áreas de la enseñanza. La autora proponía la vinculación de tres aspectos: a) currículo; b) docentes (de universidad y escuela) y c) estudiantes (de universidad y escuela). La base de la formación inicial de su propuesta estriba en la *práctica docente*, que no se limita al ejercicio de aula que realiza el futuro docente antes de graduarse, sino a las interacciones entre la universidad, la escuela y sus actores.

En consecuencia, para que un proceso de formación docente implique la reflexión sobre la práctica, esta debe estar presente desde el inicio de la carrera, y los programas o carreras en enseñanza deben construir las sinergias para involucrar tanto a docentes de aula como de universidad en este de intercambio de experiencias y conocimientos. Beverly Armento representó estas interacciones de la siguiente manera:

Figura 2:

## Interacciones entre la formación inicial y las fases del docente novel en su desarrollo profesional



Fuente: Beverly, A. (1996, p. 496). Nota. La figura refiere a las interacciones en el modelo de formación inicial de la autora.

En el modelo anterior, el currículo de la universidad y de la escuela convergen a través del profesorado, lo que se traduce en la reflexión de sus prácticas en el aula, pero además, se incluyen las experiencias de estudiantes de secundaria tanto con sus maestros de escuela como con los practicantes. Estas interacciones obligan a razonar qué sucedió con el proceso de enseñanza desde el contexto en el que se realizó la práctica de aula. Y el debate llega a la universidad a través del profesorado que también interactuó con la escuela.

Valorar estas interacciones nos permite horizontalizar las relaciones de enseñanza en la formación inicial y proponer que *los prácticum* se realicen desde los inicios de la carrera, y como una actividad permanente, pues la profesionalización docente implica superar las representaciones sociales sobre la escuela, con la que se llega a la etapa de formación inicial, y esto se logra cuando se debate la teoría y se contrapone con las experiencias de aula.

Sobre la práctica, Pérez (2010) afirma:

La práctica no debe considerarse una mera aplicación directa de la teoría, sino un escenario complejo, incierto y cambiante donde se producen interacciones que merece la pena observar, relacionar, contrastar, cuestionar y reformular, al ser espacios y procesos generadores de nuevos conocimientos. La interacción permanente de la práctica y la teoría conforma un bucle creativo y dinámico, que expande el conocimiento y transforma la realidad (p. 107).

Por consiguiente, la práctica en la FID involucra lógicas de trabajo horizon-

tales, donde se desatacan elementos como: la aplicación de los medios heurísticos de la disciplina de referencia para construir el contenido, la superación de enfoques lineales que conciben la práctica como resultado de la teoría, el conocimiento de la cultura escolar, y el desarrollo del pensamiento crítico y creativo para solucionar, o intentar respuestas contextualizadas a los problemas del aula.

Si queremos transformar la enseñanza tradicional en la escuela actual, es indispensable superar la formación docente fragmentada y poco aplicada a las realidades de las escuelas. Por esta razón, la formación inicial es el espacio idóneo, aunque complejo, para impactar positivamente en el sistema educativo.

Los debates sobre la formación inicial tienen su asidero en dos enfoques, el primero centrado en la estandarización y creación de políticas públicas docentes, y el otro centrado en el profesor o profesora de aula con las didácticas específicas. En las siguientes páginas explicaremos cada uno.

## **Enfoque centrado en la estandarización y creación de políticas públicas educativas**

El enfoque centrado en la estandarización estudia la formación inicial desde indicadores educativos que miden el desempeño docente y estudiantil, según estándares de calidad, como pruebas nacionales e internacionales o diagnósticos de aprendizaje. Desde las lógicas del neoliberalismo, su finalidad es ofrecer un panorama global de los sistemas educativos que permita evaluar el estado de la educación, para la creación de políticas públicas educativas que impacten en los procesos de aprendizaje por habilidades.

El sentido de este enfoque es repercutir en la formación inicial docente, para que respondan a los estándares de los organismos internacionales. De esta forma, la educación y los procesos de enseñanza se convierten en productos de medición para controlar los efectos de la escuela, y dirigirlos hacia los intereses del mercado. La idea es formar ciudadanías que se adapten a un sistema político y a los intereses de los grupos en el poder, a través del control del estado sobre la docencia (Ross, Mathinson y Vinson, 2013).

La calidad educativa, comprendida como el cumplimiento de estándares de los procesos de aprendizaje y de su enseñanza, es la meta de los estados. Sobre el tema, se explica que:

La insatisfacción social con la calidad de los sistemas educativos actuales está intensificando la preocupación internacional por acometer su reforma, por la búsqueda de nuevas formas de concebir el currículo, de nuevos modos de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje y, en consecuencia, de nuevas formas de pensar la función y la formación de docentes (Pérez, 2010, p.104).

Estas *nuevas formas* de comprender la educación tienen sus raíces en organismos internacionales, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que para el caso latinoamericano, ha enfatizado en la creación de estándares para medir y estudiar los procesos de enseñanza (OECD, 2022).

En otras palabras, los estándares se convierten en una medida para organizar los procesos educativos desde la formación inicial hasta la aplicación de las políticas educativas en parvulario, primaria y secundaria. Así, los estándares “tienen no solo una enorme funcionalidad cuantitativa, sino que actúan como reglas por las que deberíamos o tendríamos que vivir” (Angulo, 2019, p. 19).

Lo anterior se plasma en políticas sobre la formación inicial, donde se plantean, entre otras orientaciones “Asegurar sistemas apropiados de regulación de la calidad de los programas de formación y de quienes egresan de ellos.” (UNESCO, 2016, p. 11). De esta forma, se regula la docencia, como mecanismo de intervención del estado, para modelar los procesos de enseñanza.

El control del estado en el ejercicio docente no es nuevo, y se relaciona con la expansión de los sistemas educativos en la segunda mitad del siglo XX latinoamericano:

Esta expansión del sistema público originó que el docente fuera reconocido oficialmente como servidor público, con deberes y derechos laborales; pero también, tuvo que renunciar a cierto grado de libertad para hacer su trabajo. Y es que gobernar un contingente masivo de funcionarios requería de mayores niveles de control por parte del empleador. Este menor grado de autonomía del profesorado impactó en la identidad profesional, pues la profesión de maestro pasó de ser una *profesión liberal* a convertirse en una *profesión burocrática* (el resaltado es del texto) (UNESCO, 2015, p.18).

La experiencia positiva de países desarrollados como Finlandia y Singapur, y sus indicadores en los procesos de enseñanza y aprendizaje han llevado a readecuar las estructuras curriculares y modelos de formación inicial en el mundo subdesarrollado. Contrario a Latinoamérica, en los países señalados las carreras en docencia cuentan con prestigio profesional, inversión económica y planificación a partir de unas finalidades y propósitos de la educación. Estos sistemas educativos se caracterizan por el control estatal desde la formación docente hasta las prácticas de aula y la creación de estándares educativos.

En este sentido, el profesorado tiene autonomía para trabajar desde currículos flexibles que han sido diseñados en función de los contextos socioculturales de sus territorios. Además, en su formación inicial se dedican muchas más horas de estudio que en otras regiones, como la latinoamericana, y de esas horas un buen porcentaje se dedica a la práctica de aula (Louzano y Moriconi,

2014). El estado juega un rol trascendental en el control de la FID y la garantía de empleo para quienes sigan sus políticas de formación.

El modelo de estos países ha interpelado las políticas curriculares latinoamericanas, donde se establecen algunos consensos en cuanto a la formación inicial, a saber:

1. Se busca que el profesorado acceda a una formación específica en el área de enseñanza.
2. Generación de perfiles de egreso o de estándares que regulen la formación inicial.
3. En la FID conviven distintos esquemas de formación como escuelas normalistas, educación terciaria y universitaria con cierta autonomía para decidir sobre el currículo (Louzano y Moriconi, 2014).

Lo anterior, implica repensar cómo se aplica la FID en América Latina, puesto que los países de la región no alcanzan los niveles esperados en pruebas estandarizadas como PISA. En este sentido, algunas de las bases de la FID en un enfoque centrado en la estandarización son: a) la preparación del profesorado en función de estándares que legitiman la calidad educativa; b) la falta de políticas para hacer atractiva la carrera de docencia; c) la construcción de perfiles de egreso o estándares para docentes que integren los conocimientos y destrezas que se requieren para una educación centrada en el mercado; d) el control estatal en la formación inicial; e) la creación de políticas que estén en función de los indicadores educativos globales (Font, 2011; Louzano y Moriconi, 2014; Vaillant, 2013; Vezub, 2019).

La concreción de estas ideas se encuentra en iniciativas para que los estados latinoamericanos dirijan los procesos de formación inicial. Sobre este tema, una experiencia de estandarización reciente la encontramos en Costa Rica, con el Marco de Cualificaciones para Carreras de Educación (2021), en el cual se construyeron una serie de *resultados de aprendizaje* para la formación inicial. En esta propuesta se incluyeron a todos los sectores educativos: universidades privadas, públicas, Colegio de Profesores, Ministerio de Educación, entre otros, y se aplicaron las recomendaciones de organismos como la OCDE y el CSUCA. Desde esta iniciativa se concibe que el marco de cualificaciones:

(...) constituye el conjunto de aspiraciones denominadas resultados de aprendizaje, que orientan la formación de las personas docentes de cara al aseguramiento de la calidad para enfrentar los retos y realidades de este siglo con la disposición a innovar y a estar receptivos a los cambios (Marco Nacional de Cualificaciones para las Carreras de Educación, 2021, p. 11).

Es decir, la aspiración de esta iniciativa es generar desde el estado los mecanismos para controlar la formación inicial y los procesos de empleabilidad

y evaluación del desempeño docente a través de los resultados de aprendizaje, y con esto garantizar la enseñanza de calidad que se espera con los indicadores de pruebas de medición de los aprendizajes, tales como PISA.

Así, “la estandarización es y representa un poderoso dispositivo neoliberal de gobierno en educación; es una máquina de subjetivación de los docentes y una tecnología clave de dominio y homogeneización de las prácticas educativas” (Angulo, 2019, p. 21). En otras palabras, la finalidad del enfoque centrado en la estandarización radica en la formulación de políticas públicas para adecuar los sistemas educativos a las formas y tendencias políticas actuales, y aunque se sistematiza información sobre el profesorado, su finalidad no es el docente, sino el impacto de los estándares para mejorar los índices educativos latinoamericanos, desde las formas de racionalidad neoliberales.

## Enfoque centrado en el profesorado

Desde las didácticas específicas latinoamericanas se han realizado aportes al área de la formación inicial con conceptos que cuestionan la verticalidad de la enseñanza a docentes. En América Latina el modelo conceptual de Shulman (1987, 1998) sobre el conocimiento pedagógico del contenido ha impactado el debate sobre qué enseñar<sup>2</sup>. Su tipología ha permitido desarrollar investigaciones centradas en el profesorado y los conocimientos que obtiene en su etapa de formación, lo cual ha llevado a repensar desde las experiencias de aula, los vacíos en la FID.

Las didácticas específicas son las disciplinas que estudian los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la vinculación de la pedagogía con las ciencias de referencia. Por tanto, estos campos han fomentado la FID como una línea de investigación que permite trabajar, con las y los docentes, los problemas que atañen a su formación inicial y continua. Desde la perspectiva teórica humanista o crítica, los procesos de enseñanza docente se debaten a partir de las especificidades de las disciplinas académicas, lo anterior, permite contextualizar la formación inicial a las dinámicas de aula y a los utillajes teóricos y metodológicos de sus disciplinas correspondientes.

Sobre el tema, y para el caso de la FID en matemática, los colombianos Hernández-Suárez, Prada-Núñez y Gamboa-Suárez (2017) afirman:

La formación de docentes de matemática competentes se inicia, necesariamente, en el dominio y comprensión por parte de los futuros docentes de los contenidos que constituyen la materia de su enseñanza, la destreza para su apropiado manejo y aplicación y la habilidad para comunicar convenientemente el contenido matemático (p. 288).

---

<sup>2</sup> Este autor, señala siete categorías para formar a las y los docentes: conocimiento del contenido, conocimiento del currículo, conocimiento pedagógico del contenido, conocimiento pedagógico general, conocimiento sobre el estudiantado, conocimiento de los contextos de la escuela, y el conocimiento sobre los fines de la enseñanza.

Sobre lo anterior, en América Latina existen trabajos que explican el papel de la FID en la literatura, la historia, la matemática y las ciencias. Si bien entre estos podemos encontrar generalidades que se corresponden con el enfoque centrado en la estandarización, hay especificidades propias de cada área que permiten repensar el tipo de conocimiento que requiere el profesorado de las diferentes asignaturas, pues es sabido que no es lo mismo enseñar historia que enseñar matemática. En la siguiente figura se puntualizan los conocimientos específicos propuestos en algunos de los campos de las didácticas específicas:

Figura 3:

### Conocimientos específicos en la formación inicial desde las didácticas específicas

Didáctica de las ciencias	Didáctica de la historia	Didáctica de la matemática
<p>Conocimiento y aplicación de una didáctica de las ciencias efectiva</p> <p>    Dominio de la disciplina</p> <p>Manejo del currículo y de diferentes metodologías de evaluación</p> <p>    Generación de una relación de confianza y respeto con los alumnos</p> <p>Capacidad de reflexión de su práctica</p> <p>Actualización permanente y manejo de nuevas tecnologías</p> <p>(Cofré; H., Camacho, J., Galaz, et. al. 2010, p. 284)</p>	<p>Cambio y continuidad</p> <p>Narrativas históricas</p> <p>Pensamiento histórico</p> <p>Conciencia histórica</p> <p>Temporalidad humana</p> <p>Educación para el futuro</p> <p>(Santisteban, 2017)</p>	<p>Análisis y síntesis</p> <p>Organizar y planificar</p> <p>Resolución de problemas</p> <p>Capacidad de aprender</p> <p>Habilidades de investigación</p> <p>    Compromiso ético</p> <p>    Trabajo autónomo</p> <p>    Trabajo en equipo</p> <p>(Maroto, 2009, p. 92).</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de las autoras y los autores citados.

Sumado a lo anterior, hay una discusión de fondo que se plantea en los diversos estudios sobre formación inicial, y está relacionada directamente con los debates y posicionamientos teóricos para comprender el papel del futuro docente y de los profesores que forman en las carreras de docencia. Tales posicionamientos teóricos involucran también situarse desde ideologías que definen los fines de la educación, y la contextualizan más allá de los propósitos gubernamentales para controlar o dirigir el sistema educativo.

En las propuestas de las didácticas específicas hay un discurso por transformar las prácticas educativas pero *in situ*, es decir, desde el contexto y las dinámicas de aula que atañen directamente al profesorado. De esta manera, se realizan propuestas de trabajo horizontal con profesores y estudiantes que inciden en la labor docente de acuerdo con las necesidades de conocimiento de cada disciplina.

Las evidencias que obtenemos desde este enfoque de formación inicial impactan directamente en carreras de docencia a través de currículos y mallas curriculares que incorporan nuevas ideas de concebir la enseñanza en las

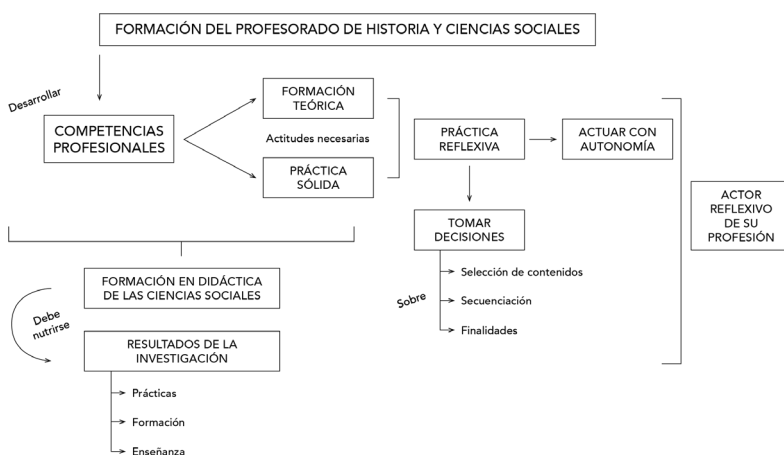
diferentes asignaturas. El aula es el punto de partida y llegada en este enfoque, y las investigaciones ofrecen datos contextualizados que se pueden aplicar según el contexto y las finalidades que cada docente le asigna a la educación. Es decir, lo importante no es medir el aprendizaje, es crear conocimientos que sean de utilidad para el alumnado, según los contextos socio-culturales en los que se encuentren.

Para el área de ciencias sociales, el referente Joan Pagès marcó la escuela latinoamericana con propuestas disruptivas sobre la función del profesorado y su determinante papel en la construcción de ciudadanía crítica. De sus escritos se desprenden investigaciones que impactan la formación inicial a nivel de preescolar, primaria y secundaria. Y es que para este autor la enseñanza es política, pues implica posicionarse en un sistema educativo convulso, que se rige por los intereses de las clases políticas, por tanto, el aula es el espacio para fomentar el diálogo y enseñar a pensar la sociedad desde la democracia y la justicia social (Pagès 1994, 1996, 1997, 1999, 2004, 2021).

De la escuela de Pagès surgen varios modelos en formación inicial, uno de ellos lo construyeron los argentinos Añahual y Jara (2021), para quienes el desarrollo de las competencias profesionales tiene dos vertientes: a) la formación teórica y b) la práctica sólida. De estos elementos surgirán la práctica reflexiva (actuar con autonomía) y la toma de decisiones en la selección de contenidos, la secuenciación y las finalidades de las prácticas docentes. Los autores, además, especifican los resultados de estas lógicas dentro de las ciencias sociales. Lo anterior, se puede apreciar en su esquema para la formación del profesorado en historia y didáctica de las ciencias sociales, como se observa a continuación:

Figura 4:

### La formación del profesorado en historia y didáctica de las ciencias sociales



Fuente: Añahual y Jara, 2021, p.45.

Desde las didácticas específicas se reconoce que la cultura de la escuela es un elemento fundamental en la FID, y esta se traduce en las interacciones de los actores escolares, y las decisiones conscientes del profesorado sobre los procesos educativos. Por tanto, *las prácticas reflexivas involucran la autonomía para decidir qué, cómo y para qué enseñar.*

En América Latina muchos de los programas de estudio siguen las lógicas verticales del currículo, donde el profesorado debe cumplir con todos los contenidos o indicadores que construyen burócratas de los ministerios de educación. Lo anterior, se contrapone a la idea de autonomía docente, en la que se proponen currículos flexibles, acompañados de estrategias de formación continua para el profesorado, pues de esta forma la *reflexión- autonomía* sobre las prácticas del aula sería una tarea continua en la labor docente, más allá de la burocracia, el control, la censura y el papeleo al que están expuestos constantemente.

El enfoque centrado en las y los docentes reconoce que, a pesar de las reformas educativas en los distintos países latinoamericanos, en la práctica de aula los problemas de la escuela continúan, así como las visiones verticales con los que llegan esos cambios. Las y los docentes no son tomados en cuenta para la creación de políticas educativas que incidan en la transformación de la escuela.

Por tanto, el trabajo para ese cambio está directamente con los maestros y las maestras y en el aula. Lo anterior, no implica idealizar el papel del docente, al contrario, es pensarlo como una persona intelectual capaz de tomar decisiones en función de su estudiantado y de los contextos culturales en los que labora. Además, implica la incidencia no solo sobre la calidad del contenido que se enseña, sino en los sentidos de ese contenido para el estudiantado, y con esto, promover ciudadanías críticas, que comprendan su mundo y actúen sobre él.

## **La formación inicial y la cultura escolar: una propuesta**

La FID está vinculada directamente a la escuela, su cultura y las formas políticas en las que se recrea constantemente. Por tanto, no es un concepto neutral u objetivo que determine una sola visión de la escuela. Hay decisiones políticas e ideológicas que enmarcan sus finalidades y que están directamente relacionadas con el profesorado y el currículo.

Los enfoques de formación inicial presentados en este artículo muestran dos maneras en las que se ha concebido la FID en América Latina, uno que responde a las lógicas de modelos neoliberales de la escuela, y otro que surge como respuesta a ese orden, y se sitúa sobre la base de que enseñar implica pensar críticamente a la sociedad latinoamericana, para buscar desde la escuela alternativas a las desigualdades sociales.

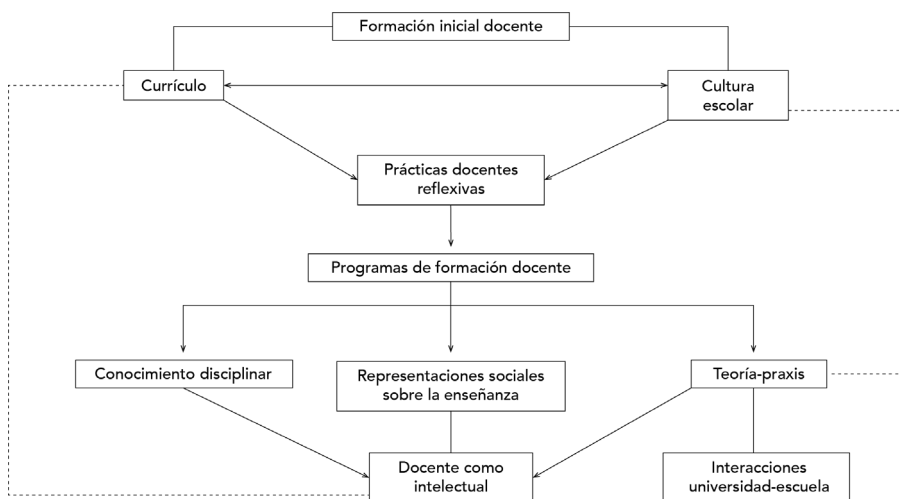
En este sentido, consideramos necesario integrar a los enfoques de la formación inicial modos más antropológicos de ver la escuela, y situarla desde espacios para el diálogo y el ejercicio intelectual. Sobre esto, las prácticas docentes reflexivas se comprenden como la capacidad del profesorado de tomar decisiones curriculares y didácticas sobre los procesos de enseñanza, considerando la cultura escolar y su papel como intelectual (Giroux, 1997; Pagès, 2021; Thornton, 2005). Este tipo de práctica reside en la idea de la autonomía que ejercen las y los docentes a la hora de decidir el qué, cómo y para qué de la enseñanza (Añahual y Jara, 2021).

Las prácticas docentes reflexivas son un punto de partida necesario para un modelo de la FID, pero en nuestra propuesta no es el esencial, sino que será la consecuencia de reconocer las interacciones y modos de comunicación de los actores que configuran las dinámicas del aula.

La cultura escolar es uno de los conceptos que permiten acercarnos a las dinámicas de la escuela, pues implica los significados y contradicciones que la comunidad educativa le otorga a las experiencias escolares de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Además, reconoce las complejidades de la escuela, pues sus dimensiones no son solo cognitivas, sino también socio-culturales (Elías, 2015). Esto nos permite ubicar a las y los docentes en formación desde las realidades del alumnado, y de esta manera, fomentar la reflexión de los conocimientos disciplinarios y didácticos para y desde el aula. De esta forma, proponemos valorar las siguientes dimensiones de la formación inicial docente:

Figura 5:

Dimensiones de la formación inicial docente para las prácticas reflexivas en América Latina



Fuente: Elaboración propia.

En el modelo anterior se proponen como elementos constitutivos de la formación inicial el currículo (tanto el universitario como el escolar) y la cultura escolar, en diálogo con las prácticas docentes reflexivas, que representan el aprendizaje y la puesta en acción del conocimiento obtenido en los programas de formación docente.

A su vez, estos programas contienen tres elementos: el conocimiento disciplinar (tanto de la ciencia de referencia como el didáctico), las representaciones sobre la enseñanza que tiene el futuro profesorado, y la relación teoría-praxis, como factor que integra la cultura escolar y el currículo, pero además implica las interacciones universidad-escuela del modelo de Armento (1996), para confluir en el docente como intelectual. En este último concepto se asume que la docencia es una profesión donde se toman decisiones didácticas y curriculares, y donde el profesorado ejerce la función de intelectual transformativo (Giroux, 1997), porque se espera que la enseñanza promueva la acción y el cambio de las situaciones de desigualdad social del entorno educativo.

## Conclusión

La FID por sí misma, pierde su sentido sin la acción docente, pues todo el conocimiento y los debates que surgen de este campo deben ser insumos para que tanto el profesorado universitario como el que está en proceso de formación, reflexione sus prácticas y los sentidos que se le dan a la escuela.

Vale la pena preguntarse si los esfuerzos por la estandarización conllevarán a cambios estratégicos en las formas de concebir la tarea docente, y si con las políticas públicas en materia educativa, los procesos de enseñanza tendrán una función crítica y propositiva en lugar de una función reproductora de un sistema. Consideramos que la visión neoliberal de los sistemas educativos latinoamericanos es insuficiente para transformar la escuela y las prácticas docentes, pues las relaciones de desigualdad e inequidad económica no desaparecen con el control estatal sobre el profesorado.

Pensamos que enfoques de la FID situados desde el aula permiten impactar de forma sustancial los procesos educativos, y en esta tarea se requieren de modelos curriculares flexibles, la autonomía docente y un desarrollo profesional que esté acompañado de políticas públicas que surjan desde la voz del profesorado.

## Referencias

- Angulo, J.F. (2019). La estandarización en educación, un dispositivo del neoliberalismo. *Cuadernos de Humanidades*, 31, pp. 17-39.
- Añahual, J. y Jara, M. A. (2021). Investigar, formar e innovar. Aportes de Joan Pagès para repensar la formación del profesorado que enseña ciencias sociales, geografía e historia. *Nuevas Dimensiones. Revista de Didáctica de las Ciencias Sociales*, (8), 39-56.
- Armento, B. (1996): *The professional development of social studies educators*. En Sikula, J. et ál. (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 485-502). McMillan.
- Armento, B. (2000). El desarrollo profesional de los profesores de Ciencias Sociales. En Pagès, J., Estepa, J. y Travé, G. (Eds.), *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (pp. 19-39). Universidad de Huelva.
- Elías, M. E. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 285-301. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.16>.
- Font, V. (2011). Competencias profesionales em la formación inicial de profesores de matemáticas de secundaria. Unión. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 26, 9-25.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Hernández-Suárez, C. A., Prada-Núñez, R., y Gamboa-Suárez, A. A. (2017). Conocimiento y uso del lenguaje matemático en la formación inicial de docentes en matemáticas. *Rev.investig.desarrollo.innov*, 7(2), 287-299. <https://doi.org/10.19053/20278306.v7.n2.2017.6071>.
- Litwin, E. (2015). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En Camillioni, A., *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 91-116). Paidós.
- Louzano, P. y Moriconi, P. (2014). Visión de la docencia y características de los sistemas de formación docente. En UNESCO, *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y El Caribe: el debate actual* (pp. 10-52). UNESCO-Santiago.
- Marco Nacional de Cualificaciones para las Carreras de Educación. (2021). *Marco nacional de cualificaciones para las carreras de educación: resultados de aprendizaje de la carrera de enseñanza en estudios sociales y educación cívica*. CONARE, OPES.
- OECD. (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>.
- Pagès, J. (1994): La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 13, 38-51.
- Pagès, J. (1996). Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre las ciencias sociales ¿Cuáles son? ¿Cómo aprovecharlas? *Investigación en la Escuela*, 28, 103-114.
- Pagès, J. (1997). La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar ciencias sociales. En Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, *La formación del profesorado y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 49-86). Diada.
- Pagès, J. (1999). Las representaciones previas de los estudiantes de maestro de historia, geografía y ciencias sociales. *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (4), 161- 178.
- Pagès, J. (2004). Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores. *Reseñas de enseñanza de la historia*, 2(1), 175-205.

Pagès, J. (2021). La formación del profesorado de historia y de ciencias sociales. Nuevas Dimensiones. *Revista de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, 57-67.

Pérez, A. (2010). El sentido del prácticum en la formación de docentes.

La compleja interacción de la práctica y la teoría. En Pérez, A. (Coord.), *Aprender a enseñar en la práctica. Procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria* (pp. 104-119). Graó.

Ramírez Achoy, J. (2020). La formación inicial y las prácticas docentes como categorías de investigación en los Estudios Sociales. *Perspectivas*, (21), 1-24. <https://doi.org/10.15359/rp.21.4>.

Ramírez Achoy, J., y Pagès Blanch, J. (2021). Los desafíos de enseñar historia en la formación inicial en Estudios Sociales. Un estudio de caso en el contexto costarricense. *Revista Sophia Austral*, (26), 115-129. <http://www.sophiaaustral.cl/index.php/shopiaustral/article/view/353>.

Ramírez Achoy, J., y Pagès Blanch, J. (2022). Prácticas docentes en la formación inicial para la enseñanza de la historia. Un estudio de caso en Costa Rica. *Revista Colombiana de Educación*, 1(84), 1-17. <https://doi.org/10.17227/rce.num84-11395>.

Schiro, M. (2013). *Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns*. SAGE

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review* 57(1), 1-22.

Shulman, L. (1998). Theory, Practice, and the Education of Professionals. *The Elementary School Journal*, 98(5), 511-526. [www.jstor.org/stable/1002328](http://www.jstor.org/stable/1002328).

Thornton, S. (2005). *Teaching Social Studies That Matters. Curriculum for Active Learning*. Teachers College Press.

UNESCO. (2015). *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional*. UNESCO/Oficina Regional De Educación para América Latina y El Caribe.

UNESCO. (2016). *Perspectivas sobre políticas docentes en América Latina y El Caribe. Aprendizajes de la estrategia regional sobre docentes de la OREALC/UNESCO 2011-2016*. UNESCO-Santiago.

Vaillant, D. (2013) Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, (22), 185-206.

Vezub, L. (2019). *Las políticas de formación docente continua en América Latina. Mapeo exploratorio en 13 países*. UNESCO. <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/An%C3%A1lisis%20comparativo.%20Lea%20Vezub.pdf>.





# El docente como acompañante en el duelo infantil

Lesley Livia Santoyo Reyes y Alma Jayme Barrientos

## Introducción

En este trabajo se describen las características del duelo infantil, una temática actualmente poco explorada por los sistemas educativos en Latinoamérica, pero que sin duda requiere de un análisis para comprenderlo y trabajarlo desde contextos escolares en favor del bienestar del menor. Se describe también la importancia del vínculo existente entre escuela y hogar para brindar atención psicoeducativa desde el rol docente.

También se enuncian algunos errores que comúnmente cometen los adultos frente al duelo infantil y se puntualizan algunas acciones para rectificarlos, se reconoce en dicho trabajo la importancia del centro escolar para el logro de la resiliencia en estudiantes dolientes, pero sobre todo la importancia que juega el docente y cómo desde su quehacer puede brindar acompañamiento psicoeducativo desde el desarrollo de habilidades socioemocionales sin la necesidad de poseer conocimientos especializados en psicología.

Se exponen las interpretaciones de pérdida que hace el menor a lo largo de la infancia de acuerdo a la Teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget, también los factores de riesgo del menor, del adulto, así como los síntomas y manifestaciones comunes del duelo infantil que son necesarias reconocer para brindar apoyo emocional en el aula, para ello se propone un acompañamiento psicoeducativo que resalta el trabajo socioemocional desde asignaturas como Educación Artística, Educación Física y Educación Socioemocional para brindar apoyo al duelo infantil desde el centro escolar y hacer una triada entre escuela, casa y comunidad en beneficio del bienestar de la niñez.

## Duelo infantil

Comencemos por el significado de la palabra que envuelve a dicho trabajo: "duelo". Según Petralanda et al. (2018), es un estado natural, un proceso de adaptación después de sufrir cualquier tipo de pérdida. Además, es multidimensional porque puede presentarse ante varias situaciones de pérdida, por lo que no lo hace exclusivo a la pérdida por muerte como comúnmente suele asociarsele, tampoco distingue edades, pues estamos expuestos a ello desde que existimos.

De acuerdo con la Asociación ChildFund (2021), una pérdida significativa en la infancia supone una de las principales consecuencias de una crisis, donde la realidad deja de existir tal y como se conocía hasta antes de la pérdida, de golpe se modifican rutinas, hábitos, actividades, pensamientos y en general la forma como se conocía la vida deja de serlo generando incertidumbre, angustia y miedo que bloquean al menor al enfrentarse a este proceso de duelo.

A diferencia del adulto que manifiesta el duelo con palabras, en el menor se hace presente a través del cuerpo bajo comportamientos y conductas que se reflejan principalmente en el hogar y en la escuela; son simples de identificar ya que destacan en el menor conductas extremas a lo que comúnmente normalizaríamos. Pueden ser conductas antisociales, de evasión de la realidad o por el contrario violentas, disruptivas o carentes de límites que desde luego llaman atención de adulto cuidador (docente o familia) y que en algunos casos han sido causa de señalamiento y discriminación resaltándolos como estudiantes con problemas de conducta o adaptativos. En la siguiente tabla muestra las señales de alarma que podemos observar en el menor:

Tabla 1:

Manifestaciones más comunes del duelo en el niño
1. Depresión prolongada en la que el niño pierde interés por sus actividades diarias.
2. Insomnio, pérdida del apetito o miedo prolongado a estar solo.
3. Regresión a comportamientos de un niño menos maduro por un período prolongado.
4. Imitación excesiva de la persona fallecida.
5. Expresiones repetidas del deseo de unirse al difunto.
6. Pérdida de interés por los amigos y el juego.
7. Rechazo a asistir al colegio o una disminución del rendimiento escolar.

Fuente: Elaboración propia.

En algunos casos el docente se permite conocer la historia familiar y puede asociar las conductas a la misma, sin embargo, muchas veces queda ahí, solo un diagnóstico en el que nunca se acciona para sanar la raíz del problema, con justificantes que argumentan que este es una temática que corresponde a la educación en casa y nada se puede hacer desde la escuela, ya que no es posible cambiar la realidad que enfrenta el menor fuera del salón de clases.

En su tránsito por el dolor que causa la pérdida será indispensable que el menor se encuentre acompañado por un adulto o cuidador. Cobrará gran relevancia la reacción que el adulto asuma frente a las manifestaciones de dolor del menor, ya que serán un parámetro para permitirse o rechazar la experiencia frente a expresiones, sentimientos y sensaciones como: ira, enojo,

depresión, ansiedad, estrés, crisis de pánico, tristeza profunda u otros. Enunciado lo anterior, queda en claro que es el adulto quien educa el duelo al brindar apoyo y acompañamiento emocional para la correcta canalización de las emociones aflitivas que puedan emanar de la pérdida.

Desde su instinto de protección, el adulto evade o minimiza el duelo infantil, siguiendo su bagaje de creencias principalmente culturales, bajo las cuales fue educado, que muchas veces no suelen ser las mejores para apoyar al menor a experimentar el dolor de forma correcta en las primeras experiencias de pérdidas que enfrenta en la infancia. Por ende, esta falta de oportunidades de vivenciar el dolor y canalizarlo correctamente tiene como consecuencia una frustración al enfrentarse a nuevas situaciones de pérdidas significativas en el futuro.

Valorando la educación emocional que los menores reciben en el hogar, el tema del duelo aún sigue siendo tabú. El situar al dolor como algo negativo que debemos evitar, ha sido uno de los principales errores cometidos por el adulto cuidador. Culturalmente la alegría es sobrevalorada por encima de la tristeza y el dolor, al igual que el ganar o el ganar-ganar por encima de la pérdida. De este modo el menor se siente desorientado y devastado al explorar sus emociones aflitivas frente a una pérdida significativa, consecuencia de una carencia educativa en la correcta canalización de las emociones; lo que da un gran peso a la corresponsabilidad hogar-escuela en la educación emocional de la sociedad.

En cualquier tipo de medio o contexto sociodemográfico los docentes pueden palpar la carencia de herramientas emocionales en los educandos, que les impide reconocer y autogestionar lo que sienten, el tratar el duelo desde contextos escolares nos permite tomar la pérdida como una experiencia de aprendizaje. Petralanda et al. (2018) afirman que se debe hacer conciencia de los recursos y herramientas de ayuda con los que dispone cada menor, donde el adulto y los principales cuidadores trabajen en conjunto para construir soportes emocionales al educar desde la infancia, pues son ellos quienes modelan y acompañan la crisis emocional del menor ante una pérdida significativa, sirviendo de ejemplo en el manejo y resolución de dolor.

Como destaca la SEP (2017) en el Plan y Programas de Estudio actuales en la educación primaria en México, hablar de educación socioemocional es tocar un proceso de aprendizaje en el cual niños, niñas y adolescentes desarrollan conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar de mejor manera sus emociones.

Por lo que el valor que aporta la educación socioemocional a la vida de los educandos, sean o no dolientes, es la puesta en práctica de herramientas emocionales para generar un sentido de bienestar, comenzando por el entendimiento de las propias emociones, es decir, para con su persona y posteriormente avanzar hacia la conciencia y empatía por el otro en el entendido

de que formamos parte de una sociedad y debemos pensar también en cómo se sienten los demás. De este modo, la educación socioemocional recibida en los centros escolares mediante experiencias que el docente desarrolla con prácticas y rutinas asociadas con actividades psicoeducativas complementan la formación recibida en el hogar, siendo la escuela un sitio propicio para aprender a sobrellevar de manera provechosa los estados emocionales o impulsivos-aflictivos, logrando así una vida emocional sana.

## Vínculo escuela y hogar ante el duelo infantil

Hay quienes dicen que la escuela es el segundo hogar para un infante. Por lo tanto, después de la familia, el docente funge como soporte emocional para el menor. La escuela es la esfera que complementa la educación recibida en el hogar. Además de brindar conocimientos formales, ofrece un espacio para fortalecer herramientas emocionales. En ese orden de ideas, la escuela es el espacio idóneo para hacer frente al duelo de forma segura desde las primeras experiencias de pérdida en la infancia, en la exploración y reconocimiento de las herramientas socioemocionales que se refuerzan en asignaturas como educación física, educación artística, educación socioemocional y formación cívica y ética en el caso particular de la educación básica en México. Es a través del trabajo psicoeducativo como el docente puede brindar acompañamiento al duelo infantil mediante dinámicas grupales que ponen en práctica las emociones, permitiéndole al menor encontrar la resiliencia desde contextos escolares.

Apoyando lo anterior, Rotger (2017) indica que hogar y escuela son espacios propicios para aprender lecciones significativas; en ambos se desarrollan competencias para la vida desde la infancia, propiciando un bagaje de alternativas para hacer frente a situaciones problema tan cotidianas en la actualidad, como lo es enfrentar una pérdida significativa. Menciona que aquellas lecciones donde escuela y hogar trabajan íntimamente para lograr un objetivo son las que cobran mayor significado en la vida del menor, perdurando así en la memoria como un recuerdo especial.

Esta es la razón del por qué como adultos no recordamos las lecciones de matemáticas o las de historia que nos impartía nuestro profesor en básica, pero sí tenemos presente, por ejemplo, el día que el abuelo de oficio panadero contribuyo con la clase y fue a explicar a los compañeros cómo elabora una pieza de pan; recuerdo inmemorable que queda en el subconsciente para siempre. Entonces, imaginemos que el docente se involucra en el duelo del menor y le acompaña en ese tránsito de dolor. Esta experiencia, en donde la escuela educa para la vida, queda estrechamente ligada al corazón cobrando relevancia y perdurando en el subconsciente como una herramienta emocional que le permite ser resiliente.

Así pues, la forma en que un niño interactúa con los adultos (padres, cuida-

dores o docentes) es la base para su desarrollo emocional y social, determina la manera en que este se relacionará en el futuro dentro de otros grupos. De aquí la relevancia de tratar las pérdidas significativas desde el ámbito escolar realizando un trabajo en conjunto escuela-hogar para obtener mejores resultados, lo cual es confirmado por Lantieri y Goleman (2009), quienes aseveran que “la manera más eficaz de que todos los niños obtengan las mejores lecciones del corazón es que éstas formen parte de la jornada escolar y de la vida familiar” (p. 17), siendo esta una buena oportunidad para educar nuestras emociones a partir de una experiencia de pérdida y trazar la conciencia para enfrentar otras en el futuro utilizando el bagaje conocimientos adquiridos desde la intervención psicoeducativa.

De este modelo de intervención psicoeducativa, los aprendizajes que habilita la pérdida se sujetan a Worden (2013) y su teoría de las cuatro tareas de elaboración del duelo, donde el menor se reconoce como doliente y comienza la tarea uno al aceptar la pérdida al hacer una reconexión con el presente permitiéndole ser conciencia de su realidad. En la tarea dos el doliente hace una validación de las emociones y es en esta donde cobra importancia el trabajo psicoeducativo con apoyo del centro escolar al trabajar desde el autoconocimiento y autorregulación en el entendido de que:

Las emociones no son buenas ni malas, sino solo emociones, agradables o menos agradable. Cuando se pueden convertir en un problema es cuando se “desbordan”, es decir cuando la emoción es tan grande que no se puede controlar, poniendo en riesgo a las demás personas e incluso a la persona que la está viviendo (ChildFund, 2021, p. 13).

Ello implica que el docente o cuidador primario ayude a las niñas, niños y adolescentes a reconocer sus emociones, entrar en contacto con ellas, hacer conciencia de los conflictos emocionales que generan, brindando confianza a través de la empatía para no avergonzarse por sentirlas y manifestarlas abiertamente. En la tarea tres se hace frente a una realidad en la que ya no existe lo perdido y se adapta a los cambios en su día a día para vivir con esta ausencia. Finalmente, en la tarea cuatro, desde la inteligencia socioemocional se detectan las habilidades natas u otras con potencial para ser desarrolladas en favor de tomar la pérdida como un impulso o motivación para honrarla a través del desempeño en disciplinas como las artes, deporte, ciencia u otras desde el reconocimiento de las inteligencias múltiples: inteligencia lingüística, lógico-matemática, física-cinestética, musical, espacial interpersonal, intrapersonal y la recientemente conocida la inteligencia naturalista (Garner, 2019).

## **Errores comunes del adulto frente al menor doliente**

Desde la perspectiva de (Gabaldón, 2006) los adultos no soportan la intensidad del dolor infantil, en el intento de evitar el dolor, que causa una pérdida

significativa en la infancia, padres y docentes suelen sobreproteger al evadir o alterar la realidad, utilizando frases como:

¡Todo va a estar bien!, ¡Tienes que ser fuerte! ¡No te preocupes!, ¡Los valientes no lloran! ¡Te compraré otro perrito!, etc. Sin embargo, desde la infancia enfrentamos distintas experiencias de pérdida de manera habitual, se atraviesan multiplicidad de pérdidas tales como: pérdida de la independencia, estatus, entrada al colegio, cambios físicos, cambio de residencia, muerte de la mascota o de un ser querido, entre otros.

Como ya se mencionó, el adulto y el menor manifiestan de distintas formas el duelo. Esta forma divergente de expresarlo es la que atemoriza al adulto cuidador en su rol de guía para poder brindar acompañamiento al duelo infantil. De acuerdo con Díaz (2016), algunos de los errores recurrentes que el adulto suele cometer frente al duelo infantil, son:

- 1. Creer que el niño no es consciente de lo que le está sucediendo.** Independientemente de su edad o madurez cognitiva, el menor puede notar ausencias o cambios en su cotidianidad, de esta manera por prematura que sea la experiencia de pérdida le será posible percibirla.
- 2. Sobreproteger al niño, alejarlo de las situaciones dolorosas para evitar el sufrimiento.** Protegerlos de más implica, además de privarlos de vivir, despojarlos de la oportunidad de desarrollar habilidades socioemocionales necesarias para enfrentar pérdidas futuras.
- 3. Excluir a los niños de participar en los rituales fúnebres.** Este tipo de ritos o costumbres culturales les permite sentirse parte de la familia y les apoya para recolocar al ser fallecido, es la oportunidad para hablar de la muerte con ellos, escuchar sus dudas o inquietudes. Cabe señalar que se debe brindar explicaciones acordes a su edad cronológica y madurez.
- 4. Distorsionar la realidad de la muerte sobre todo en casos de violencia, suicidio o atentado.** En el entendido de que ninguna muerte es mejor que otra, debemos hablar con la verdad, responder sólo lo que el menor pregunte, sin referirlo a imágenes mentales innecesarias que podrían confundirlo, o generar incertidumbre e iniciar temores prematuros.
- 5. Un duelo normal dura un año, si se prolonga se convierte en patológico.** El duelo es un proceso único e individual, no hay un tiempo exacto para transitarlo. El adulto debe saber que los episodios de tristeza profunda pueden volver con el paso del tiempo o al acercarse alguna fecha especial y no por ello implica que no se ha avanzado en el transitar del dolor o que resultará fallida el alcance de la resiliencia.
- 6. El tiempo lo cura todo.** Lo único que hace el tiempo es poner distancia entre el hoy y el día que se suscitó la pérdida, pero no ayuda a lidiar con la situación de aflicción al menos de que se trate el dolor, y entonces sí,

a través del tiempo, se transite por las cinco etapas del duelo: negación, la ira, la negociación, la depresión y la aceptación (Kubler-Ross y Kessler, 2006), que no responden necesariamente a un orden y temporalidad específica en cada una de ellas.

**7. Reprimir la tristeza.** Suele confundirlos porque, por una parte, de manera natural el cuerpo le demanda la manifestación de emociones aflitivas y, por otra, el adulto o cuidador le indica lo contrario en el intento de calmarlo. Es necesario pues que el adulto ayude al menor al explicarle que siente, ponerle un nombre a lo que siente y que sepa por qué lo siente, dejarle ver de manera inconsciente que la manifestación de las emociones aflitivas es necesaria y no son emociones negativas como suelen categorizarse.

Reafirmando lo anterior y de acuerdo con la Teoría del Psicoanálisis de la personalidad de Sigmund Freud, Seelbach (2012) explica que las reacciones que causa la noticia de una pérdida en el menor son socialmente infundidas a través de las imposiciones del superyó, gracias a las normas y reglas dictadas por la sociedad, las cuales asumimos desde el inconsciente y son adquiridas a medida que el individuo crece, es decir, la familia y el entorno son los encargados de enseñarlas y modelarlas. Desde este orden de ideas, recae en la familia y en el centro escolar la responsabilidad de educar las emociones para sobrellevar la frustración que se deriva de la pérdida.

## **El profesor en el acompañamiento al duelo infantil**

La mayoría de los docentes que se permiten abrir su aula y su práctica docente a brindar contención a menores en duelo, suelen hacerlo desde su experiencia como adulto y no como profesionalista de la educación, actúan o se desenvuelven desde su criterio. De este modo, ha sido como el acompañamiento brindado a niñas, niños y adolescentes dolientes en contextos escolares se ha limitado al acompañamiento emocional del docente respecto a sus experiencias con los duelos personales, posiblemente sin asertividad en la educación emocional y meramente limitada a la muestra de empatía ante tal situación.

Otros docentes, por el contrario, sin sentirse capaces de apoyar al estudiante doliente o por el mismo temor a hacer más daño, se limitan a tratar el asunto eligiendo la alternativa de canalizar al menor a la atención de un especialista de la salud mental (psicólogo - psiquiatra). De este modo, la escuela deja de ser ese espacio seguro en el que el doliente reciba una educación integral que garantice el desarrollo de competencias para hacer frente a situaciones tan comunes en la vida, como lo es una pérdida.

Káiser señala en el triángulo de asistencia emocional (Figura 1) que para atender el duelo se cuenta con una primera línea de intervención en la que la

atención debe estar dirigida a las necesidades fisiológicas, es decir, a cuidar en el menor aquellas necesidades primarias que permitan salvaguardar la integridad sin poner en riesgo la salud física y mental (Carpio et al., 2020). Desde una segunda línea de intervención se ofrecen los primeros auxilios psicológicos como una fuente de soporte emocional ante situaciones de desborde o crisis emocional. En una tercera línea de intervención se sitúan los apoyos psicosociales en los que se brinda el acompañamiento desde la intervención psicoeducativa, es aquí donde comienza el reconocimiento y la autogestión de las emociones a las que impera este trabajo. Finalmente, en la cuarta línea de intervención, ya en la punta de este triángulo de intervención emocional, aparece la atención de los profesionistas de la salud mental, que en primera instancia corresponde a la atención psicológica en su intervención terapéutica, seguida de la atención de psiquiatría con la ingesta de fármacos y psicotrópicos, que no en todos los pacientes ha de ser necesario implementar. Además del tratamiento médico, el doliente debe ser acompañado en todo momento por la atención terapéutica, siendo que el medicamento se considera un complemento y no una solución.

Figura 1:



Fuente: Elaboración propia a partir de Káiser (citado en Carpio et al., 2020).

El docente tiene una gran relevancia en el acompañamiento al duelo infantil. Recordemos que trabajar con seres humanos implica lidiar también con la parte emocional de los mismos. En el triángulo de asistencia emocional queda de manifiesto que el docente, al igual que el padre de familia, están facultados para brindar la asistencia emocional del infante, por lo que se ha de recurrir a la línea de atención que corresponda para retomar las actividades cotidianas en vida del menor.

## **Duelo infantil: Elección o menester del centro escolar abordarlo**

La importancia de la escuela frente al duelo infantil radica en que ésta forma

parte de la estructura de la vida del menor. De acuerdo con Pardo y Feijoo (2003), cuando uno de los pilares se ve afectado, en este caso el familiar, el contacto social que el menor establece en la escuela es indispensable para su salud emocional, permitiéndole retomar rutinas tanto dentro como fuera de la escuela, convirtiéndose en un fuerte apoyo emocional, el cual está íntimamente relacionado con el desempeño académico del menor, ya que del bienestar físico y emocional depende el éxito o fracaso escolar. Refrendando lo anterior, la (SEP, 2017) indica que:

Resulta cada vez más claro que las emociones dejan una huella duradera, positiva o negativa, en los logros de aprendizajes. Por ello el quehacer de la escuela es clave para ayudar a estudiantes a reconocer y expresar sus emociones, regularlas por sí mismos y saber cómo influyen en sus relaciones y sus procesos educativos (p. 31).

Señalado lo anterior, se requiere de un sistema educativo que considere dentro de sus prioridades un enfoque humanista que retome las experiencias de pérdida como una forma de aprendizaje para dar sentido a la propia vida. Para ello, los docentes, directivos y el personal en general que atiende a los menores en los centros escolares deben comprender y hacer valer dicho enfoque de enseñanza para la vida, en el que se trate de forma natural y honesta con los menores temas tabú que como sociedad hemos tratado de evitar. Los temas que dicho trabajo concierne referentes a pérdidas en la infancia son: divorcio, desintegración, muerte y abandono, por ser los mayormente recurrentes en los centros escolares.

La sociedad de la actualidad demanda que los centros escolares sean espacios con apertura para tratar este tipo de temas bajo un clima de confianza, donde los estudiantes encuentren la libertad para expresar de forma auténtica sus emociones y sentimientos, siendo la escuela el espacio idóneo para reconocer y colocar un nombre a lo que están sintiendo (tristeza, ira, frustración, depresión, angustia, etc.). Sabiendo que la situación de pérdida engloba al seno familiar, la escuela es el aliado perfecto para acompañar la educación del menor. De esta manera, cuando el docente o el cuidador primario apoya al menor a reconocer y entender lo que le sucede y renombrarlo, el adulto abre canales de confianza, propiciando una experiencia significativa de enseñanza-aprendizaje mejor conocida, según la UNESCO, como "desarrollo de competencias para la vida" (SEP, 2017).

Entre la heterogeneidad de estudiantes que conforman los grupos clase en educación básica, siempre encontraremos a más de un menor en proceso de duelo, todos estamos expuestos a enfrentar pérdidas significativas, como la muerte de una mascota o familiar, de la infancia al llegar la adolescencia, físicas, como la muda de dientes, cambio de casa o escuela, divorcio, separación o abandono, etc. Por ello Hoyos (citado en López y Campos, 2015) afirma que "el proceso de elaboración del duelo en los niños, vendrá determinado por la etapa evolutiva de su desarrollo, por su temperamento, por su

entorno social y especialmente por la actitud de los adultos que le rodean” (p. 8).

Se percibe la intervención socioemocional en la educación básica desde un enfoque humanista e integral. Podemos destacar algunos de sus elementos, como los aspectos cognitivos, emocionales e inclusive éticos. Al tomar este orden de ideas, el aprendizaje emocional va más allá del desarrollo de habilidades, como el entendimiento y autorregulación de las emociones. Para la Secretaría de Educación Pública (2017) la educación socioemocional se entiende como

Un proceso de aprendizaje a través del cual los niños y los adolescentes trabajan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras, de manera constructiva y ética (p. 518).

Sin duda, es importante y definitiva la reacción que asume el adulto cuidador ante las manifestaciones de dolor de los menores como lo son la ira, enojo, depresión, ansiedad, crisis de pánico, estrés, tristeza profunda entre muchas otras, ya que éstos son quienes brindan el apoyo y acompañamiento para que el transitar de las emociones y puedan ser canalizadas de una mejor manera.

En la misma línea de pensamiento y para comprender mejor el duelo infantil, Gabaldón (2006) describe la construcción de la pérdida en el menor; las concepciones se organizan según la edad cronológica y de acuerdo con la teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget (citado en Woolfolk, 2010). Dicha concepción que construye el menor en torno a la pérdida se detalla progresando de lo concreto y literal hasta llegar a una comprensión abstracta como se enuncia en la siguiente tabla:

Tabla 1:

Etapas desarrollo Piaget	Interpretación de la pérdida
Sensoriomotriz 0 a 2 años	Empieza a ser sensible a las emociones negativas que experimenta la parte cuidadora, tras la pérdida de un ser querido.
Preoperacional 3 a 7 años	Los patrones emocionales y conductuales son aprendidos. Piensa que la pérdida es a causa suya. Entiende que la pérdida es gradual, pero temporal, no la concibe como finalidad. La muerte se asocia a inmovilidad, sueño o fenómeno reversible. La muerte se personifica "la calaca".
Operaciones concretas 8 a 12 años	Muestran su duelo con el cuerpo y no con palabras. Aparece el temor por su propia muerte y la de sus padres o cuidadores, sin embargo, continúa asociándola a la vejez.
Operaciones formales 12 años o más	Entiende la pérdida como un fenómeno universal, irreversible y permanente.

Fuente: Elaboración propia a partir de Piaget (citado en Woolfolk, 2010).

## ¿Cómo detectar al menor doliente en el aula?

Recordando que el duelo es un proceso que le sigue a algún tipo de pérdida significativa, llámese pérdida de la vida, física, salud, material o ambigua, es importante que el docente, además de identificar el concepto de pérdida que elabora el menor de acuerdo con su etapa de desarrollo cognitiva, por igual identifique las señales, síntomas y signos de alarma. A continuación, se proponen los parámetros indicados por Gabaldón (2006), enfocados a factores de riesgo asociados a los padres y asociados al niño, señales de alarma e indicadores de ayuda en el proceso de duelo en el niño, manifestaciones más comunes del duelo en el niño y criterios de actuación en los dispositivos de atención primaria, los que se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 3:

Factores de riesgo asociados al niño	Factores de riesgo asociados a los padres
Enfermedades somáticas de largo curso. Secuelas físicas y sensoriales de enfermedades.	Padres adolescentes e inmaduros.
Institucionalizaciones u hospitalizaciones prolongadas o repetidas.	Padres con problemas de personalidad o enfermedad mental.
Ruptura iterativa en los cuidados afectivos.	Hábitos tóxicos.
Abandonos parentales o separaciones prolongadas.	Patrones de conducta marginal y/o problemas con la justicia.
Maltratos o abusos.	Trastornos de la estructura o de la relación familiar o social.
Fallecimientos en la familia.	Padres con disminuciones físicas, psíquicas o sensoriales.
Antecedentes de trastornos psicopatológicos	Condiciones de vida desfavorables.
	Familias monoparentales o sin apoyo familiar.
	Padres con poco nivel cultural y/o con desconocimiento del proceso evolutivo del niño y sus necesidades físicas y emocionales.
	Desadaptación cultural. Aislamiento social.

Indicadores de ayuda en el proceso de duelo en el niño	
Alteración detectada	Procedimiento que debe seguirse
Un factor de riesgo	Seguimiento del niño y la familia. Considerar la posibilidad de interconsulta al especialista.
Más de 3 factores de riesgo	Cuidado especial del niño y la familia, duplicando las vistas habituales de seguimiento. Presentar el caso a la interconsulta con el especialista.
Una señal de alarma	Cuidado especial del niño y la familia. Presentar el caso a la interconsulta con el especialista.
Diversas señales de alarma	Presentar el caso a la interconsulta y/o derivación al especialista.
Factores de riesgo y señales de alarma simultáneo	Presentar el caso a la interconsulta y/o derivación al especialista.

Fuente: Elaboración propia a partir de Gabaldón (2006).

## Investigaciones previas

La interrogante que muchos solemos hacernos es: ¿Será posible acompañar el duelo infantil desde el quehacer docente al no ser un especialista en psicología? En algunos centros escolares este cuestionamiento ha sido el parateguas para referir a los menores dolientes con el diagnóstico de problemas de conducta, cognitivos o comportamientos antisociales. Es probable que el

docente, o el mismo padre de familia, no se sienta preparado para apoyar al menor en el tránsito por el duelo. Es una escena devastadora para un adulto mirar a un menor sufrir el dolor de una pérdida significativa cualquiera que está sea y desde esa escena pensar:

¿Qué decir?, ¿Qué hacer?, ¿Cómo aliviar el dolor?, ¿Qué hago si ocurre un desborde emocional? En las aulas estas como otras preguntas suelen invadir al docente de temores, lo hacen sentir falta de conocimiento y, por ende, temor para hacerse cargo del manejo de las emociones aflitivas, que son tan naturales ante estas situaciones.

Es importante que los educadores comprendan el proceso de duelo que enfrentan los estudiantes sin menospreciar sus reacciones ante la pérdida, en el entendido de que cualquier tipo de pérdida resulta significativa para quien la enfrenta. En ese sentido existen investigaciones previas que han servido como antecedente para reorientar el rol del docente frente al duelo infantil, con la intención de brindar un acompañamiento al menor desde la escuela.

En el mundo España ha sido uno de los principales países que despunta en este tipo de investigaciones. Uno de los que se asemeja a la línea de investigación del presente trabajo es el realizado por Garner (2019) en Bilbao, titulado "El duelo en Educación Primaria". Es una propuesta de intervención que pretende generar conciencia en la comunidad educativa sobre la necesidad de una educación para la muerte. Es un trabajo preventivo y paliativo en el que se proponen pautas para trabajar con niños que han sufrido una pérdida por muerte. Dicha propuesta tiene sustento en la educación emocional para ayudar a los alumnos a asumir la muerte como parte de la educación para la vida.

Desde la misma línea de aporte, en Barcelona Merino (2017) propone "La carpeta de las emociones: Proyecto didáctico para segundo ciclo de Educación Infantil", en el que se diseña un proyecto didáctico para trabajar la educación emocional en el segundo ciclo de Educación Infantil, a partir de la creación de un material didáctico que es la carpeta de las emociones. Esta muestra un banco diverso de estrategias para intervenir en el desarrollo de las habilidades socioemocionales. La carpeta está dividida en cinco bloques: 1. Conciencia Emocional, 2. Regulación emocional, 3. Autonomía emocional, 4. Habilidad social y 5. Competencias para la vida y el bienestar. En este trabajo se reconoce la inteligencia emocional como un proceso en desarrollo a lo largo de la vida, que puede ser educado desde contextos escolares brindando igualdad de relevancia que los contenidos de tipo intelectual.

Una aportación más de España es el trabajo de Cid Egea (2011), psicóloga infanto-juvenil, "Explícame que ha pasado", en el cual se realiza una selección de estrategias con la intención de guiar a los adultos al hablar de la muerte y tratar el duelo infantil. Afirma que todos los niños por más pequeños que sean son capaces de comprender la ausencia de un ser querido. Por ello,

desaprueba la forma en que los adultos intentan proteger del dolor a los menores ocultando la realidad, haciéndola saber de apoco o de manera distorsionada. En esta guía se explica la importancia de la construcción de la realidad de una pérdida tomando las primeras experiencias desde la infancia. Incluye consejos, recursos y ejemplos para explicar la muerte a los niños y adolescentes de una manera sencilla, sin angustia o nerviosismo; sin que sientan que es un tema espantoso.

Así también, se encuentra el trabajo de Arceo (2013) y sus aportes desde la Ciudad de México, "Guía práctica dirigida a padres y maestros ante las pérdidas que enfrentan los niños y adolescentes", en el que se da a conocer a padres y profesores la importancia de hablar sobre la muerte y las pérdidas significativas de la vida desde la niñez. Enuncia algunos tipos de pérdida a las que se enfrentan los niños, tales como la separación de los padres, la pérdida de la infancia por verse obligado a madurar tras el descuido o abandono de los cuidadores principales, entre otros.

## **Acompañamiento psicoeducativo al duelo infantil desde contextos escolares**

Un docente que acompaña el duelo infantil busca la resiliencia al crear ambientes favorables de aprendizaje, considerando las particularidades y necesidades de cada estudiante, incluidos aquellos que en la actualidad no enfrentan ningún tipo de pérdida. La escuela debería ser una extensión a la realidad del menor en su cotidianidad. El profesor, los planes y programas y las metodologías de enseñanza deberían de integrar a todos los alumnos para favorecer el desarrollo personal en la búsqueda del desarrollo social. Por ello, la escuela debe ser un espacio de comprensión, integrador e inclusivo que considere el ofrecer las mismas posibilidades de desarrollo a todos los estudiantes, independientemente de su condición, dificultad, carencia, necesidad o barrera de aprendizaje que enfrente para llevarlo a la resiliencia desde el trabajo pedagógico.

De acuerdo con la Real Academia de la Lengua, se puede entender al concepto de resiliencia como la capacidad de adaptación de un ser vivo frente a algún agente que perturba y coloca en alguna situación adversa. Al trasladarlo al ámbito educativo, se pudiera entender como la capacidad que tiene el estudiante para superar las dificultades y retos que llevan a obtener resultados favorables en su hogar o contextos poco favorecidos.

Actualmente en México las autoridades educativas han puesto la mira sobre la importancia de que el Sistema Educativo contribuya al futuro de los educandos por ello, se ha preocupado por preparar a la sociedad favoreciendo el desarrollo de la resiliencia desde contextos escolares de modo que los

menores desarrollen la capacidad de salir adelante y hace frente a un futuro en constante cambio.

El docente ha de propiciar el desarrollo de competencias para la vida al brindar a los educandos herramientas de autoconocimiento, autocontrol y autodominio de sus pensamientos, emociones y sentimientos con la intención de que vuelva a ellos al enfrentar otra situación de pérdida a lo largo de su vida. De aquí la relevancia de la asignatura educación emocional como el principal medio para que los estudiantes compartan experiencias, conozcan las situaciones que enfrentan otros compañeros, identifiquen y propongan soluciones para hacer de la resiliencia un estilo de vida.

A pesar de que los maestros se han preocupado y ocupado por las emociones de sus alumnos, por tradición la escuela ha puesto más atención al desarrollo de habilidades cognitivas y motrices que al desarrollo socioemocional, pues se creía que esto correspondía estrictamente al ámbito familiar, sin entender que estas dimensiones del desarrollo pudieran ser cultivadas y fortalecidas en la escuela de manera explícita. Investigaciones recientes confirman cada vez más el papel central que desempeñan las emociones, y nuestra capacidad para gestionar las relaciones socioafectivas en el aprendizaje. Poder dialogar acerca de los estados emocionales, identificarlos en uno mismo y en los demás, y reconocer sus causas y efectos, ayuda a los estudiantes a conducirse de manera más efectiva.

Desde este orden de ideas, el trabajo psicoeducativo tiene como propósito que los estudiantes desarrollen y pongan en práctica herramientas fundamentales para generar un sentido de bienestar consigo mismos y hacia los demás, mediante experiencias, prácticas y rutinas asociadas a las actividades escolares; que comprendan y aprendan a lidiar de forma satisfactoria con los estados emocionales impulsivos o aflictivos, y que logren que su vida emocional y sus relaciones interpersonales sean una fuente de motivación y aprendizaje para alcanzar metas sustantivas y constructivas en la vida (SEP, 2019). A diferencia del apoyo psicosocial, los Primeros Auxilios Psicológicos brindan una atención inmediata ante situaciones de crisis emocional.

De acuerdo con la OMS (2012), Esfera (2011) y IASC (2007), la primera ayuda psicológica (PAP) describe una respuesta humana, de apoyo a otro ser humano que está sufriendo y que puede necesitar ayuda. La PAP trata los siguientes temas: brindar ayuda y apoyo prácticos, de manera no invasiva; evaluar las necesidades y preocupaciones; ayudar a las personas a atender sus necesidades básicas (por ejemplo, comida y agua, información); escuchar a las personas, pero no presionarlas para que hablen; reconfortar a las personas y ayudarlas a sentirse calmas; ayudar a las personas para acceder a información, servicios y apoyos sociales; y proteger a las personas de ulteriores peligros. Los PAP no se limitan al personal de atención a la salud mental, ya que no es un asesoramiento profesional, no se centra en los detalles del acontecimiento, sino en la razón de la propia angustia que dicho acontecimiento causa.

Slaikeu (citado en ChildFund, 2021) define la crisis como un estado temporal de desorganización en el que colapsan los pensamientos, emociones, sensaciones, debido a que el individuo no puede abordar situaciones particulares usando métodos acostumbrados para la solución de problema. Durante la crisis hay una des-organización del Yo (que es el que nos dice en dónde estamos y qué es lo que debemos hacer), y esto se refleja en que no se pueden tomar decisiones por sí mismo, como se podría hacer en un estado de normalidad. Es por ello que, cuando alguien está en crisis, es muy recomendable que esté otra persona acompañándole para brindarle soporte y guía en la solución de sus problemas (ChildFund, 2021).

De igual manera, las intervenciones grupales, con el trabajo en el autoconocimiento y autorregulación de las emociones, permiten enriquecer su bagaje de conocimientos en la búsqueda de alternativas para afrontar su propio duelo. Considerando lo anterior, los cuentos son una alternativa ideal para mostrar a las menores situaciones similares a las que atraviesa, brindándoles la oportunidad de visualizar alternativas de solución hacia lo que les ocurre.

Además, el arte y los deportes son otras de las alternativas que permite a los menores explotar sus talentos, habilidades y capacidades natas o no para canalizar el dolor que causa la pérdida. Para ello Pardo y Feijoo (2003) señalan que "(...) el Arte, el drama, la música, las manualidades pueden facilitar recursos adicionales para liberar diversidad de emociones. La librería de la escuela puede ser otro recurso de ayuda, si se adquieren algunos libros sobre este tema" (p. 22).

Por su parte, Petralanda et al. (2018) indican que lo ideal es buscar refugios que alberguen el dolor de la pérdida en función de usarse como una motivación intrínseca para inspirarse al potencializar sus habilidades y capacidades natas o desarrollarlas, para honrar la pérdida. Existen algunos materiales digitales que pueden orientar a los docentes para el tratado del duelo en contextos escolares. Se propone una línea de trabajo desde la intervención psicoeducativa, que brinda un acompañamiento al duelo infantil desde la implementación de dieciocho fichas de trabajo de la Colección de Apapachos, contenidas en cuatro guías que consideran la edad cognitiva de los menores de acuerdo con los cuatro estadios de Piaget (citado en ChildFund, 2021). Se propone la implementación del programa Colección de Apapachos creado por su fundación en México, que contempla una caja de herramientas para el desarrollo socioemocional de niñas, niños y adolescentes, además de una guía de atención para padres de familia y cuidadores primarios que tienen la intención de trabajar por igual las emociones del adulto.

Desde las neurociencias de la educación y las ciencias de la conducta, el tratamiento de las emociones en los contextos escolares tiene en la actualidad un sin número de estudios, los cuales han permitido corroborar la influencia que las emociones tienen en el comportamiento humano como en el aspecto cognitivo, es decir, cómo influye en el proceso de aprendizaje, por lo que se

ha destinado tiempo de la jornada escolar en la orientación de las emociones con la intención de fomentar en los dolientes el logro de sus metas educativas y personales, estableciendo relaciones sanas entre ellos y los que los rodean, y por ende que se vea favorecido su rendimiento escolar.

## Conclusión

Al emplear el acompañamiento psicoeducativo como estrategia pedagógica para tratar el duelo en contextos escolares, se brinda la educación equitativa que niñas, niños y adolescentes requieran para su pleno desarrollo. Se considera también la edad, madurez, circunstancias particulares y tradiciones culturales de acuerdo al Artículo 57 de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (CNDH, 2018), en función de los manuales diseñados para dar atención a cada menor en su etapa de desarrollo y apoyarles en la regulación de sus emociones y en el desarrollo de competencias para la vida.

Interesarse por los estudiantes en duelo, no solo es un gesto de humanidad, sino más bien una necesidad que demanda la labor educativa, los menores están viviendo solos sus duelos sin una educación que considere las pérdidas como acto natural. Es la oportunidad de padres y docentes de educar en esto que no se nos educó y que la sociedad actual lo demanda con urgencia.

## Referencias

- Arceo, H. L. (2013). Guía práctica dirigida a padres y maestros ante las pérdidas que enfrentan los niños y adolescentes. Asociación Mexicana de Tanatología.
- Carpio, J., Troya, M. y Henry, C. (2020). Protocolo operativización estratégica de salud mental en emergencias covid19. Ministerio de Salud Pública.
- ChildFund, M. (2021). Colección de Apapchos. Obtenido de Fondo para Niños de México AC. <https://childfundmexico.org.mx/coleccion-de-apachos/>.
- Cid Egea, L. (2011). Explicame qué ha pasado: guía para ayudar a los adultos a hablar de la muerte y el duelo con los niños. Fundación Mario Losantos del Campo.
- CNDH. (2018). Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. GVG Grupo Gráfico. <http://appweb.cndh.org.mx/biblioteca/archivos/pdfs/Ley-General-Guarderias.pdf>.
- Díaz, S. P. (2016). Hablemos de duelo. Manual práctico para abordar la muerte con niños y adolescentes. Parcesa. <https://www.fundacionmlc.org/wp-content/uploads/2018/12/guia-duelo-infantil-fmlc.pdf>.
- Esfera. (2011). Carta Humanitaria y normas mínimas para la respuesta humanitaria. El Proyecto Esfera. <http://www.sphereproject.org>.
- Gabaldón, F. S. (2006). El duelo en el niño. Formación Médica Continuada en Atención Primaria, 13(7), 344-348.
- Garner, H. (2019). Inteligencias múltiples. Paidós Educación.

IASC. (2007). Guía del IASC sobre Salud Mental y Apoyo Psicosocial en Situaciones de Emergencia. IASC.

Kubler-Ross, E. y Kessle, D. (2006). Sobre el duelo y el dolor.

López, G. A. y Campos, V. J. (2015). El duelo que experimentan los niños por una pérdida significativa. Universidad de las Islas Baleares.

Luciérnega, Linda, Lantieri, L. y Goleman, D. (2009). Inteligencia emocional infantil y juvenil. Aguilar.

Merino, G. S. (2017). La carpeta de las emociones: Proyecto didáctico para segundo ciclo de Educación Infantil. Universidad Internacional de La Rioja, Facultad de Educación.

OMS. (2012). Primera ayuda psicológica: Guía para trabajadores de campo. War Trauma Foundation.

Pardo, A. B. y Feijoo, P. (2003). La escuela y el duelo. Revista Aula de Innovación Educativa, (122). <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7255>.

Petralanda, V., Sierra, E. y García, J. (2018). Taller: Una situación de duelo en clase. Bizkaia medikuen elkargoa.

Rotger, M. (2017). Neurociencias y neuroaprendizajes: las emociones y el aprendizaje: nivelar estados emocionales y crear un aula con cerebro. Brujas. <https://elibro.net/es/ereader/uaa/78246?page=4>.

Seelbach, G. G. (2012). Teorías de la Personalidad. Red Tercer Milenio.

SEP. (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica.

Woolfolk, A. (2010). Psicología Educativa. Pearson Educación. <https://crecerpsi.files.wordpress.com/2014/03/libro-psicologia-educativa.pdf>.

Worden, W. J. (2013). El tratamiento del duelo. Asesoramiento psicológico y terapia. Paidós.



# Más allá de la individualidad:

## Valoraciones de la colectividad docente en la reconstrucción de trayectorias profesionales en Chile \*

Sebastián Ortiz, Tabisa Verdejo, Lilian Vergara, Claudia Carrasco-Aguilar y René Sepúlveda

### Introducción

En los últimos años, las políticas de privatización y de rendición de cuentas (*accountability*) se han transformado en la piedra angular de muchos sistemas escolares. El interés que ha guiado estas iniciativas ha sido la instauración de un modelo neoliberal de corte managerial que, mediante la estandarización de la calidad educativa, ha buscado evaluar y responsabilizar a las escuelas y sus agentes por el desempeño institucional. Esto ha implicado la configuración de un contexto global de creciente exigencia basada en la cuantificación del desempeño. Un elemento crítico ha sido la profesionalización de la docencia.

En Chile, la estandarización y la política de rendición de cuentas ocupan un rol central en el control y evaluación del desarrollo profesional docente, lo que ha generado tensiones en las trayectorias profesionales que el profesorado construye en su ejercicio educativo-laboral. La carrera docente chilena constituye un caso emblemático en el contexto latinoamericano, debido a la ausencia de negociaciones para su promulgación y el fuerte papel de las redes políticas que promueven la construcción de una trayectoria profesional individual de tipo meritocrática con escasas oportunidades para la inclusión del componente colectivo en el desarrollo profesional.

En este marco, proponemos abordar cómo se incluye el componente colectivo en la reconstrucción de las historias de vidas de docentes que han vivido las implicancias de los procesos de estandarización y evaluación del desempeño docente. Para ello, hemos desarrollado un estudio de casos en profundidad de tres historias de vidas de profesores, en el marco del proyecto FONDECYT de Iniciación N°11190339 "Trayectorias docentes: análisis en el marco del sistema de desarrollo profesional docente", y analizamos el valor que tienen otros profesores en las trayectorias profesionales construidas y proyectadas.

---

\* Agradecimientos: FONDECYT 11190339.

## *Políticas de desarrollo profesional y su énfasis en lo individual*

A propósito de políticas supranacionales, hemos sido testigos de cómo los distintos Estados-nación han ido introduciendo y perfeccionando diversos mecanismos de rendición de cuentas y altas exigencias para el profesorado. Así, se han establecido dispositivos de evaluación y perfeccionamiento, en el supuesto de que la formación y especialización contribuiría al avance o retroceso de los resultados escolares. Estos dispositivos asumen implícitamente que el éxito de una institución escolar y el logro de aprendizajes estudiantiles se obtiene cuando se ostenta un docente competente. Estos mecanismos se han acompañado de una retórica proveniente de organismos internacionales que han puesto en entredicho la labor del profesorado, argumentando la necesidad de establecer mecanismos para su desarrollo profesional y evaluación del desempeño. Para Anderson y Cohen (2015) la propuesta formativa que estos organismos han promulgado ha neoliberalizado el quehacer docente, tecnificando su labor y desacreditando los propósitos y sentidos de la acción individual y colectiva como agentes críticos de lo social.

En varios países de Latinoamérica encontramos iniciativas que han regulado el quehacer docente. En casos como Chile, Brasil y México —quienes además han adscrito a la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE)— se han instaurado carreras profesionales individuales de tipo meritocráticas de promoción horizontal basadas en la evaluación del desempeño docente. Éstas han asociado el logro de resultados con la asignación de puestos laborales e incentivos económicos, lo cual mantiene salarios diferenciados por niveles de desempeño y logro de resultados entre docentes de una misma institución (Calderón y Oliveira, 2014; Galaz et al., 2019; Ramírez-Casas del Valle et al., 2019). En otros países, como Venezuela, Argentina, Bolivia y Uruguay se han mantenido carreras docentes vinculadas con una promoción vertical que asocian años de servicio con la mejora remuneracional del profesorado, sin asociar pruebas de evaluación del desempeño y la disminución o aumento remuneracional (UNESCO, 2015). En ambos casos se ha sedimentado la necesidad de construcción de sistemas de desarrollo profesional que permitan ser recorridos por el profesorado en el curso de su vida profesional, sorteando en ello una serie de desafíos, la gran mayoría de ellos de tipo evaluativos, para el logro de una formación continua y desarrollo profesional.

### *La carrera profesional chilena como una trayectoria individual*

En Chile, las políticas de profesionalización docente han prescrito una trayectoria laboral docente de tipo meritocrática, toda vez que el recorrido se construye en tramos de avance progresivos y a propósito de la evaluación del desempeño (Oyarzún y Cornejo, 2020). El resultado de este proceso permite a cada docente ser encasillado en un tramo de desempeño, el cual impacta no sólo en las posibilidades de avance en el desarrollo profesional, sino también en la remuneración percibida y la oportunidad para realizar otras actividades laborales al interior de las escuelas.

El proceso de encasillamiento se articula en torno a una serie de pruebas de conocimientos específicos del subsector didáctico de procedencia, que inician al egreso del profesorado de su formación inicial y continúan en el recorrido profesional. Cuando el docente en ejercicio se evalúa debe preparar un portafolio, el cual incluye el envío de registro de las actividades docentes y la grabación de una clase. Ambos insumos son evaluados por un comité de expertos que indican un puntaje, el que sumado al resultado en una prueba de conocimiento, clasifica al profesorado en uno de los cuatro tramos de desempeño. Este proceso es obligatorio para docentes que se encuentran trabajando en el sector público, siendo aún optativo su ingreso para los docentes del sector particular subvencionado y particular pagado. Paulatinamente, dejará de ser opcional (Ramírez-Casas del Valle et al., 2019).

El desarrollo de una carrera profesional predominantemente individual se contraponen con los antecedentes de cómo los maestros han construido históricamente sus identidades, pues para ellos, su labor y desarrollo, implica una práctica colegiada que surge de la reflexión y aprendizaje entre pares (Etcheberrigaray et al., 2017), enfrentando la memoria de la colectividad docente (Reyes, 2015). Asimismo, diferentes reportes de investigación argumentan que la labor del profesorado —e incluso su perfeccionamiento— no ocurre en la privacidad de una trayectoria individual, sino más bien, en el aprendizaje entre pares (Jarpa y Castañeda, 2018). Las investigaciones etnográficas de Sisto y Fardella (2015) concluyen que, frente a una política de evaluación individual, la respuesta del profesorado ha sido la generación de una performance colectiva que reconoce la otredad docente frente a un dispositivo individualizante de la trayectoria profesional, ya sea mediante la preparación conjunta del portafolio docente, ya sea mediante la externalización de este servicio a otros docentes.

## **La otredad docente en las trayectorias profesionales: el componente colectivo de la identidad**

Las referencias a los otros maestros se construyen en base a un conjunto de características reconocibles del colectivo docente. Estas características actúan como referencias en las narrativas respecto de la trayectoria y la reconstrucción de la identidad profesional, vale decir, se considera a otros en el relato, en la medida que identificamos sus características como parte de una colectividad al cual pertenecemos (Bolívar et al., 2005). Las ciencias sociales han estudiado diferentes conceptualizaciones sobre la colectividad. Algunas de ellas sostienen que éstas guían e influyen las decisiones y acciones individuales, así como repercuten en las construcciones narrativas de las personas sobre sí mismas y su identidad (Javaloy et al., 2007).

Ahora bien, estas características reconocibles en las colectividades no son estáticas, sino por el contrario, dinámicas, espontáneas y efímeras, y surgen a

propósito del análisis y descripción como comportamiento organizado para referir al otro en lo social (Javaloy et al., 2007). Desde este punto de vista, se pueden concebir, entonces, a los colectivos como entidades de sentido que implican la identificación y categorización de una pluralidad de actores, una otredad desde la cual es posible identificarse. Para Pratt (2001, citado en Fernández, 2010), los procesos de identificación social de un colectivo implican: (a) identificación positiva, cuando existe coherencia o consonancia entre las identidades individual y colectiva; (b) desidentificación, cuando no ocurre esa coherencia o hay consonancia justo con los valores contrarios; (c) identificación ambivalente, cuando existen elementos de consonancia con elementos positivos internos y negativos externos a la vez; y (d) desidentificación, cuando no existe identificación ni positiva ni negativa de estas características.

Lo anterior nos muestra que la imagen que se ha construido del colectivo influye en la inclusión armoniosa que se narra en la identidad docente, ya sea mediante la identificación —pertenencia—, o la singularización que realizan los individuos en la reflexión sobre sus trayectorias (Vanegas y Fuentealba, 2019). Vale decir, los múltiples trayectos que toma el individuo-docente sobre su identidad se reconstruyen en la reflexión sobre la colectividad docente a la cual hace referencia en tanto otredad (Delgado et al., 2010). Tal como menciona Ojeda (2008), los otros actores escolares (los otros profesores, en este caso) se vinculan entre sí por los trayectos compartidos, por historias comunes que emergen como posibilidad para aprender nuevas capacidades del ser docente y, por tanto, construir una nueva identidad. De ahí, la importancia de las referencias a la colectividad en la reconstrucción de las trayectorias profesionales, como posibilidad de identidad y como una oportunidad para aprender de la propia práctica (Bolívar et al., 2005).

En este marco entendemos las trayectorias profesionales docentes como decisiones individuales que se articulan con el trayecto de otros docentes, sosteniendo que la reconstrucción de la trayectoria individual se erige en un entrecruzamiento de un “nosotros, los profesores” (Rodríguez, 2006). Es decir, no sólo decidimos qué docentes queremos ser y por tanto qué trayectoria queremos encaminar, sino, qué comunidad docente queremos construir. De esta manera, la construcción de las trayectorias personales implica articular el componente colectivo en la trayectoria individual con una identidad que se va desarrollando a propósito de un imaginario del docente ideal y deseado, que orienta el desarrollo de aprendizajes que permiten convertirse o llegar a ser en profesores. La imagen deseada o rechazada construye un otro que opera como referente cultural respecto de la docencia como profesión y, por tanto, permite construir el camino a recorrer o transitar.

La presencia de la otredad docente en la trayectoria profesional ha sido mayormente investigada a propósito de la relación dual con docentes supervisores y/o tutores, para el caso de docentes noveles, quienes encontrarían en la figura del tutor una oportunidad para aprender sobre qué implica ser docente (Beca y Boerr, 2020). Asimismo, se ha estudiado las oportunidades de

colaboración que surgen en la comunidad docente, siendo incluso una exigencia para el profesor efectivo en la carrera docente chilena (Aparicio y Sepúlveda, 2018). En ambos casos, la otredad es relevante en los procesos de socialización de la dinámica escolar y la construcción de una comunidad que aprende colectivamente (Salas et al., 2021), aun cuando esta relación sea unidireccional y altamente criticada por la colegialidad artificial que implica cooperar cuando se exige hacerlo (Fardella y Sisto, 2015). En este marco, asumimos el desafío de la inclusión del componente colectivo en los relatos individuales (Álvarez et al., 2017; Fernández, 2010) para indagar en las valoraciones que se realizan de la colectividad docente como una referencia para la trayectoria profesional del profesorado, investigando en ¿qué referencias a “nosotros, los profesores” encontramos en las propuestas de trayectorias que el profesorado decide recorrer en una propuesta de desarrollo profesional de tipo individual?

## Metodología

La presente investigación se enmarca en el paradigma cualitativo y presenta un diseño interno narrativo de tres docentes con interés en la reconstrucción de sus trayectorias laborales. El objetivo fue analizar las implicancias de las políticas de rendición de cuentas en la construcción de las trayectorias profesionales de este profesorado.

Los participantes fueron dos profesoras y un profesor de lenguaje y comunicación, que, en el momento de realización del estudio, ejercían labores docentes en centros educativos públicos. Los tres se habían sometido a más de un proceso de evaluación docente (en promedio 2), obteniendo la categoría de competente (dos de ellos) y experto I (sólo uno), en la última realizada. Los tres entrevistados habían tenido la oportunidad de trabajar en instituciones particular subvencionadas y municipales (públicas), aunque para la realización de este ejercicio todos ellos se encontraban en el sector público. Por otro lado, dos de los tres docentes se encontraban en pleno ejercicio profesional con casi 10 años de experiencia, mientras que una de ellas, con 36 de servicio había iniciado sus trámites de jubilación. En el momento de las entrevistas, dos de los tres profesores se encontraba con un contrato laboral estable en la institución educativa en la que trabajaban, desempeñándose en sus áreas de especialidad y en cursos de educación secundaria, y siendo uno de ellos docente encargado de cursos.

Para efectos de este estudio, fueron invitados a participar bajo criterios intencionados, y accedieron de manera libre y voluntaria. Acordamos confidencialidad de la información en todo momento, firmando para ello, consentimientos informados. Se realizaron entre cinco a seis entrevistas en cada caso. Las entrevistas siguieron un diseño biográfico-narrativo (Bolívar, 2002; Porta y Flores, 2017), reconstruyendo trayectorias docentes a propósito de un relato sobre la historia personal y profesional que los llevó a ser maestros, revisando

sus implicancias para el quehacer actual y las proyecciones futuras. La Tabla 1 resume algunas características del profesorado entrevistado y del proceso de entrevistas.

Tabla 1:

### Características del grupo de estudio

Docente	Tramo etario	Área disciplinar	Categoría docente	Ev. Sexo	Nº Entrevistas
1	55 - 65	Lenguaje y Francés	Competente	Femenino	6
2	30 - 40	Lenguaje	Experto I	Masculino	6
3	40 - 50	Lenguaje	Competente	Femenino	5

Fuente: Elaboración propia.

Una vez transcritas las entrevistas, se llevó a cabo un proceso de análisis de los contenidos y significados asociados a las referencias valorativas que los entrevistados realizaban sobre otros profesores, recogiendo las indicaciones que, de forma directa o explícita, buscaban nombrar a personas específicas, como de modo indirecto al referir a pares y al magisterio de forma general. Una vez articulado el corpus textual, se analizaron los contenidos referidos en tanto temas y se construyeron los resultados a partir de los contenidos asociados para referenciar a los otros maestros. Este análisis siguió la propuesta metodológica propuesta por Bolívar (2002) y las consideraciones para el estudio con el profesorado (Bolívar et al., 2005), que indican primero un análisis diacrónico de aspectos asociados a cada caso, para continuar con un análisis transversal que pudiera articular la presencia de la otredad en la trayectoria narrada por los docentes participantes.

## Resultados

En las narrativas construidas se observa un imaginario positivo y negativo de las prácticas docentes. Aquellas prácticas identificadas con un valor positivo se vinculan con la cercanía con los estudiantes, mientras que las negativas se asocian con las exigencias de un sistema de rendición de cuentas vinculado a la reproducción del sistema imperante. Estas referencias muestran un posicionamiento dual que impacta en la construcción imaginaria del colectivo de maestros que se quiere ser. La imagen construida del colectivo docente tiende a presentarse de forma dicotomizada, mostrando un tipo de profesores a los cuales se referencia con valor, y, por otra parte, una colectividad que no los identifica y que es cuestionada en su práctica como docente. En la siguiente cita, la profesora argumenta que existen dos tipos de maestros de referencias, aquellos que no presentan motivación respecto de su trabajo y que sus prácticas terminan reducidas al cumplimiento de las exigencias de los equipos directivos, y aquellos que tienen como centro de sus prácticas el

vínculo con el estudiantado, siendo este último caso aquel grupo al que se identifica y desea pertenecer.

Bueno, yo siento que igual hay un grupo de personas, como en toda profesión y oficio, que es floja, que no le gusta, hacer muy bien la pega, que está ahí porque pucha, vaya a saber uno cuales son las motivaciones de entrar a la pedagogía, pero hay una gran cantidad de profes que si bien es cierto, tiene problemas con sus estrategias, y con muchas cosas, pero hay mucha gente, mira yo te diría, más de un 60, 70% que ama a sus cabros, ama a sus niños, ama a sus niñas, y otros que no, entonces, el estrés que produce todo este sistema, es muy triste porque finalmente la gente termina siendo lo que todos hacen, entonces, fome, porque en el fondo hay que cumplir con lo que pide el equipo directivo, hay que cumplir, cumplir, cumplir, cumplir y en ese cumplir quizás se alejan de la magia que se produce dentro del aula (Entrevista 4, Docente 1).

Para otro profesor, la valoración positiva de los maestros comprometidos debería ser incluso un criterio para la evaluación docente, argumentando que la motivación del profesorado por involucrarse con sus estudiantes debería ser pesquisada en la evaluación del desempeño docente. De este modo, aparecen definiciones de un buen maestro como quien se hace preguntas sobre sus estudiantes, y no necesariamente, cumple las instrucciones prescritas, aspecto que coincide con la imagen de “profesor flojo” referenciada en el fragmento anterior.

No, porque igual hay profes de lenguaje que no están ni ahí con sus estudiantes. Quizás, personalmente, yo siento que es necesario, o sea si a lo mejor tuviera que evaluar a un profe, trataría de que tuviera ese interés en hacerse preguntas, tener ciertas miradas sobre la educación y todo eso, no sé. Pero también está el profe como tú dices, más abocado a la tarea que responde a la instrucción y listo (Entrevista 4, Docente 2).

Esta dualidad influiría en la forma que se quiere ser como docente, y por tanto en la trayectoria que se decide construir. En las siguientes referencias los docentes muestran que su forma de ser docente se ha visto influenciada por cómo los considerados “buenos profesores” fueron con ellos, indicando que la valoración que se tenga del otro maestro es clave para el docente que se quiere ser. Particularmente la imagen positiva se vincula con la relación que construyen con sus estudiantes, en términos de trato cordial y ambiente de aprendizaje, humildad frente al conocimiento y motivación hacia el estudiantado.

Entonces claro, esos profesores me enseñaron a ser profesora y a la profe que quiero ser, además que eran secos en lo que hacían, en lo que sabían, en sus saberes. Eran gente, si bien eran secos en sus saberes, eran humildes en sus saberes, eran profesores; a eso voy que son profesores porque un profesor cuando es humilde en su saber hace que el que está

adelante quiera aprender, es mi idea romántica de la pedagogía (Entrevista 5, Docente 3).

Había profes que igual le ponían y generaban momentos bacanes, entonces yo empecé a verme ahí. Ponte tú, empecé a cachar que me gustaba exponer, así como disertar, me acuerdo de un par de experiencias en el curso que los profes como que se motivaban y ahí como que uno participaba (Entrevista 1, Docente 2).

La valoración positiva que permite el reconocimiento de las necesidades de sus estudiantes, también cimienta una práctica de mejoramiento de la docencia, en tanto se perfila una idea de pedagogía que implica la decisión sobre la docencia que se quiere construir, cuestión relevante para la trayectoria profesional y laboral que no se construye al margen de lo que se quiere ser, sino en relación a los caminos que se decide recorrer. Esto lo menciona la profesora respecto de que existirían profesores que no cambiarían para nada el espacio laboral en el que se encuentran, ya que son esos espacios en los cuales existe una valoración por el "otro estudiante".

Imagínate gente que camina horas para poder ir a un colegio, niños que están ahí atravesando bosques y desierto, con sol, con lluvia y llegan a educarse y a esas personas los mejores profesores y profesoras debieran tener, yo sé que hay experiencias que uno no conoce pero sé que hay gente haciendo un trabajo muy amoroso en algunas comunidades educativas y que hay gente que no cambiaría para nada el salir de ahí, el mejor puesto (Entrevista 5, Docente 1).

Otro aspecto identificado en estas posiciones duales en la construcción del colectivo docente hace referencia a aquellos docentes que se movilizan por premios y reconocimientos. Este aspecto es vinculado por parte de una entrevistada con la peor estrategia para construir un "entre colegas". Particularmente, se refiere a que la competencia por ocupar el lugar de un docente destacado dificulta la emergencia de un colectivo que avanza, y también retrocede, en el desarrollo profesional.

Mi intención nunca ha sido que me regalen un premio por ser la mejor profesora. Yo sé que hay gente que trabaja para eso, y está bien, pero el sistema educacional chileno lo fomenta, lo encuentro terrible y eso es un elemento dificultador del aula, de la clase del aula. Que un sistema promueva la competencia despiadada entre colegas, que promueva la farsa para poder ascender lo encuentro terrible (Entrevista 3, Docente 1).

Por otro lado, podemos observar cómo los maestros ubican a la evaluación docente como una política que incide en la fragmentación del colectivo docente, a través de prácticas evaluativas que individualizan la responsabilidad del ejercicio docente. De esta forma se establece una actitud de sospecha respecto de la labor profesional del profesorado, la cual se introduce a

través de la política que lograría instalar la dualidad entre “buenos” y “malos” profesores, y que persiste en el discurso dual. Tal como indica la primera cita, los profesores haciendo una cosa, sean buenos o malos, terminan siendo individuos sin fuerza de enunciación de un “nosotros” los profesores. En las otras dos referencias, las profesoras muestran cómo la sospecha de la labor profesional se materializa en una evaluación constante, cuestión que sólo ocurriría con la colectividad docente y que sostendría la imagen de ineficiencia de los profesores.

O sea, insisto en eso de que igual tiene cierta lógica esta evaluación, pero yo creo que es un error garrafal ahí y es como una de las ideas fuerzas para poder llegar a algo que sea mejor es que los resultados sean individuales ¿cachai? Porque eso corrompe el contexto educativo en donde todo el rato uno está tratando de hacer algo colectivo. Y esto quiere encasillarte, quiere darte más o menos plata por algo individual, y los logros que uno puede conseguir, en un colegio yo creo que al final siempre están, tienen que ser colectivos para que sea algo más fuerte. Un profe haciendo algo y los otros profes haciendo otra cosa, o cada uno por su lado, sean buenos o malos son como una isla al final que o no sé cómo palos de fósforos parados así en la inmensidad que es muy poco poderoso como para poder influir, entonces yo creo que todo el tema como del buen trabajo pedagógico tiene que ser articulado con otros colegas, entonces eso es un tema crucial yo creo, yo creo que los estímulos deberían ser a nivel de establecimiento, de equipo de profesores (Entrevista 4, Docente 2).

No, nosotros somos técnicos, no sé cómo nos ven la verdad. No existimos. No existimos los profes. Nosotros somos los ejecutores y somos los flojos, cachai, porque además si te dai cuenta el sistema hacia los profes, es el sistema de que somos flojos, no trabajamos, cachai, porque se nos evalúa constantemente para probar cómo somos (Entrevista 4, Docente 3).

La sociedad en general no valora el trabajo de un profesor, de una profesora de la misma manera cómo valora el trabajo de otro profesional, siempre estamos como en la mira de lo que somos, siento que nos cuestionan nuestro profesionalismo, de partida somos el único gremio que, al cual es evaluado (Entrevista 3, Docente 1).

A pesar de la construcción de este imaginario, encontramos una visión que dista de esta dicotomización y que permite la posibilidad de integrar tales dualidades. Esto se observa cuando se señala un reconocimiento de las implicancias de un maestro que no es ni “bueno” ni “malo” en la competencia desempeñada, sino más bien, es comprendido como una persona que siente, y que necesita ser reconocido. Este carácter sentiente del profesorado da cuenta de la relevancia de los afectos en los procesos evaluativos en contraposición a una lógica punitiva de la evaluación.

Lo que realmente desea un profesor, un profesor desea acompañamiento, un profesor necesita apapache, un profesor necesita terapia, no una, un portafolio, que te implica un estrés gigante, que te hace sentir una hormiga, y pa' que, pa' que después te califique un montón de personas y te digan: "oh lo hiciste más o menos", o "lo hiciste mejor o peor que tu compañero", "entonces, con la carrera profesional docente, vas a tener oportunidad de subir, siempre y cuando cumplas con estas otras cosas"; o si después de ocho años tú no resultaste capacitado ¡te echan!, como si fueras como un papel, no sé, sí que eso a mí me provoca moverme, más que paralizarse (Entrevista 1, Docente 1).

Esto se construiría con la reconstrucción de la memoria de la colectividad. Como indica el profesor entrevistado, el aprendizaje sobre los profesores como colectivo ocurre en la recuperación de los saberes previos en época de álgidos cuestionamientos, como el que se vive, volcándose a la construcción de una organización dentro de la escuela que sea capaz de introyectar tanto las imágenes positivas como negativas del "nosotros, los profesores", más allá de la individualidad del buen y mal maestro.

Pero aprender sobre los profes que resistieron en dictadura, por ejemplo, o los profes que no necesariamente tuvieron una militancia, igual estuvieron haciendo clases en los ochentas (...) Eso encuentro que son saberes que no sé si tienen una aplicación práctica, pero como van conformando tu identidad de alguna manera. Y uno se siente parte de algo que viene de más atrás, que viene del cual formaron parte, personas que incluso fueron detenidos desaparecidos. Todo eso a mí me parece muy importante saberlo. Pero también yendo más allá de la dictadura como los profes normalistas, cuales eran la formación que ellos tenían, como que todo eso me interesa caleta, y siento que tiene que ver con la organización también. Porque es conectarte con la historia de los profes de Chile (Entrevista 2, Docente 2).

## Discusiones

Los profesores construyen valoraciones del colectivo docente en oposición y dualidad entre ideales de maestros. Se observa en las entrevistas como referencia importante para la identificación con el colectivo docente como un "buen profesor", la relevancia y valoración de las prácticas en que establecen una relación afectiva con sus estudiantes, y en las cuales se presenta una actitud de humildad y reflexividad respecto de su quehacer. Allí, el estudiantado es el motor de su ejercicio. Junto a lo anterior, los "buenos profesores" serían quienes su ejercicio profesional cobra sentido por el trabajo que hacen hacia sus estudiantes, particularmente respecto del compromiso que entregan en su labor.

Respecto de la construcción imaginaria poco valorada por parte del profesorado, emergen tres referencias. La primera de ellas guarda relación con docen-

tes quienes cumplirían las exigencias de las autoridades sin cuestiona miento. Estaría también el profesorado considerado como “poco comprometido” y aquellos definidos como quienes están centrados en ser considerados y reconocidos como “buenos docentes”. Esto muestra cómo el profesor introyecta una otredad polarizada, que pocas opciones entrega para visibilizar claros/ oscuros del proceso de convertirse en docente; por el contrario, los mecanismos de construcción de estas valoraciones contribuyen al mantenimiento de una imagen desagenciada del profesorado, en la que algunos profesores son “malos docentes” por cómo se involucran con un particular desarrollo profesional y de una única forma con los estudiantes del centro.

Lo anterior invita a pensar en las políticas de desarrollo profesional docente latinoamericanas y comprender en ellas la conjugación de elementos colectivos en las trayectorias y evaluación del profesorado. Tal como se evidencia en la literatura especializada, las políticas latinoamericanas van mostrando propuestas de trayectorias profesionales que tiende a lo individual, tanto por el carácter de desarrollo continuo planteado, como por el tipo de evaluaciones en la que son supeditados los docentes. En México, por ejemplo, las políticas de focalización docente no consideran elementos de intercambio de pares, más allá del énfasis que puede orientar la gestión directiva hacia una comunidad profesional (Galaz et al., 2019), a diferencia de Chile, en dónde acciones colaborativas son relevantes para la construcción del portafolio docente y un buen desempeño en evaluaciones de tipo individuales (Ramírez-Casas del Valle et al., 2019). Esto evidentemente genera una contradicción al menos de principios, en tanto la colaboración no es únicamente una competencia individual, sino también una acción gestionada por el centro educativo, pues colaborar no es sólo posible por el deseo de hacerlo, sino también por las condiciones laborales y de gestión que lo permiten. En este marco, son interesantes los contrastes con la propuesta de desarrollo profesional docente de Brasil, la cual conjuga evaluaciones al centro escolar con evaluaciones al profesorado, en el supuesto de que la tarea educativa es una de tipo colectiva, y por tanto requiere del compromiso de una comunidad docente (Calderón y Oliveira, 2014), que valora el aporte de todos sus miembros, incluso de aquellos que son vistos como malos docentes por su compromiso con el estudiantado —según reporta este estudio.

Por otro lado, estos resultados aportan a comprender que las trayectorias profesionales están fuertemente determinadas por componentes personales y subjetivos de valoración disciplinar, biográficos de la propia historia de los docentes, así como colectivos asociados a la pertenencia de una comunidad valorada (los buenos docentes) y en diferenciación a otra (malos docentes). Esto es coherente con los estudios de Padilla y Petry (2014) sobre maestros nóveles, que se integran a la comunidad docente no sólo a partir del recorrido propuesto por sus tutores mentores, sino también por la valoración de la colectividad docente que les recibe y que impactan en la integración afectiva que se realiza del centro educativo, y que en estos resultados se asociaría a una competencia profesional vinculada a cómo se desempeña el profesora-

do en la relación con sus estudiantes. Así, las valoraciones que se realizan de la colectividad docente para aquellos que ingresan al sistema no sería sólo a partir de los años de experiencia (Beca y Boerr, 2020) o buenos resultados en la evaluación docente (Tramo experto I y II en Chile), sino también a raíz de cómo los otros maestros trabajan y se vinculan entre sí y con sus estudiantes.

Ahora bien, las tres construcciones que los participantes realizan de los otros maestros se asocian con la política de la carrera profesional docente y las lógicas de rendición de cuentas. Estos hallazgos son relevantes, porque pareciera mostrar que la política de desarrollo profesional docente si bien, promueve una imagen de un docente ideal (Etcheberrigaray et al., 2017; Sisto y Fardella, 2015). Esta imagen contendría parte de las características rechazadas por los docentes entrevistados y la fractura de un “entre nosotros”. En este aspecto es clave repensar de qué forma se construye una comunidad que aprende de sí mismo y que enfrenta el desafío del desarrollo profesional a propósito de las valoraciones que se realizan de su colectividad, problematizando con ello los ideales de maestros que cada cual construye en su trayectoria profesional.

Los resultados permiten discutir las implicancias de la identificación de modelos de profesionalización docente a propósito de las referencias de otros maestros (Delgado et al., 2011; Rodríguez, 2010), que en algunos casos se cuestionan y en otros se involucra en la reconstrucción de las trayectorias profesionales. Así, para los participantes, la construcción imaginaria del colectivo docente en las trayectorias profesionales estaría permeada por los ideales en referencia a un “otro ideal”, así como a las referencias ofrecidas como “docente ideal” por parte de las políticas educativas.

Finalmente, la política de evaluación docente reforzaría la construcción de un imaginario docente dicotomizado, dual y difícilmente integrado, que pareciera presentar como implicancias una fragmentación de la comunidad docente. Las clasificaciones que realiza de los docentes validaría prácticas que dicotomizan el ejercicio docente, a la vez que construyen una imagen moral de ellos: “malos profesores”. Esto dificultaría la posibilidad de que el profesorado construya un imaginario que integre una diversidad de formas de ser docente, que incluya los matices del quehacer pedagógico en pos de una comunidad profesional que aprende en la medida que camina en conjunto (Álvarez et al., 2010; Aparicio y Sepúlveda, 2018).

## Referencias

- Álvarez, Z., Porta, L. y Sarasa, M. (2010). Itinerarios de la buena enseñanza a partir de los relatos biográficos de los docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(3), 89-98.
- Anderson, G. y Cohen, M. (2015). Redesigning the identities of teachers and leaders: A framework for studying new professionalism and educator resistance. *Education Policy Analysis Archives*, 23(85). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2086>.
- Aparicio, C. y Sepúlveda, F. (2018). Análisis del modelo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje a partir de la indagación en experiencias de colaboración entre profesores. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(3), 55-73. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000300055>.
- Beca, C. y Boerr, I. (2020). Políticas de inducción a profesores noveles: experiencia chilena y desafíos para América Latina. *Revista Eletrônica de Educação*, 14, 1-23, e4683111. <http://dx.doi.org/10.14244/198271994683>.
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1), 01-26.
- Bolívar, A., Fernández, M. y Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *FQS/Forum*, 6(1).
- Calderón, A. y Oliveira, R. (2014). Evaluación por resultados y la cultura de la "performatividad": la evaluación docente en la escuela pública del Estado de San Pablo (Brasil). *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2e), 43-52.
- Delgado, P., Ojeda, M. y Núñez, C. (2011). La identidad profesional interpelada. De la presencia de otros, de trayectorias, experiencias y 'huellas' en profesores de escuela media. *RIIE, Revista del Instituto de Investigación en Educación*, 2 (2), 17-28. <http://dx.doi.org/10.30972/riie.023698>.
- Etcheberrigaray, G., Lagos, J., Cornejo, R., Albornoz, N. y Fernández, R. (2017). Concepciones sobre docencia en el nuevo marco regulatorio del sistema escolar chileno. *Revista de psicología*, 26(1), 1-13.
- Fardella, C. y Sisto, V. (2015). Nuevas regulaciones del trabajo docente en Chile. Discurso, subjetividad y resistencia. *Psicología & Sociedade*, 27(1), 68-79.
- Fernández, M. (2010). Aproximación biográfico-narrativa a la investigación sobre formación docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(3), 17-32.
- Jarpa, C. y Castañeda, M.T. (2018). Representaciones sociales frente al proyecto de carrera profesional docente en Chile: un análisis estructural del discurso. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-17. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230075>.
- Javaloy, F., Espelt, E. y Rodríguez, A. (2007). Comportamiento colectivo y movimientos sociales en la era global. En J. F. Morales, M. Moya, E. Gaviria, y I. Cuadrado (eds.), *Psicología social* (pp. 641-692). McGrawHill.
- Galaz, A., Jiménez-Vásquez, M. y Díaz-Barriga, A. (2019). Evaluación del desempeño docente en Chile y México: Antecedentes, convergencia y consecuencias de una política global estandarizada. *Perfiles educativos*, XLI(163), 156-176. <https://doi.org/10.22201/ii-sue.24486167e.2019.163.58935>.
- Ojeda, M. (2008). Rasgos de la identidad del profesor de enseñanza media en su trayectoria de formación y desempeño profesional: ¿Cómo, cuándo y con quiénes adquiere su condición de profesor?. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(2), 1-14.

Oyarzún, C. y Cornejo, R. (2020) Trabajo docente y nueva gestión pública en Chile: una revisión de la evidencia. *Educ. Soc.*, 41. <https://doi.org/10.1590/ES.219509>.

Padilla-Petry, P. (2014). El papel de los colegas en la constitución de la identidad docente. En J., Sancho-Gil y F. Hernández-Hernández (coords.), *El maestro al vaivén: aprender de la profesión docente en el mundo actual* (pp. 87-106). Octaedro.

Porta, L. y Flores, G. (2017). Investigación narrativa en educación: la expansión del valor biográfico. *Revista Del IIICE*, (41), 35-46. <https://doi.org/10.34096/riice.n41.5156>.

Ramírez-Casas del Valle, L., Baleriola, E. y Sisto, V. (2019). Pedagogía en la era de la rendición de cuentas: análisis del portafolio docente en Chile. *Educação & Sociedade*, 40(1), 1-13. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019209826>.

Reyes, L. (2015). *La escuela en nuestras manos*. Quimantú.

Rodríguez, R. (2010). Nosotros, los profesores de educación física. *Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas*, 28(1), 131-144.

Salas, M., Díaz, A. y Medina, L. (2021). Mentorías en Chile: De la política diseñada a la puesta en acto. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(89), 449-474.

UNESCO. (2015) *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional*. OREALC/UNESCO.

Vanegas, C. y Fuentealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional*, 58(1), 115-138. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>.





# Percepciones sobre el desarrollo profesional docente:

## Una mirada desde los actores técnico-educativos en Chile

Lady Sthefany Bastías Bastías y Karla González Leiva

### Introducción

El Desarrollo Profesional Docente ocupa un ámbito relevante en las políticas educativas de los Estados, así como también en las Instituciones de Educación Superior. En Chile ha alcanzado un grado mayor de notoriedad a partir de la Ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Esta ley, entre otras normas, establece específicamente para las profesoras y los profesores en servicio mecanismos de evaluación y distribución de los profesores en tramos que permiten obtener beneficios económicos individuales. Además, promueve la formación continua basada en las necesidades del contexto (Olave-Astorga et al., 2021). Para efectos de esta Ley, el concepto de “Desarrollo Profesional Docente (DPD)” se compone de un proceso evaluativo integral que reconoce la experiencia y la consolidación de las competencias y saberes disciplinarios y pedagógicos que los profesionales de la educación alcanzan en las distintas etapas de su ejercicio profesional (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2016, Artículo 19).

Por su parte, la literatura que aborda el concepto de Desarrollo Profesional Docente es amplia y variada. Buena parte de ella acentúa los desafíos en el abordaje de las políticas que implementan los países Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (OCDE, 2009; TALIS, 2013; Terigi, 2007; Vaillant, 2014; Vaillant y Marcelo García, 2012). De este modo, el Desarrollo Profesional Docente, es un tema trascendente en varias esferas del ámbito educativo. No por nada las políticas educativas nacionales, como las supranacionales (OCDE, 2004; Organización de Estados Iberoamericanos [OEI], 2021; TALIS, 2013), propician su incorporación la gestión educativa y en las reformas que impulsan los distintos Estados. Ahora bien, ¿qué se entiende por Desarrollo Profesional Docente?, pese a que la pregunta pareciera ser fácil de responder, la literatura señala que existen diversas formas de comprenderlo, y he ahí una de las complejidades de cómo se implementa en los países. En esta línea, Alliaud (2018) plantea que “hablar de ‘desarrollo profesional’ de los docentes implica una toma de postura respecto de cómo se concibe la formación de quienes tienen en sus manos la educación sistemática de las nuevas generaciones” (p. 279).

Para un autor como Imbernón (2011), el Desarrollo Profesional Docente, implica reconocer al profesorado como “verdaderos agentes sociales, planificadores y gestores de la enseñanza -aprendizaje, y que pueden intervenir, además, en los complejos sistemas que conforman la estructura social y laboral” (p. 78). En este sentido, la actualización docente involucra algo más que conocer los nuevos planes y programas, ya que los y las docentes deben tener el suficiente espacio para determinar las implicaciones que pueden provocar los nuevos currículos en su quehacer y en el conocimiento que han adquirido desde su formación inicial para determinar los nuevos saberes que tendrán que construir (Montecinos, 2003). Es decir, el Desarrollo Profesional Docente no se relaciona exclusivamente con la formación continua que realizan los profesores y las profesoras, ni con su trayectoria profesional, sino que comprende una visión más amplia de las funciones o acciones que realiza el profesorado durante su desempeño en el sistema escolar. Canto-Herrera e Imbernón (2013) señalan que son al menos cinco los ejes de actuación que implica el DPD, a saber:

La reflexión práctico - teórica sobre la propia práctica mediante el análisis de la realidad; el intercambio de experiencias entre iguales para posibilitar la actualización en todos los campos de intervención educativa; la unión de la formación a un proyecto de trabajo; la formación como análisis crítico a prácticas laborales, como la jerarquía, el sexismo, la proletarianización, el individualismo, el bajo estatus, entre otras; el desarrollo profesional se da predominantemente en el centro educativo (p. 4).

Ahora bien, a la hora de conceptualizar el Desarrollo Profesional Docente, existen diversas vertientes en la literatura especializada. Imbernón (2011) señala que en ocasiones predomina una concepción de tendencia anglosajona, que relaciona este concepto con la formación continua. Esta concepción también la han adoptado investigadores latinoamericanos, quienes se refieren al Desarrollo Profesional bajo una lógica funcionalista, es decir, lo conceptualizan como habilidades y saberes que el profesorado no adquirió en su formación inicial y que se requieren subsanar una vez que se encuentran insertos en el sistema educativo (Canto-Herrera e Imbernón, 2013). Asimismo, Vaillant (2021) señala que el Desarrollo Profesional Docente involucra al menos dos enfoques. El primero está centrado en “subsanar aspectos “deficitarios” de los docentes frente a las necesidades actuales” (p. 32) y el otro enfoque, lo sitúa como un aspecto continuo que debe ir acompañando a las profesoras y profesores mientras éstos se desempeñen profesionalmente en el sistema educativo o en las aulas. Así, podemos distinguir que en Latinoamérica el desarrollo profesional del profesorado se relaciona con suministrar capacitaciones o cursos que complementen habilidades o saberes que estos no poseen, requiriendo permanentes cursos de actualización para desarrollar su función en la enseñanza.

Ahora bien, en materia de política pública, los gobiernos de Latinoamérica están ocupados en lograr la calidad educativa; Chile, México, Perú, Ecuador y Colombia han implementado políticas para promover el desarrollo profesio-

nal docente, que incluyen atraer, preparar y seleccionar a los mejores maestros. Esto porque, como profesionales de la educación, están al servicio de la comunidad y deben aplicar sus habilidades en las aulas para atender a las expectativas de la sociedad, lo que actualmente les plantea exigencias cada vez más complejas y diversas (Misad et al., 2022). En este contexto, los autores a través de una revisión sistemática pudieron identificar que en América Latina la formación continua presenta una dificultad importante respecto a la oferta de perfeccionamiento: cuando los programas de formación oficiales de los ministerios de educación no satisfacen las expectativas del profesorado, éstos deben optar por otros que implican el autofinanciamiento, y es allí cuando surge el problema porque los ingresos no son suficientes para formarse de manera particular. Por otra parte, los tiempos y responsabilidades que posee el profesorado, les dificultan el poder capacitarse frustrando sus aspiraciones de superación personal y profesional (Misad et al., 2022). Otra dificultad está asociada al rol de la investigación educativa en la profesionalización docente. En América Latina los currículos son más escolarizados, con menos oportunidades para investigar y generar conocimiento. Por esto es necesario que los currículos que incorporen conocimientos de especialidad, cultura pedagógica e investigación para que los docentes estén en condiciones de enfrentar situaciones complejas, investigarlas y proponer alternativas de solución. Finalmente Misad et al. (2022) concluyeron que tanto las y los futuros docentes como el profesorado en ejercicio descuidan su perfeccionamiento profesional, sin embargo, es su deber seguir formándose porque de ello depende su buen desempeño en las aulas y la calidad de los aprendizajes que logren sus estudiantes.

Ahora bien, desde las perspectivas internacionales de desarrollo profesional, es destacable cómo el concepto ha ido evolucionando. En Europa se han realizado diversas investigaciones para estudiar esta temática y proponer acciones para potenciar el desarrollo docente en las profesoras y profesores noveles para asegurar su permanencia en el sistema educativo, ya que este es un desafío importante en distintos países (Colognesi et al., 2020). En Holanda Admiraal et al. (2021) desarrollaron una investigación para constatar cómo las escuelas pueden apoyar el desarrollo profesional del profesorado. Para contextualizar, como parte de un programa nacional del gobierno holandés, las escuelas establecieron estrategias para desarrollarse como una organización de aprendizaje y fortalecer su cultura de aprendizaje profesional, en la que la colaboración docente se integra en el diseño, la implementación, la evaluación y el aprendizaje de los docentes sobre la enseñanza (Admiraal et al., 2021). Sin embargo, no existe claridad respecto a qué tipo de intervenciones podrían implementarse para apoyar el aprendizaje y la colaboración profesional del profesorado, por esto los autores indagaron en las estrategias utilizadas en las escuelas holandesas. En cuanto a las actividades dirigidas hacia las y los docentes, una de ellas consistió en formarlos como entrenadores de los y las docentes recién llegados y de los profesores principiantes. Este intento fue breve, pero tuvo un impacto sostenible, ya que el profesorado entrenó a los recién egresados durante uno o dos años directamente

después de su formación. En otras actividades, el director de la escuela pidió a los y las docentes que asumieran el liderazgo del proyecto, logrando que pudieran obtener un papel activo y directivo en la organización de su centro (Admiraal et al., 2021). En conclusión, esta investigación da cuenta que el desarrollo profesional docente puede promoverse en los establecimientos educacionales si se dan los espacios correspondientes y si se realiza intervenciones de manera sistemática.

Asociado con la experiencia anterior en Bélgica, Colognesi et al. (2020) realizaron un estudio para evidenciar que no es la estructura de apoyo formal la que determina si los profesores y las profesoras noveles se sienten satisfechos en su trabajo y muestran perseverancia, sino la cantidad de intercambio de conocimientos que se produce durante su ejercicio profesional. Los resultados mostraron que el tipo de apoyo ideal, según el propio profesorado principiante, surge en la colaboración informal con colegas cercanos, es decir, en su lugar de trabajo, lo cual influiría de manera positiva en su integración y desarrollo profesional (Colognesi et al., 2020).

Finalmente, otra experiencia que aborda el desarrollo profesional docente la realizaron Ma et al. (2018), cuyo objetivo fue descubrir cómo el enfoque de aprendizaje personalizado basado en el entrenamiento (coaching) entre pares ayudaría a mejorar la participación en el aprendizaje de los maestros en servicio e influiría en sus habilidades de diseño y prácticas de enseñanza, en comparación con el enfoque de aprendizaje personalizado basado en la guía de expertos. Los resultados mostraron que el coaching entre pares beneficia el desarrollo de las habilidades de diseño de aprendizaje del profesorado y sus capacidades de enseñanza en el quehacer del aula (Ma et al., 2018). Las actividades de tutoría entre pares permitieron a los profesores y a las profesoras en ejercicio, aprender unos de otros y reflexionar sobre su propio trabajo. Por lo tanto, los autores concluyeron que el entrenamiento entre pares tuvo un mejor efecto que el enfoque basado en la orientación de expertos.

Los casos internacionales, específicamente de Europa, dan cuenta de cómo el concepto de desarrollo docente y sus implicancias en el quehacer profesional se han ido transformando y cómo se ha ido enfocando la discusión en el rol del apoyo entre pares y la búsqueda de estrategias para retener a quienes están recién partiendo la carrera docente. En este sentido, las experiencias sobre el Desarrollo Profesional Docente implementadas en algunos países de Europa sintonizan con los planteamientos que describe Canto-Herrera e Imbernón (2013), en tanto se propicia un desarrollo e intercambio de experiencia entre pares y fomenta la reflexión sobre el propicio quehacer educativo.

Ahora bien, en Chile, como se señaló al inicio de este capítulo, el Desarrollo Profesional Docente recobró un mayor interés a partir del año 2016 tras la aplicación de la Ley 20.903. Como premisa fundante, esta ley reconoce la experiencia y saberes que ha obtenido el profesorado en las diversas etapas

de su ejercicio profesional. A partir de los antecedentes y el grado de importancia que la ley imprime al DPD, nos interesó conocer las concepciones que distintos actores técnicos-educativos que se desempeñaban en una Secretaría Regional Ministerial de Educación<sup>1</sup> de la Macrozona sur del país, tenían sobre el concepto de “Desarrollo Profesional Docente”. Para ello se realizaron entrevistas a dichos actores pertenecientes a una Secretaría Ministerial de una región<sup>2</sup> del territorio chileno, durante los primeros meses de la implementación de la Ley 20.903. La importancia de conocer la visión sobre el concepto señalado anteriormente radica en el rol que poseen estos profesionales de la educación, quienes, entre otras funciones, son los encargados de difundir y bajar la política educativa en los respectivos territorios, como representantes del Ministerio de Educación. Así, este capítulo dará cuenta de dichas concepciones en torno al Desarrollo Profesional a partir de las voces de los actores entrevistados.

## Metodología

Dado lo anterior, este capítulo sintetiza la noción que poseen distintos actores técnico-educativos de la Secretaría Regional Ministerial de Educación de una región ubicada en la zona macro-sur de Chile. El diseño del estudio fue de tipo cualitativo, cuyo enfoque se caracteriza por ser inductivo (Taylor y Bogdan, 1994). Cabe señalar que se decidió utilizar la entrevista semiestructurada como el método para recolectar los datos, ya que esta técnica permite acceder a la perspectiva de los sujetos para comprender sus interpretaciones, sus percepciones y sus sentimientos de manera flexible (Gaínza Veloso, 2006; Ruiz Olabuenága, 2012; Taylor y Bogdan, 1994; Wengraf, 2004). Así, para efectos del estudio se realizaron 16 entrevistas semi-estructuradas. Quienes participaron de la investigación son profesionales con edades que fluctúan los 30 y 67 años; el 56% son mujeres y el 44 % hombres. Respecto de sus profesiones, el 81% son profesores y profesoras, mientras que el 19% poseen otra profesión como: abogados, psicólogos y psicólogas, y sociólogos y sociólogas. Finalmente, el 69% de los y las profesionales que se desempeñan en la Secretaría Regional Ministerial poseen Grado de Magíster. Asimismo, se contó con los consentimientos informados de cada uno de los actores que participaron de la investigación.

---

1 Una Secretaría Regional Ministerial de Educación (SEREMI) corresponde a una desconcentración funcional y territorial que realiza el Ministerio de Educación (MINEDUC) de Chile. Existe una en cada una de las dieciséis regiones en el que se divide el territorio nacional. La función de las Secretarías Regionales Ministeriales de Educación es “planificar, normar y supervisar el desarrollo del proceso educativo en los establecimientos ubicados en su territorio jurisdiccional, cautelando el cumplimiento de los objetivos y políticas educacionales y su correcta adecuación a las necesidades e intereses regionales” (Ministerio de Educación Pública, 1990, Artículo 14).

2 Cuando se menciona la región o regional, se refiere a una de las dieciséis de las unidades políticas-administrativas que se establecen en el territorio chileno con el fin de facilitar su administración.

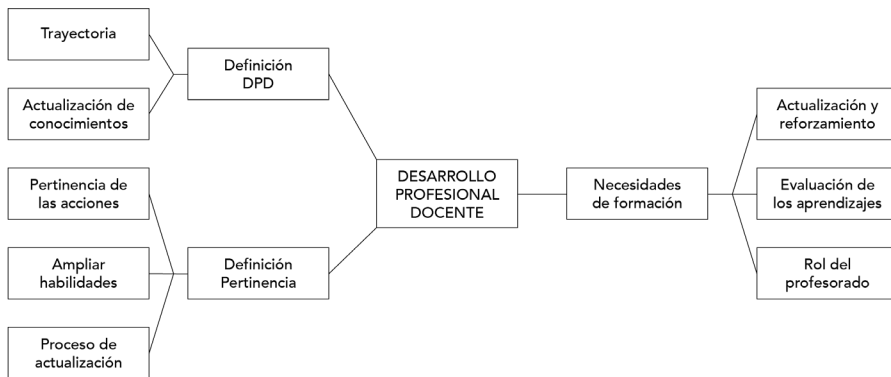
El análisis de los datos se inició con la transcripción de los archivos de audios de todas las entrevistas realizadas. Los datos se analizaron siguiendo algunos procedimientos de la teoría fundamentada, categorizando la información recolectada por medio de las etapas de codificación abierta y axial (Strauss y Corbin, 2010). Posterior a la lectura de todas las entrevistas, se realizó una codificación abierta lo que permitió elaborar códigos de manera inductiva. Para cada uno de estos códigos, la unidad de análisis correspondió a oraciones y párrafos. Posteriormente, se agruparon esos códigos que permitieron agrupar las temáticas que emergían de las entrevistas, utilizando la técnica de la agrupación o codificación axial. Este proceso de ordenación resultó clave para el análisis de las entrevistas, ya que “es un proceso de categorización y de ordenamiento reiterativo o repetitivo, de cosas, eventos, actores, procesos, escenarios y situaciones dentro de unas categorías determinadas” (Sandoval, 2002, p. 152).

Cabe señalar que conocer la percepción en torno al Desarrollo Profesional de estos actores técnicos educativos resulta interesante, ya que son profesionales que realizan funciones en el Ministerio de Educación del territorio nacional, quienes además son los encargados de “planificar, normar y supervisar el apoyo pedagógico (...) cautelando el cumplimiento de los objetivos y políticas educacionales y su correcta adecuación a las necesidades e intereses regionales” (MINEDUC, 1990, Artículo 15). A partir de esta caracterización, resultó relevante acceder al discurso, concepciones y creencias de estos profesionales de la educación sobre el tema que guía este estudio.

## Resultados

El proceso de esta investigación permitió acceder al entramado de conceptos que tenían diversos actores técnicos-educativos que se desempeñan en una Secretaría Regional Ministerial, en torno al concepto de Desarrollo Profesional Docente. Los primeros resultados permitieron identificar tres categorías que emergieron del relato de los actores educativos involucrados y que permitieron comprenderlo: Definición del Desarrollo Profesional Docente; Definición de Pertinencia; y Necesidades de formación.

## Aproximaciones del DPD



Fuente: Elaboración propia.

### Definición de Desarrollo Profesional Docente

Si bien en todas las entrevistas se contestó la pregunta “¿qué entiende por Desarrollo Profesional Docente?”. Las respuestas fueron diversas sobre el nivel de conocimiento del tema, sin embargo, todos los entrevistados coinciden en que uno de los dos elementos claves para comprenderlo son la Trayectoria del docente y la Actualización de sus conocimientos.

En cuanto a la “Trayectoria”, esta es entendida por los y las entrevistadas como los distintos procesos de maduración y etapas por las cuales va pasando el profesorado hasta que termina su labor de docencia, así como las competencias que van adquiriendo estos durante su experiencia laboral, su profesionalización, además de la responsabilidad del Estado en asegurar una estructura que los acompañe en ese camino continuo. Los siguientes fragmentos mencionan algunas de estas dimensiones:

Da cuenta de distintos estadios, distintos procesos de maduración y etapas por las cuales debe ir pasando un profesor desde el momento en que egresa de la universidad y en toda su trayectoria como docente hasta que finalmente termina con esta labor de docencia. Por lo tanto, yo creo que se abren espacios para la formación, se abre espacios para la capacitación, pero de manera ordenada, sistemática y que dé cuenta de las reales necesidades de un profesor en sus distintas etapas: cuando es joven, cuando es más maduro, cuando está en otros procesos (Entrevistado n°8).

(...) se refiere al crecimiento profesional que tienen los docentes, cómo nuestros docentes se han desarrollado desde el punto de vista de su profesionalización (Entrevistada n°3).

Respecto de la “Actualización de los conocimientos” como elemento del Desarrollo Profesional Docente, hay un consenso al establecer la necesidad que

tienen los y las docentes de adecuarse a los marcos establecidos actualmente, los cuales permitirían un buen desempeño y generarían una educación de calidad. Esto implica, según los entrevistados, una capacitación o perfeccionamiento continuo para ir desarrollando competencias y habilidades —que probablemente no se entregaron en la formación inicial— de acuerdo con los contextos y a la realidad de los establecimientos educacionales. A continuación, algunas de las opiniones de los actores entrevistados.

(...) [DPD] posibilidad de formación continua, para ir actualizando conocimientos, reforzando algunos que a lo mejor no se entregaron en la formación inicial, teniendo distintas instancias a través de la vía profesional que le permitan mantenerse actualizados (Entrevistado n°1).

(...) lo entiendo como las oportunidades para desarrollar y actualizar las competencias profesionales (Entrevistado n°2).

Por lo tanto, a juicio de los entrevistados, la actualización debería considerar un proceso de formación continua para poder ejercer la docencia tomando en cuenta los distintos cambios que van ocurriendo durante las etapas que vaya cursando el docente, y de esta manera mantener un cierto estándar para garantizar una educación de calidad de acuerdo con las nuevas tendencias para trabajar con los estudiantes, las necesidades que vayan surgiendo en los establecimientos y los distintos contextos.

### *Definiciones sobre el concepto de Pertinencia*

Sobre la noción de Pertinencia, los entrevistados aluden a tres temas que la caracterizan. Por un lado, mencionan “Ampliar habilidades”, un “Proceso de Actualización” según las necesidades del establecimiento y la “Pertinencia de las acciones”.

Respecto de la primera “Ampliar habilidades”, la pertinencia es entendida ampliamente por parte de los y las entrevistadas como la posibilidad que tiene el profesorado de desarrollarse profesionalmente y acceder a formación continua en relación con las necesidades que tenga el establecimiento en donde se desempeñen. Estas nociones están relacionadas con ampliar sus habilidades y reforzar aquellas que estén débiles de acuerdo con su área de trabajo.

(...) una capacitación o perfeccionamiento pertinente tiene que ser de acuerdo a la función que la persona está desarrollando, en segundo lugar, de acuerdo al territorio en donde está desarrollando su profesión y también, que esté de acuerdo a la política educativa vigente (Entrevistado n°2).

(...) actualizar conocimientos y tener mayores competencias para las realidades distintas en las que te toca servir (Entrevistado n°6).

Por otro lado, la pertinencia se entiende mayoritariamente como un “Proceso de Actualización” de saberes que deberían estar basados en las necesidades que tienen los establecimientos educativos o de los contextos donde los y las profesoras desarrollan su actividad docente. A partir de la opinión de los actores técnico-educativos, se requiere que los profesores en servicio reciban un conocimiento situado a las realidades y contextos que deben enfrentar para que sea una herramienta que pueda poner en práctica. Los siguientes fragmentos grafican los anterior.

Es que les sirva y que sea necesario en aquel proyecto educativo donde yo estoy laborando, en el sello que tiene ese proyecto educativo. Pertinente es lo que demanda la necesidad de esa comunidad educativa (Entrevistado n°9).

(...) la pertinencia tiene que ver con varios elementos uno es la pertinencia territorial que es súper importante que los profesores puedan ser formados sobre el entendido de dónde están ejerciendo, no puedo formar a un profesor con un plan de estudio con las mismas características de uno que está Santiago con uno que va a estar en Puerto Cisnes, por decirte algo (Entrevistado n°10).

Ahora bien, sobre la “Pertinencia de las Acciones”, los actores técnicos-educativos perciben ciertas debilidades en torno a un desarrollo profesional atinente a las necesidades de la escuela y el territorio. Según las respuestas entregadas por los entrevistados, en este ámbito de la formación en servicio hay una gran debilidad. La pertinencia local es mínima, las acciones son más bien estandarizadas e incluso, hay quienes plantean que no existen.

Es más bien general (...) si bien en los talleres de buenas prácticas ya abordamos cosas más específicas porque se hace en base a observaciones de clase que se hacen de los profes con los que vamos a trabajar, allá se presentan cosas más atinentes a la realidad de los profesores y han salido varias cosas bien interesantes. Pero, por otro lado, hay algunas necesidades que no se han podido atender todavía que yo creo que igual serán interesantes de incluir en los cursos (Entrevistado n°4).

El enfoque de las acciones en formación en servicio sería más bien general, sin embargo, varias de las que se han realizado se hicieron de acuerdo con la realidad que requerían los docentes; más enfocado al contexto del trabajo pedagógico que al entorno en donde se sitúan los establecimientos, como lo mencionan los siguientes entrevistados:

La pertinencia local de las acciones de formación en servicio es mínima (Entrevistado n°9).

No existe relación, muchos de estos procesos que se han implementado dice más bien relación con las competencias que los docentes han optado por

adquirir en la perspectiva de acumulación de curricular, individual para que su currículo tenga mayor peso más que para transferencia posterior de ese proceso de adquisición de destrezas o conocimientos en los espacios educativos en los que se desarrollan (Entrevistado n°13).

Una de las razones de la inexistente pertinencia local según los entrevistados es la estandarización de los cursos implementados. Ellos señalan que, para poder generar cursos o formación continua exclusivas a las demandas pedagógicas que requiere una región o localidad de Chile, es necesario que los términos de referencia o los lineamientos que son preparados por el Ministerio de Educación o el Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigación Pedagógica [CPEIP], en las diversas licitaciones que realizan, debieran contener ciertas especificaciones particulares y no genéricas, ya que, si no se explicitan en ese llamado de licitación, la relevancia de lo local queda como un curso estándar que podría ser para todos. Otro argumento que sustenta el planteamiento de la mínima pertinencia en las acciones de formación en servicio son las motivaciones del profesorado para perfeccionarse. Las principales de ellas serían la acumulación curricular individual, y no la transferencia de los conocimientos a los espacios educativos donde éstos se desarrollan. El siguiente fragmento resume en parte las ideas antes señaladas:

Las ofertas de acciones de formación en servicio normalmente han sido estándar, los cursos de apropiación curricular responden a una propuesta que el CPEIP les hace a las universidades y les envía los términos y referencias y ellos se adaptan a los términos y referencias, en este caso, al contratante y ordenan sus cursos en ese sentido. Los que hemos vinculado nosotros también con universidades para apoyar a los docentes también son estándar (...) no hemos llegado a establecer esa pertinencia territorial, cultural, en los perfeccionamientos hasta el día de hoy (Entrevistado n°11).

#### *Existen múltiples necesidades de desarrollo docente que deben ser atendidas*

En términos generales, existe un consenso respecto a tres ejes que deben considerarse como necesidades de desarrollo docente: Actualización, reforzamiento metodológico y curricular; Evaluación de los aprendizajes; y Rol del profesorado e interacción con los estudiantes.

A partir de la opinión de los actores técnico-educativos que participaron del estudio, existen necesidades de formación que se relacionan con saberes propios del quehacer docente, tales como la planificación de clases y el conocimiento disciplinar que los profesores deben poseer para diseñar las actividades de aprendizaje. Desde la perspectiva de los entrevistados, estos dos elementos serían la base de cursos o áreas de actualización que el profesorado que se encuentran insertos en el sistema escolar debiera tener.

(...) la planificación curricular, porque el docente tiene que apropiarse de la disciplina, pero también tiene que vincular su disciplina al marco curricular que el ministerio ha fijado (Entrevistado n°12).

(...) tiene que ver con aspectos metodológicos, o aspectos de planificación, es decir, tener la capacidad de proyectivamente saber cuál es el inicio, cuál es el desarrollo y cuál es el término del proceso y eso que tenga la formación suficiente para que eso ocurra (Entrevistado n°13).

Respecto de la subcategoría “Evaluación de los aprendizajes”, es uno de los aspectos más criticados por parte de los actores consultados, y, por lo tanto, donde más se solicita su abordaje a corto plazo. Se plantea que las evaluaciones deben ser coherentes con el proceso pedagógico o de la acción docente en el aula, por lo tanto, se deben generar instrumentos de evaluación adecuados para obtener los resultados esperados. Además, los entrevistados señalan que se requiere orientación y apoyo, tal como lo enuncian en las siguientes citas:

Si yo enseño una materia de una forma tengo que también coherentemente evaluarla de la misma forma, porque si la evaluación la hago siguiendo otros lineamientos, el alumno se le genera una incoherencia y a veces, cuando la evaluación no es coherente se producen los fracasos, no es porque el alumno no haya aprendido, sino que el instrumento de evaluación no era el adecuado para el desarrollo o el proceso de enseñanza que entregó el docente (Entrevistado n°12).

(...) por las conversaciones, por los diagnósticos que se han hecho lo que es todavía un desafío y hace rato no se ha podido pulir es el tema de la evaluación de los aprendizajes en el sentido amplio de la palabra, aprendizaje integralmente hablando, ese es un desafío que tiene cada escuela en general y diría, también el sistema educativo como un todo (Entrevistado n°2).

A su vez, la tercera subcategoría “Rol del profesorado”, remarca la importancia que el docente y la docente debiera recuperar dentro de la sociedad, ya que, en el discurso de los entrevistados, prevalece una necesidad de recuperar una perspectiva transformadora del rol del profesorado como profesional de la educación:

(...) la recuperación de la confianza la recuperación de la valía y la recuperación de la perspectiva transformadora que tiene un profesor profesora dentro del aula, es un primer elemento, recuperar la fe en que su labor efectivamente puede provocar cambios, y puede provocar cambios en un conjunto de alumnos no sólo en un grupo reducido que le pone atención. También para recuperar la autoafirmación que su tarea es trascendente para el país (Entrevistado n°13).

El docente tiene que tener una mirada más amplia de su quehacer no tan solo circunscribir el perfeccionamiento hacia su trabajo curricular sino también, mirar hacia afuera, es decir, cómo mi trabajo incide en el desarrollo y en el progreso de una sociedad, como mi trabajo está contribuyendo a que la comunicación o el entorno donde está mi establecimiento educacional (Entrevistado n°3).

Por otra parte, la opinión de los distintos entrevistados resalta la necesidad de profundizar en las metodologías de enseñanza que debe manejar el profesorado y, que le permitan ejercer la docencia de acuerdo con el aula donde se desempeñan, utilizando estrategias adecuadas a las diversidades que este atienda:

(...) por otro lado las habilidades socioemocionales yo creo que es un elemento que hoy día no se trabajan en los establecimientos educativos y que en el fondo proyectan al estudiante al éxito y no en una tarea que no tiene que ver con que a él le vaya siempre bien, sino que tiene que ver que tenga las herramientas que le permita salir adelante, bajo una circunstancia adversa, bajo el fracaso, etc. (Entrevistado n°10).

(...) una de las necesidades de acuerdo a mi experiencia es preparar a los docentes en una ambientación para la inclusión educativa, como estrategia para dar respuesta a la diversidad en el aula (Entrevistado n°15).

Así, estos temas que han descrito los actores técnicos-educativos recogen las diversas necesidades de desarrollo docente que debieran ser consideradas a la hora de pensar en formación continua en la región. Como fue posible observar, aún existe un énfasis por la actualización de saberes, temáticas relativas a la evaluación auténtica de los aprendizajes de los estudiantes y considerar herramientas de liderazgo pedagógico que realce la acción transformadora del profesor en las aulas. Finalmente, surge la necesidad de formar a los docentes en servicio en educación para la diversidad.

## Discusión y conclusiones

El Desarrollo Profesional Docente como concepto tiene múltiples aristas. Así quedó evidenciado en el discurso de los entrevistados y en sus distintos niveles de conocimiento sobre el tema. No existe una única definición, pero sí hay elementos que coinciden con lo que plantea la Ley 20.903, así como también con la literatura especializada. Los puntos claves que fueron mencionados y que están asociados con la Ley y con la literatura son el reconocimiento de la experiencia, la consolidación de las competencias y saberes disciplinarios y pedagógicos que los profesionales de la educación alcanzan en las distintas etapas de su ejercicio profesional, lo que en palabras de los entrevistados corresponde a la trayectoria y actualización de conocimientos. Esto reafirma lo que se ha planteado en la literatura revisada respecto a que, generalmente, el Desarrollo Profesional Docente se asocia a la formación

continua. En esta línea Imbernón (2011) señala que en ocasiones predomina una concepción que únicamente relaciona este concepto con la formación permanente o actualizaciones que realiza el profesorado. Como se señaló anteriormente, este concepto también ha sido adoptado por investigadores latinoamericanos, quienes sitúan el desarrollo profesional como un mecanismo que actualiza o cubre vacíos que los docentes en servicio no poseen o están debilitados (Canto-Herrera e Imbernón, 2013).

Otro elemento para destacar es el concepto de pertinencia local al que aluden los actores entrevistados, quienes señalan que la “pertinencia” debería estar presente en las acciones destinadas a fortalecer el Desarrollo Profesional Docente del profesorado en la localidad o región del territorio chileno. En palabras de los actores técnicos-educativos, se perciben ciertas debilidades en torno a un desarrollo profesional atingente a las necesidades de la escuela y del territorio donde se desempeñan los profesores. Una de las razones de la inexistente pertinencia local, según los entrevistados, es la estandarización de los cursos que ofrecen los organismos educativos tales como el Centro de Perfeccionamiento y Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP) y aquellos emanados de las universidades. Así, los entrevistados señalan que, para que exista una contextualización regional en Chile, los términos de referencia con los cuales se licitan los cursos deberían contener elementos propios de las necesidades que poseen establecimientos escolares según las localidades o territorios en las que estén insertos.

En cuanto a las necesidades de formación, hay un consenso al establecer la necesidad que tienen el profesorado de adecuarse a los marcos establecidos actualmente, los cuales permitirían un buen desempeño y generarían una educación de calidad. Esto implica una capacitación o perfeccionamiento continuo para ir desarrollando competencias y habilidades —que probablemente no se entregaron en la formación inicial— de acuerdo con los contextos y a la realidad de los establecimientos educacionales. Para lograrlo se debe acompañar y fortalecer a los docentes en su oficio en forma constante, ofrecer especialización o profundización en las distintas áreas de conocimiento vinculadas con su quehacer profesional y con la posibilidad de ascender a lo largo de la carrera (Alliaud, 2018). Sin embargo, esto se contrapone con las motivaciones de los docentes para perfeccionarse, ya que entre las principales motivaciones estaría la idea de la acumulación curricular individual en desmedro de transferir esos nuevos aprendizajes al aula (Olave-Astorga et al., 2021).

Respecto a ideas positivas en torno al Desarrollo Profesional Docente, los entrevistados destacan la posibilidad que deber tener los docentes para desarrollarse profesionalmente y acceder a formación continua en relación con las necesidades que tenga el establecimiento en donde se desempeñen. En este sentido “la formación continua se establece como un derecho de los docentes y un deber de los establecimientos, y en particular de los directores, quienes deben asegurar instancias y oferta de formación continua” (Olave-Astorga et al., 2021, p. 183).

Es importante señalar que las nociones en torno al Desarrollo Profesional Docente que señalan los actores técnico-educativos consultados resultan interesantes, ya que tienden a estar en sintonía con la conceptualización de la literatura especializada sobre el tema, tales como las enunciadas por Imbernón (2011) y Canto-Herrera e Imbernón (2013), quienes poseen una visión amplia sobre la temática. Como se recorrió a lo largo de este capítulo, las nociones de los entrevistados realzan las trayectorias profesionales que experimentan los y las docentes en ejercicio. Por otra parte, los discursos analizados también enaltecen el rol profesional que posee el profesor y la profesora de aula como un actor clave que permite experimentar mejoras en la educación desde su experiencia en las aulas, y en los territorios donde ellos se desempeñan.

Por otra parte, los profesionales entrevistados encumbran una crítica a la oferta de formación continua que existe en el país y a la generalidad a las que ellas responden, la que, en la mayoría de los casos, no reconoce las necesidades particulares de las realidades educativas en las que se desempeñan los profesores y las profesoras a lo largo de Chile. Por otro lado, los y las profesionales consultadas mencionan que la formación continua es un tema que tensiona las motivaciones que lleva al profesorado a escoger cierta formación por sobre otra.

Para concluir, los resultados también dejan entrever que el DPD tiende a ser comprendido de manera más amplia, la que no solamente contiene la formación continua del profesorado y la actualización de saberes. Sin embargo, a la hora de ejemplificar esas comprensiones y tipos de actuación, los relatos de los profesionales técnico-educativos dejan entrever que esa noción de DPD aún se concibe como instancias que el profesorado realiza fuera del aula o del establecimiento educativo, o también como formación continua convocada por el Estado chileno, y en menor medida acciones que los y las docentes podrían realizar en alianzas con otros centros escolares, otros profesores externos de sus escuelas o centros educativos, o como formación profesional intra escuela. Se trata de experiencias que realizan algunos países europeos, como las mencionadas en este capítulo, tales como los procesos de acompañamiento del profesorado más experimentado con los y las docentes noveles, como el ejemplo belga (Colognesi, 2020); el entrenamiento entre pares o coaching (Ma et al., 2018); y las creaciones y participación en comunidades de aprendizaje intra y extra aula en torno a un proyecto educativo, ejemplificada en la experiencia holandesa, (Admiraal et al., 2021), que pareciera ser otro eslabón del desarrollo profesional docente de las que al menos estos relatos no pudieron encontrar mayores ecos de ejemplos.

## Referencias

- Admiraal, W., Schenke, W., De Jong L., Emmelot, Y. y Sligte, H. (2021) Schools as professional learning communities: what can schools do to support professional development of their teachers?, *Professional Development in Education*, 47(4), 684-698. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1665573>.
- Alliaud, A (2018). El desarrollo profesional docente: una cuestión política y pedagógica. *Práxis educativa*, 13(2), 278- 293. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.13i2.0002>.
- Canto Herrera, P. e Imbernon Muñoz, F. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinéctica*, (41), 1-12. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99828325009>.
- Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C. y Beusaert, S. (2020). Supporting newly-qualified teachers' professional development and perseverance in secondary education: On the role of informal learning, *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 258-276, <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1681963>.
- Gáinza Veloso, A. (2006). La entrevista en profundidad individual. En M. Canales (Eds.), *Metodologías de investigación social: introducción a los oficios* (pp. 219-263). LOM Ediciones.
- Imbernon, F. (2011). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. *Revista de Ciencias Humanas*, 12(19), 75-86. <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/343>.
- Ma, N., Xin, S. y Du, J. Y. (2018). A Peer Coaching-based Professional Development Approach to Improving the Learning Participation and Learning Design Skills of In-Service Teachers. *Educational Technology & Society*, 21(2), 291–304. <https://www.jstor.org/stable/26388408>.
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (1 de abril, 2016). Ley N°20903. Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. *Diario Oficial de la República de Chile*, Núm 41.421, Año 139, 1-24. <https://www.diariooficial.interior.gob.cl/media/2016/04/01/do-20160401.pdf>.
- Ministerio de Educación Pública [MINEDUC]. (8 de marzo, 1990). Ley N°18956. Reestructura El Ministerio De Educación Pública. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30325&buscar=18956>.
- Misad, R., Misad, K. y Dávila, O. (2022). Desarrollo de la profesionalidad docente: una revisión de la producción académica. *Gestionar: Revista De Empresa Y Gobierno*, 2(2), 57–73. <https://doi.org/10.35622/j.rg.2022.02.004>.
- Montecinos, C (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas*, 2(1), 105-128. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-6>.
- OCDE. (2009). Evaluating and Rewarding the Quality of Teachers: International Practices. OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264034358-1-en>.
- OCDE. (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile*. OCDE.
- OEI. (2021). Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Editorial Fundación Santillana. <https://oei.int/publicaciones/metlas-educativas-2021-aprendizaje-y-desarrollo-profesional-docente>.
- Olave-Astorga, J., Montoya, C. y Sierralta-Landaeta, E. (2021). Ley de Carrera Docente en Chile: cómo los docentes y directivos escolares interpretan y desarrollan sus principios. *Revista CS*, 34, 167-187. <https://doi.org/10.18046/recs.i34.4203>.

- Ruiz Olabuenaga, J. (2012). Metodología de la investigación cualitativa. Universidad de Deusto.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación Cualitativa*. Arfo Editores e Impresores. [https://www.researchgate.net/publication/260391308\\_Investigacion\\_Cualitativa](https://www.researchgate.net/publication/260391308_Investigacion_Cualitativa).
- Strauss, A. y Corbin, J. (2010). *Bases de la investigación cualitativa*. Universidad de Antioquía.
- Terigi, F. (2007). Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina. GTD-PREAL. [https://grupodis.net/images/docs\\_gestrategica/PREAL\\_Desarrollo%20Profesional%20Cocontinuo%20y%20Carrera%20docente%20en%20América%20Latina\\_2010.pdf](https://grupodis.net/images/docs_gestrategica/PREAL_Desarrollo%20Profesional%20Cocontinuo%20y%20Carrera%20docente%20en%20América%20Latina_2010.pdf).
- TALIS. (2013). *Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje*. [https://www.oecd.org/edu/school/Spain-talis-publicaciones-sep2014\\_es.pdf](https://www.oecd.org/edu/school/Spain-talis-publicaciones-sep2014_es.pdf).
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós básica.
- Vaillant, D. (2014). Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional docente continuo. *Educar*, Edición especial 30 aniversario, 55-66. <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/287047>.
- Vaillant, D. (2021). Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo. En C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 29-37). OEI.
- Vaillant, D. y Marcelo García, C. (2012). *Ensinando a Ensinar: As quatro etapas de uma aprendizagem*. Editora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.
- Wengraf, T. (2004). *Qualitative research interviewing: biographic narrative and semi-structured methods*. SAGE.





# El trabajo colaborativo en la política de desarrollo profesional docente en Chile

Johana Contreras, Constanza San Martín Ulloa y  
Solange Muñoz Jorquera

## Introducción

La colaboración ha sido y sigue siendo un elemento fundamental para el desarrollo humano y de comunidades. En el ámbito educativo, la colaboración profesional se torna imprescindible puesto que, por medio del trabajo conjunto orientado a objetivos comunes, es posible responder a las necesidades y desafíos cotidianos, emergentes y cambiantes del espacio escolar (Sandoval, 2008) y desarrollar un aprendizaje profesional colectivo (Vaillant, 2016).

La colaboración profesional docente se ha materializado recientemente en las políticas educativas de países de distintos continentes (Sinnema et al., 2022), ocupando un lugar destacado a nivel mundial (Azorín, 2018). Con distinto nivel de intensidad y con diversas conceptualizaciones de la colaboración docente, las distintas políticas promueven y/o exigen no solo que docentes colaboren dentro de una misma escuela, sino también que se generen redes de colaboración formales entre escuelas de una misma localidad o de diferentes localidades (Daly y Finnigan 2012; Goddard y Kim 2018; Hairon y Tan, 2017). Estas políticas se sostienen en el supuesto de que la colaboración docente constituye una herramienta de mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que contribuye al desarrollo de una educación más inclusiva (Ainscow, 2016; Bersanelli, 2008; Blanco, 2006; Echeita, 2006).

En relación al desarrollo profesional docente (en adelante DPD), desde la literatura se ha situado el trabajo colaborativo entre pares y la formación de comunidades de aprendizaje como factores clave en los procesos reflexivos que favorecen cambios en las prácticas pedagógicas, por cuanto fomentarían las relaciones interpersonales y climas organizacionales de calidad en las escuelas (Ávalos-Bevan y Bascopé, 2017; Calvo, 2014; Hargreaves y Fullan, 2014; Riveros et al., 2011; Vaillant y Marcelo, 2015; Vaillant, 2016), así como mejores resultados de aprendizaje del estudiantado (Hargreaves, 2019). Para la UNESCO (2016), uno de los enfoques de DPD que adopta este trabajo, la colaboración es el camino para superar la visión aislada del trabajo docente en aula y se entiende como un aspecto fundamental en el DPD, posicionándose como uno de los seis ejes de trabajo recomendados para los países latinoamericanos en la construcción de una política docente de calidad.

La política de DPD vigente en Chile (Ley 20.903, 2016) coincide con las discusiones sobre carrera docente desarrolladas en Latinoamérica (UNESCO-OREALC, 2015, 2016) y otorga al trabajo colaborativo un rol central en el proceso formativo del profesorado. Esta se sustenta en el supuesto del aprendizaje entre pares, dado que mediante la colaboración los y las docentes intercambian estrategias y prácticas pedagógicas que favorecen la reflexión y la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Vaillant, 2016).

Desde el contexto educativo chileno, en este capítulo se presenta una descripción general de la política de DPD y un estado de la literatura en torno a la colaboración y su rol en el DPD. Posteriormente, se expone un análisis de las concepciones de trabajo colaborativo que subyacen a esta política. Este análisis cobra relevancia ya que, al comprender las políticas como discurso (Bacchi, 2000), es decir, entidades que promueven determinadas perspectivas respecto de cómo se comprenden problemáticas específicas y las estrategias para abordarlas (Edelman, 1998; Stone, 2012), es necesario develar los supuestos en los que se sustentan y por medio de los cuales buscan impactar en el DPD y en las prácticas educativas.

Para dar cuenta de estas concepciones, se planteó una investigación con un diseño metodológico cualitativo a través de dos técnicas: una revisión documental y entrevistas semi-estructuradas. Para la primera, se recolectaron documentos legislativos, de divulgación, páginas web oficiales, informativos, orientaciones, instructivos de evaluación, minutas de reuniones, entre otros, alcanzando un corpus de 75 documentos referidos a la política nacional. En el caso de la segunda, el foco estuvo puesto en los expertos en la política. A través de un muestreo intencionado se estableció contacto con los representantes de las diferentes instituciones que participaron en el proceso de construcción de la política, logrando entrevistar a un asesor experto, un representante del colegio de profesores, la directora del organismo técnico ejecutor y al director del CPEIP<sup>1</sup>. El material obtenido de ambas, en adelante, será tratado según el código interno asignado, en donde "Colab" corresponde a documentos con temática principal la colaboración, "SNRD" a documentos con temática principal el Sistema Nacional de Reconocimiento Docente y "SNRD\_E" a entrevistas con expertos (Tabla 2).

Una vez recolectada la información de ambas fuentes, se realizó un análisis cualitativo del contenido a partir de la construcción de un libro de códigos y con el uso del Software MAXQDA. Este análisis permitió identificar tres categorías: colaboración como responsabilidad docente, referida al trabajo colaborativo como componente del rol docente, colaboración como aprendizaje profesional, como contribución al aprendizaje colectivo y continuo por medio de la reflexión y, finalmente, colaboración en el marco de comunidades educativas, que da cuenta de que esta no se restringe al DPD individual, sino que trasciende a los contextos educativos (Tabla 1).

---

1 Centro de Perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas

Cabe mencionar que para asegurar la credibilidad y transferibilidad de los resultados obtenidos a partir del análisis se utilizaron diferentes estrategias, como el uso de memorandos analíticos, diálogo y la flexibilidad constante de las investigadoras, la triangulación mediante el contraste de miradas entre las investigadoras, entre los entrevistados y entre los materiales derivados de documentos y entrevistas (Cornejo y Salas, 2011; Flick, 2009; Korstjens y Moser, 2018).

## **Política de desarrollo profesional docente en Chile**

El Sistema de Desarrollo Profesional Docente se instauró en abril de 2016, momento de la promulgación de la Ley 20.903, cuyo objetivo es el reconocimiento, apoyo al ejercicio y valoración social de la profesión docente en Chile.

Hasta 2016 el DPD reposaba fundamentalmente en un sistema de evaluación de altas consecuencias y en programas de incentivos basados en el desempeño. El sistema de evaluación, aún vigente, está orientado a recabar información sobre la calidad docente, tal como la especifican los estándares nacionales, se compone de cuatro instrumentos y se aplica a todo el profesorado que ejerce en el sector público (Flotts y Abarzúa, 2011). A partir de los resultados, se organizan incentivos, sanciones y oportunidades de formación continua que no se integran en una carrera que permita progresar en la trayectoria laboral (Ávalos- Bevan, 2017; Bonifaz, 2011; Flotts y Abarzúa, 2011; Oyarzún y Cornejo, 2020).

En base a las recomendaciones de la revisión externa de la política de evaluación docente encomendada a la OECD (Santiago et al., 2013), junto con las demandas del profesorado, la evidencia científica nacional e internacional, entre otros factores, se planteó la creación de una carrera docente como una de las reformas prioritarias en el programa del segundo gobierno de la presidenta Michelle Bachelet (2014-2018). Un equipo de expertos encomendados por la entonces candidata presidencial redactó el proyecto de ley, junto con actores del mundo académico, de las políticas públicas y del Colegio de profesores, culminando en marzo de 2016 con la promulgación de la ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20.903). Esta ley se encuentra en proceso de implementación progresiva hasta el año 2026.

De acuerdo con este texto legislativo, el Sistema de DPD comprende dos componentes. En primer lugar, un sistema de reconocimiento y promoción del DPD, que consiste en un proceso evaluativo integral que, además de reconocer las competencias de docentes en ejercicio, aporta información que determina su progresión en la carrera docente, considerando años de experiencia y resultados en dos instrumentos: i) portafolio y, ii) prueba de conoci-

mientos específicos y pedagógicos. En segundo lugar, se crea un sistema de apoyo formativo para docentes, orientado a ofrecer instancias de formación y acompañamiento, desde el inicio y a lo largo del ejercicio profesional (Ávalos- Bevan, 2017; Olave et al., 2021; Ruffinelli, 2016).

Si bien, en cierta medida, se responde a las reivindicaciones del profesorado en relación con la mejora de condiciones laborales y la creación de una carrera uniforme para el profesorado del sector subvencionado por el Estado, el sistema mantiene su doble propósito sumativo y formativo y continúa siendo una evaluación de altas consecuencias. Esto, de acuerdo con la experiencia nacional e internacional, genera efectos indeseados que pueden ser múltiples, profundos y prolongados (Ávalos- Bevan, 2017; Oyarzún y Cornejo, 2020; Ruffinelli, 2016). Por otro lado, un aspecto que ha sido objeto de críticas es la preservación de la Evaluación Docente previa en el sector de educación pública, generando un “doble proceso de evaluación docente” y con ello, agobio laboral del profesorado (Ávalos- Bevan, 2017; Oyarzún y Cornejo, 2020; Ruffinelli, 2016).

En relación con el componente formativo, se mantienen los programas de formación externos, aunque se acentúan las exigencias para garantizar su calidad y pertinencia. Ahora bien, las principales novedades de esta política son el acompañamiento a docentes noveles en su proceso de inserción laboral y el énfasis en el carácter local de la formación continua. Ambas iniciativas contemplan el trabajo colaborativo como herramienta de DPD (Ávalos- Bevan, 2017; Olave et al., 2021; Ruffinelli, 2016).

### *La colaboración docente en la política de DPD*

La nueva política de DPD otorga un lugar preeminente al trabajo colaborativo que, según lo expresado en el material analizado en este estudio, refleja un cambio en la concepción de la profesión docente pasando de un modelo individualista a uno colectivo. Jaime Gajardo, presidente del Colegio de Profesores durante el periodo de discusión y promulgación de la ley de Carrera Docente, lo afirma en la siguiente frase:

(...) como gremio logramos introducir el reconocimiento de las características colectivas y colaborativas del trabajo de profesores y profesoras, modificando y complejizando por primera vez en 13 años los criterios del sistema de evaluación del desempeño docente (...) Esto significó introducir una nueva concepción sobre la profesionalidad docente, superando el predominio del desempeño individual y competitivo, y una nueva idea sobre el desarrollo profesional, ampliando los límites del “perfeccionamiento” hacia el reconocimiento de instancias “no formales” de desarrollo profesional entre pares (Colab\_9)

El trabajo colaborativo se considera en la política de DPD tanto en su vertiente formativa como evaluativa. A nivel formativo, representa el aprendizaje

profesional continuo y situado, estipulado en distintos artículos de la ley que enfatizan la relevancia de desarrollar un perfeccionamiento basado en necesidades específicas de la escuela. Adicionalmente, se incluye la mentoría en la inducción de docentes nóveles, constituyéndose en una forma de colaboración orientada al DPD.

En relación con la evaluación de la colaboración, la política incluye un módulo adicional al portafolio (módulo III) destinado a este propósito. Este módulo consiste en dos preguntas sobre una experiencia de trabajo colaborativo reportada por el/la docente, una orientada a su descripción y otra a la reflexión que emerge de esa experiencia. Así, se espera que los y las docentes expongan una experiencia de trabajo colaborativo en la que hayan podido dialogar y reflexionar en torno a aspectos pedagógicos, ya sea con otros/as miembros de la comunidad educativa o de redes en las cuales participen.

Por último, es importante señalar que este módulo III, a diferencia de los dos primeros, fue voluntario los primeros años de su implementación (y durante la realización de esta investigación). En ese momento, su puntaje se incluía en la ponderación final solo si era favorable. De acuerdo con los entrevistados en este estudio, esta especificidad corresponde a una decisión tomada durante las discusiones de la política. Las principales razones fueron la falta de evidencia sobre las competencias de los y las docentes en Chile en materia de colaboración y la multiplicidad de factores fuera del control del docente que determinan sus experiencias de trabajo colaborativo. Precisamente, teniendo en cuenta las condiciones necesarias para que se desarrolle la colaboración, se acogió en la ley la propuesta del Colegio de Profesores de reducir el número de horas lectivas para destinar ese tiempo al trabajo colaborativo.

A pesar de ser voluntario, el módulo III fue completado por el 80% de los evaluados en el año 2018 y por el 66% el 2019. Lamentablemente, sus resultados no fueron promisorios (MINEDUC, 2019a). De hecho, evidencia en Chile revela el predominio de prácticas colaborativas informales por sobre formas de colaboración profesional (Ávalos-Bevan y Bascopé, 2017; Castillo et al., 2022), lo que apoya la decisión de que aún no es el momento de incluir este puntaje en el resultado final de la evaluación. Sin embargo, a partir del año 2022 el módulo III es obligatorio y su puntuación se considera en el resultado final, incluyendo solo algunas preguntas voluntarias. Este cambio abre nuevos y necesarios espacios de discusión respecto de la evaluación del trabajo colaborativo.

## **Colaboración y desarrollo profesional docente: Aportes desde la evidencia**

Antes de analizar la relación entre colaboración y DPD es necesario explicar

cómo se entienden ambos conceptos en este capítulo. Esta operación es ineludible debido a la constatación de diversas definiciones en ambos casos y a la multitud de términos afines tales como, comunidades de práctica, comunidades profesionales de aprendizaje, colaboración profesional, entre otras (De Jong et al., 2022; Hargreaves, 2019; Hargreaves y O'Connor, 2018; OECD, 2020; Vangrieken et al., 2017).

La colaboración docente puede entenderse como la interacción conjunta en todas las actividades de un grupo que se necesitan para realizar una tarea compartida (Vangrieken et al., 2015). Ella alude a la interacción entre dos o más personas que trabajan juntas para lograr una meta determinada. Incluye las diferentes oportunidades donde las y los docentes interactúan y toman decisiones respecto de la enseñanza y su propia práctica (OECD, 2020). De esta forma, aprender colaborativamente:

Implica trabajar en conjunto para solucionar un problema o abordar una tarea, teniendo un objetivo común, y velando porque no solo la actuación individual, sino que la de todo el colectivo, se fortalezca. Es un proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción que se genera con los demás miembros del grupo (MINEDUC, 2019b, p. 2).

De acuerdo con Vaillant (2016), el término DPD se concibe de formas diversas y se utilizan variadas expresiones para referirse a él: formación permanente, formación continua, formación en servicio, desarrollo de recursos humanos, aprendizaje a lo largo de la vida, etcétera. Esta misma autora, en cuyo enfoque reposa el presente trabajo, sugiere el uso de DPD para aludir a los procesos de aprendizaje que se despliegan a lo largo de la vida laboral activa; ella señala que esta noción es la que más da cuenta del profesionalismo del profesorado y de la continuidad entre la formación inicial y el perfeccionamiento en servicio.

La relación entre colaboración y DPD es omnipresente en la literatura académica, de hecho, son poco frecuentes las publicaciones que abordan el trabajo colaborativo sin referirse a sus beneficios para el quehacer docente y su formación continua. En la medida en que el trabajo docente es concebido como una profesión que supone reflexión sobre la práctica, se considera que la colaboración es una forma particular en que la práctica deviene fuente de aprendizaje (Shulman, 2005). Así mismo, la colaboración tiene en su base la idea de que los y las docentes aprenden en la práctica, desde lo que hacen, observan y analizan de las clases y de los resultados del estudiantado (Hargreaves y Fullan, 2014; Martini, 2021). En efecto, ahí donde los y las docentes reflexionan sobre sus prácticas cotidianas y combinan estrategias es donde se produce la colaboración (Calvo, 2014). Esta generación de aprendizajes colaborativos se integra en los enfoques sobre el DPD, pues cuando los y las docentes aprenden de sus prácticas pedagógicas, mejoran sus prácticas de enseñanza (Hargreaves y Fullan, 2014; Veloquio, 2016). Específicamente, la

colaboración que se asocia al DPD es la denominada colaboración profesional, es decir, aquellas relaciones colaborativas que influyen positivamente en el aprendizaje de los estudiantes y que combinan solidaridad y solidez en los métodos empleados (Hargreaves y O'Connor, 2018).

Una forma específica de concebir la colaboración como escenario para el DPD es relevada en estudios sobre formación continua en las escuelas. Estos enfoques, integrando las perspectivas constructivistas, conciben el aprendizaje docente como una actividad cooperativa y comunitaria inseparable del contexto sociocultural en el que ocurre el proceso de enseñanza (Vaillant y Marcelo, 2015; Vaillant, 2016). La escuela se percibe como el escenario privilegiado para el aprendizaje docente, como una organización que aprende y es capaz de responder a las necesidades locales. El DPD ocurre, entonces, inmerso en el trabajo cotidiano, por lo tanto, el perfeccionamiento al exterior del establecimiento pasa a ser una entre otras fuentes de formación continua y se enfatiza en el docente como profesional reflexivo que aprende en la acción, adquiriendo conocimiento de la práctica (Martini, 2021).

La relación entre colaboración y DPD es compleja dado que el DPD no se desprende mecánicamente del trabajo colaborativo (De Jong et al., 2019; De Jong et al., 2022; Hargreaves y O'Connor, 2018). Según Vangrieken et al. (2015), para que esto ocurra deben reunirse múltiples condiciones personales, de grupo, de proceso, de orientación, organizativas y estructurales. Algunos de estos factores, además de las condiciones como el tiempo y el carácter top-down o bottom-up de la intervención, son el liderazgo orientado al apoyo, la dinámica y composición de grupo, la confianza y el respeto (De Jong et al., 2022; Muckenthaler et al., 2020; Vangrieken et al., 2017). Adicionalmente, no todos estos factores tienen el mismo efecto en las comunidades escolares, dependiendo del contexto en el cual se desarrollan (De Jong et al., 2022). En definitiva, la colaboración se relaciona con el DPD y este último se asocia a la calidad de la enseñanza. Sin embargo, tal como afirman Krichesky y Murillo (2018), no todas las prácticas colaborativas generan mejoras significativas en la capacidad de innovación de los docentes y en los aprendizajes de los estudiantes.

El estudio enfocado en la calidad de la enseñanza revela que la colaboración es un factor que actúa como mediador o facilitador de algunos elementos que se le relacionan, por ejemplo, en la capacidad de enseñanza en matemáticas percibida por los docentes y los aprendizajes del estudiantado (Little, 2020). Así como también es mediador entre el liderazgo estratégico y la calidad de la enseñanza, por cuanto el liderazgo puede conducir a la creación de prácticas colaborativas, mejorando los estándares profesionales y, con ello, la calidad de la enseñanza (Ismail et al., 2018). Por otra parte, se han identificado efectos positivos en el rendimiento de los estudiantes, los cuales dependen del tipo y calidad de la colaboración alcanzada (Killion, 2015).

## Concepciones sobre trabajo colaborativo subyacentes a la política de DPD chilena

A continuación, se presenta una descripción de los resultados organizados en estas tres categorías emergentes, para lo cual se exponen citas textuales que permiten ilustrar las concepciones subyacentes a la política de DPD chilena.

### **COLABORACIÓN COMO RESPONSABILIDAD DOCENTE**

Los resultados demuestran coherencia y acuerdo entre los documentos revisados y las personas entrevistadas en torno a la concepción de que colaborar es una parte esencial e inherente al rol de cualquier docente. En relación con este elemento, los Estándares de la profesión docente (MINEDUC, 2021) establecen los parámetros para el ejercicio de la docencia en el sistema educacional chileno e incorporan el trabajo colaborativo dentro del dominio D "Responsabilidades profesionales", específicamente en los estándares 11 y 12 (SNRD\_23).

En el primero, referido al aprendizaje profesional continuo, establece que el o la docente debe promover y participar en instancias que amplíen el aprendizaje profesional individual y colectivo, a través de la colaboración con pares, tanto de su disciplina como de otras áreas; la participación en redes presenciales o virtuales; y el apoyo a docentes en formación y principiantes. Además, el profesorado debe colaborar con sus pares y otros profesionales para diversificar las estrategias de enseñanza y evaluación, y para articular saberes entre disciplinas, de manera de responder adecuadamente a las necesidades educativas de sus estudiantes.

En el estándar 12, relativo al compromiso con el mejoramiento continuo de la comunidad escolar, se hace alusión a la colaboración de las y los docentes con sus colegas, otros profesionales y actores de la comunidad, en particular, con las familias y apoderados:

Establece relaciones profesionales saludables y gratificantes con todos los integrantes de la institución educativa, basadas en la confianza, la discreción respecto a situaciones personales y familiares, y la prevención y la resolución de conflictos (MINEDUC, 2021, p. 64).

Diseña instancias para la comunicación respetuosa y culturalmente pertinente con las familias y apoderados, que le permitan escuchar sus preocupaciones, dar respuesta a sus inquietudes y trabajar mancomunadamente con diversas redes de apoyo en el fomento del desarrollo integral de sus estudiantes dentro y fuera del centro educativo (MINEDUC, 2021, p. 64).

Al mismo tiempo, partiendo de la premisa de que profesores y profesoras deben generar condiciones para que todo su estudiantado aprenda, es que la política se sostiene en la concepción de que el trabajo colaborativo debe

focalizarse en la enseñanza y el aprendizaje.

(...) algunas características fundamentales de las experiencias de este tipo, como son el diálogo con otros y la reflexión que se genera a partir de este diálogo, siempre teniendo como foco central el promover el aprendizaje de los y las estudiantes. (Colab\_1).

En la política se ha definido que la colaboración no puede considerarse como cualquier práctica que se desarrolla de manera conjunta, sino que debe apegarse a la enseñanza y al aprendizaje, que es precisamente la esencia de la profesión docente. Además de esto, se considera que la colaboración debe estar ligada a las oportunidades de aprendizaje de los propios estudiantes, tal como señala esta persona entrevistada:

(...) que cosas fuimos definiendo; uno: trabajo colaborativo significa, lo primero, es trabajo profesional, no es colaboración para pintar no sé qué, para juntar plata para no sé qué, para hacer el acto de la escuela en su aniversario; no, esto tiene que estar ligado a la esencia de la profesión docente que es la enseñanza y el aprendizaje, eso en un primer punto. Después el segundo, tiene que estar ligado, además, a un objetivo que en alguna forma redunde en mejores oportunidades de aprendizaje para los estudiantes (SNRD\_E3).

### **COLABORACIÓN COMO APRENDIZAJE PROFESIONAL**

Otra de las concepciones de trabajo colaborativo que subyace a la Ley de DPD, refiere a su potencial para promover el desarrollo profesional. De este modo, la política se sustenta en la idea de que por medio de la práctica y reflexión que emerge al trabajar colaborativamente, se generan oportunidades de aprendizaje profesional.

Desde la perspectiva del representante del colegio de profesores, la colaboración es precisamente la base del desarrollo profesional docente, pues impacta directamente en la calidad de las clases que realizan los docentes.

(...) está en la esencia del desarrollo profesional el que tenga una base en la colaboración. El trabajo docente, obviamente, es en parte individual, en la medida en que es de responsabilidad de cada profesor o profesora lo que ocurre en su aula. Pero, siendo la escuela una comunidad, existe bastante evidencia en torno a que la colaboración contribuye al desarrollo de cada docente y de los docentes en su conjunto. La colaboración ayuda a realizar mejores clases debido a que se comparten experiencias, se comparten materiales y se desarrollan iniciativas conjuntas para el bien de la escuela y sus alumnos. Pero también, en tanto los profesores se sienten parte de un equipo, la colaboración entre ellos contribuye al desarrollo de cada uno como profesional (Colab\_9).

De lo expresado se desprende lo relevante que es para los y las docentes y, de manera general para el ser humano, sentirse parte de "algo", ser parte de equipos y pertenecer a comunidades desde la valoración de sus miembros.

Se han identificado tres elementos centrales en torno a la relación entre DPD y trabajo colaborativo. El primero de ellos se refiere a que este desarrollo profesional es constante y continuo, es decir, que no culmina con los procesos de formación inicial docente ya que los contextos son cambiantes y la construcción de conocimiento en el campo educativo es constante.

Las nuevas concepciones sobre el trabajo del docente suponen que su proceso de aprendizaje no acaba con la formación inicial, pues las prácticas del profesor están siendo constantemente retroalimentadas por su contexto, sus experiencias diarias y los avances de su disciplina y de la didáctica general. Salazar (2013), afirma que la escuela tiene la misión de promover el conocimiento a lo largo de toda la vida y requiere profesores comprometidos con el aprendizaje continuo y en colaboración con la comunidad" " Desde esta perspectiva, el trabajo docente supone una actitud indagatoria, de experimentación e innovación y compromiso con el aprendizaje profesional continuo y colectivo (Montecinos, 2003, p. 107) (SNRD\_10).

El segundo elemento identificado se refiere a la concepción de que el desarrollo y aprendizaje profesional debe ser situado, es decir, debe generarse por medio de la colaboración en contextos caracterizados por su alta complejidad. De este modo, sería posible abordar con otras personas los múltiples desafíos emergentes y cambiantes, nutriendo las propias prácticas a partir de esta colaboración y apertura. Según lo señalado en las entrevistas:

(...) la visión de profesión docente que subyace a la Ley 20.903 es una visión muy como alineada con en general las visiones de la profesión docente de los últimos 10 - 20 años internacionalmente, entonces, hay una concepción como que esta es una profesión muy compleja, de que los docentes deben ser profesionales que trabajan en contextos de alta complejidad, incertidumbre, de que requiere aprendizaje continuo y ese aprendizaje no es un saber que está en otro, totalmente externo, sino que debe descansar en el propio equipo (SNRD\_E3).

La evidencia analizada da cuenta de concepciones desde las que se otorga una relevancia y valoración positiva a aquellos procesos de DPD que, además de realizarse por medio de la colaboración, se sitúan en el propio contexto de manera pertinente y relevante para las necesidades y desafíos particulares de las comunidades educativas. Es decir, por medio de la identificación y abordaje en conjunto de problemáticas reales de las prácticas cotidianas. Esto se ejemplifica en el extracto de un documento analizado:

Los aprendizajes o cambios intencionados deben ser concordantes con el contexto del colegio y la cultura institucional, y factibles desde el punto de vista de los recursos (materiales, de tiempo, etc.). Y, dado que la intención es siempre obtener cambios duraderos y que beneficien no a individuos particulares sino a todos los estudiantes y a la comunidad escolar, una estrategia importante de considerar son las instancias de aprendizaje colectivo, es decir, espacios en que los docentes pueden analizar y discutir en conjunto datos de su experiencia pedagógica, pueden observar sus prácticas en aula y retroalimentarse, etc. Estas instancias, por tanto, deberían considerarse y valorarse también en la carrera docente, y por extensión en el portafolio extendido, como espacios de aprendizaje profesional, aunque no estén asociadas a la obtención de certificaciones o grados (SNRD\_7).

El tercer y último elemento identificado en la relación entre DPD y trabajo colaborativo se refiere a la reflexión sobre la práctica como motor de aprendizaje. La importancia de la colaboración radica en la concepción de que el aprendizaje profesional docente no se alcanza de manera individual, sino a través de procesos reflexivos colectivos. Desde la experiencia de los organismos técnicos esto es claro, pues ha sido manifestado por los propios docentes, quienes consideran como experiencias de aprendizaje significativo aquellas en donde se relacionan y comparten vivencias de las propias prácticas con otros docentes. Así lo explica este extracto de entrevista:

(...) el trasfondo está toda la concepción que es muy fuerte en la literatura especializada de que el aprendizaje profesional docente no se construye solo, sino que se construye con otros y que el aprendizaje que se logra a partir de la reflexión crítica con otros es absolutamente clave, los profesores lo han tenido claro siempre y siempre por ejemplo cuando nosotros hacíamos una experiencia de aprendizaje entre pares en la década del 2000, los profesores decían, bueno, a mi aprender de experiencia con otros colegas, poder visitar una pasantía, a docentes de otros establecimientos, ver cómo están enfrentando sus problemas que son más o menos parecidos a los míos, me ayuda mucho más (SNRD\_E4).

Un elemento que subyace a esta política se refiere a la relevancia otorgada a los procesos de análisis y reflexión docente. Esta concepción, además de ser compartida por el representante del colegio de profesores, se materializa en las exigencias establecidas en el módulo III del portafolio, en donde no se evalúa la realización de actividades con otros profesionales, sino la evidencia sobre la reflexión en torno a estas experiencias:

(...) ahí empezamos a decir cosas como “a partir de la literatura que habíamos revisado acá tiene que haber diálogo, tiene que haber análisis, tiene que haber una reflexión, si no, no es colaborativo”, una práctica clásica que tienen los profesores que es que nos compartimos cosas; “yo te presto mi prueba, tú me prestas tu pauta” y “yo te presto mi planifi-

cación, tú me prestas la tuya” eso no era trabajo colaborativo para la definición del portafolio y luego la formalidad cuanto no hubiera suficiente evidencia, casi que había una idea, tu mandas las actas de todas las reuniones del pie y esa es tu evidencia de tu trabajo colaborativo, no, porque como lo que nosotros necesitamos evidenciar era que había habido diálogo, que había habido reflexión o qué sé yo, no nos servía tener el acta digamos, cosas así (SNRD\_E3).

El siguiente esquema, extraído de uno de los documentos analizados, sintetiza la concepción del trabajo colaborativo como metodología relacionada con el aprendizaje profesional, incluyendo un fuerte componente reflexivo y con foco en el aprendizaje del estudiantado.

Imagen 1:



Fuente: DocenteMás, 2020 (Colab\_21).

## **COLABORACIÓN EN EL MARCO DE COMUNIDADES EDUCATIVAS**

Un tercer conjunto de concepciones que subyacen a esta política se refiere a que la colaboración contribuiría al desarrollo de comunidades educativas. Desde la perspectiva de las y los entrevistados, se espera que el trabajo colaborativo no se restrinja a algunas personas de la escuela, sino que se instale o institucionalice y, por tanto, trascienda a toda la comunidad educativa:

(...) lo ideal es que ese involucramiento (...) por lo menos tenga un cierto impacto en el funcionamiento del establecimiento digamos, ojalá sea una

práctica propia del establecimiento y si no, si es solo de los dos docentes, bienvenido, porque el resto no agarró y al director no le importó, no los infló, pero si se da en un ámbito de relación de profesor con la educadora y funciona y tiene resultados concretos que pueden evidenciarlos o mostrarlos claramente (SNRD\_E1).

(...) pero que ello sea institucionalizado, no sea solo una cuestión de voluntad te das cuenta, no solo que pucha a mí me interesa el trabajo colaborativo y trabajo con los demás colegas (SNRD\_E2).

Lo anterior se complementa con la comprensión del quehacer docente desde un profesionalismo colectivo, es decir, desde una mirada en que la acción docente se enmarca en comunidades escolares con características y necesidades específicas. De este modo, se proyecta la visión de un docente que interactúa, desde la colaboración, con diferentes actores de la comunidad y, por tanto, su acción trasciende al espacio del aula e incluye una multiplicidad de situaciones:

La evolución de la profesión docente en el mundo atestigua un giro creciente hacia una visión que complementa el ejercicio individual con el profesionalismo colectivo. Participar de instancias de reflexión en la escuela, formular e implementar proyectos que enriquecen la vida escolar, acompañar y apoyar a otros docentes, son tareas que cuya importancia y valor son crecientemente reconocidos, y que caracterizan a muchos de los sistemas educacionales más exitosos en el mundo (OECD, 2013). Esto se asocia con una concepción del trabajo docente que enfatiza el profesionalismo colectivo y entiende la práctica docente inserta en una comunidad de aprendizaje, donde no solo los alumnos sino también los profesores aprenden y se desafían constantemente (Marcelo, 2002; Tedesco y Tenti Fanfani, 2002) (SNRD\_10).

A eso iba, implica lo extra escolar, la experiencia del trabajo colaborativo es docente, pedagógica, y por lo tanto tiene que ver con todo lo que involucra la unidad social de la escuela y el liceo, idealmente incluso su vínculo con la comunidad (SNRD\_E2).

La mención a que el ejercicio docente traspasa los límites del aula es recurrente en los datos analizados. Este elemento se visualiza también en el ámbito de la evaluación docente, puesto que se incorpora un módulo evaluativo específicamente destinado al trabajo colaborativo que considera, además del trabajo entre docentes, aquel que se desarrolla con estudiantes y familias.

(...) para estos efectos, a través de un proceso evaluativo integral se reconocerá el dominio de conocimientos disciplinarios y pedagógicos acordes con el nivel y especialidad en que se desempeña cada docente; así como también las funciones docentes ejercidas fuera del aula, relativas al desarrollo profesional, tales como el trabajo colaborativo con pares, estudiantes

padres y apoderados, su participación en distintas actividades de su establecimiento educacional, y el perfeccionamiento del docente (SNRD\_13).

En relación con la forma en que se evalúa actualmente el trabajo colaborativo en el contexto chileno, una de las personas entrevistadas advierte que su carácter voluntario (provisoriamente) e individual podría limitar la institucionalización del trabajo colaborativo en las escuelas. Además, el hecho de que esta evaluación por medio del relato individual en torno a una experiencia de trabajo colaborativo deba ser avalada por el director o directora de la escuela dejaría entrever una cierta desconfianza hacia las acciones desarrolladas por el profesorado:

Hoy día, por ejemplo, yo en el tercer módulo pongo una experiencia de trabajo colaborativo entre nosotros tres, cada uno la expresa a su modo como evidencia, no se puede repetir digamos, tiene que ser individual, pero es dependiente de la voluntad nuestra, te das cuenta, no es una práctica institucionalizada. Ahora si fuera una práctica institucionalizada debiese corresponder también a una elaboración colaborativa, a un consejo de profesores que debate pedagógicamente, que piensa pedagógicamente el trabajo colaborativo en la escuela y no solo un equipo directivo que determina lo que será el trabajo colaborativo en la escuela. Eso niega cualquier desarrollo profesional, entonces esos asuntos aún están abiertos, hoy día lo que te pide el portafolio son evidencias de trabajo colaborativo que tu expresas y frente a eso hay una consulta que se le hace al director y que da fe que ese fue un trabajo que se hizo, por decirlo así burdamente, pero esa es la forma" (SNRD\_E2).

Tabla 1:

### Síntesis de concepciones sobre trabajo colaborativo en la política de DPD

Nombre/Categoría	Aspecto de la profesión	Descriptores
Colaboración como responsabilidad docente	Estatus-desempeño Prescripción (debe ser un "buen" profesor)	Deber de establecer relaciones con profesionales y colegas en el marco de una comunidad de aprendizaje Deber establecer relaciones de colaboración y respeto con padres, madres y/o apoderados Debe ser colaboración dirigida al aprendizaje
Colaboración como aprendizaje profesional	Aprendizaje individual Exhortación (beneficios de la colaboración en el DPD)	Beneficios en la mejora de los aprendizajes del estudiantado Beneficios en el aprendizaje profesional <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprendizaje constante y continuo</li> <li>- Aprendizaje situado</li> <li>- Reflexión pedagógica</li> </ul>
Colaboración en el marco de comunidades educativas	Profesionalismo colectivo Instalación (institucionalización) de la colaboración en la comunidad escolar	Condiciones <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inclusión de toda la comunidad y no solo los docentes</li> <li>- Redes de colaboración docente</li> <li>- Condiciones organizacionales y estructurales (sustentabilidad)</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

## Discusión y reflexiones finales

Este capítulo ha abordado el rol de la colaboración docente en el marco de la Política de Desarrollo Profesional implementada en Chile desde 2016. En virtud de los múltiples beneficios de la colaboración profesional constatados por la literatura, esta ha ido adquiriendo un rol preponderante en las políticas educativas de los últimos años (Azorín, 2018; Sinnema et al., 2022). Ejemplo de ello son las orientaciones para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe que sitúan a la colaboración en las políticas de desarrollo profesional y formación continua, relevando la necesidad de promover el aprendizaje colaborativo en el contexto escolar con el fin de superar el trabajo aislado del docente en el aula (UNESCO, 2016).

Chile constituye un caso de especial interés para el análisis de la colaboración en las políticas docentes debido a que había predominado un modelo meritocrático de orientación individualista, basado en los incentivos y estímulos económicos al desempeño. Esta nueva política acoge las recomendaciones para América Latina sobre los riesgos de los enfoques individualistas y la importancia de reconocer el mérito docente sin perder la esencia colectiva de la profesión (UNESCO, 2016), visión que es compartida por las personas entrevistadas en este estudio. Incluso, de manera poco usual en los modelos de evaluación docente, se establece una evaluación nacional estandarizada del trabajo colaborativo. La coexistencia de mecanismos de reconocimiento del desempeño individual y del carácter colectivo de la profesión constituye, por cierto, un desafío de envergadura que el caso de la política chilena contribuye a ilustrar y comprender, sirviendo de evidencia para enriquecer el debate en los sistemas educativos latinoamericanos.

En este contexto, el presente capítulo comienza exponiendo la política de DPD en Chile y los aportes de la literatura internacional con respecto de la relación entre la colaboración y el DPD. Posteriormente, se presentan los resultados de un análisis documental y entrevistas a actores claves en la formulación de la ley de Carrera Docente, desde los cuales se identificaron tres concepciones de colaboración docente subyacentes a esta política: colaboración como responsabilidad docente; como aprendizaje profesional y colaboración en el marco de comunidades educativas.

Considerando que las concepciones de colaboración presentes en los trabajos teóricos y empíricos son diversas, se esperaba que en una política de DPD como la chilena, también lo fuesen. En efecto, es posible afirmar que la convergencia entre las figuras identificadas en la política y aquellas provenientes de la literatura es indiscutible. Adicionalmente, se aprecia una coherencia entre estas concepciones y la evaluación de la colaboración docente, esto es, la evaluación logra recoger las principales declaraciones sobre la colaboración que subyacen a la política de DPD. Evidentemente, esto no es suficiente para afirmar la validez del instrumento de medición pues para ello será necesario recabar evidencia sobre la precisión de este, sobre su capaci-

dad de dar cuenta efectivamente de las diferencias en las experiencias de colaboración, sobre los usos y consecuencias de los resultados de la evaluación, entre otros (American Educational Research Association, American Psychological Association y National Council on Measurement in Education [AERA, APA y NCME], 2014; Chalhoub-Deville, 2016; Kane, 2016; Lane, 2014; Loeb y Byun, 2019; Taut et al., 2012).

Del análisis realizado también se desprenden algunas tensiones y desafíos. En primer lugar, el trabajo colaborativo forma parte de una política de DPD que combina propósitos de rendición de cuentas y formativos. Por un lado, el desempeño individual posee una importancia mayor en la progresión en la carrera docente y en los incentivos asociados o, en su opuesto, la revocación del estatuto profesional de docente del sistema de educación subvencionado por el Estado. En este sentido, la evaluación docente tiene un carácter sumativo y sirve para la certificación del desempeño individual.

Por otro lado, la política estipula un sistema formativo orientado al aprendizaje profesional que comprende la formación inicial y continua. Como lo plantean distintos autores, el equilibrio entre los fines formativos y de responsabilización es generalmente difícil, debido a que la atención puede dirigirse exclusivamente a la rendición de cuentas con el fin de evitar las sanciones que conlleva, relegando el aprendizaje profesional a un segundo plano (Fabello y De La Vega, 2016; Santiago et al., 2013; Schildkamp, 2019; Smith, 2014; Tolo et al., 2020). Emerge la pregunta sobre el sentido que adquiere la colaboración docente en este escenario, especialmente considerando que el 2022 pasa de ser voluntario y formativo a convertirse en un elemento más de la evaluación que, por tanto, tiene altas consecuencias para las y los docentes. Con base en el carácter performativo de la evaluación (Butler, 2012; Ramos, 2018), a futuro debiesen ser objeto de investigación los cambios en el trabajo colaborativo y las motivaciones que tiene el profesorado para integrar la colaboración en su práctica docente.

Por otra parte, es necesario indagar en qué medida las conceptualizaciones de la política coinciden con las del profesorado. Esto es importante pues la evidencia da cuenta de que en la práctica se producen variados tipos de colaboración (Krichesky y Murillo, 2018) y que, en Chile, hasta ahora, han primado formas débiles sin que se haya generalizado la colaboración profesional (Ávalos-Bevan y Bascopé, 2017; Castillo et al., 2022). Explorar las discrepancias entre las concepciones de colaboración del profesorado y la política permitirá determinar si las posibles brechas derivan de diferencias de conceptualización o de la falta de herramientas y condiciones para llevarlas a la práctica. Así mismo, divergencias en las concepciones del profesorado y la política pueden impactar su proceso evaluativo por tratarse de experiencias auto-reportadas y porque pueden conllevar experiencias negativas como la incomprensión o la desmotivación de los docentes con el proceso evaluativo, tal como lo advierten las y los formuladores de la política entrevistados. En esta misma línea, surge la necesidad de estudios comparados entre países

de la región, que permitan dilucidar las concepciones de DPP que subyacen en contextos diversos y el rol que se atribuye al trabajo colaborativo. Esta evidencia podría nutrir el debate e iluminar diferentes caminos para avanzar, en definitiva, a una educación más inclusiva por medio de la colaboración y el desarrollo profesional continuo.

El análisis de las concepciones que subyacen a la política de DPD permite evidenciar la relevancia que se otorga al trabajo colaborativo para el ejercicio docente, por cuanto, en el material analizado, se concibe como un elemento inherente al rol que, además, tiene un potencial en los procesos de formación continua desde una perspectiva contextualizada. Esto necesariamente nos lleva a preguntarnos respecto de la formación inicial docente (FID) en temáticas y competencias asociadas al trabajo colaborativo. Las características de esta FID podrían facilitar u obstaculizar la puesta en práctica de la colaboración que se promueve desde la política nacional. Desde esta perspectiva se visualiza la necesidad de profundizar en la investigación de la presencia del trabajo colaborativo en la FID en los países de Latinoamérica.

Con todo lo anterior, la colaboración docente es una variable que puede definir la calidad de la enseñanza y se produce en donde la comunidad educativa trabaja en conjunto para lograr un mejor desempeño y alcanzar la excelencia de la escuela (Ismail et al., 2018). Estos motivos parecen ser suficientes para impulsar la colaboración para el aprendizaje docente como un buen camino para mejorar la calidad de la educación en países latinoamericanos (Calvo, 2014; Vaillant, 2016). Para esto, además de políticas como la analizada en este capítulo, se requiere de esfuerzos que prioricen la generación de condiciones laborales que favorezcan la colaboración docente en el espacio escolar, como materiales de trabajo, información, apoyo de asesores externos, espacios y tiempos para que esta se desarrolle de manera articulada, la posibilidad de encuentro para colaborar, así como la visión y liderazgo de equipos directivos que la promuevan (Vaillant y Marcelo, 2015; UNESCO-OREALC, 2013). Esto es de vital importancia, puesto que, si no se propician estas condiciones, se corre el riesgo de que la colaboración profesional no se produzca y que las orientaciones derivadas de la política sean interpretadas prescriptivamente como un imperativo o mandato top-down que cada docente de modo individual debiera gestionar, es decir, podría interferir en una dirección contraria a la deseada en esta política de DPD.

## Referencias

Azorín, C. (2018). The emergence of professional learning networks in Spain. *Journal of Professional Capital and Community*. <https://doi.org/10.1108/JPC-03-2018-0012>.

Ainscow, M. (2016), Collaboration as a strategy for promoting equity in education: possibilities and barriers. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(2), 159-175.

American Educational Research Association, American Psychological Association y National

- Council on Measurement in Education [AERA, APA, and NCME]. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. American Educational Research Association.
- Ávalos-Bevan, B. y Bascopé, M. (2017). Teacher Informal Collaboration for Professional Improvement: Beliefs, Contexts, and Experience. *Education Research International*. <https://doi.org/10.1155/2017/1357180>.
- Bacchi, C. (2000). Policy as discourse: What does it mean? Where does it get us? *Discourse Studies in the Cultural Politics of Education*, 27(1), 45-57.
- Bersanelli, S. L. (2008). La gestión pública para una educación inclusiva. REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 58-70.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Bonifaz, R. (2011). Origen de la Evaluación Docente y su conexión con las políticas públicas en educación. En J. Manzi, Y. Sun, y R. González (Eds.), *La Evaluación Docente en Chile* (pp. 13-34). MIDE UC.
- Butler, J. (2010). Performative Agency. *Journal of Cultural Economy*, 3(2), 147-161. <https://doi.org/10.1080/17530350.2010.494117>.
- Calvo, G. (2014). Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. En UNESCO-OREALC, *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual* (pp. 112-152). CEPPE y UNESCO.
- Castillo, C. Gelber, D., Contreras, J. Y Escribano, R. (2022). ¿Cómo colaboran los docentes en Chile? El estrés como factor asociado. *Midevidencias*, 25, 1-6. <https://www.mideuc.cl/wp-content/uploads/2022/03/MIDevidencias-N25.pdf>.
- Chalhoub-Deville, M. (2016). Validity theory: Reform policies, accountability testing, and consequences. *Language Testing*, 33(4), 453-472. <https://doi.org/10.1177/0265532215593312>.
- Cornejo, M. y Salas, N. (2011). Rigor y Calidad Metodológicos: Un Reto a la Investigación Social Cualitativa. *Psicoperspectivas*, 10(2), 12-34. <http://www.psicoperspectivas.cl>.
- Cortés, F. y Lagos, M. (2011). Consecuencias de la Evaluación Docente. En J. Manzi, Y. Sun, y R. González (Eds.). *La Evaluación Docente en Chile* (pp. 137-156). MIDE UC.
- Daly, A. J. y Finnigan, K. S. (2012). Exploring the space between: Social networks, trust, and urban school district leaders. *Journal of School Leadership*, 22(3), 493-530. <https://doi.org/10.1177/105268461202200304>.
- De Jong, L., Meirink, J. y Admiraal, W. (2022). School-based collaboration as a learning context for teachers: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 112, 101927. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101927>.
- De Jong, L., Meirink, J., y Admiraal, W. (2019). School-based teacher collaboration: Different learning opportunities across various contexts. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102925. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102925>.
- Echeita, G. 2006. *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones* [Education for Inclusion or Education Without Exclusions]. Narcea.

- Edelman, M. (1988). *Constructing the political spectacle*. The University of Chicago Press.
- Falabella, A. y De La Vega, L. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios Pedagógicos* (Valdivia), 42(2), 395-413. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200023>.
- Flick, U. (2009). *An Introduction to Qualitative Research*. Sage Publications.
- Flotts, M. y Abarzúa, A. (2011). El modelo de evaluación y los instrumentos. En J. Manzi, Y. Sun y R. González (Eds.). *La Evaluación Docente en Chile* (pp. 35-62). MIDE UC.
- Goddard, Y. L. y Kim, M. (2018). Examining connections between teacher perceptions of collaboration, differentiated instruction, and teacher efficacy. *Teachers College Record*, 120(1), 1–24.
- Hairon, S. y Tan, C. (2017). Professional learning communities in Singapore and Shanghai: Implications for teacher collaboration. *Compare Oxford*, 47(1), 91–104. <https://doi.org/10.1080/03057925.2016.1153408>.
- Hairon, S. y Dimmock, C. (2012). Singapore Schools and Professional Learning Communities: Teacher Professional Development and School Leadership in an Asian Hierarchical System. *Educational Review*, 64(4), 405–424.
- Hargreaves, A. (2019) Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. *Teachers and Teaching*, 25(5), 603-621, <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1639499>.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Ediciones Morata
- Hargreaves, A. y O'Connor, M. T. (2018). Solidarity with solidity: The case for collaborative professionalism. *Phi Delta Kappan*, 100(1), 20-24.
- Kane, M. T. (2016). Explicating validity. *Assessment in Education: Principles, Policy y Practice*, 23(2), 198–211. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2015.1060192>.
- Korstjens, I. y Moser, A. (2018) Series: Practical guidance to qualitative research. Part 4: Trustworthiness and publishing. *European Journal of General Practice*, 24(1), 120-124. <https://doi.org/10.1080/13814788.2017.1375092>.
- Krichesky, G. J. y Murillo, F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XXI*, 21(1), 135–156. <https://doi.org/10.5944/educXX1.15080>.
- Lane, S. (2014). Validity evidence based on testing consequences. *Psicothema*, 26(1), 127–135. <https://doi.org/10.7334/psicothema2013.258>.
- Loeb, S. y Byun, E. (2019). Testing, accountability, and school improvement. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 683 (1), 94–109.
- Martini, G. (2021). Resignificación de la educación continua para el fortalecimiento de la profesión docente: Avances, discursos y tensiones. En F. De la Vega (Ed), *Docencia y desarrollo profesional: fundamentos, debates y perspectivas* (pp. 15-36). Saberes Docentes. Universidad de Chile.
- MINEDUC (2019a). *Resultados nacionales Evaluación Docente 2018*. <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/08/Resultados-Evaluaci%C3%B3n-Docente-2018.pdf>.
- MINEDUC. (2019b). Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela. Ministerio de Educación, 3 . [https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/trabajo-colaborativo\\_marzo2019.pdf](https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/trabajo-colaborativo_marzo2019.pdf).

MINEDUC. (2021). *Marco para la buena enseñanza*. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>.

Muckenthaler, M. Tillmann, T., Weiß, S. y Kiel, E. (2020). Teacher collaboration as a core objective of school development. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(3), 486-504. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1747501>.

Nielsen, W., Lipscombe, K., Tindall-Ford, S., Duchesne, S., Weatherby-Fell, N. y Sheridan, L. (2020). Universities and teacher professional learning in the new policy context of teacher accreditation. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 1–17. doi:10.1080/1359866x.2020.1846159 10.1080/1359866x.2020.1846159.

OECD. (2020). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. TALIS, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.

Olave, J., Montoya, C. y Sierralta, E. (2021). Ley de Carrera Docente en Chile: cómo los docentes y directivos escolares interpretan y desarrollan sus principios. *Revista CS*, 34, 167-187. <https://doi.org/10.18046/recs.i34.4203>.

Oyarzún, C. y Cornejo, R. (2020). Trabajo docente y nueva gestión pública en Chile: una revisión de la evidencia. *Educação & Sociedade*, 41. <https://doi.org/10.1590/ES.219509>.

Ramos, C. (2018). Dispositivo de evaluación y gubernamentalidad del sistema educacional: entretijamiento de ciencia social y poder. *Cinta moebio*, 61, 41-55. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2017000100041>.

Ruffinelli, A., 2016. Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(4), 261-279.

Sandoval, M. S. (2008). La colaboración y la formación del profesorado como factores fundamentales para promover una educación sin exclusiones. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (11), 149-160.

Santiago, P. (2013). Teacher Evaluation in Chile 2013, *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*. OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264172616-en>.

Schildkamp, K. (2019). Data-based decision-making for school improvement: Research insights and gaps. *Educational Research*, 61(3), 257–273. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1625716>.

Sinnema, C., Hannah, D., Finnerty, A. y Daly, A. (2022). A theory of action account of an across-school collaboration policy in practice. *Journal of Educational Change*, 23(1), 33-60.

Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 9(2), 1-31

Smith, W. C. (2014). The global transformation toward testing for accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 22(116), 1-29. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22.1571>.

Stone, D. (2012). *Policy paradox: The art of political decision making*. Norton.

Taut, S., Santelices, M. y Stecher, B. (2012). *Validation of a National Teacher Assessment and Improvement System*. *Educational Assessment*, 17(4), 163-199. <http://dx.doi.org/10.1080/10627197.2012.735913>.

Tolo, A., Lillejord, S., Flórez, M. T. y Hopfenbeck, T. N. (2020). Intelligent accountability in schools: A study of how school leaders work with the implementation of assessment for learning. *Journal of Educational Change*, 21(1), 59–82. <https://doi.org/10.1007/s10833-019-09359-x>.

UNESCO-OREALC. (2015). Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional. UNESCO-OREALC.

UNESCO-OREALC. (2016). *Perspectivas sobre Políticas Docentes en América Latina y el Caribe. Aprendizajes de la Estrategia Regional sobre Docentes de la OREALC/UNESCO 2011-2016*. UNESCO-OREALC.

Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista docencia*, 60, 5-13.

Vaillant, D. y Marcelo C. (2015). *El A, B, C, D de la Formación Docente*. Narcea.

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. y Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational research review*, 15, 17-40. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>.

Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T. y Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and teacher education*, 61, 47-59. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>.

Veloquio, G. (2016). La formación permanente de los docentes ante el desafío de atender a la diversidad educativa. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2),144-154.

## Anexos

Tabla 2:

### Fuentes de información incluidas en el análisis

Título del documento	Código interno
Entrevista asesor de política docente en equipo directivo	SNRD_E1
Entrevista representante colegio de profesores	SNRD_E2
Entrevista Directora Proyecto DocenteMás	SNRD_E3
Director CPEIP	SNRD_E4
Manual portafolio 2° ciclo enseñanza básica 2016 (CPEIP)	SNRD_1
Manual portafolio 2° ciclo enseñanza básica 2020 (CPEIP)	SNRD_2
Ejemplo Informe de Evaluación Individual (DocenteMás)	SNRD_3
SISTEMA DE RECONOCIMIENTO DEL DESARROLLO PROFESIONAL. Presentación Comisión de Educación (Ministerio de educación)	SNRD_5
Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ministerio de educación)	SNRD_6
MINUTA Portafolio Extendido para Carrera Docente (MIDE UC y Ministerio de educación)	SNRD_E7
MINUTA Portafolio del Sistema de Reconocimiento del Desempeño Profesional Docente (MIDE y Ministerio de educación)	SNRD_E8
MINUTA Portafolio del Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente (MIDE UC)	SNRD_E9
MINUTA Portafolio Enriquecido para la certificación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente (MIDE UC)	SNRD_10
Contenidos Proyecto de Ley Desarrollo Profesional Docente (Ministerio de educación. Gabinete Ministerial)	SNRD_11
SISTEMA DE RECONOCIMIENTO DEL DESARROLLO PROFESIONAL (Ministerio de educación)	SNRD_12
Ley 20.903 (Ministerio de educación)	SNRD_13
¿Qué se entiende por trabajo colaborativo? Ejemplo juego simbólico (DocenteMás)	Colab_1
¿Qué se entiende por trabajo colaborativo? Estrategias para mejorar la lectura (DocenteMás)	Colab_2

¿Qué se entiende por trabajo colaborativo? El problema de la desmotivación (DocenteMás)	Colab_3
¿Qué se entiende por trabajo colaborativo? Ejemplo Educacion Fisica (DocenteMás)	Colab_4
¿Qué se entiende por trabajo colaborativo? Cuándo NO es trabajo colaborativo (DocenteMás)	Colab_5
¿Cómo dar cuenta de un trabajo colaborativo? Reflejar el diálogo profesional (DocenteMás)	Colab_6
¿Cómo dar cuenta de un trabajo colaborativo? Usar bien los ejemplos (DocenteMás)	Colab_7
¿Cómo dar cuenta de un trabajo colaborativo? Yo reflexiono tu reflexionas (DocenteMás)	Colab_8
Revista Docencia 60 Trabajo colaborativo (Colegio de profesores)	Colab_9
Herramientas para equipos directivos_ Herramienta 1 (Ministerio de Educación. División educación general)	Colab_10
Herramientas para equipos directivos_ Herramienta 2 (Ministerio de Educación. División educación general)	Colab_11
Herramientas para equipos directivos_ Herramienta 3 (Ministerio de Educación. División educación general)	Colab_12
Herramientas para equipos directivos_ Herramienta 4 (Ministerio de Educación. División educación general)	Colab_13
Herramientas para equipos directivos_ Herramienta 5 (Ministerio de Educación. División educación general)	Colab_14
Herramientas para equipos directivos_ Herramienta 6 (Ministerio de Educación. División educación general)	Colab_15
Herramientas para equipos directivos_ Herramienta 7 (Ministerio de Educación. División educación general)	Colab_16
Herramientas para equipos directivos_ Herramienta 8 (Ministerio de Educación. División educación general)	Colab_17
Herramientas para equipos directivos_ Herramienta 9 (Ministerio de Educación. División educación general)	Colab_18
TRABAJO COLABORATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN LA ESCUELA (Ministerio de Educación. División educación general)	Colab_19
COLABORACIÓN Y APRENDIZAJE EN RED: Desafíos y oportunidades para nuestra comunidad educativa (Ministerio de Educación. División educación general)	Colab_20

¿De qué se trata el Trabajo Colaborativo? (DocenteMás)	Colab_21
Recurso: Reflexionar en el trabajo colaborativo (DocenteMás)	Colab_22
Marco para la buena enseñanza (DocenteMás)	Colab_23
Gestión de la diversidad en Aprendizajes (Agencia de la calidad de la Educación)	Colab_24
EXPERIENCIAS COLABORATIVAS EN REDES DE MEJORAMIENTO ESCOLAR (Ministerio de Educación. División de educación general)	Colab_25
Trabajo Colaborativo para el Desarrollo Profesional. Estudio de clases (Ministerio de Educación)	Colab_27
Trabajo Colaborativo para el Desarrollo Profesional. Club video (Ministerio de Educación)	Colab_28
Trabajo Colaborativo para el Desarrollo Profesional. Comunidades de aprendizaje profesional (Ministerio de Educación)	Colab_29
Estrategias colaborativas de acompañamiento entre pares docentes: Supervisión por modelaje (Agencia de la calidad de la Educación)	Colab_30
Taller estrategias colaborativas de acompañamiento entre pares docentes: ¿cómo trabajamos juntos para mejorar? (Agencia de la calidad de la Educación)	Colab_31
Instancias de reflexión pedagógica y colaboración multidisciplinaria (Agencia de la calidad de la Educación)	Colab_32
Acompañamiento en el aula y retroalimentación docente (Agencia de la calidad de la Educación)	Colab_33
Acompañamiento a la labor docente (Agencia de la calidad de la Educación)	Colab_34
Estrategias de apoyo docente para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas (Agencia de la calidad de la Educación)	Colab_35
Ciclo de mejoramiento de las prácticas pedagógicas (Agencia de la calidad de la Educación)	Colab_36
La entrevista con los apoderados (Agencia de la calidad de la Educación)	Colab_37
La importancia de identificar desafíos de manera colaborativa (Agencia de la calidad de la Educación)	Colab_38
Se puede. Doce prácticas de aula, desarrollo profesional docente y liderazgo pedagógico (Agencia de la calidad de la Educación)	Colab_39
Se puede. Diez experiencias de inclusión, desarrollo de habilidades y educación integral hoy (Agencia de la calidad de la Educación)	Colab_40

Ingreso a la carrera docente (CPEIP)	SNRD_16
Tramos y progresión en la Carrera (CPEIP)	SNRD_17
Asignaciones (CPEIP)	SNRD_18
Sistema de reconocimiento (CPEIP)	SNRD_19
Evaluación de conocimientos específicos y pedagógicos (CPEIP y Agencia de Calidad)	SNRD_20
Preguntas frecuentes (CPEIP)	SNRD_21
Preguntas BRP (CPEIP)	SNRD_22
Estándares de desempeño en servicio (CPEIP)	SNRD_23
Rúbricas Portafolio Educación Parvularia (DocenteMás)	SNRD_24
Rúbricas Portafolio Primer Ciclo de Educación Básica (DocenteMás)	SNRD_25
Rúbricas generales para evaluar el desempeño docente en el Portafolio (Segundo Ciclo) (DocenteMás)	SNRD_26
Rúbricas específicas para evaluar los énfasis curriculares por asignatura en la Clase Grabada (Segundo Ciclo) (DocenteMás)	SNRD_27
Rúbricas para evaluar el desempeño docente en el Portafolio de Sector Lengua Indígena (DocenteMás)	SNRD_28
Rúbricas generales para evaluar el desempeño docente en el Portafolio (Educación Media) (DocenteMás)	SNRD_29
Rúbricas específicas para evaluar los énfasis curriculares por asignatura en la Clase Grabada (Educación Media) (DocenteMás)	SNRD_30
Rúbricas para evaluar el desempeño docente en el Portafolio de Educación Media Técnico Profesional (DocenteMás)	SNRD_31
Rúbricas generales para evaluar el desempeño docente en el Portafolio (Educación de Personas Jóvenes y Adultas) (DocenteMás)	SNRD_32
Rúbricas específicas para evaluar los énfasis curriculares por asignatura en la Clase Grabada (Educación de Personas Jóvenes y Adultas) (DocenteMás)	SNRD_33
Rúbricas para evaluar el desempeño docente en el Portafolio de Ed. Especial Necesidades Educativas Especiales Transitorias (DEA-TEL) (DocenteMás)	SNRD_34
Rúbricas para evaluar el desempeño docente en el Portafolio de Ed. Especial Necesidades Educativas Especiales Permanentes (DocenteMás)	SNRD_35

Rúbricas generales para evaluar el desempeño docente en el Portafolio (Educación en Contextos de Encierro) (DocenteMás)	SNRD_36
Rúbricas específicas para evaluar los énfasis curriculares por asignatura en la Clase Grabada (Educación en Contextos de Encierro) (DocenteMás)	SNRD_37
Rúbricas para evaluar el desempeño docente en el Portafolio de Pedagogía Hospitalaria (DocenteMás)	SNRD_38
Discurso Michelle Bachelet promulgación ley 20.903 (Gobierno de Chile)	SNRD_39

Fuente: Elaboración propia.





# Revisión narrativa de literatura internacional sobre desarrollo profesional docente en el contexto del Covid-19 y reflexiones sobre el caso chileno

José Garrote Ramos\* y Eduardo Hamuy Pinto

## Introducción

La transición a la llamada enseñanza remota de emergencia (ERT) (Hodges et al., 2020) asociada al contexto de pandemia ha enfrentado al profesorado a una serie de nuevos desafíos. Tal como nos indica la literatura sobre la educación en situaciones de emergencia (en adelante EiE, por su sigla en inglés), este tipo de escenarios implican que el profesorado se involucre en temas y métodos pedagógicos no tradicionales (Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia [INEE], 2010; UNESCO, 2011). En el caso del COVID-19, la imposibilidad de la copresencia significó además la adopción de herramientas y modalidades virtuales de enseñanza, siendo que la mayoría de los docentes y estudiantes tenían poca o ninguna experiencia con el aprendizaje en línea o semipresencial (Lockee, 2021). En tal contexto, los docentes experimentaron o participaron de diferentes procesos de desarrollo profesional docente (DPD desde ahora) que les ayudaron a enfrentar esta situación inédita (Albó et al., 2020).

En cuanto al DPD en el contexto de pandemia, podemos destacar que algunas de las primeras recomendaciones que se hicieron para la formación en servicio vinieron de instituciones internacionales como UNICEF (2020) y la OCDE (2020). En la creación de estas recomendaciones, estas instituciones recurrieron al campo disciplinar de la EiE, el que comenzó a consolidarse en el año 2000 con la creación de la INEE. Al respecto, se puede recalcar que los documentos de trabajo de esta organización (INEE, 2004, 2010) son los que han orientado los documentos de EiE de organismos internacionales (UNESCO, 2011; UNICEF, 2010), constituyéndose además como una parte importante de las bases para las recomendaciones internacionales asociadas al escenario del COVID-19.

---

\* Especial agradecimiento a ANID (CONICYT) por otorgar la beca que me permitió financiar el Magíster. CONICYT-PFCHA/MagísterNacional/2019 - 22190921.

En cuanto al ámbito específico del DPD en EiE, la INEE desarrolló un libro dedicado a esta temática que fue editado por Burns y Lawrie (2015). En este, los autores explican una serie de recomendaciones para este tipo de escenarios, recalando, sin embargo, que el campo de estudio del DPD en el contexto de las situaciones de crisis seguía siendo un dominio poco investigado y teorizado. Si bien la situación vivida en pandemia comparte ciertas similitudes con los escenarios de emergencias complejas o de desastres naturales descritos por la INEE (Burns y Lawrie, 2015; INEE, 2004, 2010), el contexto del COVID-19 tuvo diferencias en relación a esta literatura. En el caso de gran parte de las situaciones de EiE descritas en la literatura, se debieron incorporar a docentes no profesionales, lo que discrepa con la situación actual de pandemia, puesto que en este caso sí se contaba con cuerpos docentes profesionales que siguieron ejerciendo su rol. Igualmente, mientras las situaciones de EiE anteriores se han dado mayoritariamente en un contexto presencial, en la pandemia la respuesta tuvo que ser principalmente a distancia, y esto fue cierto tanto para la ERT como para la formación docente. De esta manera, consideramos que el DPD en pandemia fue un escenario inédito y de experimentación en muchos sentidos, especialmente debido a la imposibilidad de la copresencia y debiendo además contemplar, tal como describe la literatura de la EiE (UNESCO, 2011), necesidades de formación en temas no tradicionales, así como en métodos no tradicionales.

En consideración de lo anterior, en este trabajo proponemos una revisión narrativa de literatura sobre cómo se comprendió el DPD en contextos de pandemia, en la que enfatizamos igualmente las maneras en qué se llevó a cabo el desarrollo profesional de los docentes escolares en ejercicio el primer año de la pandemia y sus respectivos objetivos formativos. Consideramos que este trabajo se constituye como un aporte a la conceptualización del DPD en tiempos de pandemia —dado el carácter inédito y emergente del fenómeno—, así como para la discusión respecto a políticas formativas que se deben seguir en contextos de EiE. Al momento de realizar este diagnóstico —la búsqueda se realizó en febrero de 2021 en marco de una tesis de Magíster (Garrote, 2022)—, los estudios disponibles en las bases de datos consultadas evidenciaban las primeras aproximaciones teóricas o empíricas respecto al fenómeno del DPD de docentes escolares en ejercicio en tiempos de pandemia. Sin embargo, no habiendo identificado estudios de mapeo o revisiones sobre este el ámbito del DPD de docentes escolares en pandemia (Scopus, Web of Science y SciELO), en este trabajo nos interesamos en analizar cómo diferentes académicos a lo largo del mundo estaban comprendiendo este proceso, realizando una revisión de literatura que sirviese para tener un mapeo inicial del estado de la discusión en la comunidad científica. Si bien la literatura que hemos consultado proviene de muchos países a lo largo del mundo, consideramos que esta nos permite igualmente reflexionar sobre el escenario de Chile.

De esta manera, la interrogante principal del presente diagnóstico es saber cómo es que diferentes académicos, docentes y expertos concibieron el DPD

en pandemia: ¿Cómo es que los diferentes autores pensaron la formación en tiempos de pandemia? Además de ello, otras preguntas auxiliares fueron las siguientes: ¿cuáles fueron sus objetivos formativos?, ¿cuáles fueron las metodologías o modalidades de formación escogidas? y, a partir de las categorías emergentes de nuestro análisis, ¿qué podemos reflexionar sobre el caso chileno?

Antes de proceder con la metodología y los resultados de este diagnóstico, introduciremos el concepto de ERT, así como las necesidades emergentes de formación de los docentes chilenos asociadas a este contexto. En segundo lugar, presentaremos la respuesta que han tenido las autoridades educativas en nuestro país en tiempos de pandemia, a fin de contextualizar nuestra reflexión sobre el contexto chileno en el apartado de discusión.

### *Educación remota de emergencia y necesidades emergentes de formación en Chile*

En el punto álgido de la pandemia más de 1.500 millones de estudiantes alrededor del mundo dejaron de asistir a sus respectivos establecimientos educacionales debido a que estos fueron cerrados (UNICEF et al., 2020). En tal contexto, muchos de los países organizaron lo que Hodges et al. (2020) llamaron como una ERT<sup>1</sup>. Según estos autores, la ERT no debe entenderse como una alternativa a otros modelos de instrucción tales como la educación en línea o la educación semipresencial, sino como cambio temporal en el modo de entrega de la instrucción, que se hace para darle una solución rápida y temporal a un problema contingente.

En el caso de nuestro país, los efectos de esta manera de hacer instrucción pudieron ser reconocidos desde las primeras encuestas realizadas en la pandemia. Según una encuesta realizada por un conjunto de importantes centros de estudio de nuestro país (Instituto de Informática Educativa [IIE], 2020), los docentes debieron innovar y cambiar sus prácticas pedagógicas, siendo en marzo-abril del 2020 la estrategia más frecuente enviar guías (81%) y solicitar al estudiantado realizar tareas (75%). En cuanto a la temática del DPD, este estudio nos muestra que los maestros advirtieron algunas necesidades emergentes para enfrentar la pandemia, como es el caso de capacitarse en estrategias para apoyar socioemocionalmente a sus estudiantes (42%) y en estrategias pedagógicas para enseñar a distancia (42%) (IIE et al., 2020). Por su parte, en la encuesta de Educación 2020 realizada en marzo-abril de 2020, se indica igualmente que la necesidad más reconocida por parte del profesorado era de una mayor formación en el uso de dispositivos digitales (41%) (Educación 2020, 2020).

---

<sup>1</sup> Hodges et al. reconocen que otros términos pudieron haber sido utilizados para definir este fenómeno. Además, este no es el único término utilizado en la literatura científica para referir a este fenómeno. Véanse, por ejemplo, los artículos de Bakhov et al. (2021) y Tomczyk y Walker (2021).

## *La respuesta de las autoridades educativas al contexto de pandemia*

Desde un punto de vista de la política pública, en marzo del 2021 el Ministerio de Educación de Chile (en adelante Mineduc), en conjunto con las acciones de otros ministerios (salud, ciencias, etc.) iniciaron un proceso para discutir, proponer, diseñar e implementar una política que permitiera enfrentar la paralización de clases presenciales y la reducción de semanas lectivas del sistema educacional por la situación mundial producida por el COVID-19. Con el fin de entregar herramientas y recursos de apoyo para enfrentar y minimizar consecuencias adversas para las comunidades educativas de todo el país, la política se desplegó en diferentes dimensiones. En el ámbito de la sociedad civil y de especialistas, también participaron de la discusión y propuestas voces de organizaciones diversas —públicas y privadas—, como el Colegio de Profesores, la Mesa de Trabajo Interuniversitario COVID-19 y centros universitarios, entre otros. Por una parte, a mediados de año el Mineduc hizo el lanzamiento del portal *Aprendo en Línea Docente* con el objetivo de apoyar al profesorado en la aplicación del currículum escolar priorizado. Esta adecuación al Currículo Nacional fue elaborada por la Unidad de Currículo y Evaluación del Ministerio y aprobada por el Consejo Nacional de Educación tras la suspensión de las clases. Con ella se estableció un marco curricular que orientaría al sistema educacional durante los años 2020 y 2021.

Respecto a su impacto en el ámbito del DPD, en mayo de ese mismo año, se entregó una nueva oferta formativa a través del portal *Desarrollo Docente en Línea*, que proponía dar respuesta a las necesidades que se preveía experimentarían los equipos docentes y directivos en el contexto de la emergencia sanitaria. Estas necesidades decían relación con la reducción de horas lectivas y cómo esta impactaría en la consecución de los aprendizajes, la adecuación de las metodologías para una modalidad remota con uso de TIC que asegurara los resguardos sanitarios, el bienestar social y emocional del estudiantado y también del profesorado en un contexto de incertidumbre individual, familiar y social, entre las más importantes. En un primer esfuerzo, se ofrecieron 28 nuevos cursos gratuitos asincrónicos, junto con una batería de recursos metodológicos y de apoyo a la enseñanza (como guías digitalizadas y cápsulas audiovisuales), así como algunos talleres en línea, que en su conjunto conformaron el *Plan de Priorización Curricular, desarrollo socioemocional, y herramientas digitales para la enseñanza* (CPEIP, 2021c). Posteriormente en el 2021, la oferta se amplió con cursos en línea que buscaban optimizar la enseñanza para el aprendizaje del currículo priorizado, por medio de profundizar en metodologías de planificación, evaluación y didácticas que favorezcan el desarrollo de habilidades del siglo XXI, además del uso pedagógico de las TIC.

Además de lo anterior, podemos destacar que en agosto del 2021 el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (en adelante CPEIP) presentó el documento *Estándares de la Profesión Docente. Marco para la Buena Enseñanza*, que es una actualización del *Marco para*

la Buena Enseñanza del 2004. Una premisa de esta actualización es que los docentes aprenden principalmente en el contexto situado de su lugar de trabajo, con sus pares y con base en la reflexión de su propia práctica. Otra premisa es que el DPD implica el ejercicio permanente de aprender, que se expresa en una constante actualización de los conocimientos, métodos y estrategias y en la adaptación de la práctica docente a las necesidades de los y las estudiantes. Es por esto que cobra sentido que en esta actualización se llame a enfrentar las necesidades emergentes del contexto de la pandemia como un desafío para el siglo XXI:

En el nuevo y complejo contexto en que nos encontramos producto de la pandemia mundial, las y los profesores en Chile han demostrado una enorme capacidad y disposición para aprender. Se han visto obligados a reorientar sus prácticas e innovar, adentrándose en el abismante mundo de la tecnología. Aprovechemos el escenario actual para ampliar la visión respecto de la manera de cómo se enseña y cómo se aprende en el siglo XXI. Es urgente que continuemos enfrentando esta crisis con decisión durante los próximos años, para que esta no afecte el desarrollo y oportunidades de las generaciones actuales. Es el momento de realizar mejoras, “hacer las cosas distinto” y desplegar nuestra capacidad de innovar, priorizar y crear y así enfrentar este escenario de cambio y en esta tarea este instrumento puede ser de gran ayuda (CPEIP, 2021d, p. 4).

## Materiales y métodos

### *Planteamiento*

Dado nuestro interés por estudiar el DPD en pandemia, consideramos que la realización de una revisión cualitativa de literatura era fundamental a fin de poder sintetizar este conocimiento nuevo que se estaba publicando sobre cómo se había pensado, conceptualizado y enfrentado este proceso en diferentes contextos a lo largo del mundo. En un inicio contemplamos la realización de una revisión sistemática de literatura de tipo cualitativa, debido a sus ventajas relativas, tales como su alto grado de explicitación y de trazabilidad (García-Peñalvo, 2017; Letelier et al., 2005; Saini y Schlonsky, 2012). No obstante, decidimos no proseguir de esta manera puesto que en las búsquedas piloto encontramos pocos documentos sobre experiencias concretas de DPD en pandemia. De igual manera, los resultados mostraban una serie de estudios que hacían referencia al DPD en pandemia, sin que esta importante dimensión fuera el centro de interés de estos. En consideración de lo anterior, decidimos aumentar el alcance de nuestra revisión de literatura y flexibilizamos nuestra pregunta de investigación, incluyendo todo tipo de estudios que hubiesen abordado al menos parcialmente el DPD en la pandemia. En tal contexto optamos finalmente realizar una revisión narrativa de literatura (en adelante, NR, por su sigla en inglés), entendiendo esto último como “(...) un estudio bibliográfico en el que se recopila, analiza, sintetiza y discute la in-

formación publicada sobre un tema, que puede incluir un examen crítico del estado de los conocimientos reportados en la literatura” (Fortich Mesa, 2013, p.1). Sin embargo, decidimos igualmente mantener algunos criterios de rigor asociados a las revisiones sistemáticas, tal como se explicita en la Tabla 1.

Tabla 1:

Propuesta de NR con criterios de rigor

Características	Revisión narrativa	Revisión sistemática	Nuestra propuesta
Pregunta de investigación	Amplia. No estructurada	Estructurada, clara, concreta y centrada en un problema bien definido	Amplia. No estructurada
Búsqueda bibliográfica Selección de fuentes de información	No detallada No sistemática No orientada a localizar todos los estudios disponibles Probabilidad alta de sesgo	Búsqueda detallada, sistemática y explícita	Búsqueda detallada, sistemática y explícita.
Selección de artículos	No hay criterios de selección No reproducible Probabilidad alta de sesgo	Selección basada en criterios explícitos Aplicación uniforme de los criterios de selección/exclusión a todos los artículos	Selección basada en criterios explícitos Aplicación uniforme de los criterios de selección/exclusión a todos los artículos
Valoración de la calidad de los estudios	No hay valoración	Valoración / evaluación crítica de la calidad metodológica de los estudios	No hay valoración
Síntesis	A menudo resumen subjetivo, cualitativo, sin un estimador estadístico	A menudo resumen cuantificado por un estimador estadístico o bien por parámetros cualitativos agregativos, integrativos o interpretativos	Síntesis cualitativa, sin estimador estadístico
Interpretación	A veces basada en la evidencia Frecuentemente basada en opiniones personales.	Generalmente basada en la evidencia	Interpretación cualitativa e inductiva, basada en análisis temático

Fuente: Modificada de Garrote (2022) y Martín Rodero (2014).

De esta manera, propusimos una NR rigurosa —o con criterios de rigor—, que cumpliera con los estándares de una búsqueda bibliográfica detallada y explícita, así como de una selección de documentos basados en criterios de inclusión-exclusión igualmente explícitos.

#### *Localización de producción científica: cadena de búsqueda y criterios de inclusión/exclusión*

Las búsquedas de producción científica se realizaron en las bases de datos de Scopus y Web of Science (incluyendo el índice SciELO en este último motor de búsqueda). Se realizaron dos tipos de búsqueda:

(1) Búsquedas piloto: Se introdujeron términos a la base de datos y analizamos el tipo de documentos que se recuperaban. Los términos empleados fueron los de *teacher development*, *teacher training*, *professional development* y se ensayaron cadenas de búsqueda con descriptores asociados con la pandemia o el COVID-19 con la ayuda de operadores booleanos y símbolos reservados. Esta búsqueda permitió definir los descriptores definitivos.

(2) Búsqueda definitiva: El Cuadro 1 muestra la cadena de búsqueda que se empleó para la extracción de los documentos. En este utilizamos la mayor cantidad de términos asociados al DPD posibles, a fin de ampliar la búsqueda. Además de ello, al realizar la búsqueda definitiva se utilizaron filtros de búsqueda para circunscribirla en términos temporales (años 2020 y 2021) e idiomáticos (inglés, español, portugués y francés). En cuanto a los campos de búsqueda, se utilizó TS en WoS y TITTLE-ABS-KEY en Scopus.

#### Cadena de búsqueda de la NR

Cuadro 1:

```
(covid OR pandem* OR corona) AND ("teacher training" OR "teacher development" OR "teacher preparation" OR "teacher formation" OR "in service" AND (teacher OR professor)) OR ("on service" AND (teacher OR professor)) OR ("professional development" AND (teacher OR professor)) OR ("professional education" AND (teacher OR professor)) OR ("continu* education" AND (teacher OR professor)) OR ("ongoing training" AND (teacher OR professor)) OR ("permanent training" AND (teacher OR professor)) OR ("life-long learning" AND (teacher OR professor)) OR ("continu* training" AND (teacher OR professor)) OR ("continu* formation" AND (teacher OR professor)) OR ("continu* training" AND (teacher OR professor))
```

Fuente: Garrote, 2022.

Un paso adicional fue la selección de criterios de exclusión-inclusión a fin de refinar el resultado, los que se explicitan en el siguiente cuadro:

Cuadro 1:

### Criterios de inclusión y exclusión de la NR

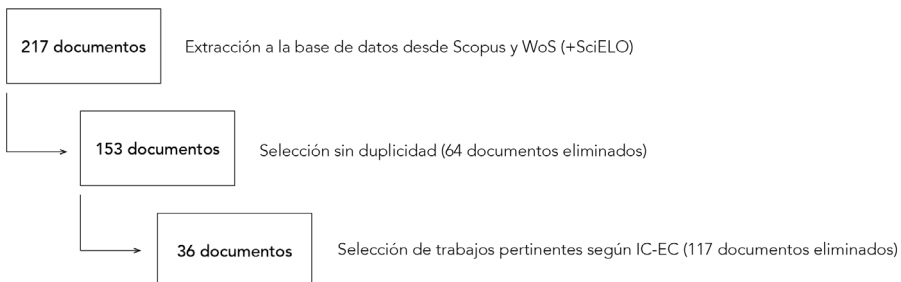
<p><b>IC1:</b> Documentos académicos que incluyen datos empíricos sobre experiencias de DPD en pandemia del COVID-19 OR textos que proponen criterios o directrices para desarrollo de DPD en tiempos de pandemia del COVID-19 OR textos teórico-reflexivos sobre educación en la pandemia del COVID-19 que incluyen una discusión sobre DPD para este contexto OR investigaciones sobre educación en pandemia del COVID-19 que incluyen algunas preguntas específicas dedicadas al DPD en este contexto AND</p> <p><b>IC2:</b> Los documentos académicos están escritos en inglés OR francés OR portugués OR español.</p>
<p><b>EC1:</b> Documentos referenciados por bases de datos son una nota introductoria a una conferencia y/o un compilado de toda una conferencia OR</p> <p><b>EC2:</b> Documentos académicos hacen referencia a pandemia del COVID-19, pero los datos relativos al DPD fueron tomados con anterioridad a este contexto OR</p> <p><b>EC3:</b> Documentos académicos están focalizados en el caso de educación especial OR en el caso de educación rural OR en el caso de educación en contexto de refugiados de guerra OR</p> <p><b>EC4:</b> Documentos académicos no presentan una interpretación de los datos estadísticos desarrollados por la investigación OR</p> <p><b>EC5:</b> Documentos académicos no están escritos en inglés OR francés OR portugués OR español.</p>

Fuente: Garrote, 2022.

Tras la eliminación de documentos duplicados y la selección de trabajos pertinentes según los criterios de inclusión-exclusión, la selección final quedó constituida por 36 documentos, tal como se puede visualizar en la Figura 1:

Figura 1:

### Proceso de selección y de exclusión de documentos de la NR



Fuente: Garrote, 2022.

## *Propuesta de análisis de los datos*

Dado el carácter poco estructurado de nuestra pregunta de estudio, nuestra NR estuvo pensada desde un inicio a partir de una perspectiva interpretativa, iterativa y que además fuera compatible con la inclusión de textos académicos y estudios de diferentes tipos de diseño (Saini y Shlonsky, 2012). Por consiguiente, nos propusimos llevar a cabo un análisis temático inductivo basado en algunos de los principios de la codificación temática propuesta por Flick (2018), puesto que esto facilitaba la integración de los diferentes tipos de documentos y objetos de estudio encontrados. Este tipo de codificación opera mediante un procedimiento de pasos múltiples, que van del análisis de una serie de estudios de casos breves a un proceso comparativo. De esta forma, se desprende una estructura temática que surge del análisis cruzado de los casos (Flick, 2018).

## Resultados

Los productos académicos incluidos en esta NR abordan de diferente manera nuestro objeto de estudio, encontrando unas publicaciones más empíricas y otras más teóricas, que le dan énfasis a diferentes elementos o variables relevantes para la temática del DPD en el caso de la pandemia. En consideración de lo anterior, proponemos analizar los datos en primer lugar a partir de i) los objetivos de estudio de estas publicaciones, para luego proceder a ii) un análisis temático al conjunto de los 36 documentos en cuestión.

### *i) Revisión narrativa de literatura: análisis de objetivos de estudio*

El propósito de esta sección es mostrar las características principales de los textos escogidos, a fin de que el lector se familiarice con el material a partir del que realizamos la ulterior interpretación de los datos. Debido a la gran variedad de objetivos de estudio que encontramos en las 36 publicaciones, proponemos una tipología básica de 4 categorías según su relación con nuestro objeto de estudio.

La diversidad de los documentos que hemos analizado, se presenta a continuación en la Tabla 2, que identifica los diferentes países, niveles educativos y tipos de textos de estas categorías:

Tabla 2:

Tipología elaborada a partir de los objetivos de estudio

Tipología según objetivos	N° de publicaciones	Tipo de publicación	País de autores	Nivel educativo
T1 - Publicaciones teóricas o reflexivas sobre educación en pandemia	7	Capítulo libro (2), editorial (2), artículo (2), nota (1)	EE. UU. (3), Singapur (1), Uruguay-Italia-España (1), EE. UU.-Costa Rica (1), China-EE. UU.-Inglaterra (1)	Ed. en general (6), preescolar (1)
T2 - Propuestas o adaptaciones de marcos, directrices o iniciativas específicas de DPD para el contexto de pandemia	9	Artículo (9)	EE. UU. (5), Japón (1), Escocia (1), España (1), Australia (1)	Ed. en general (7), primaria - secundaria (2)
T3 - Investigaciones que se refieren al DPD en pandemia, sin ser su objetivo principal	10	Artículo (10), artículo de conferencia (2)	España (2), Brasil (1), Indonesia (2), Chile (1), Venezuela (1), Rumania (1), EE. UU.-Costa Rica (1), Ucrania (1)	Ed. en general (1), preescolar (1), primaria (1), secundaria (3), primaria - secundaria (3), principalmente de primaria (1)
T4 - Investigaciones enfocadas en una iniciativa de DPD realizada en pandemia	10	Artículo (6), artículo de conferencia (3), póster (1)	EE. UU. (2), Brasil (1), Singapur (1), India (1), China-Escocia (1), España (1), Irlanda (1), Portugal (1), Israel (1)	Ed. en general (4), preescolar (1), primaria (3), secundaria (1), principalmente de secundaria (1)
<b>Total de publicaciones</b>	<b>36</b>			

[1] Los países corresponden a los países de las universidades indicadas por los respectivos autores.

Fuente: Modificada de Garrote (2022).

En las secciones siguientes analizaremos cada una de estas categorías de esta tipología por separado, destacando sus principales características y sus diferentes maneras de abordar el fenómeno del DPD en pandemia.

## Publicaciones teóricas o reflexivas sobre la educación en pandemia (T1)

Dentro de esta categoría se encuentran textos de diferentes características y subtemas, que en general discuten respecto a cómo se debe educar en tiempos de ERT desde una perspectiva amplia. La gran mayoría de estas publicaciones no tienen como temática u objeto de estudio principal el DPD, sino que discuten diferentes factores pedagógicos y de política públicas relacionados a la rápida transición a la ERT. Por otro lado, la temática del DPD sí tiene un rol más central en las publicaciones de Almodóvar-López et al. (2020), de Darling-Hammond y Hyler (2020) y de Kersch et al. (2020). Entre las principales sugerencias o instancias de DPD que plantean estos autores, podemos destacar: la creación de planes acelerados para la formación y soporte en línea para los docentes (Wang et al., 2021); el autoaprendizaje por medio de la investigación sobre herramientas y aplicaciones en línea (Wang et al., 2021); la participación en comunidades virtuales de práctica, en comunidades de aprendizaje profesional o en sistemas de retroalimentación de la enseñanza entre pares (Darling-Hammond y Hyler, 2020; Looi et al., 2021; Wang et al., 2021; Zhang et al., 2020); el DPD respecto al uso de los entornos de aprendizaje virtual (Looi et al., 2021); y la participación de consultores de tecnologías de enseñanza en línea para apoyar a los docentes en las escuelas (Zhang et al., 2020).

## Propuestas o adaptaciones de marcos, directrices o iniciativas específicas de DPD para el contexto de pandemia (T2)

Dentro de esta categoría se encuentran artículos que proponen nuevos marcos o criterios de formación docente para los tiempos de la pandemia o bien la revisión o adaptación de ciertos marcos, directrices o iniciativas preexistentes de DPD con el fin de aplicarlos en este contexto. Los textos de An (2021), Lockee (2021), Abaci et al. (2021) y Portillo y Lopez de la Serna (2021) aspiran por su parte a modificar el marco propuesto por Philipsen et al. (2019) en el artículo *Improving teacher professional development for online and blended learning: a systematic meta-aggregative review*, a fin de utilizar los componentes esenciales descritos por estos autores para el desarrollo de iniciativas de DPD para la enseñanza en línea o semipresencial. Esta misma lógica de modificar marcos o directrices preexistentes para utilizarlos en contexto de pandemia aparece igualmente en los artículos de Tabor (2021) y Stefaniak (2021), quienes proponen respectivamente la modificación del marco de Lee y Hannafin (2016) y del método heurístico de Nacu et al. (2018). Por último, los demás artículos presentan iniciativas o sugerencias nuevas u originales para el DPD en pandemia, como es el caso de la propuesta de adaptación de un programa semipresencial a través de nuevos principios de Murai y Muramatsu (2020); la guía práctica para el establecimiento de comunidades profesionales en línea de Knight (2020); y el "marco regenerativo" propuesto por Smith et al., que está basado en diferentes tradiciones de sabiduría (2020).

### Investigaciones que se refieren al DPD en pandemia, sin ser su objetivo principal (T3)

Las investigaciones asociadas a esta sección se llevaron a cabo en diferentes países (Chile, España, Rumania, Indonesia, EE. UU., entre otros) y poseen diferentes metodologías (cualitativas, cuantitativas, mixtas). Ahora bien, desde el punto de vista de los objetivos de estudio, cabe destacar que ninguna de ellas tiene al DPD en pandemia como tema principal, tal como se puede visualizar en la siguiente tabla:

Tabla 3:

#### Objetivo de las investigaciones (T3)

Autores / Año	Objetivo principal de las investigaciones
Guerrero-Ortiz y Huincahue, 2020	Explorar los sentimientos, dificultades y adaptaciones de los profesores chilenos de matemáticas para desarrollar las clases en línea
Aperribai et al., 2020	Explorar cómo la cuarentena ha afectado a la salud mental y a las relaciones sociales de los docentes españoles
Ivaniuk y Ovcharuk, 2020.	Presentar los resultados de una investigación cuantitativa sobre los desafíos y necesidades de los docentes ucranianos durante el periodo de cuarentena asociado a la pandemia
Nicolau et al., 2020	Analizar las asimetrías evidenciadas por parte de especialistas en TIC en la digitalización del sistema educativo rumano en la pandemia, considerando factores de política educativa, de materiales educativos, de competencias digitales, etc.
Arinwibowo et al., 2020	Estudiar las respuestas de las escuelas y la preparación de los docentes para la educación a distancia durante la pandemia de COVID-19 en Indonesia
Albó et al., 2020	Aplicación de una versión modificada del instrumento SELFIE para medir la manera en que las tecnologías digitales son usadas para enseñar en España (principalmente en Cataluña)
Atiles et al., 2021	Examinar de qué manera los docentes de preescolar de EE. UU. y de varios países latinoamericanos están enfrentando los desafíos presentados por el COVID-19
Sánchez Ramos y Jiménez Robayna, 2020.	Presentar el impacto que han experimentado los docentes de primaria con la incorporación de los recursos educativos tecnológicos durante el confinamiento de la pandemia en el binomio de enseñanza y aprendizaje en Venezuela
Pádua y França-Carvalho, 2020.	Reflexionar sobre el rol del coordinador pedagógico en la enseñanza remota asociada a la pandemia
Lie et al., 2020	Explorar la participación en línea de profesores de idiomas durante la pandemia COVID-19 en Indonesia

Fuente: Garrote, 2022.

A pesar de que el DPD no sea el objetivo de estudio principal de estas publicaciones, todas se refieren en mayor o menor medida a cómo se estaba dando la formación docente en pandemia o a entregar algunas sugerencias sobre cómo llevarla a cabo. Algunas de las temáticas que podemos destacar en relación al DPD en pandemia, son las referencias a la falta de formación previa de los docentes para afrontar esta situación (Aperribai et al., 2020; Arlinwibowo et al., 2020; Atilés et al., 2021; Guerrero-Ortiz y Huincahue, 2020; Ivaniuk, 2020; Nicolau et al., 2020; Sánchez Ramos y Jiménez Robayna, 2020); las diferencias de formación previa entre los docentes en ejercicio (Guerrero-Ortiz y Huincahue, 2020; Nicolau et al., 2020); la importancia de formar a los docentes para que puedan mejorar sus habilidades digitales o para la enseñanza a distancia (Atilés et al., 2021; Nicolau et al., 2020); que las instancias de formación han estado más orientadas a la comunicación o al cumplimiento de requisitos básicos que a la eficacia pedagógica (Albó et al., 2020); la importancia del aprendizaje colaborativo y del intercambio de experiencias entre docentes (Albó et al., 2020; Ivaniuk y Ovcharuk, 2020); la importancia de repensar todo el sistema de enseñanza y formación para incluir la didáctica electrónica como eje necesario para la educación de las futuras generaciones (Nicolau et al., 2020); la importancia de que las iniciativas formativas incluyan lineamientos para el trabajo con cuidadores y familias y algunas habilidades básicas para abordar problemas de salud mental (Atilés et al., 2021); la reinención del rol de los coordinadores pedagógicos en este contexto de pandemia (Pádua y França-Carvalho, 2020); y la importancia de desarrollar programas gubernamentales de DPD para favorecer el desarrollo del conocimiento tecnológico pedagógico del contenido (Lie et al., 2020).

#### Investigaciones enfocadas en una iniciativa de DPD realizada en pandemia (T4)

Las publicaciones pertenecientes a este eje corresponden a investigaciones o divulgaciones sobre instancias de DPD que se realizaron en la pandemia. Nuestro análisis nos permitió distinguir además entre tres subtipos de iniciativas de DPD: iniciativas de DPD preexistentes que fueron adecuadas a la modalidad digital para poder implementarse en este contexto (Faherty et al., 2020; Grover et al., 2020); iniciativas de DPD que estando basadas en espacios de DPD preexistentes, adecuaron sus objetivos formativos para ajustarse al contexto de pandemia, continuando con su modalidad digital original o bien adoptando una modalidad digital (Lee y Teo, 2020; Moorhouse et al., 2020; Rap et al., 2020; Titu et al., 2020); e iniciativas nuevas de formación en línea, surgidas para responder al contexto de pandemia (Campos y Pereira, 2020; Gomes y Wadhwa, 2020; Pozo-Rico et al., 2020; Santo y Lima, 2020).

En la Tabla 4 ofrecemos una descripción de sus principales características (autores, año, país de desarrollo del DPD, entre otras).

Tabla 4:

Tipología de investigaciones sobre DPD realizadas en pandemia (T4)

Adecuación a modalidad en línea DPD	Grover et al., 2020	EE.UU.	Secundaria	Docentes de ciencias de la computación	Mixto	Formación sincrónica y asincrónica en línea (intensiva, 3 semanas)
	Faherty et al. 2020.	Irlanda	Primaria - Secundaria	Docentes de ciencias de la computación	Mixto	Taller en línea (1 día), sincrónico
Adecuación de objetivos formativos de DPD	Titu et al., 2020	EE.UU.	Secundaria	Docentes de química de Ubicación Avanzada (AP)	Mixto	Comunidad en línea, difusión de prácticas basadas en evidencia
	Moorhouse et al., 2020	China	Primaria	Docentes de inglés	Estudio de caso (cualitativo)	Apoyo profesional remoto ( <i>remote school-based professional support</i> )
	Lee y Teo, 2020.	Singapur	Preescolar	Docentes de preescolar	Estudio de caso	Comunidad de aprendizaje en línea
	Rap et al., 2020.	Israel	Ppal. de secundaria	Docentes de química	Mixto	Difusión de materiales (guías, tutoriales) en una red de comunidades de aprendizaje profesional y en sitios gubernamentales
Iniciativas nuevas de DPD en línea	Gomes y Wadhwa, 2020	India	Ed. en general	Docentes	Mixto	Taller en línea (4 semanas), sincrónico y asincrónico
	Pozo-Rico et al., 2020	España	Primaria	Docentes de primaria	Experimental	Programa de formación en línea (14 semanas)
	Campos y Pereira, 2020.	Portugal	Ed. en general	Docentes, directores y coordinadores	Cualitativa (análisis de frecuencias) [1]	Curso de formación en línea (3 semanas), sincrónico y asincrónico
	Santo y Lima, 2020	Brasil	Ed. en general	Docentes escolares y de educación terciaria	Cualitativa (análisis de frecuencias) [2]	Curso con un módulo sincrónico y otro asincrónico (34 horas)

[1] Si bien el estudio se define como cualitativo, los datos y el análisis son estadísticos.

[2] Si bien el estudio se define como cualitativo, los datos y el análisis son estadísticos.

Fuente: Modificada de Garrote (2022).

Si bien las iniciativas incluidas en este eje son de diferente naturaleza (talleres, comunidades en línea, cursos de formación, entre otras), tal como se puede observar en la columna de tipo de DPD, podemos destacar que todas ellas presentan evaluaciones en general positivas de la aplicación de sus respectivas formaciones. En el siguiente apartado profundizaremos en otras de las características de estas iniciativas de DPD realizadas en pandemia.

## ii) Revisión narrativa de literatura: análisis temático de los documentos

A partir del análisis de los 36 textos en su conjunto, establecimos la estructura temática del Cuadro 3, cuyo contenido reseñamos en los próximos apartados:

Cuadro 3:

Estructura temática de la NR

<p><b>CONDICIONES FORMATIVAS DEL PROFESORADO PREVIAS A LA PANDEMIA</b></p> <p><b>Carencias de formación en uso de TIC para la educación remota</b></p> <p><b>Diferentes niveles de formación y de competencias digitales</b></p> <p><b>LA FORMACIÓN EN PANDEMIA</b></p> <p><b>Dimensión descriptiva</b></p> <p><i>Diferentes iniciativas de formación realizadas en pandemia</i></p> <p><i>Objetivos de formación de las iniciativas de DPD en pandemia</i></p> <p><i>Orientaciones de las iniciativas de formación en pandemia</i></p> <p><b>Dimensión evaluativa:</b></p> <p><i>Críticas negativas a iniciativas de formación realizadas en pandemia</i></p> <p><i>Críticas positivas a iniciativas de formación realizadas en pandemia</i></p> <p><b>Dimensión prescriptiva:</b></p> <p><i>Contenidos sugeridos para abordar en DPD en pandemia</i></p> <p><i>Marcos, modelos o lineamientos para conducir el DPD en pandemia</i></p> <p><b>PROYECCIÓN DEL DPD POSTERIOR A LA PANDEMIA</b></p>
---

Fuente: Elaboración propia.

## CONDICIONES FORMATIVAS DEL PROFESORADO PREVIAS A LA PANDEMIA

En este eje temático se incluyen referencias a las condiciones formativas del profesorado previas a la llegada de la pandemia, destacando por sobre todo que los docentes no estaban preparados o no igualmente formados en algunas habilidades o conocimientos importantes para la ERT.

### Carencias de formación en uso de TIC para la educación remota

En esta categoría temática los autores constatan la falta de formación de los docentes para la enseñanza en el contexto de la ERT, apareciendo por sobre todo en las publicaciones teóricas o reflexivas sobre educación en pandemia (T1) y en las investigaciones que se refieren al DPD en pandemia, sin ser su objetivo principal (T3). Muchas de estas publicaciones enfatizan una falta de formación en cuanto a conocimientos o habilidades para el uso de tecnologías para la educación o para la pedagogía de la enseñanza a distancia, en línea o remota, o la falta de competencias para la realización eficaz de la enseñanza en línea.

## **Diferentes niveles de formación y de competencias digitales**

Otra dimensión temática que emergió en nuestro análisis fue la constatación de diferencias en las formaciones previas de los docentes. El artículo de Nicolau et al. (2020) da cuenta, por ejemplo, tanto de la existencia de docentes con diferentes niveles de competencias digitales como con diferentes niveles de motivación en cuanto a la digitalización de los procesos de enseñanza. De igual manera, el estudio de Guerrero-Ortiz y Huincahue (2020) enfatiza la existencia de dos grupos de docentes con diferentes percepciones con respecto a su preparación para la enseñanza con tecnologías, que exhiben a su vez diferencias en cuanto a ciertas variables emocionales y en el uso práctico de las tecnologías en la enseñanza en línea.

## **LA FORMACIÓN EN PANDEMIA**

Esta categoría está dividida en las subtemáticas de dimensión descriptiva, referida a constataciones sobre qué se hizo en pandemia en términos formativos; de dimensión evaluativa, que corresponden a evaluaciones respecto a lo que se estaba realizando en términos de DPD en este contexto; y de dimensión prescriptiva, en la que se incluyen referencias a cómo debería hacerse la formación en pandemia.

### **Dimensión descriptiva**

#### *Diferentes iniciativas de formación realizadas en pandemia*

Los textos sobre investigaciones que se refieren al DPD en pandemia, sin ser su objetivo principal (T3) e investigaciones enfocadas en una iniciativa de DPD realizada en pandemia (T4), dan cuenta de una amplia variedad de instancias o iniciativas de formación, realizadas tanto presencial (en escuelas y en los hogares de los docentes) como virtualmente, y con diferentes niveles de formalidad. Por ejemplo, el artículo de Albó et al. (2020) constata para el caso español los tipos y nivel de frecuencia de diferentes iniciativas de formación en pandemia: en primer lugar, los docentes aprendieron a través de la colaboración; seguido del aprendizaje profesional en línea (cursos en línea, seminarios en línea, etc.); seguido por sesiones de formación organizadas por las escuelas; y las menos frecuentes fueron las mentorías o *coaching* en el hogar y el aprendizaje a través de redes profesionales. Además de lo anterior, podemos destacar la existencia de iniciativas de DPD preexistentes que fueron digitalizadas para el contexto de pandemia (adecuación a modalidad en línea de DPD), así como otras basadas en espacios de DPD preexistentes (adecuación de objetivos formativos de DPD) y otras nuevas que fueron pensadas especialmente para la pandemia, tal como enfatizamos en un apartado anterior (Tabla 4).

### *Objetivos de formación de las iniciativas de DPD en pandemia*

Los objetivos formativos de las iniciativas de DPD que hemos revisado son diversos, aunque suelen estar relacionados con la formación para el uso de herramientas tecnológicas o para la pedagogía de la educación en línea (Tabla 4). En cuanto a las iniciativas con adecuación a modalidad en línea de DPD, los propósitos de formación son los mismos objetivos originales para los que estas instancias estuvieron pensadas previamente a la llegada de la pandemia (Faherty et al., 2020; Grover et al., 2020). En cuanto a las iniciativas con adecuación de objetivos formativos de DPD podemos destacar que estas intentaron adaptarse a las diferentes necesidades contextuales de los docentes, tal como en el caso de los talleres confeccionados a partir de acciones de diagnóstico con docentes de química de Ubicación Avanzada, que se hicieron para apoyar la transición a la enseñanza a distancia (Titu et al., 2020). Por último, los objetivos formativos de las iniciativas nuevas de DPD en línea priorizan en general diferentes conocimientos, estrategias y competencias para el uso de herramientas tecnológicas y para la enseñanza en línea o remota (Campos y Pereira, 2020; Gomes y Wadhwa, 2020; Pozo-Rico et al., 2020; Santo y Lima, 2020), así como también para la gestión del estrés, la prevención del *burnout* y la enseñanza de la inteligencia emocional (Pozo-Rico et al., 2020).

### *Orientaciones de las iniciativas de formación en pandemia*

En varios de los documentos relativos a las investigaciones enfocadas en una iniciativa de DPD realizada en pandemia (T4) se le da importancia a la formación mediante el aprendizaje colaborativo (Faherty, 2020; Grover et al., 2020) o mediante la construcción de comunidades (Gomez y Wadhwa, 2020; Lee y Teo, 2020; Titu et al., 2020). Además de lo anterior, varias de estas publicaciones enfatizan explícitamente ciertos principios de formación que fueron importantes para sus respectivas iniciativas. Por ejemplo, Grover et al. (2020) no solo destacan algunos principios de formación preexistentes, como la comprensión a través diseño (*Understanding by Design*) y el aprendizaje constructorista basado en proyectos, sino que también proponen sus propios lineamientos de DPD que sintetizan en la sigla en inglés "FIRST": flexibilidad, innovación, capacidad de respuesta (y respeto), apoyo y trabajo en equipo (colaboración).

### **Dimensión evaluativa:**

#### *Críticas negativas a iniciativas de formación realizadas en pandemia*

En algunos de los textos aparece una dimensión valorativa y crítica con respecto a las instancias de formación realizadas en pandemia. La crítica más frecuente es la que apunta a que estas formaciones han estado muy enfo-

cadadas en el uso de herramientas tecnológicas, pero no en el cómo enseñar efectivamente en entornos virtuales (Almodóvar-Lopez et al., 2020; An, 2021). Además de ello, Zhang et al. (2020) sugieren que el efecto a corto plazo de las formaciones realizadas seguiría siendo probablemente bastante limitado y Almodóvar-Lopez et al. (2020) critican que estas no aborasen ciertos aspectos relativos a los procesos de enseñanza-aprendizaje remotos que sean pertinentes para el desarrollo integral de los infantes.

### *Críticas positivas a iniciativas de formación realizadas en pandemia*

Tal como señalamos en el apartado relativo a las investigaciones enfocadas en una iniciativa de DPD realizada en pandemia (T4), la mayoría de los textos de esta sección afirman que sus respectivas iniciativas de formación tuvieron algún tipo de impacto positivo en los docentes, que fueron percibidas positivamente por los mismos o bien que estos proyectan utilizar lo aprendido en sus prácticas de enseñanza. En cuanto a las iniciativas con adecuación a modalidad en línea de DPD (Tabla 4), ambos casos indican que estas fueron evaluadas exitosamente, si bien Faherty et. al (2020) también admitieron algunas dificultades en la implementación de su taller. Por su parte, los autores de las publicaciones relativas a las iniciativas con adecuación de objetivos formativos de DPD señalaron que estas han mostrado ser resilientes y que han podido adaptarse a las necesidades del contexto de pandemia. Finalmente, los autores de las iniciativas nuevas de DPD en línea demuestran a través de las diferentes medidas o variables cualitativas que sus respectivas iniciativas han probado ser beneficiosas o efectivas para la formación docente en pandemia. Un ejemplo de esto último es el estudio de Pozo-Rico et al. (2020), quienes evidencian mediante un estudio experimental que el programa formativo analizado favoreció la capacidad de los docentes para afrontar el estrés y que mejoró sus competencias en el uso de las TIC.

## **Dimensión prescriptiva**

### *Contenidos sugeridos para abordar en DPD en pandemia*

En cuanto a los contenidos sugeridos para abordar en espacios de DPD, varias de las publicaciones teóricas o reflexivas sobre educación en pandemia (T1) y de las investigaciones que se refieren al DPD en pandemia, sin ser su objetivo principal (T3), destacan la importancia de realizar formación en servicio para que los docentes desarrollen los conocimientos o competencias para la educación en línea, para la educación híbrida o para la educación remota. Por ejemplo, el estudio de Aperribai et al. (2020) afirma que los docentes señalan la necesidad de una formación que considere el valor instruccional y la didáctica de los recursos y estrategias asociadas con la transición a la educación en línea.

Además de lo anterior, otras publicaciones también destacan la importancia de formar a los docentes en servicio para que estos sepan cómo trabajar con las familias (Aperribai et al., 2020); Atilés et al., 2021; Pádua y França-Carvalho (2020); la importancia de formar a los maestros para favorecer el aprendizaje socioemocional de los estudiantes y procesos de enseñanza-aprendizaje remotos que sean apropiados para el desarrollo integral de los infantes (Almodóvar-López et al., 2020; Darling-Hammond y Hyler, 2020); y la importancia de considerar el cambio en las identidades y creencias profesionales del profesorado en el tránsito a la educación en línea o remota (Abaci et al., 2021; An, 2021).

### *Marcos, modelos o lineamientos para conducir el DPD en pandemia*

Varias de las publicaciones de nuestra NR dan sugerencias respecto a cómo conducir las iniciativas de formación en pandemia. Un primer eje a ese respecto fueron las propuestas de modificación de marcos o directrices para el DPD para la enseñanza en línea o semipresencial (T2) con el objetivo de aplicarlos en espacios formativos en contexto de pandemia. Más específicamente, estos textos son aquellos que se presentan como de “respuesta” a publicaciones anteriores (Abaci et al., 2021; An, 2021; Lockee, 2021; Portillo y Lopez de la Serna, 2021; Stefaniak, 2021; Tabor, 2021) y proponen modificar respectivamente el marco de Philipsen et al. (2019), el marco de Lee y Hannafin (2016) y el método heurístico de Nacu et al. (2018).

Por otro lado, constatamos otro eje asociado a la idea de fomentar DPD en pandemia a través de modelos formativos como el aprendizaje colaborativo o mediante la construcción de comunidades de docentes, como en el caso de las publicaciones de An (2021), Portillo y Lopez de la Serna (2021), Wang et al. (2021) y Looi, Chan y Wu (2021).

Por último, otras publicaciones incluyen diferentes lineamientos específicos que se deben seguir para organizar instancias formativas en pandemia y que resultan difíciles de agrupar en una sola subcategoría. Por ejemplo, Aperribai et al. (2020) consideran que los planes de formación docente deben estar mejor estructurados y que no deben generar una carga de trabajo excesiva.

## **PROYECCIÓN DEL DPD POSTERIOR A LA PANDEMIA**

En varias de las publicaciones analizadas se realizan sugerencias para el futuro del DPD, en consideración de las dificultades experimentadas por el profesorado en el periodo de pandemia. Al respecto, podemos destacar que algunas de ellas destacan la importancia de la creación de nuevas políticas públicas para la formación docente en temas digitales (Darling-Hammond y Hyler, 2020; Gewerc et al., 2020; Kersch et al., 2020; Zhang et al., 2020), así como

para favorecer el aprendizaje socioemocional (Darling-Hammond y Hyler, 2020). También podemos enfatizar el artículo de Nicolau et al. (2020), puesto que los autores plantean que se debe repensar todo el sistema de enseñanza y formación para incluir la didáctica electrónica como eje prioritario para la educación de las futuras generaciones. Por su parte, Lie et al. (2020) sugieren que mediante la participación en programas gubernamentales de DPD se debe favorecer el conocimiento tecnológico del contenido. Además de las publicaciones relativas al ámbito de la informática educativa, podemos destacar lo señalado por Darling-Hammond y Hyler (2020) y de Almodóvar-López et al. (2020), quienes enfatizan la importancia de formar a los docentes para favorecer el aprendizaje socioemocional de los estudiantes y de adecuar los procesos de enseñanza-aprendizaje remotos para que sean apropiados para el desarrollo integral de los infantes.

## Discusión

### *La comprensión de la formación en pandemia*

En la pandemia del COVID-19 los procesos formativos se vieron afectados no solo por la dificultad de realizar instancias presenciales, sino que también por las necesidades de formación en temas y métodos no tradicionales, tal como nos recuerda la literatura de la EiE (INEE, 2004, 2010; UNESCO, 2011). En tal contexto inédito, se configuraron o se idearon diferentes iniciativas formativas, que aparecen en las publicaciones que hemos analizado en nuestra NR. Ahora bien, en consideración del trabajo realizado, abordaremos la pregunta respecto a las principales formas de comprender el DPD que hemos podido identificar a partir de este esfuerzo de mapeo de la literatura científica. Cabe destacar que los hallazgos e interpretaciones que hemos realizado a partir de la NR se circunscriben al primer año de la pandemia del COVID-19.

Como principal eje del análisis podemos destacar la existencia de una comprensión temporalizada de la formación en pandemia, que identifica un pasado de carencia de formación del profesorado sobre algunas competencias importantes para el escenario de ERT, un presente asociado a la respuesta formativa realizada en pandemia y una proyección de lo que debería ser el DPD en el futuro.

En cuanto a la primera dimensión temporal, las publicaciones revisadas suelen entender al pasado formativo de los docentes escolares como el causante de la actual falta de competencias, habilidades o conocimientos para realizar la educación a distancia o remota. Es por ello, que muchos de los autores también proponen abordar en el contexto de pandemia diferentes acciones formativas para ayudar al profesorado a resolver esta problemática.

Por otra parte, respecto al presente de formación en pandemia, también notamos la existencia de diferentes maneras de pensar, planificar y comprender

el DPD. Podemos hipotetizar que en términos generales estas responden a necesidades de formación que fueron detectadas por los diferentes autores y que a nuestro criterio aparecen principalmente en la llamada dimensión prescriptiva del análisis temático (Cuadro 3). Estos contenidos formativos sugeridos en la mayoría de los casos corresponden a formación en servicio para que los docentes escolares desarrollen los conocimientos, habilidades o competencias para la educación remota, en línea o semipresencial. En menor medida, también notamos la existencia de otros contenidos sugeridos que responden a las necesidades de los docentes en pandemia, entre los que podemos mencionar: formación para aprender a trabajar a distancia con las familias; desarrollo de habilidades para el aprendizaje socioemocional y para la gestión de lo socioemocional (estrés, trauma, etc.); y apropiación de nuevos roles, identidades y creencias profesionales asociadas con la educación en línea o remota.

En relación con la comprensión del presente de la formación, podemos destacar igualmente la tipología que hemos establecido con respecto a las investigaciones sobre instancias de DPD que se realizaron en la pandemia (Tabla 4). En primer lugar, tenemos aquellas iniciativas categorizadas como de adecuación a modalidad en línea de DPD y que no están directamente relacionadas con objetivos formativos específicos de la pandemia. Dicho de otra forma, podemos suponer que el DPD en estos casos se puede comprender principalmente como una continuación de la formación preestablecida que se ajustó al formato virtual que los organizadores consideraron más oportunos para tales fines. En segundo lugar, en cuanto a las iniciativas categorizadas como de adecuación de objetivos formativos de DPD, podemos destacar que estas comparten el hecho de haber adecuado precisamente sus objetivos a partir de las necesidades de los docentes en pandemia, incluso habiendo realizado diferentes acciones de diagnóstico para identificarlas. Por último, al igual que para la categoría anterior, consideramos que las iniciativas nuevas de DPD en línea, que fueron especialmente pensadas para la pandemia, se pueden comprender también como acciones formativas contextualizadas y basadas en las necesidades diagnosticadas de formación del profesorado.

Siguiendo con la comprensión temporalizada de la formación en pandemia, podemos destacar que la proyección al futuro del DPD aparece especialmente en forma de sugerencia para la inclusión de ciertas habilidades, competencias o conocimientos en las políticas educativas del futuro. De esta manera, el futuro del DPD se comprende principalmente a partir de la propuesta de cambios curriculares y acciones formativas para la formación inicial docente o para la formación en servicio que permitan desarrollar competencias que son percibidas como importantes para confrontar situaciones de emergencia similares o bien como elementos esenciales en sí mismos para el futuro de la educación. Ahora bien, también podemos destacar que existen autores que dudan sobre si la pandemia producirá realmente cambios en el futuro de la educación, como es el caso de la Dra. M. Lesley (entrevistada en Kersch et al., 2020).

A nuestro juicio, la falta de dominio, competencias, disposición y autoconfianza del profesorado en el manejo de recursos y modalidades digitales es un problema complejo que no puede explicarse solo como carencias en el pasado formativo como el principal causante de estas brechas. De igual manera, consideramos que conviene ser cautelosos al momento de analizar el pasado formativo, a fin de evitar caer en discursos del “déficit” que no consideran la complejidad de las trayectorias docentes ni la incorporación progresiva de las TIC en los sistemas educativos (Ávalos, 2007; Garrote, 2022). Por lo demás, las tecnologías son un concepto amplio y dinámico, que puede tomar múltiples formas, que no son siempre comparables en sus diferentes formas, ni aplicaciones en el tiempo o contextos (Seufert et al., 2021). Existen diferentes modelos que intentan analizar el desarrollo de estas habilidades como parte del DPD (Hämäläinen et al., 2021; Rashid et al., 2021; Sailer et al., 2021). A pesar de sus diferencias, estos coinciden en que consideran como pertenecientes a un nivel inicial, los conocimientos, destrezas procedimentales y habilidades tecnológicas básicas, distinguiéndolos así de aquellos niveles que implican el uso pedagógico de las tecnologías. Estos niveles superiores comportan tanto competencias pedagógicas como planificar, implementar, manejar contenidos disciplinares y evaluar en modalidades mediadas por las tecnologías, como procesos de integración curricular de las TIC. Por tanto, cuando se hacen diagnósticos respecto a las brechas de la formación inicial o en servicio en la dimensión tecnológica, algunas de las cuales quedaron en evidencia durante la pandemia, habría que distinguir entre estos niveles. No era suficiente saber usar las herramientas, nivel en el que muchos se actualizaron rápidamente ante la necesidad imperiosa del confinamiento, pues además se requería incorporar los niveles de integración pedagógica. Además, hay que considerar que la interacción pedagógica mediada por las TIC se vio aún más complejizada por otros elementos adicionales que resultaron emergentes, altamente desafiantes y que no estaban previstos como prioritarios en los planes de DPD. La pandemia de COVID-19 ejerció una presión sin precedentes tanto en estudiantes, apoderados y cuidadores, como en el profesorado. Las dificultades que surgieron desde el contexto socioemocional para la salud mental, el desempeño laboral y la seguridad financiera, tuvieron graves efectos para el aprendizaje y el bienestar de los diferentes miembros de la comunidad educativa (Martin et al., 2022) y llaman a fortalecer las políticas de DPD con programas que consideren el aprendizaje socioemocional y la gestión de crisis en contextos de procesos educativos mediados por las TIC.

### *Algunas reflexiones sobre el escenario formativo en Chile en contexto del COVID-19*

En una de las publicaciones consultadas, Portillo y Lopez de la Serna (2021) destacan la importancia de poder adecuar las estrategias de DPD para el contexto existente y tener un “plan B” al momento de que se cierren las escuelas. Por su parte, en la entrevista realizada a la Dra. M. Lesley (Kersch et al., 2020), la especialista destaca que los distritos estadounidenses que

han resistido situaciones de crisis antes —como el caso de un huracán— han podido responder de mejor manera a la pandemia, puesto que estos ya habían desarrollado planes de contingencia que incluían tanto el acceso a tecnología como formación para la enseñanza en línea. En consideración de lo antedicho, cabe preguntarnos: ¿ante un escenario global de creciente incertidumbre, la habilidad para responder ante las emergencias debería incorporarse en los planes de DPD? Además de lo anterior, respecto a la respuesta que tuvo el Mineduc en este contexto: ¿pudieron adecuar las estrategias de DPD? ¿Existen planes de contingencia o un plan “B” para conducir la educación en los escenarios de emergencias?

En su *Plan de Priorización Curricular, desarrollo socioemocional, y herramientas digitales para la enseñanza*, el Mineduc reconoce un cambio sustantivo en el proceso educativo:

El escenario sanitario generado por la pandemia ha redefinido la práctica pedagógica de las y los docentes y sus necesidades de apoyo formativo, requiriendo el despliegue de mayores esfuerzos profesionales para dar continuidad al proceso educativo, en condiciones materiales y emocionales muy diferentes a las habituales (2021c, párr.1).

En tal contexto, los primeros cursos y talleres formativos en línea pensados para la pandemia, al igual que en muchas de las publicaciones incluidas en la NR, buscaron responder “a las necesidades de apoyo con nuevas herramientas didácticas y disciplinares para docentes, directivos y asistentes de la educación” (2021c, párr. 2). De esta manera, consideramos que las acciones formativas realizadas por el Mineduc se aproximan a la comprensión que hemos descrito para las iniciativas nuevas de DPD en línea (Tabla 4) y, por tanto, deben entenderse igualmente como acciones formativas contextualizadas y basadas en las necesidades diagnosticadas de formación del profesorado. A nuestro criterio el sistema educativo chileno sí pudo —o al menos intentó— adecuar las estrategias de DPD a través de las acciones formativas anteriormente descritas. De igual manera, en relación con lo señalado en la sección anterior, el CPEIP igualmente procuró avanzar en la instalación de los niveles de integración pedagógica de las TIC en el segundo año de la pandemia, a partir del llamado *Plan de enseñanza para la optimización del aprendizaje*. Sin embargo, consideramos que debemos ser prudentes a la hora de reflexionar sobre estas temáticas, puesto que aún falta investigar más profundamente sobre si las necesidades sentidas de formación por parte de los docentes en este contexto fueron realmente abordadas por estas acciones del Mineduc.

Por otro lado, cabe preguntarse si estas competencias o habilidades desarrolladas en tal contexto seguirán siendo utilizadas, acrecentadas y se mantendrán en el largo plazo para enfrentar futuros escenarios de emergencia (pandemias, desastres naturales, conflictos civiles, etc.). Consideramos que el accionar del Mineduc, así como las necesidades de formación detectadas en las encuestas realizadas a docentes, dan a entender que nuestro sistema

educativo no contaba con un “plan B” para enfrentar las situaciones de EiE, lo que resulta particularmente crítico dada la cantidad de desastres naturales que ocurren en nuestro territorio. Por lo mismo, tal como hemos señalado en relación con la categoría temática de proyección del DPD posterior a la pandemia (Cuadro 3), nos parece necesario llevar a cabo un diálogo en nuestro país sobre cómo prepararse para futuros escenarios de emergencia. Para ello, resulta fundamental la discusión que se tiene que hacer respecto a la integración en la formación inicial docente y en la formación continua de la educación en línea o semipresencial, así como para otros elementos importantes para la EiE, como la gestión de las situaciones de crisis y la gestión del ámbito socioemocional (Garrote, 2022).

En tal sentido, nos parece necesario considerar lo señalado por Thomas Dreesen et al. (2020) cuando defienden la relevancia de desarrollar sistemas educativos resilientes con recursos y redundancias que se puedan aprovechar cuando los modelos clásicos de enseñanza se interrumpen. De igual forma, coincidimos en que:

La formación de los docentes debería cambiar. Será útil tanto en tiempos de normalidad como de crisis desarrollar la capacidad de los maestros para administrar un aula “virtual” remota, mejorar sus técnicas de presentación, capacitarlos para adaptar las sesiones de seguimiento con los cuidadores y combinar la tecnología de manera efectiva en sus lecciones. Muchos maestros podrán aprovechar el conocimiento y la experiencia que han adquirido rápidamente en respuesta a esta crisis (Dreesen et al., 2020).

## Comentarios finales

En nuestra NR sobre literatura académica relativa al DPD en pandemia hemos destacado diferentes temáticas respecto a cómo se comprendió la formación docente en este particular escenario. La más importante es la comprensión temporalizada del DPD en pandemia. Primero, que el pasado se entiende como la razón de la carencia de ciertas competencias para enfrentar esta situación de emergencia. Luego, el DPD realizado durante la pandemia enfatizó mayormente la necesidad de formación docente para el uso de las tecnologías para la educación a distancia o para la pedagogía para la educación en línea. Y, en tercer lugar, se proyecta un futuro deseado en el que las políticas educativas deben encargarse de preparar al profesorado para ciertas competencias, habilidades o conocimientos que les ayuden a desempeñarse en situaciones de emergencia.

Para finalizar, quisiéramos enfatizar que, en el ámbito de las políticas educativas, si bien ya ha habido varias experiencias relativas a desastres naturales en nuestro país que habían evidenciado la necesidad de fortalecer en el sistema formativo la instalación de algunas competencias para la EiE, la experiencia

de pandemia reposiciona esta problemática como una materia de urgente resolución. En tal contexto, consideramos que se vuelve importante la discusión respecto a la incorporación en la formación inicial docente y en la formación continua de la educación en línea en sus diferentes modalidades (e-learning, semipresencial o híbrida) y otros aspectos tales como la gestión de crisis y de la gestión socioemocional (López de Lérída et al., 2015; López de Lérída, 2016; UNESCO et al., 2017). Sin embargo, debemos mencionar que esto no debe limitarse a la formación del profesorado, sino que también debe contemplar el trabajo con las familias y los estudiantes, planteando además la posibilidad de integrar el riesgo de desastres en el currículo (UNESCO et al., 2017).

## Referencias

A Rashid, A. H., A Shukor, N., Tasir, Z. y Si Na, K. (2021). Teachers' perceptions and readiness toward the implementation of virtual learning environment. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 10(1), 209. <https://doi.org/10.11591/ijere.v10i1.21014>.

Abaci, S., Robertson, J., Linklater, H. y McNeill, F (2021). Supporting school teachers' rapid engagement with online education. *Education Tech Research Dev*, 69, 29–34. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09839-5>.

Albó L., Beardsley M., Martínez-Moreno J., Santos P. y Hernández-Leo D. (2020). Emergency Remote Teaching: Capturing Teacher Experiences in Spain with SELFIE. En C. Alario-Hoyos., M.J. Rodríguez-Triana, M. Scheffel, I. Arnedillo-Sánchez y S.M. Dennerlein (Eds.), *Addressing Global Challenges and Quality Education* (pp. 318-331). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-57717-9\\_23](https://doi.org/10.1007/978-3-030-57717-9_23).

Almodóvar-López, M., Atilés, J., Chavarría-Vargas, A., Dias, M. y Zúñiga-León, I. (2020). Remote Teaching Doesn't Come Without Challenges. *Revista Electrónica Educare*, 24(Suplemento), 1-4. <https://doi.org/10.15359/ree.24-S.15>.

An, Y. (2021). A response to an article entitled "Improving teacher professional development for online and blended learning: a systematic meta-aggregative review". *Education Tech Research Dev*, 69(1), 39–42 (2021). <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09844-8>.

Aperribai L., Cortabarría L., Aguirre T., Verche E. y Borges Á. (2020). Teacher's Physical Activity and Mental Health During Lockdown Due to the COVID-2019 Pandemic. *Front. Psychol*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.577886>.

Arlinwibowo, J., Retnawati, H., Kartowagiran, B. y Kassymova, G. K. (2020). DISTANCE LEARNING POLICY IN INDONESIA FOR FACING PANDEMIC COVID-19: SCHOOL REACTION AND LESSON PLANS. *Journal of Theoretical and Applied Information Technology*, 98(14), 2828-2838. <http://www.jatit.org/volumes/Vol98No14/13Vol98No14.pdf>.

Atilés, J. T., Almodóvar, M., Chavarría-Vargas, A., Dias, M. J. y Zúñiga-León, I. M. (2021). International responses to COVID-19: challenges faced by early childhood professionals. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(1), 66-78. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1872674>.

Ávalos, B. (2007). El Desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Pensamiento Educativo*, 41(2), 77-99. <http://ojs.uc.cl/index.php/pel/article/view/25677>.

Bakhov, I., Opolska, N., Bogus, M., Anishchenko, V. y Biryukova, Y. (2021). Emergency Distance Education in the Conditions of COVID-19 Pandemic: *Experience of Ukrainian Universities*. *Educ. Sci*, 11(7). <https://doi.org/10.3390/educsci11070364>.

Burns, M. y Lawrie, J. (2015). *Where It's Needed Most: Quality Professional Development for All Teachers*. Inter-Agency Network for Education in Emergencies.

Campos, F. y Pereira, R. (2020). Formação de professores nas ilhas portuguesas Madeira e Açores: estratégias para o ensino remoto em tempos da COVID-19. *Dialogia*, 36, 396-410. <https://doi.org/10.5585/dialogia.n36.18823>

CPEIP. (2018). *Modelo de formación para el desarrollo profesional docente y directivo. Antecedentes para elaboración de orientaciones y bases técnicas*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, Ministerio de Educación de Chile.

CPEIP. (2 de marzo, 2021a). *Abierta la convocatoria a talleres y cursos CPEIP: Uso de tecnologías, priorización y mucho más*. <https://cpeip.cl/primera-convocatoria-cursos-2021/>.

CPEIP. (3 de abril, 2021b). *Cursos, talleres y programas del CPEIP con postulaciones abiertas*. [https://www.cpeip.cl/postulaciones-abiertas-abril-2021/?fbclid=IwAR29vQ2glR4lvooYY2O8kvK-bzTjHxApngwlefr2CWsLuXd\\_C04j0eKbPSqc](https://www.cpeip.cl/postulaciones-abiertas-abril-2021/?fbclid=IwAR29vQ2glR4lvooYY2O8kvK-bzTjHxApngwlefr2CWsLuXd_C04j0eKbPSqc).

CPEIP. (30 de julio, 2021c). *¡Nuevos cursos para profesionales y asistentes de la educación! Te apoyamos con herramientas para optimizar los aprendizajes*. <https://www.cpeip.cl/cursos-optimizacion/>.

CPEIP. (2021d). *Estándares de la Profesión Docente. Marco para la Buena Enseñanza*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, Ministerio de Educación de Chile.

Darling-Hammond, L. y Hyler, M.E. (2020). Preparing educators for the time of COVID ... and beyond. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 457-465. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1816961>.

Dreesen, T., Akseer, S., Brossard, M., Dewan, P., Giraldo, J.-P., Kamei, A., Mizunoya, S. y Santiago Ortiz, J. (2020). *Promising practices for equitable remote learning: Emerging lessons from COVID-19 education responses in 127 countries*. Innocenti Research Brief, Unicef. <https://www.unicef-irc.org/publications/1090-promising-practices-for-equitable-remote-learning-emerging-lessons-from-covid.html>.

Educación 2020. (2020a). *Informe de resultados #EstamosConectados. Testimonios y experiencias de las comunidades educativas ante la crisis sanitaria*. <https://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2020/04/Informe-Final-Encuesta-EstamosConectados-E2020.pdf>.

Educación 2020. (2020b). *Policy Brief: #EstamosConectados. Recomendaciones para la política pública y gestión escolar sobre los resultados de la encuesta #EstamosConectados*. <https://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2020/04/Policy-Brief-EstamosConectados-E2020.pdf>.

Educación 2020. (2020c). *Educación en tiempos de pandemia. Parte 1: Recomendaciones pedagógicas para la gestión curricular y la formación ciudadana*. [https://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2020/05/OrientacionesPedago%CC%81gicas\\_E2020.pdf](https://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2020/05/OrientacionesPedago%CC%81gicas_E2020.pdf).

Educación 2020. (2020d). *Educación en tiempos de pandemia. Parte 2: Recomendaciones pedagógicas para la educación socioemocional*. [https://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2020/05/OrientacionesPedago%CC%81gicas\\_Parte2\\_E2020-1-1.pdf](https://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2020/05/OrientacionesPedago%CC%81gicas_Parte2_E2020-1-1.pdf).

Faherty, R., Nolan, K. y Quille, K. (2020). A Collaborative Online Micro: bit K-12 Teacher PD Workshop. En *Proceedings of the 2020 ACM Conference on International Computing Education Research* (ICER '20, p. 307). ACM. <https://doi:10.1145/3372782.3408113>.

Flick, U. (2018). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.

Fortich Mesa, N. (2013). Revisión sistemática o revisión narrativa? *Ciencia Y Salud Virtual*, 5(1), 1–4. <https://doi.org/10.22519/21455333.372>.

García-Peñalvo, F.J. (25 de enero 2017). *Revisión sistemática de la literatura* [Seminario]. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.15223.42403>.

Garrote Ramos, J. (2022). *Desarrollo profesional docente en el contexto del COVID-19: análisis temático de discursos de expertos y de ejecutores de instancias de formación en Chile* [Tesis de magister, Universidad de Chile].

Gewerc, A., Persico D. y Rodés-Paragarino (2020). Guest Editorial: Challenges to the Educational Field: Digital Competence the Emperor has no Clothes: The COVID-19 Emergency and the Need for Digital Competence. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 15(4), 372-380. <http://doi.org/10.1109/RITA.2020.3033208>.

Gomes, N. y Wadhwa, D. (2020). Technological and Pedagogical aspects of a communication tool: An immersive learning experience. En H.J. So, M.M. Rodrigo, J. Mason y A. Mitrovic (Eds.), *Proceedings of the 28th International Conference on Computers in Education (ICCE) 2020* (pp. 358-367). APSCE. <https://apsce.net/icce/icce2020/proceedings/W1-13/W1/ICCE2020-Proceedings-Vol2-4.pdf>.

Grover, S., Cateté, V., Barnes, T., Hill, M., Ledeczi, A. y Broll, B. (2020). FIRST principles to design for online, synchronous high school CS teacher training and curriculum co-design. En N. Falkner y O. Seppala (Eds.), *Koli Calling'20: Proceedings of the 20th Koli Calling International Conference on Computing Education Research* (pp. 1–5). ACM. <https://doi.org/10.1145/3428029.3428059>.

Guerrero-Ortiz, C. y Huincahue, J. (2020). Mathematics teacher' perceptions and adaptations in developing online classes-ideas for teacher training. *Journal of Physics: Conference Series*, 1702(1). <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1702/1/012019>.

Hämäläinen, R., Nissinen, K., Mannonen, J., Lämsä, J., Leino, K. y Taajamo, M. (2021). Understanding teaching professionals' digital competence: What do PIAAC and TALIS reveal about technology-related skills, attitudes, and knowledge? *Computers in Human Behavior*, 117(May 2020), 106672. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106672>

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27, 1–12. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.

Instituto de Informática Educativa, SUMMA, Observatorio de Prácticas Educativas Digitales, Centro de Desarrollo Profesional Docente y Centro Costadigital (2020). *Docencia durante la crisis sanitaria: La mirada de los docentes. ¿Cómo están abordando la educación remota los docentes de las escuelas y liceos de Chile en el contexto de la crisis sanitaria?* [https://www.miradadocentes.cl/Informe-de-Resultados\\_Docencia\\_Crisis\\_Sanitaria.pdf](https://www.miradadocentes.cl/Informe-de-Resultados_Docencia_Crisis_Sanitaria.pdf).

Ivaniuk, I.V. y Ovcharuk, O.V. (2020). THE RESPONSE OF UKRAINIAN TEACHERS TO COVID-19: CHALLENGES AND NEEDS IN THE USE OF DIGITAL TOOLS FOR DISTANCE LEARNING. *Information Technologies and Learning Tools*, 77(3), 282–291. <https://doi.org/10.33407/itl.v77i3.3952>.

Kersch, D. F., Santos, G. K. d., Meyrer, K. P. y Lesley, M. (2020). Teacher training, equality, access and critical literacy in COVID-19 times. *Calidoscópico*, 18(2), 477-484. <https://doi.org/10.4013/cld.2020.182.12>.

Knight, S.W.P. (2020). Establishing professional online communities for world language educators. *Foreign Language Annals*, 53(2), 298-305. <https://doi.org/10.1111/flan.12458>.

- Lee, A.V.Y. y Teo, C.L. (2020). Connecting teachers during a global crisis: A knowledge building professional development approach to embracing the new normal. En H.J. So, M.M. Rodrigo, J. Mason y A. Mitrovic (Eds.), *Proceedings of the 28th International Conference on Computers in Education (ICCE) 2020* (pp. 21-28). APSCE. <https://apsce.net/icce/icce2020/proceedings/W1-13/W1/ICCE2020-Proceedings-Vol2-4.pdf>.
- Lee, E. y Hannafin, M.J. (2016). A Design Framework for Enhancing Engagement in Student-Centered Learning: Own It, Learn It, and Share It. *Educational Technology Research and Development*, 64(4), 707-734. <https://doi.org/10.1007/s11423-015-9422-5>.
- Letelier, L., Manríquez, Juan J. y Rada G, G. (2005). Revisión sistemática y metaanálisis: ¿son la mejor evidencia? *Revista médica de Chile*, 133(2), 246-249. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872005000200015>.
- Lie, A., Tamah, S.M., Gozali, I., Triwidayati, K.R., Utami, T.S.D. y Jemadi, F. (2020). Secondary school language teachers' online learning engagement during the Covid-19 pandemic in Indonesia. *Journal of Information Technology Education: Research*, 19, 803-832. <https://doi.org/10.28945/4626>.
- Lockee, B.B. (2021). Shifting digital, shifting context: (re)considering teacher professional development for online and blended learning in the COVID-19 era. *Education Tech Research Dev*, 69(1), 17–20. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09836-8>.
- Looi, C.K., Chan, S.W. y Wu, L. (2021). Crisis and opportunity: Transforming teachers from curriculum deliverers to designers of learning. En D. Burgos, A. Tlili y A. Tabacco (Eds.), *Radical Solutions for Education in a Crisis Context* (pp. 131-145). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-15-7869-4\\_9](https://doi.org/10.1007/978-981-15-7869-4_9).
- López de Lérída, S., Grau, V. y Casielles, M. (2015). Prácticas socioemocionales de profesores para ayudar a sus estudiantes a elaborar el terremoto de Chile de 2010: Aplicación de un material de Trabajo en Educación Primaria. *Journal of Latino/Latin-American Studies*, 7(1), 45-66. <https://doi.org/10.18085/1549-9502-7.1.45>.
- López de Lérída, S. (2016). Tensiones docentes en el año del terremoto y tsunami de 2010 en Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 259-276. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400014>.
- Martin, A., Partika, A., Castle, S., Horm, D. y Johnson, A. D. (2022). Both sides of the screen: Predictors of parents' and teachers' depression and food insecurity during COVID-19-related distance learning. *Early Childhood Research Quarterly*, 60, 237–249. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.02.001>.
- Moorhouse, B.L., Lee, J. y Simon, H. (2020) Providing remote school-based professional support to teachers during school closures caused by the COVID-19 pandemic. *Learning: Research and Practice*, 7(1), 5-19, <https://doi.org/10.1080/23735082.2020.1825777>.
- Murai, Y. y Muramatsu, H. (2020). Application of creative learning principles within blended teacher professional development on integration of computer programming education into elementary and middle school classrooms. *Information and Learning Sciences*, 121(7/8), 665-675. <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0122>.
- Nacu, D., Martin, C.K. y Pinkard, N (2018). Designing for 21st century learning online: a heuristic method to enable educator learning support roles. *Education Tech Research Dev*, 66(4), 1029–1049. <https://doi.org/10.1007/s11423-018-9603-0>.
- Nicolau, C., Henter, R., Roman, N., Neculau, A. y Miclaus, R. (2020). Tele-Education under the COVID-19 Crisis: Asymmetries in Romanian Education. *Symmetry*, 12(9). <http://dx.doi.org/10.3390/sym12091502>.

OCDE. (2020). *Schooling disrupted, schooling rethought. How the Covid-19 pandemic is changing education*. OCDE.

Pádua, C. y França-Carvalho, A. (2020). AÇÕES DESENVOLVIDAS PELO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM TEMPO DE PANDEMIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA. *HOLOS*, 5, 1-12. <https://doi.org/10.15628/holos.2020.11393>.

Philipsen, B., Tondeur, J., Pareja Roblin, N., Vanslambrouck, S. y Zhu, C. (2019). Improving teacher professional development for online and blended learning: a systematic meta-aggregative review. *Educational Technology Research and Development*, 67(5), 1145-1174. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09645-8>.

Portillo, J. y Lopez de la Serna, A. (2021). An international perspective for 'Improving teacher professional development for online and blended learning: a systematic meta-aggregative review'. *Education Tech Research Dev*, 69(1), 25–28 (2021). <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09851-9>.

Pozo-Rico, T., Gilar-Corbí, R., Izquierdo, A. y Castejón, J. L. (2020). Teacher Training Can Make a Difference: Tools to Overcome the Impact of COVID-19 on Primary Schools. An Experimental Study. *International journal of environmental research and public health*, 17(22). <https://doi.org/10.3390/ijerph17228633>.

Rap, S., Feldman-Maggor, Y., Aviran, E., Shvarts-Serebro, I., Easa, E., Yonai, E., Waldman, R. y Blonder, R. (2020). An Applied Research-Based Approach to Support Chemistry Teachers during the COVID-19. *Pandemic Journal of Chemical Education*, 97(9), 3278-3284. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00687>.

Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia. (2004). *Normas mínimas para la educación en situaciones de emergencia, crisis crónica y reconstrucción temprana*. DS PrintIRedesign.

Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia. (2010). *Normas mínimas para la educación: preparación, respuesta, recuperación*. UNICEF TACRO.

Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia. (2020). *Nota técnica de la INEE sobre educación durante la pandemia del COVID-19*. INEE.

Sailer, M., Stadler, M., Schultz-Pernice, F., Franke, U., Schöffmann, C., Paniotova, V., ... Fischer, F. (2021). Technology-related teaching skills and attitudes: Validation of a scenario-based self-assessment instrument for teachers. *Computers in Human Behavior*, 115(May 2020). <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106625>.

Saini, M. y Schlonsky, A. (2012). *Systematic Synthesis of Qualitative Research*. Oxford University Press.

Sánchez Ramos, M.C. y Jiménez Robayna, M. (2020). Impacto del uso de las herramientas tecnológicas en los docentes de educación primaria en época del COVID-19. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 14(1), 55-64. <https://revistaeduweb.org/index.php/eduweb/article/view/7/132>.

Santo, E.E. y Lima, T.P.P. Formação continuada para tecnologias digitais em tempos de pandemia: percepções docentes sobre o curso Google Sala de Aula. *Dialogia*, 36, 283-297. <https://doi.org/10.5585/dialogia.n36.18355>.

Seufert, S., Guggemos, J. y Sailer, M. (2021). Technology-related knowledge, skills, and attitudes of pre- and in-service teachers: The current situation and emerging trends. *Computers in Human Behavior*, 115(September 2020), 106552. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106552>.

Stefaniak, J. (2021). Policy and contextual considerations for enabling learning support roles in

digital environments. *Education Tech Research Dev*, 69(1), 221–223. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09853-7>.

Smith, S.E., Mason, J. C. y Bowden, M. (2020). Local Wisdom in Regenerative Teacher Practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 45(9), 92-107. <http://dx.doi.org/10.14221/aj-te.2020v45n9.6>.

Tabor, J. W. (2021). Chaos: exploring an engaging online model for rapid application during the pandemic. *Education Tech Research Dev*, 69(1), 97–100. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09878-y>.

Titu, P., Jiang, S., Perez, A.S. Gunes, B., Kulkarni, C., Zhu, W., Rushton, G.T. y Yaron D. J. (2020). Making Lemonade out of Lemons: Supporting Adoption of Evidence-Based Practices in Response to Educational Disruptions. *J. Chem. Educ.*, 97(9), 3306–3311. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00818>.

Tomczyk, Ł. y Walker, C. (2021). The emergency (crisis) e-learning as a challenge for teachers in Poland. *Educ Inf Technol*, 26(6), 6847–6877. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10539-7>.

UNESCO. (2011). *Guía para la planificación de la educación en situaciones de emergencia y reconstrucción*. Imprenta del IIPE.

UNESCO, MINEDUC y Fundación SM. (2017). *Reconstruir sin ladrillos*. Guías de apoyo para el sector educativo en contextos de emergencia. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259057>.

UNICEF. (2010). *Educación en situaciones de emergencia y desastres: Guía de preparativos para el sector educación*.

UNICEF. (2020). *Guidance on distance learning modalities. To reach all children and youth during school closures*. [https://www.unicef.org/rosa/media/7996/file/Guidance%20Continuity%20of%20Learning%20during%20COVID-19%20-%20Reaching%20All%20Children\\_UNICEF%20ROSA.pdf](https://www.unicef.org/rosa/media/7996/file/Guidance%20Continuity%20of%20Learning%20during%20COVID-19%20-%20Reaching%20All%20Children_UNICEF%20ROSA.pdf).

UNICEF, Save the Children, INEE, Plan International, Humanity & Inclusion y Finn Church Aid. (2020). *El aprendizaje debe continuar: Recomendaciones para mantener la seguridad y la educación de la niñez durante y después de la crisis del COVID-19*. <https://www.unicef.org/lac/media/11791/file/El-aprendizaje-debe-continuar.pdf.pdf>.

Wang, S., Bajwa, N.P., Tong, R. y Kelly, H. (2021). Transitioning to Online Teaching. En D. Burgos, A. Tlili y A. Tabacco (Eds.), *Radical Solutions for Education in a Crisis Context* (pp. 177-188). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-15-7869-4\\_12](https://doi.org/10.1007/978-981-15-7869-4_12).

Zhang W., Wang Y., Yang L. y Wang C. (2020). Suspending Classes Without Stopping Learning: China's Education Emergency Management Policy in the COVID-19 Outbreak. *Journal of Risk and Financial Management*. 13(3), 55. <https://doi.org/10.3390/jrfm13030055>.





# La lucha por el reconocimiento como herramienta teórica para la crítica normativa de las instituciones educativas:

## Ejercicio reflexivo a partir de la experiencia de un docente de educación secundaria en México bajo el contexto de pandemia por Sars-Cov-2

Manuel Alejandro Muñoz Jazo

### Introducción

El capítulo tiene como objetivo presentar un enfoque normativo que sirva para la crítica y potencial transformación de las instituciones educativas en América Latina. Parto del supuesto de que en la actualidad, bajo el contexto de las políticas educativas capitalistas y de corte neoliberal, los docentes, más que desarrollarse personal y profesionalmente, sufren debido a que padecen desprecio social, es decir, agravios morales y estructurales que les impiden su autorrealización (autenticidad) y autodeterminación (autonomía). Por ello, propongo que el modelo teórico de la lucha por el reconocimiento, desarrollado por el filósofo y sociólogo Axel Honneth, tiene una tarea importante en dos sentidos: 1) servir como herramienta para el diagnóstico de patologías sociales producto del sistema capitalista, y su enfoque mercantilista del sistema educativo, que ha reducido de manera utilitarista y simplista el fin de la educación a la producción de trabajadores competentes y flexibles para el mercado y, con ello, el papel de los docentes como simples transmisores de saberes y competencias; 2) que la crítica a dichos modelos y prácticas institucionales surja desde los sujetos agraviados a partir de sus experiencias de injusticia: alumnos, docentes, padres de familia, comunidad etc.

En la primera parte del capítulo expondré el desarrollo de la política educativa de educación básica de corte neoliberal en México que, como en otros países de América Latina, inició en la década de los 90's. El objetivo es mostrar que la educación ha sido concebida de manera técnica y con fines utilitaristas. La mercantilización educativa no sólo es base estructural de las patologías al interior de las instituciones educativas, sino que impide pensar sus problemáticas en términos normativos al establecer un lenguaje mercantil que marca la agenda en la investigación y crítica educativa: calidad, evaluación, eficacia, eficiencia, competencias, etc.

En la segunda parte presentaré el modelo teórico del reconocimiento desarrollado por Axel Honneth en su libro "La lucha por el reconocimiento" pues considero que es una herramienta potente para una crítica normativa de las instituciones educativas y su potencial transformación.

En la última parte retomaré fragmentos de una entrevista realizada a un docente de educación secundaria con el objetivo de ejemplificar cómo el modelo teórico de la lucha por el reconocimiento puede ser puesto en operación.

## Política educativa neoliberal en México: la mercantilización de la educación

En México, a principios de la década de los 90's, la administración pública adoptó un nuevo paradigma internacional denominado "Nueva Gestión Pública" (NGP) con el objetivo de consolidar en distintos sectores estatales, como el educativo, tres valores básicos conocidos como de "las tres E": economía, eficacia y eficiencia (Del Castillo y Azuma, 2014). La dirección de los diferentes sectores estatales serían concebidos ahora en términos de gerencia y buscarían alcanzar mayores indicadores de calidad en los servicios públicos, por ello, la profesionalización de los servidores públicos se presentó como una necesidad lógica.

Fue bajo el paradigma de "las tres E" que comenzó a instituirse la idea de la racionalidad económica en el funcionamiento de las instituciones educativas para adaptarlas a las necesidades del mercado. A partir de aquí, la educación no será discutida en términos pedagógicos, sino administrativos, y la toma de decisiones no implicará la participación de los sujetos involucrados (docentes, alumnos, comunidad escolar, sociedad), sino de las gerencias y sus especialistas.

Lo que se espera de las instituciones educativas bajo este nuevo paradigma está plasmado con toda claridad en el documento *Prioridades y estrategias para la educación* publicado en español por el Banco Mundial (BM) en 1996. En este documento se especifican dos prioridades para la educación: 1) atender la creciente demanda por parte de las economías de trabajadores adaptables capaces de adquirir sin dificultad nuevos conocimientos y; 2) contribuir a la constante expansión del saber (Banco Mundial, 1996, p. 1). No se trata de formar ciudadanos capaces de tomar decisiones democráticas sobre qué tipo de sociedad queremos formar, sino de formar trabajadores flexibles que se adapten a las necesidades del mercado.

Fue bajo este contexto que, en mayo de 1992, se concretó en México el Acuerdo Nacional para la Educación Básica (ANMEB). Mediante este acuerdo, el gobierno federal, encabezado por el entonces presidente Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), transfirió a los treinta y un estados del país los recursos

y la responsabilidad de operar sus sistemas estatales de educación básica (nivel que incluye el preescolar, la primaria y la secundaria) así como el compromiso de la formación y actualización de los profesores para este subsistema educativo (Zorrilla y Barba, 2008). Se trata de aquello que se conoce como la descentralización de la educación.

Según señala Susan Street (1993), la estrategia de descentralización fue la apropiación por parte del gobierno de "lo laboral" transformándolo en un asunto de naturaleza "administrativa" para así someterlo a una reglamentación unilateral y, por ende, volverlo susceptible a los recortes presupuestales impuestos desde las más altas esferas financieras nacionales e internacionales. Se trata "(...) del ataque con más fuerza, a la existencia de la gran conquista histórica: la plaza"<sup>1</sup> (Street, 1993, p. 55).

La llamada *Modernización educativa* fue transmitida engañosamente a los maestros, como una política que legitimaba su autonomía en el aula, lanzándolos a realizar una búsqueda individual por el mejor método docente, y de paso, reforzando un concepto de práctica docente reducido al ámbito de ejecutor de técnicas de enseñanza (Street, 1998).

Durante la década del 2000, se aplicaron una serie de reformas para los distintos niveles de educación básica: Reforma a la educación preescolar en 2004, Reforma a la educación secundaria en 2006 y reforma a la educación primaria en 2009. A la articulación de este conjunto de reformas se le denominó, en el año 2011, Reforma Integral de Educación Básica (RIEB).

Los conceptos centrales de la RIEB fueron "calidad" y "evaluación" (Rodríguez, 2015) y su modelo educativo el de "las competencias". Dicho modelo implica que los profesores transmitan, y los alumnos adquieran, competencias expresadas en saberes (que sirvan para el mercado): "saber" (respaldado por títulos o conocimientos) "saber hacer" (conocimientos adquiridos en la práctica) y "saber ser" (comportamientos y actitudes frente al trabajo, el entorno y así mismo) (Durand, 2011, p. 98). Como bien señalan Fernández et al. (2017), si el mercado laboral ahora es entendido como un mercado de competencias, los sistemas educativos se entienden como proveedores de dicha mercancía creando buenos perfiles de trabajadores para el mercado.

Cabe señalar que, si el sistema educativo tendría como misión formar trabajadores competentes y flexibles que se incorporen al mercado laboral, es necesario que quienes lleven a cabo la misión, es decir, los docentes, también se adapten a la misma lógica, por ello es necesaria su evaluación. Es pues bajo el contexto de la RIEB que nació el Acuerdo para la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicios de Educación Básica, donde se preveía que la evaluación para docentes tomaría en cuenta la preparación profesional y la evaluación del desempeño profesional "con base en los estándares o

<sup>1</sup> "La Plaza" hace referencia al contrato por tiempo indefinido que adquiere un docente al entrar al sistema de educación pública en cualquiera de sus niveles en México.

nal y la evaluación del desempeño profesional “con base en los estándares o los instrumentos y estrategias que para el efecto emita la Secretaría de Educación Pública (SEP)” (Rodríguez, 2015, p. 319).

Fue así que para el año 2013, como parte de un paquete de reformas estructurales (de corte neoliberal) promovido por el gobierno de Enrique Peña Nieto (2012-2018), llegó la Reforma Educativa con el lema “recobrar la rectoría del Estado”. Al centro de esta reforma se colocaron temas como la evaluación de la calidad educativa, el servicio profesional docente y la gestión autónoma de las escuelas<sup>2</sup>.

Desde antes de ser presentada, los impulsores de la Reforma del 2013, plantearon que los malos resultados educativos del país eran el efecto directo de un solo agente causal: el magisterio. Entre otras cosas, los docentes fueron acusados, mediante una campaña mediática, de incapaces, rebeldes, violentos, ignorantes e incultos. Una simplificación de la problemática educativa que fue aceptada por la opinión pública (Gil, 2018).

Deteriorar la imagen de las y los profesores de educación básica ante la sociedad mexicana, fue una estrategia política que buscaba respaldo ante los cambios que vendrían pues, más que ser una reforma educativa, la del 2013 era una reforma laboral en educación cuyo principal objetivo era establecer un régimen laboral especial donde las y los docentes, vía una evaluación estandarizada que se realizaría cada 4 años por parte del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), podrían ser separados de su cargo sin responsabilidad para el Estado (Muñoz, 2018). Se trató, en los hechos, de buscar terminar los contratos de tiempo indefinido y cambiarlos por contratos temporales.

La presión constante por parte del magisterio, principalmente a través de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE)<sup>3</sup> hizo que, con la llegada del gobierno de Andrés Manuel López Obrador (2018-2024), la reforma de 2013 fuera revertida a través de una nueva reforma en el 2019. Esta reforma cambió discursivamente el sentido de la definición del problema educativo en México. Plantea la búsqueda de la excelencia educativa a través de la “Nueva Escuela Mexicana”, teniendo como estrategia política la revalorización docente (Faustino, 2019). Esta es una reforma en curso, y en cuanto a lo que se refiere a los docentes, hasta el momento se ha mantenido una postura de diálogo e incluso se han otorgado incrementos salariales, sin embargo, sigue sin haber cambios en la estructura y manera de operar

---

2 Para un análisis del impacto de esta reforma en el trabajo de las y los docentes de secundaria en México ver: Muñoz Jazo, M. (2018). La Reforma educativa de 2013: Control y autonomía del trabajo docente en escuelas secundarias públicas en Guadalajara. Universidad de Guadalajara.

3 La CNTE representa la disidencia sindical del magisterio, desde su nacimiento en 1979, han luchado por la democratización del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) que, ante la reforma de 2013, mantuvo una postura oficialista y servil.

institucional, y se sigue la misma lógica administrativa que con los anteriores gobiernos neoliberales.

Con lo dicho hasta aquí, quiero resaltar que la educación, un asunto que nos compete a todos y, por tanto, de orden político y moral, ha sido reducida a una cuestión técnica que responde a criterios de mercado. En ese sentido, podemos decir que la educación se ha mercantilizado. Esta mercantilización de la educación es una patología del capitalismo que deforma las relaciones al interior de sus instituciones. Como señala Herzog (2013), “reconocemos de forma diferente las cosas, las relaciones sociales que se producen detrás de las cosas y las personas dentro de las relaciones sociales, dependiendo de si son distribuidas por el mercado o si se siguen otros criterios” (p. 330).

Bajo los criterios del mercado, la relación alumno-profesor, por ejemplo, se entiende como una relación cliente-prestador de servicios. La relación de los profesores con sus pares se vuelve competitiva pues los criterios para el desarrollo profesional y su evaluación están individualizados. Así mismo, los objetivos de las instituciones educativas pasan de pensarse como centros de formación de ciudadanos para alcanzar una sociedad justa y democrática a ser proveedores de la fuerza de trabajo que demanda el mercado. Así entendidas las cosas, queda poco espacio para aquello que alumnos, docentes o padres de familia puedan expresar. Si como afirma Honneth (1997), las luchas sociales están motivadas por las reacciones de los sujetos ante aquello que sienten como una injusticia cometida contra su persona, es necesaria una teoría que, partiendo de la obligación moral que tenemos unos con otros, permita sacar a la luz los sentimientos de injusticia o de desprecio social de los agraviados pues estos son la base para la crítica y potencial transformación social. Para ello, la lucha por el reconocimiento de Axel Honneth puede ayudar.

## La lucha por el reconocimiento como teoría normativa para la crítica y transformación de las instituciones educativas

En su libro *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*, publicado por primera vez en alemán en 1992, Axel Honneth defiende la tesis de que “(...) las reacciones de sentimientos negativos que psíquicamente acompañan la experiencia de menosprecio pueden presentar la base afectiva de impulsos en lo que enraiza motivacionalmente la lucha por el reconocimiento” (1997, p. 165).

Para comprender mejor esta tesis, es necesario que nuestro punto de partida sea normativo, puesto que sólo desde ahí se puede entender el desprecio. Herzog (2021) lo explica de la siguiente manera:

(...) si sufro por golpear mi cabeza contra el armario o por que me ataca un tigre, no siento una indignación moral porque no tengo exigencias

normativas hacia el armario o hacia el tigre. No obstante, cuando otro ser humano me causa sufrimiento, siento una indignación, o en palabras de Honneth, siento un desprecio, porque tengo exigencias normativas hacia las otras personas y hacia instituciones sociales, y me siento despreciado si estas exigencias no se cumplen.

Como puede verse, se trata de aquellas dimensiones de obligación que tengo con los demás, obligaciones morales que se tienen en una comunidad viva, de la que se forma parte, y que se basan en normas y usos establecidos que nos ordenan a producir lo que ya es, una ética de las obligaciones morales hacia la comunidad. Se trata de aquello que Hegel define como eticidad, es decir, "(...) el reconocimiento mutuo de los actores que ven cumplidas sus propias metas en las metas de los demás" (Torres, 2020, p. 78).

Esta idea de la eticidad hegeliana es contraria a las visiones atomísticas y contractualistas que ya Marx criticaba en su *Introducción general a la crítica de la economía política de 1857* cuando señala que los individuos aparecen como desprendidos de los lazos sociales:

El cazador o el pescador solos y aislados, con los que comienza Smith y Ricardo, pertenecen a las imaginaciones desprovistas de fantasía que produjeron las robinsonadas del siglo XVIII... Esta es sólo la apariencia, apariencia puramente estética, de las grandes y pequeñas robinsonadas. En esta sociedad libre de competencia cada individuo aparece como desprendido de los lazos naturales etc., que en las épocas históricas precedentes hacen de él un conglomerado humano determinado y circunscrito... el individuo aparecía como conforme a la naturaleza en tanto que puesto por la naturaleza y no en tanto que producto de la historia (2001, p. 34).

Si el individuo aislado es, como dice Marx, una apariencia puramente estética, una robinsonada, entonces tiene sentido hablar de relaciones de reconocimiento intersubjetivas como mediación del proceso de individuación social. En este punto es importante ir precisando que se entiende por reconocimiento.

La idea del reconocimiento honnethiano de la que parto está ligado a la tradición alemana que lo entiende como "autodeterminación". Para Hegel, el reconocimiento (Anerkennung) se entiende, como configuraciones de la intersubjetividad humana, históricamente dadas y fruto del espíritu que cumple con tres condiciones:

1. Debe ser mutuo;
2. Ha de consistir en una autolimitación complementaria y;
3. Ha de expresarse para que esté al alcance de cualquiera y todos puedan percibirlo.

Se trata de formas de comunicación humana "auténticas" u "objetivas" (no

ancladas en pasiones o deseos individuales sino en relaciones basadas en la ética, los juicios racionales, el derecho, la ciencia etc.), en las que, los sujetos, limitan complementariamente sus propios intereses, anunciando explícitamente que se reconocen como iguales en su ser o en su capacidad de autodeterminación (Honneth, 2019, p. 147).

Siguiendo a Hegel, Honneth entiende que, el conflicto como motor del desarrollo y el cambio, consiste en "(...) la búsqueda de reconocimiento como un proceso de aprendizaje ético-social [que apunta] a la creación de una personalidad autónoma que no representa un simple conflicto de intereses. Se refiere al desarrollo personal y social de los sujetos reconocidos en diferentes esferas de la sociedad" (Torres, 2020, p. 76). Se trata de una idea de lucha social que entiende que el conflicto que se produce entre los individuos "(...) no es producto de su autoconservación física, sino del reconocimiento subjetivo de las dimensiones de la individualidad humana" (Torres, 2020, p. 77). Por ello Hegel desarrolla un modelo teórico que diferencia tres formas de reconocimiento que le, permiten al individuo su confirmación práctica:

En las relaciones afectivas de reconocimiento en la familia, el individuo humano es reconocido como un ente concreto de necesidades, en las de reconocimiento formal-cognitivo del derecho, lo es como persona abstracta y en la relaciones emocionalmente ilustradas del Estado, es reconocido exclusivamente como un general concreto, como un sujeto socializado en su unicidad (Honneth, 1997, p. 38).

Honneth representa esto en el siguiente cuadro:

Cuadro 1:

#### Estadios de reconocimiento social en Hegel

Objeto y modo de reconocimiento	Individuo (necesidades concretas)	Persona (autonomía formal)	Sujeto (especificidad individual)
Intuición (afectivo)	Familia (amor)		
Concepto (cognitivo)		Sociedad civil (derecho)	
Intuición intelectual (afecto devenido racional)			Estado (solidaridad)

Fuente: Honneth, 1997, p. 38.

Para justificar empíricamente la idea hegeliana de que un sujeto sólo puede autodeterminarse perteneciendo a una comunidad, Honneth se apoya de la psicología social de George Herbert Mead pues considera que comparte con Hegel la idea de “una génesis social de la identidad del yo [y el] hacer de la lucha por el reconocimiento el punto de referencia de una construcción teórica con la que debe explicarse el desarrollo moral de la sociedad” (Honneth, 1997, p. 90).

Para este último, los sujetos adquieren conciencia de sí mismos cuando perciben su actuación desde la mediación simbólica de quien es el interlocutor, por ello, la comprensión de sí mismo sólo es posible desde la interacción con los otros. Con esta comprensión de sí a partir de la alteridad, en el ámbito político y jurídico, las personas se sienten reconocidas y son capaces de reconocer (si existen, son claros y se cumplen) los sistemas normativos (derechos y obligaciones; responsabilidades y estima social) que les indican la posición cooperadora y solidaria que ocupan en la vida social (Torres, 2017).

Una vez incorporada la psicología social de Mead a la concepción hegeliana del reconocimiento, Honneth procede a actualizar el cuadro de los estadios del reconocimiento de Hegel a partir de la identificación de tres esferas normativas o “(...) modelos de reconocimiento diferenciados a los que además debe corresponder un potencial diferente de desarrollo moral y diversos tipos de autorreferencia individual” (Honneth, 1997, p. 117): amor, derecho y solidaridad.

### *Modelos de reconocimiento: amor, derecho y solidaridad*

#### **Amor**

Por relaciones amorosas deben entenderse todas las relaciones primarias en la medida en que estriban en fuertes lazos afectivos. “Los sujetos recíprocamente se confirman en su naturaleza necesitada y se reconocen como entes de necesidad (...) El reconocimiento aquí debe tener el carácter de aquiescencia y aliento afectivos (...), [por ello] está ligado a la existencia corporal del otro” (Honneth, 1997, p. 118). La clave en un contexto de investigación es que el amor debe concebirse como “un ser-sí-mismo en el otro” (Honneth, 1997).

(...) el amor es una “autolimitación” y una “auto-des-limitación” recíprocas entre los individuos que se reconocen en su singularidad. Es el reconocimiento mutuo de sus propias necesidades lo que lleva a la dedicación amorosa mutua; cuando hay un reconocimiento recíproco de amor, no solo hay asentimiento, sino también estímulo afectivo entre sujetos concretos corporales (Magnelli, 2021, p. 58).

En este sentido, Honneth indica que “estar consigo mismo en el otro” contiene la clave para la concepción de la libertad social de Hegel, basada en una idea de instituciones sociales según la cual los sujetos se relacionan unos con otros de manera tal que pueden concebir su contraparte como un otro de sí mismos (Honneth, 2014).

## Derecho

Las relaciones de derecho son aquellas que nos proporcionan la seguridad de la realización social de determinadas de nuestras pretensiones. Para ello, es necesario que poseamos un saber acerca de qué obligaciones normativas tenemos que cumplir frente a los otros ocasionales, por ello "(...) sólo desde la perspectiva normativa de un 'otro generalizado' podemos entendernos a nosotros mismos como personas de derecho, en el sentido de que podemos estar seguros de la realización social de determinadas de nuestras pretensiones" (Honneth, 1997, p.133).

Los sujetos de derecho se reconocen, porque obedecen a la misma ley, recíprocamente como personas que pueden decidir racionalmente acerca de normas morales en su autonomía individual, Reconocerse como persona de derecho significa no sólo la capacidad abstracta de poder orientarse respecto de normas morales, sino también la capacidad concreta de merecer la medida necesaria en nivel social de vida por la que un sujeto es entretanto reconocido cuando encuentra reconocimiento jurídico (Honneth, 1997).

Para Honneth, por la experiencia del reconocimiento jurídico un sujeto conquista la posibilidad de concebir su obra como una exteriorización, respetada por todos, de la propia autonomía. Este tipo de autorrelación individual, entendida como respeto de sí o "autorrespeto", ganado en las relaciones de derecho, se esclarece por el hecho de que "(...) los derechos pueden concebirse como signos anónimos de un respeto social. El sujeto adquiere la conciencia de poder respetarse a sí mismo, ya que merece el respeto de todos los demás" (Honneth, 1997, p. 145).

## Solidaridad

"Para poder conseguir una ininterrumpida autorrelación, los sujetos humanos necesitan, más allá de la experiencia de dedicación afectiva y del reconocimiento jurídico, una valoración social que les permita referirse a sus cualidades y facultades concretas" (Honneth, 1997, p. 148).

El valor social determinado se mide por el grado en que las personas están en condiciones de contribuir a la realización de los objetivos sociales, por ello, se busca estimar intersubjetivamente la medida en que cooperan con sus capacidades y actuaciones en la realización de los valores socialmente definidos (Honneth, 1997).

Solo en la modernidad, dice Honneth (1997), se ha individualizado la representación acerca de quién contribuye a la realización de los objetivos sociales, siendo ahora sólo el sujeto, como una magnitud histórico-vital individualizada, quién entra en el campo de la valoración social, por ello las representaciones sociales de valor se abren a modos diferenciados de autorrealización personal. Es en este proceso que el concepto de honor social (asociado a un grupo

o estamento en el antiguo régimen) se disuelve en el de "prestigio social", es decir, "(...) el modo de reconocimiento social que merece el singular por la forma de su autorrealización, porque con ella contribuye, en una determinada medida, a la conversión práctica de los objetivos abstractamente definidos de la sociedad" (p. 155).

¿Por qué como concepto director se recomienda la categoría de solidaridad? Para aclararnos esto, Honneth procede a exponer el tipo de autocomprensión individual que va junto con la experiencia de la valoración social, es decir, la "autoestima".

La valoración social va unida a una seguridad sentida de poder realizar operaciones o de poseer capacidades que son reconocidas por los demás miembros de la sociedad como valiosas. "Tal tipo de autorrelación práctica, para la que normalmente existe la expresión de 'sentimiento del propio valor', podemos denominarla 'autoestima'. En esta medida, cada miembro de la sociedad se desplaza a valorarse de ese modo a sí mismo, por lo que puede hablarse de una situación postradicional de solidaridad social" (Honneth, 1997, p. 158).

Estas relaciones solidarias no sólo despiertan tolerancia pasiva, sino participación activa en la particularidad individual de las otras personas; "(...) pues sólo en la medida en que yo activamente me preocupo de que el otro pueda desarrollar cualidades que me son extrañas, pueden realizarse los objetivos que nos son comunes" (Honneth, 1997, p. 158).

#### *Modelos de desprecio: maltrato físico, desposesión o exclusión y desvalorización social*

En el apartado anterior vimos cómo, para llegar a un entendimiento positivo de sí mismo, es decir, para lograr un desarrollo pleno de su personalidad, de una autorrealización o vida lograda, el ser humano se encuentra destinado al reconocimiento intersubjetivo de sus capacidades y operaciones, por ello cabe preguntarse qué pasa cuando este reconocimiento es negado o delimitado (Honneth, 1997). Honneth responde con la ayuda de Mead de la siguiente manera:

(...) como la imagen normativa de sí de cualquier hombre, de su "mí", está destinada a la posibilidad de una permanente referencia a su confirmación en otro, con la experiencia de menosprecio aparece el peligro de una lesión que puede sacudir la identidad de la persona en su totalidad (Honneth, 1997, p. 160).

Esta delimitación interna de individualización y reconocimiento es lo que

Honneth llama "menosprecio" o "desprecio". El desprecio nos habla de comportamientos que no solo representan una injusticia porque perjudica a los sujetos en su libertad de acción o les causa daño, sino el aspecto de un comportamiento por el que las personas son lesionadas en el entendimiento positivo de sí mismas que deben ganar intersubjetivamente. Puesto que el menosprecio nos indica privación o disposición de reconocimiento, entonces, a los tres modelos de reconocimiento (amor, derecho y solidaridad) deben corresponder, como el reverso negativo del fenómeno, tres modelos de menosprecio "(...) cuyas diferencias deben medirse según el grado en que pueden trastornar la autorreferencia práctica de una persona, de manera que le arrebaten el reconocimiento de sus determinadas pretensiones de identidad" (Honneth, 1997, p. 161).

### Maltrato físico

La primera forma de menosprecio hace referencia a la integridad corporal de una persona, a la humillación que recibe una persona cuando se le quitan de manera violenta las posibilidades de libre disposición de su cuerpo. Lo específico de esta forma de humillación no es tanto el dolor corporal, sino su asociación con el sentimiento de estar indefenso frente a la voluntad de otro sujeto, es decir, lo que se lesiona es la confianza, aprendida en el amor, en la capacidad de la coordinación autónoma del propio cuerpo. Por ello, la consecuencia es la pérdida de confianza en sí mismo y en el mundo que se extiende hasta las capas corporales del trato práctico con otros sujetos. Lo que aquí se arrebata es:

(...) el respeto a esa disposición autónoma sobre el propio cuerpo que, por su parte, sólo puede adquirirse por las experiencias de dedicación emocional en la socialización; la lograda integración de las cualidades de comportamiento corporales o anímicas se quebrantan desde fuera y con ello se destruyen las formas elementales de autoconfianza (Honneth, 1997, p. 162).

### Desposesión de derechos o exclusión social

La segunda forma hace referencia a modos de desprecio personal que se le atribuyen a un sujeto de manera que permanece excluido de determinados derechos dentro de una sociedad.

Si se considera que "derechos" son pretensiones individuales cuyo cumplimiento social una persona puede reclamar legítimamente en tanto que, como miembro valioso, participa en su ordenamiento institucional igualitariamente, la sustracción de esos derechos a una persona lleva implícitamente la declaración de que no se le considera como a los demás miembros de la sociedad, responsable en igual medida.

Lo específico de tales formas de menosprecio no consiste sólo en la limitación violenta de la autonomía personal, sino en su conexión con el sentimiento de no poseer el estatus de un sujeto de interacción moralmente igual y plenamente valioso. Significa ser lesionado en sus expectativas de reconocimiento como sujeto capaz de formación de juicios morales; por eso la experiencia de desposesión de derechos va unida a una pérdida de respeto de sí y, por consiguiente, de la capacidad de referirse así mismo como sujeto de interacción legítimo e igual con los demás. Lo que aquí se arranca de reconocimiento a la persona es el respeto cognitivo de una responsabilidad moral que, por su parte, sólo puede ganarse trabajosamente en el proceso de la interacción civilizadora (Honneth, 1997, p. 163).

Esta forma de menosprecio es variable porque el contenido y significación de lo que vale como persona moralmente responsable ha cambiado en el desarrollo de las relaciones jurídicas.

### Desvalorización social

Si con el honor, la dignidad o el estatus se designa la medida de valoración social que, en el horizonte de la tradición cultural de una sociedad se le otorga al tipo de autorrealización de una persona, entonces, con la desvalorización de modos de vida individuales o colectivos se hace referencia a comportamientos que, en el lenguaje cotidiano, pueden nombrarse con los conceptos de injuria o deshonra. Puesto que la jerarquía social de valores escalona formas singulares de vida y modos de convicción como menos valiosos o que presentan insuficiencias, sustrae a los sujetos concernidos toda posibilidad de atribuir un valor social a sus propias capacidades, es decir, se experimenta una degradación evaluativa de determinado modelo de autorrealización. Lo anterior trae como consecuencia, para quien lo soporta, no poder referirse a su modo de vivir como algo a lo que, dentro de la comunidad, se le atribuye una significación positiva. Con dicha experiencia de desvalorización...

se conjuga una pérdida de la autoestima personal y, por consiguiente, de la oportunidad de poder entenderse como un ente estimado en sus capacidades y cualidades características. Lo que aquí se arrebató en reconocimiento es la aquiescencia social a una forma de autorrealización que una persona debe encontrar difícilmente con la ayuda del aliento y las solidaridades de grupo (Honneth, 1997, p. 164).

Una vez que a cada esfera del reconocimiento le opone, como su reverso negativo, su respectiva forma de desprecio, Honneth puede actualizar el cuadro sobre las estructura del reconocimiento social de la siguiente manera:

Cuadro 2:

### Estructura de las relaciones de reconocimiento social

Modos de reconocimiento	Dedicación emocional	Atención cognitiva	Valoración social
Dimensión de personalidad	Naturaleza y necesidad de afecto	Responsabilidad moral	Cualidades y capacidades
Formas de reconocimiento	Relaciones primarias (amor y amistad)	Relaciones de derecho (derechos)	Comunidad de valor (solidaridad)
Potencial de desarrollo		Generalización, materialización	Individualización, igualación
Autorrelación práctica	Autoconfianza	Autorrespeto	Autoestima
Formas de desprecio	Maltrato y violación, integridad física	Desposesión de derechos y exclusión social; integridad social	Indignidad e injuria, "honor", dignidad

Fuente: Honneth, 1997, p. 159

### *Sentimientos de desprecio*

La clave para emprender un proyecto de investigación empírica nos la brinda Honneth cuando plantea que:

Si la experiencia de reconocimiento presenta una condición de la cual depende el desarrollo de la personalidad del ser humano en su conjunto, su ausencia, esto es, el desprecio, va acompañado necesariamente del sentimiento de una amenaza de pérdida de la personalidad, por tanto, cabe preguntarse ¿En qué medida, cada deterioro de la condición normativa de la interacción se tiene que reflejar directamente en los sentimientos morales de las personas afectadas? (Honneth, 2011, p. 137).

Son los sentimientos morales de desprecio, como la vergüenza, rabia o indignación, que las personas experimentan en su cotidianidad, los encargados de informarnos qué tipo de reconocimiento está siendo negado y, por ende, qué dimensión de la personalidad se está lesionando al sujeto: autoconfianza, autorrespeto, autoestima.

Si una injusticia moral se presenta siempre que falta para las personas afectadas, en contra de sus expectativas, un reconocimiento considerado como merecido se llamarán "sentimientos de desprecio social" a las experiencias morales que los sujetos humanos tienen típicamente ante una injusticia (Honneth, 2011) y que llaman la atención del sujeto concernido acerca de su propia situación social.

Es necesario enfatizar en el hecho de que los sentimientos de desprecio o "heridas morales" no son vivencias singulares azarosas, sino una violación de las expectativas compartidas a partir de la internalización de principios normativos (Calvo, 2018), es decir, una violación de las expectativas de justicia intuitivamente dadas de los sujetos, aquello que Honneth llama "experiencia precientíficas", y representan el medio por el que un sujeto consigue conocer de manera injusta que se le priva de reconocimiento social y, por tanto, pueden presentar la base afectiva de impulsos en los que enraiza motivacionalmente la lucha por el reconocimiento (Honneth, 1997).

### *La lucha por el reconocimiento*

Siguiendo a Honneth (1997), una teoría social normativa "(...) debe apuntar a un concepto de lucha social fundado no en posiciones de intereses, sino en sentimientos morales de injusticia" (p. 195).

Por lucha social, se hace referencia a

(...) un proceso práctico en el que las experiencias individuales de menosprecio se elucidan en tanto que vivencias-clave de todo un grupo, de manera que pueden influir, en tanto que motivos de acción, en las exigencias colectivas de una ampliación en las relaciones de reconocimiento (Honneth, 1997, p. 196).

Este concepto de lucha social tiene las siguientes características:

- Es neutral en cuanto a si las formas de resistencias son violentas o no violentas;
- Es neutro en cuanto a la distinción tradicional de formas intencionales o no intencionales de los conflictos sociales ya que ninguna de sus proposiciones se pronuncia sobre la medida en que los actores han de ser conscientes de las motivaciones morales de su obrar.
- Tampoco distingue entre objetivos personales o impersonales porque en principio, la lucha solo puede ser determinada por ideas y exigencias generales, en la que "(...) los actores singulares ven positivamente superadas sus expectativas individuales de menosprecio; entre los objetivos impersonales de un movimiento social y las experiencias privadas de lesión de sus miembros debe existir un puente semántico capaz de permitir la elaboración de una identidad colectiva" (Honneth, 1997, p. 197).

Cómo puede observarse, se trata de una lucha por las condiciones intersubjetivas de la integridad personal (Honneth, 1997) mediante la cual los sujetos amplían su sensibilidad moral y su valoración política, cuando padecen menosprecio, agravio o violencia sistemática, y se disponen a enfrentarlas a partir de sus prácticas de dignidad o estima moral de sí (Torres, 2020).

## Poner a trabajar la teoría: experiencia de trabajo de un profesor de secundaria pública bajo el contexto de pandemia por SARS-CoV-2 en Guadalajara

En el siguiente apartado retomaré fragmentos de una entrevista que realicé a un profesor de escuela secundaria pública en Guadalajara, Jalisco, México, durante el periodo de pandemia por SARS-CoV-2, con el objetivo es mostrar y poner a discusión cómo la teoría del reconocimiento podría ser utilizada como una herramienta para el análisis crítico de las instituciones educativas y su potencial transformación, pues, hasta el momento, ha sido poco explorada en investigaciones empíricas sobre temas educativos. Sumado a esto, si bien Honneth nos brinda un marco teórico crítico, no ha especificado cómo podría ser operado metodológicamente, por ello, me parece pertinente generar un diálogo en torno a este asunto.

### *La experiencia de Antonio<sup>4</sup>*

Antonio tiene 36 años, es docente de educación secundaria e imparte las asignaturas de Historia de México e Historia Universal en el sistema público del Estado de Jalisco al que ingresó hace 8 años. Su contrato es de base y tiene asignadas 40 horas semanales. Está casado y tiene un hijo de 12 años y una niña de 9 años. Cuenta con un título de Licenciado en Ciencias Políticas y una Maestría en Educación. Aunque trabaja en dos escuelas, lo siente como si fueran tres:

Yo digo que trabajo, aunque sean dos escuelas, trabajo tres turnos diferentes porque trabajo vespertino y matutino, pero en una escuela en las 117 trabajo los dos turnos y en la otra escuela trabajo el vespertino nada más, pero al final son como yo digo, son como tres turnos diferentes porque hay que lidiar este, con tres coordinadores, como con tres escuelas y según pues, pero, son dos turnos (Antonio).

Estudió su licenciatura en el Tec de Monterrey, una de las universidades privadas más caras y prestigiosas en México, y fue el primero de su familia en hacerlo gracias a una beca crédito que le otorgaron y al apoyo de su papá que lo financió:

---

4 Dicha entrevista forma parte de un conjunto más amplio que realicé durante el periodo de junio a octubre de 2021 en la Zona Metropolitana de Guadalajara, bajo el contexto de la pandemia del Covid 19, para un investigación doctoral que desarrollo actualmente sobre desprecio social de las y los docentes de educación secundaria en la ciudad de Guadalajara, perteneciente al Estado de Jalisco en México. Del total de entrevistados, 5 son mujeres y 6 son hombres. El primer contacto para estas entrevistas fue con docentes que conocía personalmente y que, a su vez, me contactaron con conocidos de ellos. Seis de las entrevistas fueron realizadas cara a cara en sus casas o en cafés públicos cercanos a su domicilio y registradas mediante grabadora de voz. Las cinco restantes se realizaron de manera virtual mediante la plataforma de zoom y registradas en audio con grabadora de voz. Antonio es un pseudónimo que he utilizado para cuidar la identidad real del docente que colaboró con este proyecto.

(...) yo digo que fue una aventura, y fue el tema de... nadie había estudiado en mi casa la universidad, ni en casa de mis papás, o sea, entonces se puede decir que fui el primero, entonces era como una ilusión no, y más decir, "pues voy a Monterrey" voy así a la universidad, pues, yo creo que fue un poco eso (Antonio).

Su ingreso a la docencia no fue planeado, se dio de manera circunstancial. Después de terminar su carrera y tener a su primer hijo, tuvo diferentes trabajos eventuales en empresas como Movistar o en una consultoría del Gobierno de Jalisco, pero decidió ir a trabajar a Estados Unidos con documentos falsos. Trabajó en un taller de laminado y pintura de un tío suyo y fue en ese lapso que nació su segunda hija. Estando allá, su esposa, que pertenece a una familia donde hay varios docentes, le sugirió regresar a México y presentar el examen para ingresar a la SEP como docente de secundaria:

(...) me dijo mi esposa que iba haber examen de oposición y yo decía "ah pues, no, no, como que no" pero, como ya teníamos a los niños, me decía "es que los niños no se que", me dijo, "ven intentalo, y si no, pues no pasa nada". Entonces vine e hice el examen y lo pasé y me dieron 17 horas, y así empecé. Si, básicamente eso, entonces... pero no era mi idea, honestamente no era mi idea buscar como ser maestro (Antonio).

Aunque su ingreso a la docencia en el año 2013 le dió cierta estabilidad, con 17 horas de clase, el sueldo era muy bajo y el trabajo muy demandante, pues sus horas se repartían en escuelas que se encontraban en municipios diferentes:

Cuando empecé estaba aquí (en Guadalajara), entonces me empecé a ir a Zacoalco, de aquí a Zacoalco son como 78 km, diario iba a Zacoalco, trabajaba en dos secundarias ahí por 17 horas, pero pues el sueldo era como 7 mil pesos al mes, entonces después pues me gastaba un poquito más de la mitad en pura gasolina y de ahí conseguí un interinato y me iba al salto, a San José el 15 a la secundaria general, no, es secundaria técnica 31, está en San José el 15 y ahí, era interinato y no me pagaban, entonces duré meses y no me pagaban y yo decía "pues bueno, yo ya sé que esto así es" (Antonio).

Los primeros años de su ingreso al sistema fueron sacrificados por el bajo sueldo y muy agotadores por la dinámica que implicaba pasar de una escuela a otra, sin embargo, y a pesar de que no estaba convencido de ser docente, su determinación rindió frutos y, a tres años de su ingreso al sistema de educación pública, logró incrementar su salario obteniendo 40 horas semanales de contrato base.

Aunque valora su trabajo, Antonio constantemente hace referencia al largo tiempo que ha soportado estar en él. Durante la entrevista menciona en re-

petidas ocasiones el tiempo que ha aguantado como docente y la razón de su aguante es hacer que valga la pena el sacrificio que tuvo que pasar en sus primeros años con tanta precariedad. Aunque no está feliz con su trabajo, al menos quiere disfrutar de los beneficios que le da tener un contrato de 40 horas:

(...) yo digo "wow, llevo 8 años, como he aguantado tanto no". Yo creo que he aguantado porque al principio las condiciones salariales y de prestaciones pues eran muy precarias con 17 horas para mi, gastaba casi todo en gasolina y teníamos un montón de tarjetas de crédito y estaban en números rojos, destapábamos un pozo para pagar una tarjeta y tapábamos el otro pozo y así no la llevábamos. Ya con 40 horas ya el alivio financiero ha sido muy notorio, y ya entonces yo digo "ok, voy a disfrutar un poco eso no". Pero no me hago a la idea de verme ahí 30 o 40 años como mis tíos por parte de mi esposa o mi suegra (Antonio).

Pero que Antonio no esté cómodo con su trabajo no es por sí mismo evidencia de sufrimiento. Según Christophe Dejours (2015), todo trabajo implica siempre, en primer lugar, fracasar, y ese fracaso implica sufrir. Pero en la medida en que uno se familiariza con la actividad que desempeña mediante la práctica, aguantando, adquiriendo experiencia, entonces uno puede superar el fracaso y convertir el sufrimiento en placer. Se trata de la inteligencia en el trabajo, que es la inteligencia del cuerpo, y que nos lleva al primer nivel de sublimación del sufrimiento, el de la cuerpropiación, "(...) un placer que uno extrae del trabajo y que no depende del otro ni de su reconocimiento, y que nos remite a un vínculo de uno mismo con uno mismo en el registro estricto de la intrasubjetividad" (Dejours, 2015, p. 13).

Antonio, por ejemplo, logró mejorar el problema de la indisciplina de los alumnos, una problemática que sufrió en su cuerpo, que sentía que le estaba enfermando y que, con el tiempo, aprendió a manejar para su beneficio:

Yo he tratado de ser muy rígido desde el primer año que he estado aquí, y ya después he ido como que entendiendo de qué va todo esto he ido relajando mis propias solicitudes como de "¡eh! portate bien", soy más flexible en ese sentido y me he evitado muchos problemas, muchos problemas... y he estado más tranquilo porque antes yo sentía que me he estado enfermando por estar tratando de regañar y de todos modos no entienden, entonces tienes que buscar la manera de decir, "bueno no te regaño, dejo que veas tu celular a lo mejor momentáneamente, dejé que no trabajes, pero si eso te mantiene tranquilo, y me das tranquilidad al grupo", entonces son como concesiones que das en el salón y eso he hecho (Antonio).

Entonces el problema en el trabajo no es el sufrimiento que pueda generar, sino el hecho de que no sea posible sublimar ese sufrimiento, es decir, convertirlo en placer. Además de la cuerpropiación, existen otros dos niveles de

sublimación del sufrimiento: el del reconocimiento<sup>5</sup> y el del lazo entre trabajo ordinario y cultura. En cuanto al reconocimiento, Dejours afirma que "(...) la retribución que moviliza a la mayoría de los trabajadores no es la retribución material (...) La retribución esperada es, ante todo, una retribución simbólica, y su forma principal es el reconocimiento" (Dejours, 2015, p. 59). Estos reconocimientos tienen que ver con la gratitud del servicio brindado y con el juicio sobre la calidad del trabajo realizado que, a su vez, adquiere dos formas: el juicio de utilidad y el juicio de belleza.

El primero de ellos hace referencia a la utilidad económica, social o técnica de la contribución aportada a la organización del trabajo. "Es la que le confiere estatus a la organización en la que se trabaja y un estatus en la sociedad" (Dejours, 2015, p. 59).

El juicio de belleza, en cambio, connota la conformidad del trabajo cumplido con las reglas del arte o reglas del oficio. Solo puede ser vertido por otro que conoce el arte desde el interior. "Es el juicio de los pares, de los colegas, el juicio más célebre, más severo y más apreciado. Reconocido por sus pares, un trabajador accede a la pertenencia" (Dejours, 2015, pp. 59-60), y esa pertenencia es lo que permite evitar la soledad.

Para Antonio, su trabajo no está reconocido ni por sus alumnos, los padres de familia o las autoridades. Como profesor de Historia, su trabajo tiene que impactar en el aprendizaje de las asignaturas que se consideran importantes: Español y Matemáticas. Es la indicación que recibe por parte de sus directivos:

(...) en general si es la idea y si es palpable eso, sobre todo las materias más importantes, entre comillas, como español o matemáticas, que es de lo que siempre piden cosas y siempre nos están pidiendo a las demás asignaturas que apoyemos a los logros de esas dos principales, aunque la autoridad no lo diga así, pero así es (Antonio).

A pesar de su formación, en una de las escuelas donde trabajó le asignaron la materia de español durante tres años bajo el argumento de que no había horas de historia. A pesar de que él desapruaba esas prácticas, aceptó dar la materia, pues no le quedaba de otra:

(...) cuando entré a Zacoalco yo iba por historia y me dieron español y decían "es que no tengo horas de historia cómo te las voy a dar", después supe que hay un montón de transas (engaños) en las escuelas y no te las dan porque las tiene otra persona, y me dan lo que hay, y dije "pues adelante, dámelas, no le hace"... creo que he sido bueno en español en general todo mi historial académico, pero para que te pongan a dar clases de algo que no es tu perfil o no te evaluaron dices "caray, pues bueno, le entro", porque es lo que hay, y si no, pues te quitan las horas y te quitan lo que tengas y pues le tienes que entrar (Antonio).

Pero no sólo se vio obligado a impartir una materia que no le corresponde, al momento de realizar esta entrevista, en junio del 2021, bajo el contexto de pandemia por SARS CoV-2, Antonio no cubría la totalidad de sus horas como profesor, pues en una de sus escuelas le fueron asignadas actividades distintas, ya sea de apoyo a otros docentes, a los estudiantes o de prefecto.

Ahorita haz de cuenta que, en la secundaria de San Andrés (secundaria general 10) no tengo grupos. No me asignaron grupos. Hay un desorden en esa escuela, la gestión de la escuela ha venido decayendo, y desde el ciclo escolar (anterior), no me dieron grupos. Entonces me han puesto de prefecto y así... al principio me asignaron ayudarle a un maestro con sus grupos pero no quiso, como que se sintió así como que invadido en su privacidad. Entonces me asignaron después ayudar a los chicos que, ya ves que se ha manejado el correo institucional de la secretaría, el correo institucional pues tiene un dominio, es jalisco.edu.mx, pues ahí se les ha mandado mucha información y eso les ha servido para utilizar classroom, que en esa escuela se utilizó mucho classroom, y entonces yo me encargue pues de esos temas técnicos no, que no podían sacar su correo, que no podían entrar, que la contraseña se les olvidó, que olvidaron el correo, entonces me encargaba yo de gestionar eso para que tuvieran las cosas listas. Y ahí es todo así por Whatsapp, este básicamente por correo (Antonio).

En cuanto a sus alumnos, él piensa que, si no colaboran en la clase de la manera que se espera, es porque no les interesa la materia. Aunado a ello, los papás tampoco ven importante la enseñanza de la historia:

(...) yo les doy historia, esencialmente, es algo que no les interesa mucho a veces y es algo que los mismos papás dicen "y eso para que les va a servir", entonces pues trata uno de cubrir los programas y la currícula no, que te pide la secretaría, pero tu la ves y a veces consideras que eso no... pues no sirve del todo y tienes que hacer las cosas más dinámicas (Antonio).

En general, Antonio piensa que el trabajo de maestro está subvalorado por la sociedad, él incluso ha preguntado a sus alumnos quién querría ser maestro, y no ha encontrado respuestas positivas:

(...) aquí (en México) el trabajo de maestro está como subvalorado, los papás, la sociedad, si tú haces una encuesta yo creo que mucha gente no querría ser maestro, yo les he preguntado a mis alumnos "quién de aquí quiere ser docente, de kinder, de lo que ustedes quieran", nadie levanta la mano "¡no! cómo cree maestro" "¿por qué?" "no, ¡es mucho trabajo!", o sea, como que nos ven en el estrés, nos ven en el enojo, en la des-

---

5 Es importante no confundir el término de reconocimiento que usa Dejours con el concepto de Reconocimiento empleado por Honneth, aunque existe una relación entre ambos, el primero, estaría considerado dentro de la tercera esfera del Reconocimiento de Honneth, la de la valoración social.

peración de que a veces es un relajo el salón y ellos dicen “no maestro, nombre, eso no” entonces ellos mismos reconocen a veces que es difícil lidiar con los estudiantes, y la sociedad siento que no reconoce a la figura del docente como una figura de prestigio (Antonio).

Todo esto hace que Antonio se cuestione el sentido de su trabajo y la importancia que tiene para sus alumnos y para la sociedad. Con la llegada de la pandemia, las rutinas de trabajo de Antonio fueron modificadas, ahora su trabajo consistía principalmente en el envío y revisión de actividades a través de Facebook o Whatsapp. Como el trabajo se trasladó a la casa, y él y su familia no cuentan con una propia, sino que viven en casa de sus suegros, las problemáticas familiares aumentaron, por ello, él decidió establecer un límite respecto a su trabajo, cumpliendo solo con lo necesario para poder apoyar a su esposa y a sus hijos con sus actividades escolares. A pesar de que tuvo que comprar una computadora nueva para trabajar en casa, no tener un espacio adecuado y enfrentar las constantes fallas del internet, él siente que a los docentes les fue bien durante la pandemia:

(...) lo primero es que valoras la vida porque la tienes, y has llegado hasta aquí, has sobrevivido a la pandemia... Yo creo que se valora mucho eso y valoro mucho el trabajo que tengo porque, los maestros, yo digo en general, el sector educativo en general, nos la vimos bien en el sentido de que pues no tuvimos que ir presencialmente... Pero creo que nos fue bien, tenemos un sueldo, nuestras prestaciones, todo siguió corriendo igual, no nos faltó nada a nosotros. Y ahorramos, si tu quieres, ahorramos un poco, sin mover el auto, sin gastar gasolina, sin perder tiempo en traslados (...) (Antonio).

Sin embargo, inmediatamente después de esta última reflexión, añade: “pero por otro lado también creo que este... en lo personal, yo he querido tener otra opción de trabajo, o sea, todavía no me hago muy bien a la idea de pasar 30 o 40 años en el sector educativo” (Antonio). Paradójicamente, la pandemia, con toda la incertidumbre y temor que trajo, fue para Antonio un respiro: “entonces en ese sentido yo digo “wow, esto fue como, cayó como anillo al dedo”, para mi, en ese sentido” (Antonio).

Finalmente, la experiencia de Antonio nos da pistas para entender qué obstaculiza alcanzar el tercer nivel de sublimación del sufrimiento señalado por Dejours, el del lazo entre trabajo ordinario y cultura, el de la sublimación extraordinaria, que supone “que se sostenga efectivamente los valores según los cuales el trabajo debería siempre ser puesto al servicio del crecimiento de la subjetividad a nivel individual y del crecimiento de la cultura a nivel colectivo” (Dejours, 2015, p. 65).

Entre los “problemas de la secundaria”, Antonio señala el hecho de tener que trabajar en dos o tres escuelas para que te alcance el dinero “para darse un gusto y salir adelante, la calidad de vida y todo que muchos buscamos”

(Antonio), la ausencia de autoridades en la escuela, la indisciplina, la burocratización y el trabajo administrativo sin sentido:

Cuando tenemos consejo técnico me ha tocado escuelas donde antes nos reunimos para preparar la reunión del consejo técnico y luego, después del consejo técnico, te reúnes en una sesión distinta para evaluar la reunión anterior, entonces es un poco como llenar papeles y papeles que yo les decía "oigan pero voy a llenar esto, pero no sirve de nada, ¿para qué me pides eso?", es nada más porque les pide la supervisión documentos, y nos lo piden a nosotros a la vez, tenemos que entregar para que ellos tengan en el expediente que si se hizo, pero en realidad no sirve de nada, no tiene ningún impacto en la educación de los chicos, es parte de los problemas (Antonio).

Esto último refleja una problemática que tiene su raíz en la gestión de los servicios públicos bajo el capitalismo neoliberal. La pretensión de alcanzar la llamada "calidad" del servicio promueve entre los docentes prácticas de trabajo sin sentido o de conflicto ético, es decir, de realizar actos que en realidad desaprueban, de deshonestidad frente al trabajo, y que les puede llevar al "gran flagelo que está cayendo sobre el mundo del trabajo" (Dejours, 2015, p. 20), el sufrimiento ético.

Es lo que le sucede a Antonio cuando, por mandato, sabe que no puede reprobar a ningún alumno. Como él mismo dice, reprobar un alumno sólo generará más trabajo y al final de todos modos lo tiene que pasar:

(...) "si el alumno nunca hizo nada y le tengo que poner el 5, le voy a poner el 6", yo pongo 6 por ejemplo, yo no repruebo a nadie, ellos no saben, pero yo les pongo 6 porque después a mi eso me genera más trabajo administrativo y de todos modos tienen que pasar, es como decir "que los repruebe la vida", un poco como nos decían en la prepa, porque si tu repruebas a alguien tienes que hacer un montón de documentos y trabajos extras y todo y al final, todo eso tiene que derivar en que el alumno pase el año o la materia... yo voy a cuidar mi trabajo, voy a cuidar mi sueldo y mis beneficios y si tengo que tragarme mi coraje y me orgullo para, porque fuiste un mal alumno y te voy a pasar, adelante, o sea no hay problema, trato de superar eso y de que no me afecte (Antonio).

Aún con todo aquello que Antonio nos ha compartido sobre su experiencia durante ocho años como docente, él tiene claro que quiere seguir avanzando y llegar a ser director. Por eso ha cumplido con su asistencia en las evaluaciones obligatorias y ha buscado, por su propia cuenta, realizar otras para subir de puesto. Como se lo inculcaron en la universidad, está convencido de que el éxito viene después del sacrificio, por eso está abierto a cambiar su residencia si se requiere o a separarse de su familia si la situación lo amerita:

Queremos estar juntos, pero no sabemos si aquí, o si en Sayula o si dón-

de... porque yo le digo (a su esposa) "si me dan una subdirección y me mandan a Bolaños, me voy a ir", yo le he dicho "yo me voy, a mí no me importa", desde que empecé yo dije "a donde haya yo voy a ir, porque ya me metí a esto y vamos a sacar adelante hasta donde podamos"... Pero hay maestros que se quedan en una escuela con 8 horas y quieren crecer y quieren crecer y no pueden crecer porque quieren crecer en esa escuela y no quieren salir a ninguna otra parte, yo me he atrevido a salir y creo que eso me ha ayudado a avanzar pronto. Tengo 40 horas y hay maestros que con 20 años de servicio tienen 10, 15 horas y se han quedado así. No se, ya depende de tu urgencia de crecer y de mejorar. Pero queremos estar juntos como familia pero no sabemos donde vamos a estar... porque esto a veces, del magisterio, en estas condiciones, pues tienes que vivir así, y es una nueva forma de vivir, o sea, no puedes querer estar con tu esposa y tus hijos todo el tiempo porque tu trabajo está en otro lado (Antonio).

### *Herida moral: la experiencia cotidiana del desprecio*

Los fragmentos de la entrevista que he seleccionado para presentar la experiencia de Antonio buscan visibilizar su insatisfacción con el trabajo que desempeña. Pero esta insatisfacción no procede de la actividad misma, está más bien mediada por las condiciones en las que se desarrolla. Si atendemos al segundo nivel de sublimación del sufrimiento, el del reconocimiento en el trabajo, encontramos los siguientes obstáculos:

- Falta de reconocimiento por parte de sus directivos:
  - Siendo profesor, le asignan actividades propias del personal de apoyo o administrativo.
  - Le asignan materias que no corresponden con su perfil profesional.
  - Consideran las materias que imparte como de menor importancia que otras o como un complemento para alcanzar los objetivos de otras materias
- Falta de reconocimiento por parte de sus alumnos:
  - No consideran importante el contenido de la materia que imparte
  - No ven en su profesión un modelo a seguir
- Falta de reconocimiento por parte de los padres de familia:
  - No consideran que los contenidos de su materia tengan alguna utilidad en el futuro de sus hijos
- Falta de reconocimiento por parte de la sociedad en general:

- Es un trabajo poco remunerado
- No se considera una actividad de prestigio

En cuanto al tercer nivel de sublimación del sufrimiento, el del lazo entre el trabajo ordinario y la cultura, identifiqué lo siguiente:

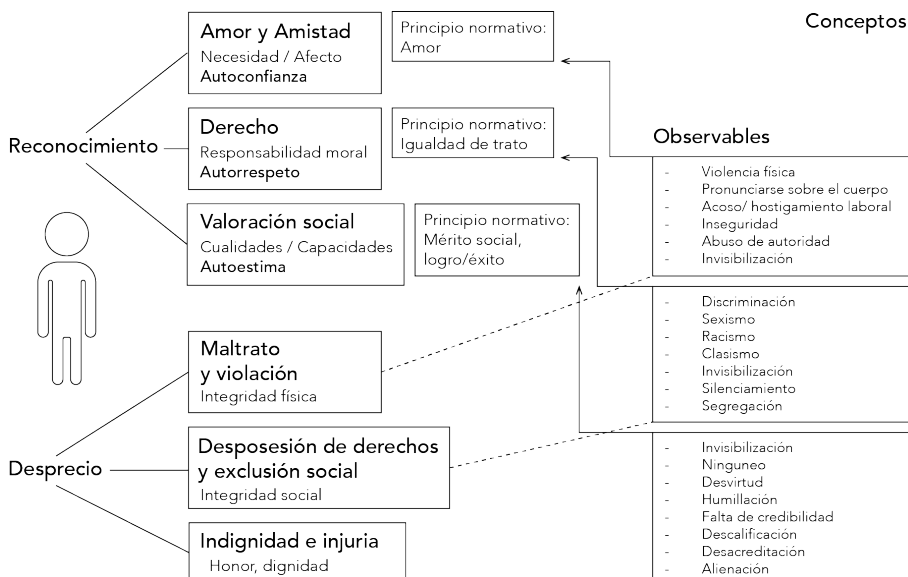
- Pérdida del sentido del trabajo:
  - Importa más generar reportes que indicadores para evaluar la calidad.
  - Conflicto ético: aprobar alumnos aunque no hayan alcanzado los aprendizajes esperados.
  - Apatía: cumplir con el trabajo por el trabajo mismo y no por el impacto que pueda generar socialmente.

Honneth afirma que "(...) los sujetos perciben los procedimientos institucionales como injusticia social cuando ven que no se respetan aspectos de su personalidad que creen que tienen derecho a que se reconozcan" (Torres, 2013, p. 23), por eso, la lucha por el reconocimiento debe entenderse como una exigencia para que se establezca a los sujetos como interlocutores capaces de evaluar las dimensiones sociales y de criticar aquellos actos o prácticas que los mancillan o humillan.

En este sentido, la clave para identificar sus exigencias de Reconocimiento la brindan las diferentes esferas del desprecio. Para conectar las experiencias de sufrimiento con las distintas esferas del desprecio es necesario primero identificar sus observables. En el siguiente cuadro se muestra un ejemplo gráfico de algunos observables de desprecio y su relación con las esferas del Reconocimiento.

Cuadro 2:

### Estructura de las relaciones de reconocimiento social



Fuente: Elaboración propia a partir de Honneth, 2011.

En el caso de Antonio, las distintas situaciones descritas como “falta de reconocimiento en el trabajo” representan una falta de respeto a su profesión y, por tanto, pueden ser leídas como humillaciones. En cuanto las situaciones asociadas con el “lazo entre trabajo ordinario y cultura” podemos entender la pérdida de sentido como alienación.

Siguiendo la ruta trazada por Honneth, la humillación y la alienación son indicadores de desprecio correspondientes a la esfera de la indignidad e injuria, es decir, situaciones que dañan el honor y la dignidad de los sujetos al poner en tela de juicio sus cualidades y capacidades para aportar a la sociedad. Esta falta de Reconocimiento pone en tela de juicio el proyecto de vida que uno elige para su autorrealización y trae como consecuencia la pérdida de la autoestima.

Si lo que se desprecia es el honor y la dignidad, entonces lo que se demanda de Reconocimiento es la valoración social de las cualidades y capacidades. Entender dichas demandas de Reconocimiento es fundamental puesto que proporciona la base motivacional para una potencial transformación de las relaciones al interior de las instituciones educativas. Así mismo, brinda un fundamento normativo, emanado de los mismos docentes, para realizar una crítica a las políticas educativas capitalistas y neoliberales que mercantilizan la educación y las relaciones que se genera entre quienes participan al interior de las mismas. No se trata solo de corregir aquellos aspectos técnicos

que impiden un buen funcionamiento de las reformas educativas, por ejemplo, afinando criterios para el desarrollo profesional mediante evaluaciones del desempeño, sino de cuestionar los fines de un sistema educativo que no ve a las y los docentes ni como personas ni como profesionales de la educación, sino como piezas intercambiables de un sistema de producción de competencias para el mercado.

## Consideraciones finales

Como se señaló al principio, el objetivo del capítulo ha sido mostrar cómo una teoría normativa, como la del Reconocimiento, puede ser puesta a trabajar en favor de una crítica de las patologías que existen al interior de las instituciones educativas a partir de los sentimientos de desprecio social de los agraviados, en este caso, de las y los docentes de educación secundaria, pero también de los alumnos, los padres de familia, o la comunidad escolar en general.

Habitualmente, las políticas y programas para el desarrollo profesional docente lo entienden como un proceso individual, donde cada docente es responsable de su propio desarrollo. Por eso, quienes crean los mecanismos para el reconocimiento y promoción en el trabajo, los gestores de la educación, están siempre preocupados por la generación de indicadores que permitan realizar evaluaciones individuales. Esta clase de políticas destruye las relaciones de solidaridad al interior de las instituciones y genera sufrimiento entre quienes ahí participan. Se trata de un sufrimiento silencioso y poco estudiado porque, para entenderlo, se debe partir del hecho de que alcanzar una autorrealización positiva solo es posible por el camino del Reconocimiento.

Con esa finalidad, espero que este pequeño ejercicio, incompleto y corregible, contribuya a la discusión en Latinoamérica sobre el desarrollo profesional docente y a disipar algunos obstáculos teóricos y metodológicos que enfrentamos quienes pretendemos realizar investigaciones sociales en favor de aquellos que padecen en sus cuerpos la injusticia social.

## Referencias

- Banco Mundial. (1996). *Prioridades y estrategias para la educación*. Examen del Banco Mundial.
- Calvo, Á. (2018). El lugar de la sensibilidad moral en la teoría del reconocimiento de Axel Honneth. En Grueso, D. (Compilador), *Axel Honneth. Reconocimiento, herida moral y teoría crítica*. Sello Editorial Javeriano.
- Dejours, C. (2015). *El sufrimiento en el trabajo*. Topia Editorial.
- Del Castillo, G. y Azuma, A. (2014). *La reforma y las políticas educativas. Impacto en la supervisión escolar*. FLACSO.
- Durand, J. (2011). La cadena invisible. *Flujo tenso y servidumbre voluntaria*. FCE/UAM-Iztapalapa.

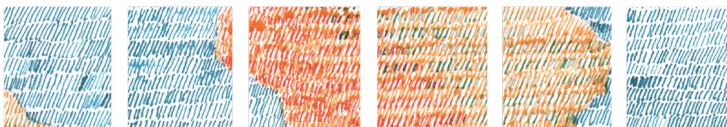
- Faustino, O. H. (2019, 4 de septiembre). Restablecimiento del pacto entre la SEP, el Sindicato y su disidencia. *Nexos*. <https://educacion.nexos.com.mx/?p=1888>.
- Fernández, C., García, O. y Galindo, E. (2017). *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Akal.
- Gil, M. (2018). La reforma educativa. Fracturas estructurales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(76), 303-321.
- Herzog, B. (2013). La teoría del reconocimiento como teoría crítica del capitalismo: propuestas para un programa de investigación. *Constelaciones-Revista crítica*, (5), 311-335.
- Herzog, B. (Abril 2021). "(In)visibilización del sufrimiento. *Presentes distópicos II (aún)*. Conferencia llevada a cabo en el Foro lacaniano de Valencia. Emisión online. <https://www.youtube.com/watch?v=5f0QUxgOia4&t=3858s>.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Crítica.
- Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Trotta.
- Honneth, A. (2014). *El derecho de la libertad. Esbozo de una eticidad democrática*. Katz editores.
- Honneth, A. (2019). *Reconocimiento. Una historia de las ideas europea*. Akal.
- Magnelli, A. (2021). Más allá de la crítica, ¿por qué el amor importa? *Miríada*, 13(17), 45-82.
- Marx, K. (2001). *Introducción general a la crítica de la economía política/1857*. Siglo XXI.
- Muñoz Jazo, M. A. (2018). *La Reforma Educativa de 2013: Control y autonomía del trabajo docente en escuelas secundarias públicas en Guadalajara*. Universidad de Guadalajara.
- Rodríguez, R. (2015). El proyecto educativo SEP-SNTE y la prueba ENLACE. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(64), 309-324.
- Street, S. (1993). SNTE ¿proyecto de quién?. *El Cotidiano*, (9), 54-59.
- Street, S. (1998). Crisis y nuevos sujetos en educación: la lucha por resignificar la práctica docente. *Aleph. Revista especializada de pedagogía*, 11(3), 4-13.
- Torres Guillén, J. (2013). Sobre el desprecio moral. Esbozo de una teoría crítica para los indignados. *Espiral. Estudios sobre Estado y sociedad*, XX(58), 9-35.
- Torres Guillén, J. (2017). Protesta, reconocimiento e instituciones justas. En Moreno, M. y Ruano, L. (Coordinadoras). *Miradas sociológicas en contextos de legitimidad y violencia: Movimientos y acciones de resistencia en México*. Universidad de Guadalajara.
- Torres Guillén, J. (2020). *Gramáticas del reconocimiento en México. Contribución a una teoría de la justicia como análisis social*. Navarra.
- Zorrilla, M. y Barba, B. (2008). Reforma educativa en México. Descentralización y nuevos actores. *Revista electrónica Sinéctica*, (30), 1-30.





## II. Perspectivas desde la aplicación del desarrollo profesional docente

---





# Relación entre inteligencia emocional y motivación en la formación inicial docente en Chile

Nelly Lagos S., Carlos Ossa C., Maritza Palma L. y Verónica López-López

## Introducción

La motivación y la inteligencia emocional son aspectos claves en el reto que supone la educación del siglo XXI, y buscan dar respuesta a las deficiencias de una enseñanza caracterizada por un enfoque tradicional, centrado eminentemente en aspectos cognitivos. Este desafío se recoge en los diversos marcos reguladores del sistema educativo, tales como, los objetivos de aprendizaje transversales, el plan nacional de convivencia escolar, las orientaciones curriculares para el plan de formación ciudadana, los Indicadores de Desarrollo Personal y Social que plantea la Agencia de la Calidad y además en el dominio B del Marco para Buena Enseñanza (CPEIP, 2021).

A pesar de este avance respecto de las políticas para el sistema escolar, la actual realidad de la formación inicial docente en Chile, carece de políticas públicas para el desarrollo de competencias socioemocionales, no existiendo lineamientos claros para que las instituciones de educación superior promuevan abiertamente la educación socioemocional (Bächler et al., 2020).

El concepto de inteligencia emocional ha cambiado la noción cotidiana que se tiene de inteligencia e integrando a este tipo de habilidad, la capacidad para automotivarse en cualquier actividad. Pese a la relevancia de estas temáticas, se encuentran pocos estudios que aborden, de manera específica, los vínculos existentes entre inteligencia emocional y motivación en las carreras de pedagogía. En este sentido, se estima necesario analizar la relación entre la inteligencia emocional y la motivación en la formación inicial docente, para disponer de más información que permita mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La motivación y la inteligencia emocional son aspectos fundamentales en el desafío que tiene la educación del siglo XXI y requiere especial atención en la formación del profesorado, dada su importancia para la eficacia personal y el bienestar (Gilar et al., 2020; Padrón y Sánchez, 2010). Del mismo modo, se hace relevante, ya que los futuros docentes deben adquirir estas estrategias, no sólo para sí mismos, sino que también porque deben apoyar el desarrollo

de estas variables en sus estudiantes. Todo esto debido al doble esfuerzo que implica el desarrollo motivacional y emocional en la formación inicial docente.

Algunos estudios resultan controversiales respecto a la relación entre la inteligencia emocional y la motivación al logro. Mientras, algunos autores han encontrado una correlación positiva y estadísticamente significativa entre la inteligencia emocional y la motivación de logro (Al Mazroe, 2007; Halvard, 2008; Sabiq, 2015; Smith, 2004), otros se refieren a una falta de correlación entre ambas variables (Raita, 2008; Shibila y Sannet, 2020). Sin embargo, se encuentran pocos registros que aborden, de manera específica, los vínculos existentes entre inteligencia emocional y motivación en las carreras de pedagogía. Por ello, se estima necesario, analizar esta asociación y así disponer de más información que permita proponer mejoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el futuro profesorado.

Por su parte, la motivación al logro académico es entendida como la capacidad interna que tiene un individuo para desencadenar la acción hacia la consecución de sus objetivos de aprendizaje (Naik y Kiran, 2018). Se trata de una red de conexiones cognitivo-afectivas relacionadas con el desarrollo personal, implicando un uso exigente de capacidades y destrezas para el beneficio personal y colectivo (Romero, 2000) que no puede ser observado directamente, ya que se refiere a un conjunto sucesivo de comportamientos hacia un objetivo particular (Murad, 2020). De esta manera, cuando los estudiantes están motivados para desempeñarse competentemente en tareas académicas, aprenderán de acuerdo con sus capacidades; asimismo, el aprendizaje de los estudiantes se maximiza cuando su logro potencia la motivación (Yazdani y Godbole, 2014). En consecuencia, la motivación conduce a un gran conjunto de comportamientos, incluida la cognición, el recuerdo, la resolución de problemas, el aprendizaje y motiva la realización de diversas actividades (Murad, 2020).

Debido a su importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ha sido uno de los tópicos más estudiados en el ámbito educativo (Núñez et al., 2006), ya que constituye un área fundamental en todas las aproximaciones a la autorregulación del aprendizaje. El aprendizaje autorregulado, corresponde a un modelo amplio y dinámico de la comprensión de los procesos de aprendizaje, ya que, desde aquí, se considera a los estudiantes como artífices y promotores de su aprendizaje, con capacidades para gestionar sus recursos motivacionales, emocionales y cognitivos, lo que los faculta para tomar sus propias decisiones sobre la conducta necesaria para alcanzar sus logros académicos (Valle et al., 2010).

Los estudios sobre aprendizaje autorregulado plantean que las habilidades claves para la educación superior, son aquellas que involucran el modo y grado en que los sujetos participan en su proceso de aprendizaje, esto a nivel cognitivo, motivacional y conductual (Gilar et al., 2020). Siendo, entonces,

una de las características de la autorregulación el control emocional y conductual que se tiene respecto del aprendizaje (Torrano y González, 2004).

Respecto de la motivación, resulta necesario indicar que una de las teorías que cuenta con un marco conceptual interesante, es la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985), sobre todo por las constantes evaluaciones a las que ha sido sometida esta teoría desde que fue planteada por sus autores y considerando además los distintos ámbitos desde la cual se ha analizado —ámbito educativo, laboral, recreativo y clínico (Stover et al., 2017).

Desde la teoría de la autodeterminación, se distinguen diversas formas de motivación ubicadas a lo largo de un continuo que depende del grado de autonomía con que se regula la conducta (Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2017). En el polo de mayor autodeterminación se ubica la motivación intrínseca (MI), que permite llevar a cabo acciones por el placer y disfrute de su ejecución, y en el polo opuesto se posiciona la motivación extrínseca (ME), en la que las conductas constituyen un medio para alcanzar un fin y persiguen la obtención de recompensas o incentivos externos. A estas se le contraponen la falta de motivación, conocida como amotivación (Cera et al., 2015).

Por otra parte, la inteligencia emocional en el ámbito educativo constituye el desarrollo psicológico más importante en el ámbito emocional (Puertas et al., 2020) y es un predictor significativo del éxito académico (Shipley et al., 2010). Este constructo ha sido ampliamente reconocido en el ámbito educativo y, por lo mismo, considerado de un creciente interés científico. Respecto de su surgimiento en la década de los 90, es posible señalar que Mayer et al. (1999) lo definieron como un tipo de inteligencia social que involucra la capacidad para reconocer y gestionar tanto las emociones propias como las ajenas, discriminar entre estas y utilizar dicha información emocional para guiar el pensamiento y la acción. Estos autores, reconocidos como los precursores del constructo de inteligencia emocional, hacen referencia a cinco dominios implicados en éste: autoconciencia, empatía, autorregulación, motivación y competencia social; es habitual encontrar otros modelos con diferentes dimensiones de inteligencia emocional, aunque comparten una base de habilidades donde se encuentran el conocimiento, la comprensión y la autorregulación de las emociones.

Respecto de la asociación entre inteligencia emocional y otros constructos, la literatura señala que se relaciona con un mayor rendimiento académico y profesional (Lakshmi et al., 2020). El estudio de Christie et al. (2015) plantea que existe relación entre inteligencia emocional y motivación en población universitaria, y Schneider y Preckel (2017) confirman esta asociación en estudiantes de educación secundaria. A estos antecedentes, se puede agregar la asociación encontrada por Usán y Salavera (2018), quienes establecen una vinculación entre motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico, triada de alto interés para el sistema educativo y el mundo científico.

A su vez, el estudio de revisión sistemática de Stover et al. (2017) concluye que el rendimiento académico se configura a partir de factores externos al sujeto que aprende, en los que se incluye la interacción social, la evaluación, la retroalimentación, la información clara y la capacitación extracurricular entre otros. También se señala que el rendimiento académico se debe a variables internas del estudiante, como, por ejemplo, la inteligencia, la motivación, las estrategias y el rendimiento académico previo. Respecto a esto, Gilar et al. (2020) plantean que el mayor poder predictivo del rendimiento académico universitario lo presentan las variables atención emocional, las metas de enfoque de desempeño y la autoeficacia (Ramchunder y Martins, 2014).

A estos hallazgos, es posible agregar tres variables de interés en el ámbito educativo, como son la autoestima, inteligencia emocional y motivación al logro. Por ejemplo, la investigación de Rahmani (2017), realizada con estudiantes de educación secundaria, señala que no existe correlación entre inteligencia emocional y autoestima, aunque demuestra una relación estadísticamente significativa entre la inteligencia emocional y la motivación de logro. Por el contrario, Murad (2020), demuestra una correlación estadísticamente significativa entre inteligencia emocional, autoestima y motivación de logro. Asimismo, sostiene que la autoestima y la motivación de logro, predicen la inteligencia emocional, resultados que vienen a confirmar lo señalado por Lomelí-Parga et al. (2016).

Entre otros hallazgos destacan los de Padrón y Sánchez (2010), quienes determinan el efecto de la motivación al logro y de la inteligencia emocional sobre el crecimiento psicológico. Así, un cierto nivel de inteligencia emocional y condiciones psicológicas de base, permiten proyectar un futuro exitoso, tanto personal como profesional (Lomelí-Parga et al., 2016). Este punto resulta relevante, ya que en Chile no existen investigaciones que evalúen las características emocionales que presentan los futuros pedagogos, como sí se ha hecho en algunos otros lugares del mundo (Bächler et al., 2020).

A partir de estos antecedentes, es posible anticipar que tanto la motivación como la inteligencia emocional facilitan el desarrollo personal y académico de la Formación Inicial Docente, motivo por el cual resulta importante ofrecer el apoyo institucional, que apunte a mejorar estos índices y así promover un desempeño exitoso (Gilar et al., 2020).

## Proceso de diagnóstico de la propuesta

### *Método*

Se presenta un estudio descriptivo-correlacional que evaluó la motivación mediante el inventario de motivación EMA (Vallerand et al., 1989), instrumento de 28 ítems y tres variables definidas: motivación intrínseca, motivación extrínseca y desmotivación. La inteligencia emocional fue medida a través del Trait Meta-Mood Scale, TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004), de 24 ítems y tres subescalas: atención emocional, claridad emocional y reparación emocional.

Ambos instrumentos cuentan con buenas propiedades psicométricas para muestra chilena y fueron aplicados a 918 estudiantes de diferentes carreras de pedagogía de la Universidad del Bío-Bío, Chile, 339 Hombres (37%) y 579 mujeres (63%), correspondientes a las cohortes 2019 y 2020, con edades comprendidas entre los 18 y 35 años.

Los datos se analizaron en forma descriptiva, con medidas de tendencia central, dispersión y distribución; además se aplicó R de Pearson para evaluar correlaciones y regresión lineal para analizar la incidencia de una variable sobre otra. Se plantean dos hipótesis:

- a. Se encontrará una relación positiva, significativa y de alta magnitud entre las variables estudiadas.
- b. Se encontrará una relación causal significativa de la motivación sobre el metaconocimiento emocional.

### Resultados

Los resultados del estudio indican que existe un nivel medio alto de Motivación académica, donde predomina levemente la de naturaleza intrínseca frente a la extrínseca; el nivel de desmotivación es muy bajo. En relación con la inteligencia emocional, se observa un nivel medio alto, en términos generales y de igual modo que en sus dimensiones, aun cuando destaca como levemente mayor el nivel de regulación emocional por sobre el de atención y comprensión emocional, lo que podría implicar que los estudiantes logran manejar las reacciones emocionales, pero sin comprender cómo y porqué se presentan esas emociones en ellos/as.

Tabla 1:

### Estadísticos descriptivos

	Mínimo	Máximo	Media	Desv. estándar	Asimetría	Curtosis
Motivación intrínseca	8	48	37.18	6.510	-.759	.781
Motivación extrínseca	0	48	35.21	8.116	-.861	.947
Desmotivación	0	14	1.11	2.008	2.572	8.171
Inteligencia emocional total	9	96	67.46	12.635	-.587	.841
Atención	0	32	21.01	5.816	-.381	.179
Claridad	1	32	21.88	5.743	-.472	.251
Reparación	1	32	24.57	5.531	-.842	.721

Fuente: Elaboración propia.

Respecto de diferencias en cuanto a sexo, se observa en la Tabla 2, que las tres dimensiones de motivación, con mayor nivel de motivación en mujeres que en hombres, así como menor desmotivación en las primeras respecto de los segundos. Respecto de la inteligencia emocional, no se observan diferencias en el nivel global de inteligencia emocional respecto del sexo, pero sí en las dimensiones de atención emocional y regulación de emociones, con mayores niveles en mujeres que en hombres.

Tabla 2:

Diferencias de media por sexo

	M (DE)	M (DE)	t	p	IC	
	Hombre	Mujer			L. inf.	L. sup.
Motivación intrínseca	35.74 (6.70)	38.04 (6.23)	-5.256	.000	-3.165	-1.444
Motivación extrínseca	33.62 (8,55)	36.14 (7.71)	-4.583	.000	-3.596	-1.439
Desmotivación	1.46 (2.18)	0.89 (1.84)	4.081	.000	.299	.855
Inteligencia emocional total	66.44 (12.48)	68.10 (12.67)	-1.922	.055	-3.349	.035
Atención	20.39 (6.01)	21.38 (5.67)	-2.495	.013	-1.769	-.211
Claridad	22.09 (5.65)	21.77 (5.79)	.827	.408	-.446	1.095
Reparación	23.96 (5.36)	24.95 (5.57)	-2.639	.008	-1.729	-.254

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, se observan correlaciones positivas, significativas y de leve a mediana intensidad, entre inteligencia emocional total (y sus dimensiones) y motivación intrínseca, que da cuenta de la importancia de trabajarlas en común (Tabla 3). Por otra parte, se encontraron igualmente correlaciones significativas, pero leves entre inteligencia emocional y motivación extrínseca, así como una negativa y leve entre inteligencia emocional y desmotivación.

Tabla 3:

Correlaciones dimensiones de inteligencia emocional

	IE Total	Atención	Claridad	Reparación
Motivación intrínseca	.419***	.242***	.303***	.388***

\*\*\* La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia.

Esta relación implicaría que a medida que se presenta una alta motivación intrínseca, también se presenta alta inteligencia emocional; en vista de ello se exploró la posibilidad de que existiese una relación causal entre ambas variables, encontrándose un índice de regresión positivo y significativo, pero de baja intensidad. Se observa que la motivación intrínseca explica el 17.6% de la inteligencia emocional, y que el modelo presenta significatividad (Tabla 4).

Tabla 4:

#### Análisis de regresión lineal entre variables

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	Estadísticas de colinealidad	
	B	Desv. error	Beta			Tolerancia	VIF
(Constante)	37.198	2.196		16.938	.000		
M. intrínseca	.814	.058	.419	13.990	.000	1.000	1.000

a. Variable dependiente: IE\_TT

Fuente: Elaboración propia.

La recta de la regresión se expresaría como  $Y=37.198 + 0.814X$ , lo que implicaría que por cada punto en que aumente la motivación intrínseca, aumentará en 0.814 la inteligencia emocional.

Los datos obtenidos en la fase diagnóstica permiten complementar la relación entre motivación intrínseca y desarrollo emocional, que se ha planteado en diferentes estudios (Cecchini et al., 2021; Cera et al., 2015; Ogundokun y Adeyemo, 2010; Rodríguez-González et al., 2021; Rahmání, 2017; Usán y Salavera, 2018).

Esta relación se basaría en las características volitivas y afectivas que presenta el constructo de motivación, que lleva a la persona a acercarse o alejarse de situaciones que perciba y sienta agradables o desagradables (Vandercammen et al., 2014). Esta relación se evidencia en la mayor correlación de la motivación intrínseca con la dimensión de regulación emocional (reparación), en comparación con las otras dos dimensiones de la inteligencia emocional.

Un aspecto interesante que se ha encontrado en este estudio es que algunas investigaciones reportan la incidencia de las emociones sobre la motivación (Bechter et al., 2021; Conde-Pipó et al., 2021; Ogundokun y Adeyemo, 2010, Vandercammen et al., 2014), sin embargo, los datos analizados mostrarían una relación diferente, con una incidencia mayor de la motivación intrínseca hacia la inteligencia emocional que al revés. Este es un dato poco reportado en estudios, aunque se ha señalado una incidencia en este sentido en una investigación sobre el impacto de la creatividad emocional en la motivación

académica, donde se plantea que el desarrollo de emociones positivas promueve mayor satisfacción e interés de realizar actividades académicas espontáneas (Oriol et al., 2016).

Se puede señalar que las dos hipótesis planteadas en el estudio se cumplieron, aunque la primera solo parcialmente dado que la relación entre ambas variables fue positiva y significativa, pero de mediana magnitud.

## Diseño de la propuesta

Los resultados obtenidos en la etapa de diagnóstico dejan planteada la necesidad de diseñar un programa de apoyo a las competencias emocionales y de motivación intrínseca para ser trabajado en el proceso formativo de los/as futuros/as docentes, comenzando desde la evaluación diagnóstica aplicada en el primer año de las carreras de pedagogía, e incorporando una nueva medición en el sexto semestre que permita hacer un seguimiento de las variables. Se puede agregar además la importancia de fortalecer las competencias emocionales, pues no solo permiten potenciar las habilidades profesionales, sino también mantener la motivación intrínseca de los estudiantes, por lo que se estima necesario implementar acciones formales integradas en el currículum de manera gradual y sistemática.

Los componentes conceptuales de la propuesta serán la autodeterminación como base de la motivación intrínseca, según el modelo de Deci y Ryan (1985) y las habilidades de conocimiento, comprensión y regulación emocional. Estos elementos se estructurarían en tres talleres a ser implementados en cada uno de los tres primeros años de formación, durante el segundo semestre, cada uno de los talleres consideraría 10 sesiones de 80 minutos.

Este taller se enmarca en el modelo educativo de la Universidad del Bío-Bío, pues pone el foco en el estudiante y centra en habilidades que debe desarrollar el estudiante para lograr un aprendizaje basado en el compromiso, la excelencia y la diversidad.

### *Objetivos*

Como objetivo general de la propuesta se espera lograr en los estudiantes un aumento de la inteligencia emocional al tercer año de su formación profesional, mediante el desarrollo de la autodeterminación.

Los objetivos específicos serían:

1. Promover la autodeterminación como ámbito de desarrollo volitivo de los estudiantes, reconociendo su relación con el desarrollo emocional.
2. Fortalecer las habilidades de conciencia y comprensión emocional a partir de la propia experiencia y la toma de decisiones consciente.

3. Promover la regulación emocional como herramienta para el autocuidado y la autorresponsabilidad profesional en el campo pedagógico.

### *Participantes*

Usuarios:

Los talleres se encuentran dirigidos a los y las estudiantes de todas las carreras de pedagogía que se encuentren cursando asignaturas dentro de los tres primeros años. Esta limitación de participación responde a la necesidad de realizar los tres talleres para el aseguramiento del objetivo de la propuesta, lo que conlleva que el estudiantado que se encuentre en los últimos años de formación no logrará tener el tiempo necesario para realizarlos todos ni tampoco en la secuencia requerida.

Monitores:

Los monitores encargados de llevar a cabo los talleres serán académicos/as y estudiantes de las carreras de pedagogía que se interesen en ello, quienes deberán pasar por un proceso de formación a cargo del equipo coordinador para que asimile los contenidos y habilidades requeridas para las sesiones de los talleres.

### *Actividades*

Las actividades a desarrollar en esta propuesta dirigida a los estudiantes de pedagogía contemplan cuatro tipos de acciones: 1) Evaluativa, vinculada a la medición de las habilidades de motivación intrínseca e inteligencia emocional; 2) De formación, orientada a la implementación de los talleres, el que contempla una certificación para los estudiantes que hayan logrado la asistencia adecuada y mínima para cada uno de los talleres; 3) Gestión y monitoreo, en el que se aplicarán acciones de evaluación del proceso y administración de recursos para los talleres y 4) Difusión de la propuesta para estudiantes, directivos y académicos/as de las carreras mediante documentos, afiches, artículos y presentaciones que permitan dar a conocer los resultados y beneficios de la propuesta. A continuación, se presenta el detalle de cada una de las fases señaladas.

#### 1. De evaluación

Es la primera actividad a desarrollar para cada grupo de estudiantes que se integre a la propuesta, se espera medir las habilidades de motivación intrínseca con el test EMA, y las de inteligencia emocional con el test TMMS-24 durante el primer semestre del primer año de estudiantes de carreras de pedagogía, en el marco de la evaluación nacional diagnóstica, planteada por la ley 20.903 sobre desarrollo profesional docente, y que debe ser aplicada en su totalidad a los y las estudiantes que ingresen a las carreras de pedagogía.

Una vez aplicados los instrumentos, se analizarán y dispondrán para la comunidad educativa (estudiantes y directivos, tanto de carrera como de Facultad), así como en forma específica a los encargados de la propuesta, que tendrán estos resultados como línea base de comparación para contrastar con los resultados que se obtengan en la medición final.

En consonancia con lo anterior, una vez terminado el tercer taller (tercer año de la carrera) se volverá a evaluar con los mismos instrumentos utilizados en la evaluación inicial del primer año, pareando los resultados de los estudiantes con su propia evaluación inicial. De este modo, se logrará establecer una comparación en el tiempo de las habilidades y se podrá indagar si existieron cambios que puedan ser atribuidos a la implementación de los talleres de la propuesta.

Cabe mencionar que, debido a la existencia de diferentes instrumentos para medir la motivación intrínseca y la inteligencia emocional, podría analizarse el cambio de cuestionarios para la valoración de la efectividad de la propuesta, situación que debiera ser revisado por quienes coordinen administrativamente el proyecto; sin embargo, el cambio de instrumentos de medición deberá considerar la necesidad de comenzar con un grupo nuevo, a fin de no distorsionar los resultados obtenidos en la evaluación inicial.

## 2. De formación

Las actividades de formación se orientan a la implementación de los tres talleres que permitirán a los estudiantes de pedagogía, lograr adquirir las habilidades de motivación intrínseca e inteligencia emocional. Se proponen tres talleres a realizarse durante los segundos semestres de cada año, durante los tres primeros años de formación pedagógica.

Cada taller considerará 10 sesiones, de las cuales, la primera y la última serán de gestión, considerando aspectos de funcionamiento, revisión de conocimientos previos, evaluación de las sesiones y cierre el taller; por lo que las restantes 8 sesiones serán destinadas a trabajar los conceptos y habilidades requeridas según el foco del taller.

Tabla 5:

Taller 1 (primer año de la carrera)

Objetivo específico	Acciones	Recursos	Responsables
Promover la autodeterminación como ámbito de desarrollo volitivo de los estudiantes, reconociendo su relación con el desarrollo emocional.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bienvenida y normas</li> <li>- Activación de aprendizajes previos.</li> <li>- Conceptos fundamentales de la propuesta.</li> <li>- Desarrollo de estrategias de autodeterminación</li> <li>- Relación entre autodeterminación y emociones.</li> <li>- Conocimiento y comprensión de las emociones.</li> <li>- Cierre del taller</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipo audiovisual</li> <li>- Sala</li> <li>- Material de oficina</li> <li>- Cuadernillos de trabajo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Monitores</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

Al finalizar el taller 1 se invita a los estudiantes a continuar con el taller 2 que se realizará en el segundo semestre del siguiente año, dando énfasis a la necesidad de que se mantenga la asistencia a los tres talleres de modo que se pueda lograr con efectividad el desarrollo de las habilidades.

Tabla 6:

Taller 2 (segundo año de la carrera)

Objetivo específico	Acciones	Recursos	Responsables
Fortalecer las habilidades de conciencia y comprensión emocional a partir de la propia experiencia y la toma de decisiones consciente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bienvenida y normas.</li> <li>- Activación de aprendizajes previos.</li> <li>- Dimensiones básicas de la inteligencia emocional</li> <li>- Estrategias de autodeterminación para fortalecer la conciencia y la comprensión emocional en contextos de enseñanza y aprendizaje.</li> <li>- Cierre del taller</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipo audiovisual</li> <li>- Sala</li> <li>- Material de oficina</li> <li>- Cuadernillos de trabajo</li> <li>- Colchonetas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Monitores</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

Al finalizar el segundo taller se invita a los estudiantes a continuar con el taller 3, que se realizará en el segundo semestre del siguiente año, motivando a la adquisición de todas las competencias para lograr los objetivos de la propuesta.

Tabla 7:

Taller 3 (tercer año de la carrera)

Objetivo específico	Acciones	Recursos	Responsables
Promover la regulación emocional como herramienta para el autocuidado y la autorresponsabilidad profesional en el campo pedagógico.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bienvenida y normas.</li> <li>- Activación de aprendizajes previos.</li> <li>- Conducta autodeterminada y bienestar</li> <li>- Competencias socioemocionales y su relación con el autocuidado y la responsabilidad profesional en educación.</li> <li>- Promoción de entornos escolares autodeterminados y emocionalmente nutritivos.</li> <li>- Cierre del taller</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipo audiovisual</li> <li>- Sala</li> <li>- Material de oficina</li> <li>- Cuadernillos de trabajo</li> <li>- Colchonetas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Monitores</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

Al finalizar el tercer taller se debe motivar a los estudiantes a realizar la medición final de las habilidades de motivación intrínseca e inteligencia emocional, señalando la importancia, tanto para ellos/as como para la propuesta, de conocer la comparativa entre las dos evaluaciones, y analizar la existencia o no de diferencias positivas.

Se propone, además, gestionar la certificación de los estudiantes en el programa que hayan logrado la asistencia adecuada y mínima para cada uno de los talleres, de manera que les sirva de evidencia en su futuro laboral de la adquisición de las habilidades trabajadas.

### 3. De gestión y monitoreo

Cada uno de los talleres requiere de la gestión administrativa para la adquisición y uso de los recursos necesarios en las sesiones, y de las planificaciones para la realización de los talleres. Se propone la realización de una sesión de trabajo entre los coordinadores del programa y los monitores, antes del inicio del taller (al menos un mes antes), con la finalidad de realizar la planificación y adquisición de recursos para las sesiones, así como para prever situaciones que pudieran obstaculizar el taller. Del mismo modo, se propone una reunión al finalizar cada taller (un mes después) para evaluar el mismo y revisar los resultados de la evaluación de satisfacción realizada por los participantes. Al terminar, cada grupo de estudiantes (al término del tercer año) deberá realizar una memoria con las acciones desarrolladas y los resultados más relevantes.

El equipo coordinador, además, deberá realizar un seguimiento de los casos en que se presenten dificultades para realizar las sesiones del taller, buscando las soluciones pertinentes. Para ello, es relevante que se mantengan en

contacto en forma recurrente tanto con los monitores como con los participantes de los talleres.

#### 4. De difusión

Las acciones referidas a la difusión se relacionan con el continuo flujo de información clara y pertinente de las actividades de los talleres y de los resultados de las evaluaciones. Uno de los focos relevantes de difusión tendrá relación con la presentación a estudiantes, directivos, académicos/as y autoridades, del inicio de cada grupo de formación, al comenzar el taller 1.

Así mismo, el equipo coordinador deberá preparar informes de proceso por cada uno de los años del grupo de estudiantes, así como de la memoria final, generando un informe ejecutivo para dar a conocer a los directivos y autoridades, así como informativos y capsulas de video para dar a conocer la información al resto de la comunidad universitaria.

Se propone la presentación de la propuesta y de sus logros a la comunidad científica, por medio de la generación (propios o en colaboración) de artículos con resultados relevantes de cada grupo, y de ponencias en eventos científicos y/o académicos. Por otra parte, se propone la difusión hacia la comunidad no académica y del sistema escolar, por medio de afiches y un boletín semestral.

#### *Estrategias de evaluación*

La propuesta tendrá dos tipos de evaluación, una orientada a evaluar resultados, con una medición inicial antes del primer taller (primer año) y otra final al término del tercer taller (tercer año). Estas mediciones implican la aplicación de instrumentos para evaluar motivación e inteligencia emocional, se propone aplicar el cuestionario de motivación académica (Vallerand et al., 1989) así como el cuestionario de metaconocimiento emocional, TMMS 24 (Fernández-Berrocal et al., 2004), como se ha hecho en el proceso de diagnóstico del estudio. Esta evaluación tiene un diseño pre y postest, lo que permitiría conocer la efectividad de la propuesta.

Por otra parte, se propone un segundo tipo de evaluación que permita rescatar el proceso, con encuestas de satisfacción de cada uno de los talleres que se desarrollen. Esta encuesta se orientará a medir la percepción de la claridad de la información, el uso de materiales, la pertinencia de los temas trabajados, la valoración de los aprendizajes, y el nivel de apoyo de los encargados del taller. También se solicitará a cada participante, llevar un registro personal sobre las expectativas y valoración de la experiencia vivida en tres momentos del taller, al inicio, a la mitad de este, y al final; este registro será de tipo narrativo.

Como medida de monitoreo de la propuesta, se propone una reunión de evaluación de los monitores de los talleres, una vez al año, con la finalidad de revisar los registros personales, las encuestas de satisfacción y la percepción de los mismos monitores, de manera de apoyar la consecución de los elementos positivos y mejorar los negativos de los talleres.

## Conclusiones

El desarrollo emocional es un desafío importante para los futuros docentes, siendo una de las habilidades relevantes para el siglo XXI y base del desarrollo personal y el bienestar, tanto individual como colectivo (Gilar et al., 2020). Es de vital importancia desarrollar las habilidades socioemocionales durante la formación profesional, y comenzar en los primeros años podría permitir hacerlo de un modo más sistemático, gradual y aprovechando el tiempo y la motivación de los estudiantes.

Los resultados del diagnóstico evidencian la importancia de fortalecer la motivación intrínseca como ayuda para el desarrollo de las habilidades socioemocionales, dado que la autodeterminación permitiría tomar el desarrollo de estas habilidades como una faceta propia y necesaria para el bienestar personal y social (Romero, 2000; Ryan y Deci, 2017).

A pesar de que no existe un consenso claro respecto de la relación entre las variables con estudios en el ámbito académico (Sabeq, 2015; Shibila y Sannet, 2020), sí se ha encontrado evidencia del aporte (por separado) de ambas variables sobre el aprendizaje (Murad, 2020; Shipley et al., 2010).

El desarrollo de un programa para desarrollar la autodeterminación y la inteligencia emocional es una propuesta que se considera necesaria e innovadora en la formación de futuros docentes. El proponer un taller anual, y con características secuenciales como lógicas desde el aspecto teórico como empírico (permitiendo tres espacios de formación), debería ayudar a desarrollar ambas habilidades, puesto que se considera como primer tópico en este itinerario formativo la autodeterminación, luego las habilidades de conocimiento y la comprensión emocional y, finalmente, la regulación, elemento que fue considerado de los resultados del diagnóstico realizado.

Como proyección, se espera que el programa provea futuros profesionales motivados y con competencias emocionales efectivas para aportar positivamente al sistema educativo, y que a futuro se pueda complementar esta formación con otras relacionadas a la convivencia escolar, dado que son temáticas muy relacionadas. Como limitaciones se debe señalar la ya mencionada anteriormente, respecto de la focalización del programa a los estudiantes de los tres primeros años de formación, lo que dejaría fuera a los estudiantes más cercanos a terminar sus estudios, y no permitiría tener resultados visibles para su aplicación en forma mediata. Por otra parte, se debe señalar que

podría verse afectado negativamente el proceso al ser un programa electivo, pues no se ha pensado integrar curricularmente en las asignaturas troncales. De ese modo, si los estudiantes no se motivan a continuar con los talleres, se vería interferido el proceso de formación.

Finalmente, se considera que esta propuesta formativa es un paso necesario para la formación inicial docente, dada las escasas oportunidades que actualmente se plantean en el curriculum de las carreras de pedagogías orientadas a fortalecer la motivación y la inteligencia emocional, y se espera contribuir al desarrollo del perfil de egreso de los futuros maestros y maestras del país de manera de aportar a la adquisición de herramientas profesionales que ayuden al mejoramiento educativo y al bienestar de la comunidad escolar.

## Referencias

Al Mazroe, L. (2007). Self-efficacy and its relationship to motivation for achievement and emotional intelligence in a sample of students of Umm Al-Qura University. *Journal of Educational Sciences*, 18(4), 67-89.

Bächler, R., Meza, S., Mendoza, L. y Poblete, O. (2020). Evaluación de la Formación Emocional Inicial Docente en Chile. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(39), 75-106. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201939bachler5>.

Bechter, B.E., Whipp, P.R., Dimmock, J.A. y Jackson, B. (2021). Emotional intelligence and interpersonal relationship quality as predictors of high school physical education teachers' intrinsic motivation. *Current Psychology*, 1-9. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02096-6>.

Cera, E., Almagro, J., Conde, C. y Sáenz-López, P. (2015). Inteligencia emocional y motivación en educación física en secundaria. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 27, 8-13.

Christie, A., Jordan, P., Troth, A. y Lawrence, S. (2015). Testing the links between emotional intelligence and motivation. *Journal of Management & Organization*, 13(3), 212-226. doi:10.5172/jmo.2007.13.3.212.

Conde-Pipó, J., Melguizo-Ibáñez, E., Mariscal-Arcas, M., Zurita-Ortega, F., Ubago-Jiménez, J. L., Ramírez-Granizo, I. y González-Valero, G. (2021). Physical self-concept changes in adults and older adults: Influence of emotional intelligence, intrinsic motivation and sports habits. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4). <https://doi.org/10.3390/ijerph18041711>.

Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Plenum Press.

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Report*, 94, 751-755.

Gilar, R., Pozo, T., Castejón, J.L., Sánchez, T., Sandoval, I. y Vidal, J. (2020). Academic Achievement and Failure in University Studies: Motivational and Emotional Factors. *Sustainability*, 12(23), 97-98. <https://doi.org/10.3390/su12239798>.

Halvard, F. (2008). Emotional intelligence as ability: Assessing the construct validity of score from the Mayer-Salovey Caruso emotional intelligence test (MSCEIT) [Ph.D. dissertation, University of Oslo].

- Lakshmi, R., Abhisek, C., Satya, P. y Teesha, M. (2020). Biophysical Interactions in Driving the Summer Monsoon Chlorophyll Bloom Off the Somalia Coast. *Journal of Geophysical Research: Oceans*, 125(3). <https://doi.org/10.1029/2019JC015549>.
- Lomelí-Parga, A.M., Valenzuela-González, J.R. y López-Padilla, M.G. (2016). Autoestima, motivación e inteligencia emocional: Tres factores influyentes en el diseño exitoso de un proyecto de vida de jóvenes estudiantes de educación media. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 56-77. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.4>.
- Mayer, J., Caruso, D. y Salovey, P. (1999). "Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence". *Intelligence*, 27, 267-298.
- Murad, O. (2020). Relationship between emotional intelligence, self-esteem and achievement motivation. *Dirasat: Human and Social Sciences* 48(3), 472-483.
- Naik, D. y Kiran, D.A. (2018). Emotional intelligence and achievement motivation among college students. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 9(1), 86-88.
- Núñez, J., Lucas, J., Navarro, J. y Grijalvo, F. (2006). Validación de la Escala de Motivación Educativa (EME) en Paraguay. *Interamerican Journal of Psychology*, 40(3), 391-398. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28440314>.
- Ogundokun M.O. y Adeyemo D.A. (2010). Emotional Intelligence and Academic Achievement: The Moderating Influence of Age, Intrinsic and Extrinsic Motivation. *The African symposium*, 10(2), 127-141.
- Oriol, X., Amutio, A., Mendoza, M., Da Costa, S. y Miranda, R. (2016). Emotional Creativity as Predictor of Intrinsic Motivation and Academic Engagement in University Students: The Mediating Role of Positive Emotions. *Frontiers Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01243>.
- Padrón, G.A. y Sánchez, M. (2010). Efecto de la motivación al logro y la inteligencia emocional en el Crecimiento Psicológico. *Revista Venezolana de Gerencia*, 15(49), 141-158.
- Puertas, P., Zurita, F., Chacón, R., Castro, M., Ramírez, I. y González, G. (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis. *Anales de Psicología*, 36(1), 84–91. <https://doi.org/10.6018/analesps.345901>.
- Ramchunder, Y. y Martins, N. (2014). The role of self-efficacy, emotional intelligence and leadership style as attributes of leadership effectiveness. *Journal of Industrial Psychology*, 40(1), 01-11. <https://doi.org/10.4102/sajip.v40i1.1100>.
- Rahmani, S. (2017). Emotional intelligence and its relation to self-esteem. *Al- Hekma Journal for Educational and Psychological Studies*, 9, 222-238.
- Raita, H. (2008). Study the relationship between emotional intelligence with achievement and academic achievement among adolescents. *Journal of Education*, 12(3), 23-38.
- Rodríguez-González, P., Cecchini, J., Méndez-Giménez, A. y Sánchez-Martínez, B. (2021). Motivación intrínseca, inteligencia emocional y autorregulación del aprendizaje: un análisis multi-nivel. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 21(82), 235–252. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2021.82.003>.
- Romero, O. (2000). *Crecimiento Psicológico y Motivaciones Sociales*. ROGYA.
- Ryan, R.M. y Deci, E.L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press.
- Sabiq, M. (2015). Emotional intelligence and its relation to the general intelligence and motivation of achievement among the university students. *Educational Journal for Psychological and*

*Social Studies*, 4(164), 382-421.

Schneider, M. y Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: a systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565-600. <https://doi.org/10.1037/bul0000098>.

Shibley, N. L., Jackson, M. J. y Segrest, S. L. (2010). The effects of emotional intelligence, age, work experience and academic performance. *Research in Higher Education Journal*, 9, 1-18.

Shibila, S. y Sannet, T. (2020). Emotional Intelligence and Achievement Motivation among College Students. *International Journal of Trend in Scientific Research and Development*, 4(6), 1351-1353.

Smith, B. (2004). Relationship between emotional intelligence and some personality variables amongst secondary school students. *Journal of Educational Psychology*, 2(2), 20-35.

Stover, J.B., Bruno, F.P., Uriel, F.E. y Fernández, M.M. (2017). Teoría de la Autodeterminación: Una revisión teórica; Universidad Nacional de Mar del Plata. *Perspectivas en Psicología*, 14(2), 105-115.

Torrano, F. y González, M.C. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 1-33. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293152878002>.

Usán, P. y Salavera, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Actualidades en Psicología*, 32(125), 95-112. <https://doi.org/10.15517/ap.v32i125.32123>.

Valle, A., Rosario, P., Núñez, J.C., Rodríguez, S., González-Pienda, J.A. y Cabanach, R.G. (2010). Motivación y aprendizaje autorregulado. *Revista Interamericana de Psicología*, 44(1), 86-97.

Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M. y Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME) [Construction and validation of the Motivation toward Education Scale]. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 21(3), 323-349. <https://doi.org/10.1037/h0079855>.

Vandercammen, L., Hofmans, J. y Theuns, P. (2014). Relating Specific Emotions to Intrinsic Motivation: On the Moderating Role of Positive and Negative Emotion Differentiation. *PLoS ONE*, 9(12). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0115396>.

Yazdani, K. y Godbole, V.S. (2014). Studying the role of habits and achievement motivation in improving student's academic performance. *European Online of Natural and Social Sciences*, 3(4), 827-839.



# Elaboración de un diagnóstico basado en simulaciones de prácticas docentes para fortalecer la formación inicial, Chile

María Verónica Santelices, Magdalena Müller, Francisco Rojas, Edgar Valencia y Alicia Ibáñez

## Introducción

Este capítulo presenta la experiencia de desarrollo de instrumentos para medir el nivel de desempeño de prácticas docentes en estudiantes que cursan el primer año de su formación pedagógica. El desarrollo de estos instrumentos se realizó en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile (UC) entre el año 2020 y 2022, financiado por el Ministerio de Educación a través del Programa de Fortalecimiento para la Formación Inicial Docente. Se describen además los resultados de la aplicación piloto de los instrumentos desarrollados con el objetivo de explorar e informar trabajos que se puedan desarrollar en esta misma línea en el futuro.

La iniciativa surge a la luz de la política implementada en 2016 que da origen a Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20.903, 2016) y exige la implementación de evaluaciones diagnósticas a los programas al inicio de la formación inicial. Este impulso coincide con el interés institucional por profundizar y formalizar el modelo formativo basado en la práctica intencionado en el currículum.

Desde la perspectiva institucional, el desarrollo de evaluaciones alineadas con su modelo formativo permitiría tener una línea de base en relación al manejo de prácticas nucleares para la enseñanza. El monitoreo efectivo de su desarrollo a lo largo del programa podría permitir avanzar en el alineamiento del currículum declarado, el currículum implementado y sus evaluaciones. Asimismo, la información recogida por medio de las evaluaciones diagnósticas, evaluaciones de avance y evaluaciones de certificación hacia el final del programa, permitirían detectar en forma oportuna necesidades de acompañamiento para los y las estudiantes de pedagogía y entregarían información respecto de la efectividad del programa de formación.

Los resultados de este estudio piloto y otros estudios similares permitirán documentar parte de la trayectoria de aprendizaje y desarrollo docente. De particular interés en la agenda de futuras investigaciones serán los usos formativos y sumativos que las autoridades del programa y otras partes interesadas hagan

de la información proporcionada por las evaluaciones docentes. ¿Se están usando para identificar necesidades de acompañamiento? ¿Se están utilizando los resultados para la mejora continua del proceso formativo? ¿Se están utilizando para el desarrollo y la formación de docentes después de la graduación? ¿Cómo difieren estos usos según el contexto local? Investigación en esta línea apoyaría el desarrollo de los docentes durante la formación inicial y después de la graduación alineando esfuerzos formativos y sumativos.

En este capítulo se utilizarán las palabras evaluaciones, instrumentos y mediciones como sinónimos, y se profundizará en evaluaciones que generen información respecto del desempeño de los estudiantes al inicio de su proceso formativo. Este tipo de evaluaciones se conocen como evaluaciones diagnósticas y se espera que sus resultados informen la toma de decisiones propias del proceso pedagógico. Las evaluaciones que se desarrollaron en este proyecto, si bien podrían haber utilizado formatos tradicionales de evaluación de desempeño (e.g., pruebas de opción múltiple, escalas de valor), innovaron en implementar simulaciones de situaciones pedagógicas en las que los estudiantes se ven enfrentados a tareas auténticas de la práctica docente. El desarrollo de los instrumentos incluye una etapa de pilotaje, es decir, su aplicación a una muestra representativa de la población a la que idealmente se evaluará.

## Antecedentes

### *Política Educacional y Modelo Formativo*

La experiencia presentada en este capítulo ocurre en el marco del Sistema de Desarrollo Profesional Docente iniciado en 2016 como resultado de la Ley 20.903. Dicha ley establece dos instancias de evaluación diagnóstica. La primera al inicio de la carrera y la segunda conocida como Evaluación Nacional Diagnóstica (END) doce meses antes de egresar de las carreras de pedagogía. Para la primera se espera que los resultados tengan un uso formativo para los estudiantes, mientras otorga autonomía a las universidades para definir qué y cómo evaluar. La segunda es administrada por el CPEIP y su rendición es obligatoria para todos los estudiantes. Este capítulo se centrará en una propuesta para el primer tipo de evaluación diagnóstica establecida en la ley.

El desarrollo e implementación de evaluaciones estandarizadas del desempeño de prácticas docentes transcurre en programas de formación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. El objetivo de dichas evaluaciones es documentar el desarrollo longitudinal de las prácticas docentes básicas, que son la base del plan de estudios del programa. Durante más de nueve años se han

---

1 La ley de carrera docente incluye un aumento de 10 puntos porcentuales en las horas no docentes semanales, una nueva trayectoria laboral docente asociada a un incremento salarial promedio de 30%, aunado a un sistema de desarrollo continuo y sistema de inducción laboral inicial (Cabezas et al., 2019; Elige Educar, 2012).

utilizado pruebas de diagnóstico en las áreas de matemáticas, lenguaje e inglés. Estas pruebas son las mismas que se aplican a todos los estudiantes de la Universidad y tenían un carácter voluntario. A partir de la promulgación de la Ley 20.903 se continuó aplicando estas pruebas con carácter obligatorio para los estudiantes de la Facultad de Educación. En el marco del Proyecto Plan de Implementación: Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PI-FID UC) implementado entre los años 2019 y 2022, se incluyó un objetivo que apuntaba a identificar perfiles de ingreso en base a evaluaciones diagnósticas iniciales y datos propios de quienes ingresan, que permitieran informar la gestión curricular y diseñar apoyos adecuados a los y las estudiantes. Dentro de este objetivo un hito específico fue el diseño y pilotaje de Pruebas Diagnósticas iniciales adecuadas y pertinentes a las Pedagogías UC.

Es así como la evaluación diagnóstica se focalizó en prácticas docentes que se encuentran a la base del currículum formativo de las carreras ofrecidas por la Facultad de Educación de la UC. Estas se basan, a su vez, en el modelo de formación docente basado en la práctica propuesto por Grossman et al. (2009) y Ball y Forzani (2009). Este modelo apunta al desarrollo de prácticas nucleares para la enseñanza que debiese manejar un novato competente al finalizar su formación, con el fin de asegurar que cuenta con las competencias necesarias para tener una adecuada inserción en el campo laboral (Davis y Boerst, 2014). Estas prácticas conocidas como core practices (Grossman, Hammerness y McDonald, 2009) o high leverage practices (Ball y Forzani, 2009) se tradujeron al español como prácticas generativas, ya que son prácticas que debiese manejar un profesor al iniciar su ejercicio profesional con el potencial de generar prácticas más complejas a medida que se avanza en el ejercicio profesional. Estas prácticas son un conjunto estrategias, rutinas y desempeños cruciales para la enseñanza en distintas asignaturas y contextos, que pueden ser aprendidas por los/as futuros docentes y que caracterizan el desempeño profesional de docentes efectivos (Grossman, 2018).

La Facultad de Educación UC comenzó el trabajo en esta línea, tomando como referente las 19 prácticas generativas levantadas en la Facultad de Educación de la Universidad de Michigan (Davis y Boerst, 2014) como parte de su modelo formativo. Estas prácticas incluyen la explicación usando modelos, representaciones o ejemplos, la elicitación del pensamiento de los estudiantes, el reconocimiento de patrones de pensamiento, la generación de condiciones óptimas para el aprendizaje a través de la gestión de aula, el brindar retroalimentación escrita y el establecer canales de comunicación con padres y apoderados, entre otras (Müller y García, 2016).

### *Evaluación Desempeño Docente: Formato y Contenido*

Cuadro de texto La Investigación nacional sobre evaluaciones diagnósticas para la formación inicial docente (Giacconi et al., 2022) muestra que las evaluaciones diagnósticas en uso han sido definidas principalmente por las capacidades

técnicas y los recursos a los que pudieron acceder las facultades de educación. Además, se reporta un desalineamiento entre las evaluaciones, los perfiles de egreso y los programas formativos. A raíz de la implementación de la ley en 2016 se han generado nuevas iniciativas de desarrollo de evaluaciones que incluyen pruebas de: matemática, escritura, conocimiento pedagógico general, noticing, pensamiento social y de sesgos y creencias (DEMRE 2019; Giacconi, et al., 2019).

En la experiencia presentada en este capítulo se optó por desarrollar simulaciones de prácticas generativas y un cuestionario de habilidades socioemocionales. La medición de las prácticas generativas se realizó por medio de tareas de desempeño y simulación implementadas de manera virtual debido al confinamiento por pandemia, con el objetivo de enriquecer la información que podría obtenerse en comparación a la evaluación por medio de pruebas de respuestas con opción múltiple.

Las simulaciones son recreaciones de situaciones de enseñanza en que los/as docentes en formación se ven enfrentados a demandas auténticas en contextos de menor complejidad que la sala de clases y que posibilitan expresar Prácticas Generativas (PG) específicas (Müller, 2018).

Este tipo de evaluación de desempeño han sido menos abordadas en la literatura, a menudo se realizan en muestras pequeñas y se analizan usando metodologías cualitativas (Shaughnessy y Boerst, 2018a). Los antecedentes más cercanos son las herramientas digitales desarrolladas por investigadores de la Universidad de Michigan (Shaughnessy y Boerst, 2018b) y estudios examinando la validez y confiabilidad de decisiones basadas en puntajes de portafolios (Taut et al., 2014).

## Proceso de desarrollo de los instrumentos

Para el desarrollo de estas evaluaciones se complementó la evidencia internacional con la visión de jefes de programa, coordinadores de práctica y académicos de la Facultad de Educación y de la Sede Villarrica de la UC respecto de las necesidades de información que deberían ser abordadas por estos instrumentos, las percepciones existentes en torno al sentido y utilidad de las evaluaciones diagnósticas.

En base a la información recogida desde los equipos directivos y a los antecedentes revisados y analizados, se definieron dos tipos de constructos para el desarrollo de una propuesta de Pruebas Diagnósticas. Cabe señalar que ambas líneas no son excluyentes, ya que la naturaleza de las prácticas generativas involucra el desarrollo de habilidades socioemocionales. Las dos líneas de trabajo son las siguientes:

1. Habilidades socioemocionales necesarias para la práctica docente;

2. Las prácticas generativas, constructo angular del modelo formativo de la Facultad de Educación UC. Se identificaron aquellas susceptibles de ser medidas de manera inicial y que podrían tener una continuidad evaluativa reflejada en evaluaciones intermedias y finales.

Para el trabajo sobre habilidades socioemocionales se exploraron los instrumentos utilizados en la formación de profesores, teniendo en consideración la validez contextual de los posibles instrumentos a utilizar. En el caso de las prácticas generativas, se convocó a un grupo de académicos conocedores del modelo y vinculados al sistema de prácticas docentes de la Facultad de Educación UC, para construir instrumentos que permitieran medir las prácticas generativas en etapas iniciales de la formación docente.

El proceso de desarrollo de los instrumentos de evaluación diagnóstica abordó seis prácticas generativas, implementadas en siete programas de formación de pregrado diferentes (Pedagogía Básica Facultad de Educación (PEB FE), Pedagogía Básica sede Villarrica (PB- SV), Pedagogía en Inglés (PI), Pedagogía en Educación Media en Ciencias Naturales y Biología y Pedagogía en Educación Media en Química (PEM), e incluyó la participación activa de cerca de 25 docentes. Ellos participaron del diseño, implementación y la corrección de una submuestra de la evidencia recogida en el pilotaje de los instrumentos. Es importante tener en cuenta que los resultados presentados no son generalizables más allá de las carreras y la institución en donde fueron aplicados los instrumentos.

A continuación, se entregan detalles respecto de la definición y operacionalización de los constructos abordados en cada una de estas líneas de trabajo.

### *Habilidades socioemocionales*

Existe cada vez más apoyo empírico al rol de las habilidades socioemocionales en facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Zins y Elias, 2007). La evidencia inicial sugiere que constructos como autoeficacia (del Río, Lagos, y Walker, 2011; Martínez et al., 2019; Verdugo et al., 2017), la mentalidad de crecimiento (Agencia de la Calidad de la Educación, 2018) y motivación (Ossa et al., 2018; Valenzuela et al., 2018, 2019) podrían tener una relación con el desarrollo de las competencias docentes.

En particular, la autoeficacia se entiende como la creencia que un individuo tiene sobre su capacidad para participar y completar una tarea de manera exitosa (Bandura, 1977, 1997). En este caso, la entendemos como la creencia de los docentes en formación sobre sus capacidades para llevar a cabo ciertas tareas de su profesión en un contexto determinado. Al respecto, las expectativas de autoeficacia de docentes en formación se correlacionan positivamente con el compromiso a la profesión docente (Chesnut y Cullen, 2014).

Por otro lado, el tipo de mentalidad (mindset), se refiere a las creencias de las

personas sobre los atributos humanos, tales como aprendizaje e inteligencia de uno mismo y respecto a otras personas. En una mentalidad fija, predomina la creencia que los talentos y habilidades básicos son características fijas; algunas personas están bien dotadas y otras no, y que estos rasgos permanecen en el tiempo. Esto difiere de una mentalidad de crecimiento, que se caracteriza por la creencia de que las habilidades básicas se pueden desarrollar a través del trabajo, esfuerzo, buenas estrategias y mentoría (Dweck, 2006). Las personas pueden experimentar diferente tipo de mentalidad dependiendo del área, creyendo que algunas habilidades son fijas, pero otras pueden desarrollarse. La investigación ha demostrado que la mentalidad de los profesores juega un papel importante en su desempeño (Dweck, 2015). En particular, estudios recientes señalan que la mentalidad más común entre los profesores en formación se basa en una fuerte creencia de que son capaces de aprender los aspectos más técnicos de la enseñanza, mientras que las habilidades interpersonales tienden a considerarse más como un talento natural fijo en el individuo (Irie et al., 2018).

En cuanto a la motivación, se considera un factor relevante para llegar a ser un buen profesor (Valenzuela et al., 2018; Viau, 1994). En un esfuerzo por caracterizar motivacionalmente a estudiantes de pedagogía, Valenzuela y colegas (2018, 2019) determinaron ciertas variables que se consideran fundamentales o deseables para ser un buen estudiante de pedagogía y se asocian a un buen profesor en el futuro. Dentro estas, se encuentra (i) la motivación por ser profesor, aspecto que no siempre está presente en los estudiantes de pedagogía (Canrinus y Fokkens-Bruinsma, 2014; Mizala, 2011); (ii) la motivación por la enseñanza, vinculada al deseo del futuro docente por contribuir a desarrollar los conocimientos del currículum en sus estudiantes (Cho y Shim, 2013; Richardson y Watt, 2014); (iii) el compromiso con las tareas académicas (engagement), asociado al tiempo y esfuerzo que destinan los docentes en formación a apropiarse de los contenidos de su profesión; (iv) la curiosidad intelectual, característica importante para modelar el aprendizaje frente a sus estudiantes (Viau, 2009); (v) además se mide la expectativa de permanencia en el sistema educacional, como variable prospectiva, considerando que los profesionales se desempeñarán prioritariamente en el mundo escolar.

En el caso de las habilidades socioemocionales, se esperaba que los estudiantes de primer año alcanzaran niveles altos de motivación, autoeficacia y tipos de mentalidad. Estas hipótesis se desarrollaron en base a la literatura y a las experiencias previas de medición de estos atributos. En este estudio las habilidades socioemocionales son exploradas como variables relacionadas con desempeño en las simulaciones de práctica docente, y que eventualmente podrían servir como variables predictoras de dicho desempeño.

### *Prácticas Generativas*

La Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile posee un modelo formativo basado en la práctica. Esto implica intencionar aproximaciones

a la práctica de distinto nivel de complejidad y autenticidad a lo largo de la trayectoria formativa. Estas distintas aproximaciones se focalizan en el aprendizaje de prácticas generativas específicas. Estas prácticas generativas tienen la característica de ser esenciales para el desempeño de un profesor principiante y deben ser identificables, nombrables, enseñables y evaluables (Ball y Forzani, 2009). Son prácticas que debiese dominar un novato y que tienen el potencial de generar desempeños más complejos a medida que se integran entre sí y que se va teniendo más experiencia en la sala de clases.

La selección de estas prácticas tuvo como lógica priorizar competencias que sean transversales al currículum de pedagogía; asimismo se consideró aquellas prácticas a las que los estudiantes pudiesen haber sido expuestos en el contexto de la educación secundaria pero que también contarán teóricamente con un espacio amplio para mayor desarrollo futuro.

Las seis prácticas generativas seleccionadas están descritas en el Manual de Sistema de Prácticas de la Facultad (Müller y García, 2016) y se detallan a continuación:

#### 1. Explicar el contenido a través de modelamiento, representaciones o ejemplos (PG1)

Explicitar el contenido es esencial para facilitar el acceso de todos los estudiantes a las ideas y prácticas fundamentales de un determinado contenido. Esta práctica incluye:

- Elegir y usar estratégicamente representaciones, ejemplos y modelos para ir construyendo la comprensión e ir aclarando conceptos erróneos,
- Explicar contenidos nucleares,
- Plantear preguntas sobre el contenido,
- Usar el lenguaje cuidadosamente, y
- Explicitar los propios procesos de pensamiento mientras se modela y se hacen demostraciones (Müller, 2018).

#### 2. Elicitar e interpretar el pensamiento de cada alumno (PG3)

Los profesores formulan preguntas o tareas que permiten que los estudiantes compartan sus pensamientos acerca de contenidos académicos específicos con el fin de poder evaluar el pensamiento del estudiante, guiar discusiones y sacar a la superficie ideas que pueden beneficiar a otros estudiantes. Se espera que el profesor permita expresar el pensamiento por distintas vías: lenguaje oral, escrito, dibujo o modelado. Para lograr este propósito, el profesor estimula el pensamiento del estudiante a través de la selección cuidadosa de preguntas y tareas y considera y chequea interpretaciones alternativas de las ideas y métodos de los estudiantes. Algunos ejemplos: ¿Cómo lo hiciste para

resolver este ejercicio?, ¿En qué pensaste para dar esa respuesta?, ¿Por qué crees que eso es así?, ¿Cómo llegaste a esa respuesta?, ¿Cómo resolverías este otro ejercicio?, ¿Qué harías si no tuvieses x información?

### 3. Reconocer patrones comunes del pensamiento de los alumnos en un dominio de contenidos específico (PG5)

Si bien hay diferencias individuales y culturales entre los estudiantes, también se observan patrones comunes en las formas en que los alumnos piensan y en la forma en que desarrollan comprensiones y habilidades en torno a determinados temas y problemas. Los profesores que están familiarizados con los patrones comunes de pensamiento y desarrollo de los alumnos y que tienen la habilidad para anticiparlos e identificarlos, son capaces de trabajar en forma más efectiva y eficiente cuando planifican e implementan su enseñanza y cuando evalúan el aprendizaje de sus alumnos.

### 4. Implementar rutinas organizacionales, procedimientos y estrategias para generar un ambiente de aprendizaje (PG9)

Los profesores implementan formas rutinarias para llevar a cabo las tareas de la sala de clase con el fin de maximizar el tiempo disponible para el aprendizaje y minimizar las interrupciones y distractores.

Esto implica:

- Organizar el tiempo, el espacio, los materiales y a los estudiantes en forma estratégica.
- Enseñar intencionadamente a sus alumnos cómo hacer tareas tales como repartir papeles, pedir la palabra en discusiones grupales, entre otras.
- Dar instrucciones y monitorear que los estudiantes las comprenden.
- Demostrar y ensayar rutinas y mantenerlas de manera coherente.
- Ensayar transiciones que permitan un paso eficiente de una actividad o tarea a otra.
- Ensayar rutinas que permitan recuperar la atención de los estudiantes después de un período prolongado de trabajo o en un cambio de actividad.

### 5. Dar retroalimentación oral y escrita a los alumnos sobre su trabajo (PG16)

La retroalimentación efectiva ayuda a los estudiantes a enfocar su atención sobre aspectos específicos de su trabajo, pone de relieve las áreas que necesitan mejorar, y delinea formas de hacerlo. La buena retroalimentación es específica, no es abrumadora, se centra en la tarea académica y apoya la percepción de los estudiantes sobre su propia capacidad. Dar retroalimentación adecuadamente requiere que el profesor tome decisiones estratégicas acer-

ca de la frecuencia, el método y el contenido de los comentarios e implica comunicarse en formas que sean comprensibles para los estudiantes.

## 6. Comunicación con padres o apoderados sobre sus alumnos (PG17)

La comunicación regular entre los profesores y los padres/apoderados apoya el aprendizaje de los estudiantes. Los profesores se comunican con los padres para proporcionar información sobre el progreso académico de los estudiantes, el comportamiento o desarrollo, para buscar información y ayuda y solicitar la participación de los padres en la escuela. Estas comunicaciones pueden tener lugar en persona, por escrito o por teléfono. Las comunicaciones productivas consideran la lengua y la cultura y se diseñan de tal forma que sirvan para apoyar a los padres y apoderados en el fomento del éxito de sus hijos dentro y fuera de la escuela.

### *Diseño de Instrumentos*

El diseño de las evaluaciones contempló el desarrollo de 14 instrumentos para medir prácticas generativas en las distintas carreras y sus respectivas rúbricas; asimismo se desarrolló un cuestionario para evaluar todas las habilidades socioemocionales.

La Tabla 1 a continuación presenta el detalle de los instrumentos desarrollados y piloteados.

Tabla 1:

### Instrumentos y Carreras de Aplicación Piloto

Instrumento	Constructo	Carreras aplicación piloto
1.	SPG 1 - PEB	PEB - FE, PEB - SV.
2.	SPG 1 - PI	PI
3.	SPG 1 - PEM	PEM
4.	SPG 3 - PEB	PEB - FE, PEB - SV.
5.	SPG 3 - PI	PI
6.	SPG 3 - PEM	PEM
7.	SPG 5 - PEB	PEB - FE, PEB - SV.
8.	SPG 5 - PI	PI
9.	SPG 5 - PEM	PEM
10.	SPG 9 - Genérico	PEB - FE, PEB - SV., PI, PEM
11.	SPG 16 - PEB	PEB - FE, PEB - SV.
12.	SPG 16 - PI	PI
13.	SPG 16 - PEM	PEB - FE, PEB - SV.
14.	SPG 17 - Genérico	PEB - FE, PEB - SV., PI, PEM
15.	Cuestionario de habilidades socioemocionales	PEB - FE, PEB - SV., PI, PEM

Fuente: Elaboración propia.

El cuestionario fue diseñado para medir las habilidades socioemocionales de motivación, autoeficacia y *mindset*, usando escalas Likert y para ser implementado de manera digital con una duración de entre 15 y 20 minutos. Las preguntas referidas a autoeficacia y *mindset* ofrecen nueve posibles categorías de respuestas y se vinculan directamente con las prácticas generativas seleccionadas, es decir, las preguntas fueron diseñadas para medir la percepción de autoeficacia sobre las PGs 1, 3, 5, 9, 16, 17 y la mentalidad de crecimiento sobre las PGs 1, 3, 5, 9, 16 y 17. Para medir motivación docente se utilizó el instrumento desarrollado por Valenzuela et al. (2016) con seis categorías de respuesta.

Las tareas de simulación de las prácticas generativas se diseñaron siguiendo un protocolo común (ver Figura 1), basado en un estudio previo en que se avanzó en el desarrollo de tareas en las prácticas generativas de explicar el contenido a través de modelamiento, representaciones o ejemplos y en elicitación e interpretar el pensamiento de cada alumno, para comparar grupos con distinto nivel de formación y desempeño (Müller, 2018). En la primera sección se detalla el foco de la tarea de simulación, para luego explicar el objetivo de la tarea, los criterios de evaluación por los que serán evaluados los examinados, el contexto, los materiales y el tiempo de preparación. Para el caso de la simulación de la PG1 por ejemplo, al explicar el contexto de la actividad se explicita, además, si el énfasis estará en el modelamiento, la generación de ejemplos y/o el uso de representaciones. A continuación, se indica la meta u objetivo de aprendizaje en el que se centra la práctica generativa y el curso (o nivel) en el que se trabajará. En la sección que sigue se explicitan los contenidos que ya se han trabajado previamente y los conocimientos que las y los estudiantes ya debieran manejar al abordar la tarea. Finalmente, las instrucciones indican la tarea a simular.

Si bien las simulaciones de las PGs 9 y 17 son genéricas, las simulaciones de las PGs 1, 3, 5 y 16 son disciplinares, es decir, abordan directamente contenido disciplinario. Las simulaciones se diseñaron para abordar contenido de las carreras de Pedagogía en Educación Básica en el área de matemática, impartida tanto en la Facultad de Educación como en la sede de Villarrica, de Pedagogía en Inglés, del programa de Educación Media en Ciencias Naturales y Biología, y de Pedagogía en Educación Media en Química. Tres de las tareas simuladas deben completarse en formato escrito, mientras que otras tres requieren de la realización de un video. Una de ellas (PG3) requiere de interacción con estudiantes simulados para lo cual se contó con actores que interpretaron el rol de estudiantes simulados (ver Tabla 2). La simulación de la PG1 se realizó en el área de Matemáticas como primer paso y con la expectativa de incluir otras áreas disciplinarias en futuros instrumentos. La Figura 2 muestra la sección 9 y 10 de la práctica generativa número 1, es decir, indica los conocimientos previos que los examinados ya manejan en relación con los objetivos de aprendizaje y entrega las instrucciones y el contenido disciplinar (matemáticas) a explicar usando modelos, representaciones o ejemplos.

Figura 1:

### Protocolo de Elaboración de las Simulaciones de las Prácticas Generativas

1. Práctica generativa	7. Meta de aprendizaje
2. Explicación objetivo de la tarea	8. Curso
3. Criterios de evaluación	9. Contenidos y habilidades que los estudiantes ya manejan en relación con la meta de aprendizaje
4. Contexto y materiales	10. Instrucción
5. Tiempo de preparación	11. Rúbrica
6. Tiempo de simulación	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2:

### Contenido y Formato de las Simulaciones de las PGs 1, 3, 5, 9, 16 y 17

Contenido Simulación PGs	Formato Simulación PGs	Registro de tarea
SPG 1 - Disciplinar: Explicar contenido	Videograbación	Rúbrica
SPG 3 - Disciplinar: Elicitar el pensamiento	Interacción videograbada	Lista de cotejo
SPG 5 - Disciplinar: Patrones de pensamiento	Escrita	Rúbrica
SPG 9 - Genérica: Gestión de aula	Escrita	Lista de cotejo
SPG 16 - Disciplinar: Retroalimentación	Escrita	Rúbrica
SPG 17 - Genérica: Comunicación con apoderados/as	Videograbación	Lista de cotejo

Fuente: Elaboración propia.

Las *rúbricas* analíticas para evaluar el resultado de las simulaciones de PGs fueron desarrolladas por el equipo de investigación en conjunto con expertos disciplinarios de cada uno de los programas de pedagogía. Las rúbricas contienen una sección única independiente de la disciplina y una sección específica de la disciplina, y fueron aplicadas por evaluadores expertos especialmente entrenados para esta tarea. La mayor parte de los correctores son, en su mayoría, supervisores de práctica en los programas de pedagogía de la UC.

Las *fichas de registro* fueron administradas como parte de la invitación y reclutamiento de los estudiantes a las distintas etapas de los estudios. La ficha de registro tiene como objetivo recolectar información de los examinados, de modo de explorar en profundidad las características de cada instrumento (e.g., cantidad de ítems, tiempo de administración).

Figura 2:

## Ejemplo: SPG 1 - Explicar el contenido a través de modelos, representaciones o ejemplos

### Conocimientos previos

---

[extracto] "Los/as estudiantes simulados/as cursan 3° básico y conocen combinaciones aditivas básicas y familias de operaciones, identifican los niveles posicionales e interpretan el valor posicional de un dígito; también, saben operar sustracciones sin reagrupamiento (reserva) hasta 1000. Además, saben representar números con bloques de base diez y operar adiciones y sustracciones simples (sin reserva) con dicho material y con las tablas de valor posicional..."

---

### Caso a simular

---

"En esta simulación vas a modelar cómo hacer una resta con reserva, cuyo minuendo contenga ceros, justificando los distintos pasos. La resta a resolver es  $304 - 38$ .

- Vas a empezar escribiendo el minuendo y el sustraendo en forma vertical, encolumnado los números, según el valor posicional de sus dígitos.
- Vas a recordar a tus estudiantes cómo restar sin reserva para conectar con sus conocimientos previos y explicarás cómo se realiza la resta con reserva y cómo funciona el reagrupamiento y por qué.
- El propósito es que hagas explícito los procedimientos necesarios para resolver el cálculo y por qué funciona el algoritmo, planteando preguntas que permitan indagar en ello."

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3:

## Ejemplo de Dimensiones y Criterios de la Rúbrica diseñada para Evaluar la PG1 - Explicar el contenido a través de modelos, representaciones o ejemplos

Dimensiones	Criterios
I. Introducir o enmarcar el contenido en forma consistente y apropiada	1. Presentación objetivo de la actividad 2. Formulación de preguntas relacionadas con el contenido 3. Vinculación de objetivo de la actividad y conocimientos previos
II. Hacer visible el pensamiento al explicar	4. Conducción del modelamiento 5. Anticipación frente a un nuevo contenido 6. Explicitación de procesos metacognitivos
III. Destacar componentes claves del contenido tratado	7. Contenido matemático clave 8. Uso de representaciones clave 9. Uso de lenguaje disciplinar
IV. Competencia digital docente	10. Uso de la tecnología para el aprendizaje esperado

Fuente: Elaboración propia.

## Evidencias de confiabilidad y validez

El funcionamiento de los instrumentos descritos en la sección anterior fue explorado a través de la revisión del alineamiento del contenido con la tabla de especificaciones por parte de jueces expertos, las mejoras identificadas a través de entrevistas cognitivas, la aplicación inicial de rúbricas, y los resultados psicométricos iniciales asociados a las respuestas de dichos instrumentos. Los distintos tipos de evidencia recogida, tanto cualitativa como cuantitativa, han permitido examinar de manera integrada (Kane, 2013) la validez y confiabilidad de las interpretaciones diagnósticas propuestas para los puntajes de los instrumentos diseñados.

### *Revisión por Jueces*

Tres jueces especialistas revisaron el cuestionario y dos las simulaciones de las PGs. Sus comentarios y sugerencias se recibieron en formato de informe, pero también sobre el formato de instrucciones y rúbricas originalmente diseñado y enviado para revisión. Además, completaron una serie de preguntas específicas respecto de la pertinencia y suficiencia de los ítems incluidos en cuestionarios y simulaciones. Los comentarios recibidos se refirieron a la forma de presentación, uso del lenguaje, redacción de estímulos y de opciones de respuestas respecto de ambos tipos de instrumento. Sumado a lo anterior, se recibieron comentarios describiendo la similitud observada entre algunos criterios originalmente incluidos en las rúbricas, lo que dificultaba su aplicación y reducía la capacidad de discriminación de la información entregada por ellos. También, permitieron identificar debilidades en el diseño e instrucciones de una de las simulaciones de PGs. Los comentarios de los tres revisores fueron sistematizados y utilizados para modificar el diseño de los instrumentos y rúbricas.

### *Entrevistas cognitivas*

Se realizaron 17 entrevistas cognitivas de instrucciones de las simulaciones de las PG con estudiantes de la edad e intereses similares a los de la población bajo estudio. Al respecto, las principales sugerencias surgidas fueron: (a) reducir complejidad en la redacción de los títulos de los apartados; (b) unir apartados similares; (c) precisar la descripción de los apartados; (d) precisar tipo de soporte; (e) organizar de mejor forma la estructura de las instrucciones; y (f) reducir la complejidad del lenguaje disciplinario.

Además, hubo comentarios respecto de lenguaje específico para cada disciplina, especialmente en relación con SPG1 y PG16. Respecto de la aplicación a estudiantes de primer año, en general, consideran que las mediciones son desafiantes y que sería recomendable señalar que contarán con tiempo suficiente para desarrollar y revisar su trabajo durante la simulación.

Las y los participantes manifiestan que la actividad les parece interesante y

desafiante, consideran que es una instancia de aprendizaje y valoran que se busquen nuevas formas para evaluar el desempeño de las y los profesoras/es en formación. Comentan que las principales dificultades es el nerviosismo que provoca una instancia de evaluación y “pensar en voz alta”. En este sentido, se sugiere entregar información fundamental y precisa que permita a las y los participantes comprender de manera general el propósito de la tarea para disminuir la ansiedad que esta pudiera provocar.

En cuanto a los cuestionarios se realizaron 16 entrevistas cognitivas. En ellas se discutieron palabras cuyo uso específico no permitían la comprensión del ítem. En general, se sugiere: (a) reducir complejidad en la redacción de los ítems y simplificar el lenguaje; (b) incorporar ejemplos para apoyar la comprensión de los ítems; (c) unir ítems similares; (d) reducir extensión del cuestionario y (e) reducir escala de respuesta (a 1 - 5). En general, el cuestionario les parece interesante a los y las entrevistadas, pues les permite reflexionar sobre su práctica e identificar elementos que antes de la entrevista, no consideraban. El cuestionario no parece difícil de responder y las principales dificultades se encuentran relacionadas a “pensar en voz alta” y a tener que reflexionar para dar cuenta de la respuesta. Sugieren incorporar preguntas que profundicen en sus oportunidades de aprendizaje en la UC y la satisfacción con su experiencia.

En momentos, se comentan inseguridades al responder, que se relacionan al desconocimiento de las prácticas generativas o al no haber revisado la práctica generativa en la formación hasta el momento. Aunque el cuestionario se considera largo, también se valora lo “completo” de sus preguntas (incorporando distintos elementos de la práctica docente).

### *Aplicación Piloto*

La aplicación piloto se realizó durante el segundo semestre del 2021 y primer semestre del 2022 durante las clases de pregrado de Prácticas I y II realizadas de manera virtual. Cada jornada de aplicación contó con tres sesiones de 80 minutos cada uno y se aplicó el cuestionario de habilidades socioemocionales y una o dos simulaciones de prácticas generativas. Cada estudiante debía contar con computador o Tablet. La tabla 4 muestra el detalle de los estudiantes que participaron en las simulaciones en relación al número de estudiantes que conforman la población, y de aquellos que autorizaron el uso de sus respuestas para fines de investigación. En promedio la tasa de participación con respecto a la población fue alta (79%) con excepciones observadas en las primeras implementaciones de las evaluaciones, especialmente en las prácticas en que los estudiantes debían enviar una videograbación (SPG1 FE y SPG16 FE). Una proporción importante de estudiantes (tasa promedio de 84%) autorizó el uso de información para fines de investigación.

Tabla 4:

Pilotaje instrumentos PEB (FE-SV) y PI 2021

Instrumentos	Carrera	Nº población 2021	Nº participantes	Nº consentimiento investigación	% Participación	% Consentimiento investigación
SPG1 - Disciplinar (PEB- P.Inglés)  Explicar contenido (video - grabación)	PEB - FE	124	33	29	26,6%	87,9%
	PEB - SV	55	34	24	61,8%	70,6%
	P. Inglés	103	48	32	46,6%	66,7%
SPG3 - Disciplinar (PEB- P.Inglés)  Elicitar el pensamiento (interacción videograba)	PEB - FE	124	92	79	74,2%	85,9%
	PEB - SV	31	15	15	48,4%	100,0%
	P. Inglés	103	71	57	68,9%	80,3%
SPG5 - Disciplinar (PEB- P.Inglés)  Patrones de pensamiento (escrita)	PEB - FE	124	100	81	80,6%	81,0%
	PEB - SV	31	18	15	58,1%	83,3%
	P. Inglés	103	76	59	73,8%	77,6%
SPG9 - Genérica  Gestión de aula (escrita)	PEB - FE	124	119	94	96,0%	79,0%
	PEB - SV	31	22	20	71,0%	90,9%
	P. Inglés	103	88	70	85,4%	79,5%
SPG16 - Disciplinar (PEB- P.Inglés)  Retro- alimentación (escrita)	PEB - FE	124	37	32	29,8%	86,5%
	PEB - SV	55	44	30	80,0%	68,2%
	P. Inglés	103	53	36	51,5%	67,9%
SPG17 - Genérica  Comunicación apoderados/as (video - grabación)	PEB - FE	124	88	75	71,0%	85,2%
	PEB - SV	31	20	20	64,5%	100,0%
	P. Inglés	103	75	62	72,8%	82,7%
Cuestionario Habilidades Socio - emocionales	PEB - FE	124	95	96	77,4%	100,0%
	PEB - SV	55	32	32	58,2%	100,0%
	P. Inglés	103	85	85	82,5%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

## Proceso de Corrección

Se realizaron dos procesos de corrección, uno en enero y otro en abril 2022, en los que se corrigieron las evidencias recogidas durante el segundo semestre 2021. En el proceso de corrección de enero se corrigieron ocho simulaciones de prácticas generativas disciplinares para lo cual se contó con un equipo de dos supervisores y seis correctores que contaban con experiencia como supervisores del curso de Prácticas Pedagógicas de las carreras de la Facultad de Educación UC. En el proceso de abril se corrigieron dos prácticas generativas generales (no disciplinares) y se contó con un equipo de un supervisor y dos correctores con dedicación parcial. Si bien se intentó completar dos correcciones para cada simulación de PG, en ocasiones se realizaron tres correcciones y en otras solo una. Las tres correcciones corresponden a procesos en que se corrigió la evidencia como parte del proceso de capacitación y marcha blanca de los correctores. Asimismo, ambos procesos de corrección tomaron algo más del tiempo originalmente presupuestados por lo que, hacia el final de ambos procesos de corrección, hubo que priorizar la corrección de la totalidad de la evidencia dentro de los plazos establecidos con los correctores. Para alcanzar dicha meta, el equipo se vio obligado a corregir solo una vez cada evidencia. Se alcanzaron altos niveles de acuerdo entre jueces. Los índices de confiabilidad entre jueces, si bien son menores, alcanzan niveles adecuados para tareas de desempeño. Los índices de acuerdo y de confiabilidad entre jueces más altos se observan para las SPG9 y SPG17. Los índices más bajos de acuerdo y de confiabilidad entre jueces se observa para la SPG16.

Tabla 5:

### Índice de Acuerdo y Confiabilidad entre Jueces

	Acuerdo entre jueces	Std. Err.	Índice de Confiabilidad de Cohen/Conger's Kappa	Std. Err.	N
SPG 1	0.94	0.01	0.76	0.03	532
SPG 3	0.85	0.00	0.69	0.02	1484
SPG 5	0.92	0.06	0.77	0.06	586
SPG 9	0.97	0.02	0.90	0.03	417
SPG 16	0.91	0.00	0.66	0.03	405
SPG 17	0.97	0.01	0.93	0.01	2003

Fuente: Elaboración propia.

## Resultados Pilotaje

El desempeño promedio en las simulaciones de prácticas generativas es del 59%, con un mayor desempeño observado en la PG16 (69%) y un menor desempeño en la PG5 (50%). Los índices de confiabilidad alcanzan niveles

adecuados para evaluaciones con pocas consecuencias individuales para el caso de las PG1, 9, 16 y 17, pero se encuentran por debajo de lo esperado para las PGs 3 y 5.

Tabla 6:

Resultados Pilotaje: SPG PEB (FE – SV)

Carrera	Indicador	Desempeño promedio	Mediana a P50	Desempeño mínimo	Desempeño máximo	Porcentaje de logro	Rango	SD	Confiabilidad
PEB (FE - SV)	PG 1	12,23	12,75	1,00	22,50	54%	21,50	4,37	,685
	PG 16	8,61	9,00	,00	12,50	69%	12,50	3,03	,785
	PG 17	12,13	13,00	2,50	18,00	67%	15,50	3,18	,719
	PG 3	5,32	5,00	,00	10,00	53%	10,00	2,23	,660
	PG 5	7,04	7,00	,00	14,00	50%	14,00	2,73	,606
	PG 9	5,66	6,00	,00	9,00	63%	9,00	1,93	,545

Fuente: Elaboración propia.

En los cuestionarios se observó un 84% de afirmaciones positivas, con un mayor porcentaje observado en la motivación referida a las PG1 (94%) y un menor porcentaje observado en la percepción de autoeficacia de la PG5 (50%). En promedio, los seis indicadores relacionados con autoeficacia muestran un porcentaje de afirmaciones más descendido que el resto de los indicadores del cuestionario referidos a motivación académica y mentalidad en relación con las prácticas generativas. Los índices de confiabilidad alcanzan niveles adecuados.

Tabla 7:

Resultados Pilotaje Cuestionario Socioemocionales PEB (FE – SV)

Escala	Indicador	Desempeño promedio	Mediana a P50	Desempeño mínimo	Desempeño máximo	Porcentaje de logro	Rango	SD	Confiabilidad
Escala de Auto-eficacia en PGs	PG 1	6,85	6,96	1,83	9	76%	7,17	1,34	,969
	PG 16	7,02	7,00	1,60	9	78%	7,40	1,39	,936
	PG 17	6,55	6,80	1,10	9	73%	7,90	1,81	,973
	PG 3	6,96	7,00	1,60	9	77%	7,40	1,32	,954
	PG 5	6,40	6,50	1,50	9	71%	7,50	1,31	,891
	PG 9	7,21	7,40	1,87	9t	80%	7,13	1,30	,961
Escala de Mentalidad de crecimiento en PGs	PG 1	8,00	8,18	4,45	9	89%	4,55	,95	,973
	PG 16	8,19	8,60	5,00	9	91%	4,00	,96	,951
	PG 17	7,92	8,11	3,00	9	88%	6,00	1,10	,959
	PG 3	8,08	8,50	5,00	9	90%	4,00	1,01	,939
	PG 5	7,72	8,00	4,75	9	86%	4,25	1,14	,909
	PG 9	8,14	8,38	5,00	9	90%	4,00	,93	,954
Escala de motivación	1	5,26	5,50	1,25	6	88%	4,75	,82	,812
	2	5,61	5,80	3,00	6	94%	3,00	,51	,825
	3	5,51	5,75	2,25	6	92%	3,75	,63	,834
	4	4,90	5,00	2,25	6	82%	3,75	,72	,849
	5	5,23	5,50	1,00	6	87%	5,00	,92	,780

Fuente: Elaboración propia.

*Resultados Pilotaje PG1- Explicar el contenido a través de modelos, representaciones o ejemplos*

Al analizar las respuestas de la simulación de la PG1 en el grupo de estudiantes de PEB FE usando el modelo de Teoría de Respuesta al Ítem de un parámetro implementado en el software Conquest, observamos un índice de confiabilidad dentro del rango esperado para evaluaciones con pocas consecuencias a nivel individual (estimación por EAP de 0,785). El Mapa de Wright (Figura 3) muestra en la primera columna la distribución de los estudiantes en orden ascendente de acuerdo con su nivel de habilidad en un rango que se extiende desde aproximadamente -2 logits hasta aproximadamente +2 logits. Cada X representa un total de 0,5 estudiantes y la mayor parte de esta muestra se ubica en un nivel de habilidad entre -1 logit y cero logit. En la segunda columna se presenta la distancia relativa entre los puntajes promedio emitidos por los jueces que corrigieron estas evidencias. La poca distancia entre los números indicaría diferencias pequeñas en los puntajes que cada uno entregó en promedio a las evidencias corregidas. En la tercera columna se muestran los ítemes en orden creciente de dificultad. Del Mapa de Wright se desprende que los examinados obtienen

estimaciones de habilidad con una distribución de acuerdo a lo esperado, aunque revelan un bajo nivel de desempeño promedio para el grupo de examinados. Además, se observa que las evaluaciones realizadas por los tres correctores se encuentran alineadas entre sí, y las preguntas cubren un espectro amplio de dificultad. Los criterios que resultaron más difíciles para este grupo de estudiantes fueron los criterios asociados al uso de representaciones claves (ítem 8) y al lenguaje disciplinar (ítem 9). Los criterios de menor dificultad fueron la presentación de la actividad (ítem 1) y la conducción del modelamiento (ítem 4). Es relevante notar que la mayor parte de los ítems se encuentran en el rango de habilidad en el que también encontramos a una proporción importante de los examinados, lo que es una característica deseable en instrumentos de este tipo. Asimismo, se observa una menor proporción de estudiantes en los rangos de habilidad más extremos, es decir, existe un menor número de estudiante con el nivel de habilidad necesario para responder los ítems más difíciles (ítems 8 y 9). También hay un menor número de estudiantes en el rango de habilidad más descendida, requerida para responder los ítems más fáciles (ítems 1 y 4).



requisito de graduación. De lograrse esto último, se lograría generar un sistema de evaluación basado en desempeño y generar mayor coherencia entre evaluaciones y un modelo de formación basado en la práctica.

### *Juicio Integrado respecto de Validez y Confiabilidad*

Las evidencias examinadas hasta ahora informan positivamente aspectos de validez y confiabilidad en el uso diagnóstico de las puntuaciones de los instrumentos. Los análisis incluyen la tasa de acuerdo entre jueces, el índice de confiabilidad entre jueces, de la confiabilidad interna de los instrumentos y el desempeño promedio las simulaciones y cuestionarios. Ahora bien, los instrumentos se encuentran aún en desarrollo y además falta por realizar algunos análisis psicométricos más profundos. Asimismo, consideramos que la rigurosidad del ciclo de revisiones aplicadas al diseño de los instrumentos en base a la retroalimentación recibida en las diversas etapas del desarrollo de los instrumentos apoya las interpretaciones diagnósticas propuestas para los puntajes de los instrumentos diseñados (Kane, 2013).

### *Usos de la Información*

Los potenciales usuarios de la información que entregan los instrumentos descritos en este capítulo incluyen programas de formación docente, órganos rectores de la educación, directivos docentes, investigadores, docentes y estudiantes. En el ámbito local, la información diagnóstica responde a las demandas y necesidades de las autoridades docentes de la Facultad de Educación y de la sede Villarrica, pero al mismo tiempo responde al mandato nacional establecido por la política nacional que establece la Carrera Docente. Las evaluaciones descritas en este capítulo también aportan evidencia respecto del desempeño de los estudiantes y como esta se relaciona con los estándares de formación inicial, dialogando de esta manera, con una segunda política nacional. Asimismo, entrega información respecto de la trayectoria longitudinal de aprendizaje docente relevante para investigadores, tomadores de decisión y políticas sobre Formación Docente inicial y continua. Este aspecto es especialmente relevante considerando que se ha hecho el esfuerzo por alinear los estándares de formación inicial docente con el Marco para la Buena Enseñanza (CPEIP, 2021). En este contexto, se hace necesario levantar evidencia que permita describir la trayectoria de aprendizaje de las prácticas docentes abordadas en este instrumento.

En base a la información diagnóstica se espera que el programa y sus docentes tomen decisiones respecto de las oportunidades de aprendizaje y la forma y el contenido de la enseñanza. Los instrumentos presentados tienen el potencial de ser una fuente de información para definir apoyos focalizados que contribuyan a fortalecer el desarrollo de las prácticas docentes tanto a nivel pedagógico como disciplinar. De esta forma, se establecerían apoyos especiales en los ámbitos más descendidos en las evaluaciones diagnósticas.

Por otra parte, tanto la aplicación de las evaluaciones, el ajuste de las rúbricas, como el análisis de los resultados por parte del equipo docente y los y las estudiantes de cada programa, pueden ser una instancia para el desarrollo de una visión común y un lenguaje compartido en relación con la enseñanza y el aprendizaje. Este aspecto es uno de los desafíos de la formación inicial docente, que podría limitar las posibilidades de acceso de los y las estudiantes de pedagogía a un cuerpo de conocimientos preexistente en su campo (Grossman y McDonald, 2008).

El desarrollo, aplicación e implementación de las evaluaciones descritas implica costos tanto en tiempo de los estudiantes como en tiempo de los docentes y profesionales involucrados en su implementación y corrección.<sup>2</sup> Sin embargo, estos costos deben compararse con los beneficios que se espera entreguen estas evaluaciones en términos de información y alineación entre los requisitos legales externos de evaluación y el modelo de formación institucional.

### Próximos Desafíos y Conclusión

Entre los desafíos futuros se encuentran desarrollar tareas para todos los programas de Pedagogías UC, revisar las rúbricas de corrección en base a los resultados psicométricos del pilotaje. El principal desafío es la construcción de rúbricas sensibles a las varianzas en el desempeño de los estudiantes a lo largo de su trayectoria formativa. El proceso de desarrollo de simulaciones y rúbricas, junto a su posterior aplicación en una muestra piloto, ha permitido profundizar en la comprensión de las descomposiciones de subpartes relevantes de cada una de las prácticas generativas. Al mismo tiempo, ha permitido explicitar la tensión presente en la enseñanza de una didáctica general versus prácticas pedagógicas disciplinares.

Del mismo modo, es necesario avanzar en la institucionalización de las evaluaciones. Para esto último es necesario definir cuándo y cómo podrían estas evaluaciones ser implementadas para los novatos de las carreras de pedagogía. Es decir, es necesario definir la mejor forma de incluir las evaluaciones descritas en instancias curriculares existentes. A su vez, la corrección de estas evaluaciones presenta desafíos para entregar información en una temporalidad que sea útil y pertinente, pero a la vez permita la participación del equipo docente de la Facultad de Educación UC. Se espera que ambos procesos contribuyan a la construcción de una visión compartida sobre la enseñanza y el aprendizaje tanto en el equipo docente como en los estudiantes.

Mediciones más auténticas, que salen del formato de lápiz y papel, entregan una experiencia más útil y cercana a los contextos reales que enfrentarán los estudiantes. En este caso, el desafío es el desarrollo e implementación de mediciones auténticas y contextualizadas, pero al mismo tiempo estandarizadas, que permitan medir y comparar el desempeño de estudiantes en diferentes situaciones. La información obtenida mediante mediciones del desempeño

en simulaciones como las desarrolladas en este proyecto permite entender con mayor profundidad la trayectoria de aprendizaje de un estudiante con base, no solo en la teoría, sino que también en evidencia empírica.

## Referencias

Agencia de la Calidad de la Educación. (2018). *Factores Asociado a los Resultados Educativos 2017*. Chile.

Ball, D. L. y Forzani, F. M. (2009). The work of teaching and the challenge for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 60(5), 497-511. <https://doi.org/10.1177/0022487109348479>.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.

Cabezas, V., Medina, M., Müller, M. y Figueroa, C. (2019). Desafíos y tensiones entre las nuevas políticas educativas y los programas de formación inicial de profesores en Chile. *Temas de la Agenda Pública*, 14(116), 1-30. Centro de Políticas Públicas UC.

Canrinus, E. T. y Fokkens-Bruinsma, M. (2014). Changes in student teachers' motives and the meaning of teacher education programme quality. *European Journal of Teacher Education*, 37(3), 262-278. <https://doi.org/10.1080/02619768.2013.845162>.

Chesnut, S. R. y Cullen, T. A. (2014). Effects of Self-Efficacy, Emotional Intelligence, and Perceptions of Future Work Environment on Preservice Teacher Commitment. *The Teacher Educator*, 49(2), 116-132. <https://doi.org/10.1080/08878730.2014.88716>.

Cho, Y. y Shim, S. S. (2013). Predicting teachers' achievement goals for teaching: The role of perceived school goal structure and teachers' sense of efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 32, 12-21. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.12.003>.

Davis, E. y Boerst, T. (2014). Designing Elementary Teacher Education to Prepare Well-Started Beginners. *TeachingWorks Working Papers*. [http://www.teachingworks.org/images/files/TeachingWorks\\_Davis\\_Boerst\\_WorkingPapers\\_March\\_2014.pdf](http://www.teachingworks.org/images/files/TeachingWorks_Davis_Boerst_WorkingPapers_March_2014.pdf).

del Río, F., Lagos, C. y Walker, H. (2011). El efecto de las experiencias de práctica en el desarrollo del sentido de autoeficacia en la formación inicial de educadoras de párvulos. *Estudios Pedagógicos*, 27(1), 149-166.

DEMRE. (2019). *Orientaciones Técnicas para el desarrollo de la Evaluación Diagnóstica inicial en pedagogías*. Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo Vicerrectoría de Asuntos Académicos Universidad de Chile.

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.

Dweck, C. S. (2015). *Teachers' Mindsets: Educational Horizons*.

Elige Educar. (2012). *Propuestas Para Una Carrera Docente*. Elige Educar. Centro de Políticas Públicas UC

Giaconi, V., Gómez, G., Jiménez, D., Gareca, B., Durán del Fierro, F. y Varas, M. L. (2022). Evaluación diagnóstica inicial en la formación inicial docente en Chile y su relación con contextos institucionales. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 59(1). <https://doi.org/10.7764/PEL.59.1.2022.4>.

Giaconi, V., Varas, L., Ravest, J., Martín, A., Gómez, G., Queupil, J.P. y Díaz, K. (2019). *Fortaleciendo la Formación Inicial Docente: experiencia universitaria en la implementación de la Evaluación Diagnóstica Inicial para Pedagogías*. Proyecto FONIDE 170009. MINEDUC.

Grossman, P. (2018). *Teaching core practices in teacher education*. Harvard Education Press.

Grossman, P., Hammerness, K. y McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 273-289. <https://doi.org/10.1080/13540600902875340>.

Grossman, P. y McDonald, M. (2008). Back to the future: Directions for research in teaching and teacher education. *American Educational Research Journal*, 45(1), 184-205. Doi: 10.3102/0002831207312906.

Irie, K., Ryan, S. y Mercer, S. (2018). Using Q methodology to investigate pre-service EFL teachers' mindsets about teaching competences. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(3), 575-598. <https://doi.org/10.14746/ssl.2018.8.3.3>.

Kane, M. T. (2013). The Argument-Based Approach to Validation. *School Psychology Review*, 42(4), 448.

Ley 20.903, del 1 de abril de 2016, crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <http://bcn.cl/2py3i>.

Martínez, M. V., Rojas, F., Ulloa, R., Chandía, E., Ortíz, A. y Perdomo, J. (2019). Creencias y conocimiento matemático escolar al comienzo de la formación inicial docente en estudiantes de Pedagogía General Básica. *Pensamiento Educativo*, 56(2). <https://doi.org/10.7764/PEL.56.2.2019.9>.

Mizala, A. (2011). *Determinantes de la elección y deserción de la carrera de pedagogía*. Proyecto FONIDE NF511059. MINEDUC. <http://tinyurl.com/mizala2011>.

Müller, M. (2018). *¿Cuál es la base de conocimiento de la experticia pedagógica?: una evaluación de su trayectoria a partir de prácticas claves y visión profesional* [Tesis Doctoral, Pontificia Universidad Católica de Chile]. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/22088>.

Müller, M. y García, M. A. (2016). *Manual Sistema de Prácticas*. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Ossa Cornejo, C. J., Lagos San Martín, N. G., Palma Luengo, M. R., Arteaga González, P. E. y Quintana Abello, I. M. (2018). Construcción y análisis psicométrico del Cuestionario de Vocación Docente para estudiantes (CVD-E). *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(34), 15-29. <https://doi.org/10.21703/rexe.20181734cossa6>.

Richardson, P. W. y Watt, H. M. G. (2014). Why people choose teaching as a career: An Expectancy-Value Approach to Understanding Teacher Motivation. En P. W. Richardson, S. A. Karabenick, y H. M. G. Watt (Eds.), *Teacher Motivation* (pp. 3-19). Routledge.

Shaughnessy, M. y Boerst, T.A. (2018a). Uncovering the Skills That Preservice Teachers Bring to Teacher Education: The Practice of Eliciting a Student's Thinking. *Journal of Teacher Education*, 69, 40-55.

Shaughnessy, M., y Boerst, T. (2018b). Designing Simulations to Learn About Pre-service Teachers' Capabilities with Eliciting and Interpreting Student Thinking. En G. J. Stylianides y K. Hino (Eds.), *Research Advances in the Mathematical Education of Pre-service Elementary Teachers*. ICME-13 Monographs (pp. 125-140). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-68342-3\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-319-68342-3_9).

Taut, S., Valencia, E., Palacios, D., Santelices, M. V., Jiménez, D. y Manzi, J. (2014). Teacher performance and student learning: linking evidence from two national assessment programmes,

*Assessment in Education: Principles, Policy y Practice*, 23(1), 53-74. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.961406>.

Valenzuela, J., Muñoz, C., Frenay, M., Devos, C., Marfull-Jensen, M. Precht, A. y Oliva, M. A. (2019). Academic engagement in preservice teachers: Motivational variables for a Chilean sample. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 51, 181-190. <https://doi.org/10.141349/rlp.2019.v51.n3.5>.

Valenzuela, J., Muñoz, C. y Marfull-Jensen, M. (2018). Perfiles motivacionales durante la formación inicial docente. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado*, 22(1), 325-346.

Valenzuela, J., Muñoz, C., Precht Gandarillas, A., Silva Peña, I., Oliva, M. A y Marfull-Jensen, M. (2016). Inventario motivacional para la Formación de Profesores. <https://tinyurl.com/IMFP2016>.

Verdugo, M., Asún, R. y Martínez, S. (2017). Validación de la escala de creencias de eficacia en la enseñanza de la matemática (ECEEM) y caracterización de las creencias de estudiantes de pedagogía básica. *Calidad en la educación*, 47, 145-178. <https://doi.org/10.31619/caledu.n47.33>.

Viau, R. (2009). *La motivación en el contexto escolar*. De Boeck.

Zins, J. E. y Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 233-255.



# Pedagogía en contexto carcelario: Representaciones sociales y prácticas de resistencia en un liceo penitenciario chileno

María Paz Salazar Lazo, Danyela Godoy Droguett y Douglas Véliz Vergara

## Introducción

En las últimas décadas Latinoamérica ha enfrentado un aumento generalizado de las tasas de encarcelamiento, lo que ha llevado al modelo de privación de libertad a una crisis profunda, donde las cárceles se han transformado en espacios de violencia y violación de los derechos humanos (Rodríguez, 2015). En Chile, la situación no ha sido distinta de lo que sucede en el resto del continente. En este país el alza de la población penal es una constante que se observa, al menos, desde la década de 1980, situación que estaría relacionada tanto con el alto flujo de ingresos al sistema y como también con las extensas penas privativas de libertad (Salinero, 2012). En este sentido, es que el sistema carcelario chileno presenta diversas problemáticas asociadas a los altos niveles de hacinamiento, tales como: problemas de habitabilidad, falta de infraestructura, déficit en el acceso a la salud, violencia, entre otras (Instituto Nacional de Derechos Humanos, 2013, 2018). Un punto importante en esto es que el incremento constante de los internos en las cárceles chilenas ha interferido también en la capacidad del sistema para rehabilitar y reinserir a los reclusos (Dammert, 2006).

En este contexto penitenciario de crisis permanente, el sistema educativo carcelario en Chile se configura como uno de los pilares fundamentales del proceso de reinserción social de los internos, entendiendo que este puede funcionar como un facilitador tanto de habilidades y competencias prácticas, como también de formación valórica e identitaria de los estudiantes (Gendarmería de Chile, 2013), asumiendo, además, que todo interno tiene derecho a que la institución carcelaria le permita efectuar estudios de enseñanza básica de forma gratuita e incentivar los estudios de enseñanza media y/o técnica (Ministerio de Justicia, 1998). Cabe destacar, que la educación carcelaria en Chile deriva del Decreto Supremo de Educación N° 257 del año 2009 (Ministerio de Educación, 2009), el que establece las normas generales para su desarrollo, vinculándose en esto el Ministerio de Educación y el Ministerio de Justicia para su ejecución.

La educación es condición del óptimo desarrollo humano y función clave para el bienestar social e individual (Garay, 2000). Es un derecho que permite la vinculación de los sujetos con la sociedad y los hace parte de la cultura, por

tanto, es fundamental que los Estados garanticen el cumplimiento de este a quienes se encuentran privados de libertad, particularmente en la consideración de que los espacios carcelarios son habitados por sujetos que han experimentado altos niveles de vulnerabilidad social (Scarfó, 2002).

Sobre la base de lo descrito, es que la educación carcelaria conlleva el gran desafío de instaurarse en un sitio de crisis permanente (Rangel, 2013), tanto por las características de sus estudiantes, que cargan con historias de marginalidad y exclusión social, como por la necesidad de tener que conjugar la lógica propia de los sistemas educativos con aquella que domina en los sistemas penitenciarios, donde prevalece el castigo, el disciplinamiento (Blazich, 2007) y una visión de los reclusos como sujetos incapaces e inhabilitados para regirse por los consensos socialmente establecidos (Luján y Villalobos, 2015).

Siguiendo lo anterior, Baleato (2018) indica que las prácticas pedagógicas que se desarrollan en los contextos de encierro se ven fuertemente influenciadas por una serie de factores asociados a la carencia de condiciones materiales y humanas, pero, particularmente, a los imaginarios sociales que pesan sobre ésta, los que tienden a distorsionar el rol educativo, marcando la trama intersubjetiva que se da en estos espacios. Así, la educación carcelaria debe sobrevivir en un contexto donde existe una discursividad explícita que resalta la importancia de la resocialización de los internos y, por otra parte, una práctica que condiciona derechos y que está teñida de violencia tanto física como simbólica (Manchado, 2012). Como expresa Pratt (2008), muchas veces las estrategias que apuntan a la reinserción social son desplazadas por la visión punitiva que tanto en la actualidad como históricamente han operado en este tipo de recintos.

Expresa Gaete (2018) que las lógicas de sistemas totales como el carcelario azotan a los docentes con la brutalidad de su vigilancia y castigo, cayendo sobre estos un cúmulo de imposiciones que van marcando su subjetividad, emocionalidad y su rol en este espacio, propiciando la deshumanización de quienes aquí interactúan. Sin embargo, agrega la misma autora, que también es posible observar en estos contextos de encierro otros tipos de interacciones que se erigen en el marco de lo privado, y que surgen como prácticas de resistencia que intentan desmarcarse de la lógica anterior, que se dan en la complicidad entre quienes la desarrollan y que permiten la supervivencia y la humanización de este lugar. En coherencia con esto, expresa Lhuillier (2013) que la resistencia habita en las prácticas cotidianas, en expresiones escondidas e informales y no solamente en las acciones explícitas contra el orden imperante. Las prácticas de resistencia permiten a los grupos conservar y sostener su identidad y sus creencias y, a pesar de las condiciones adversas del contexto, desarrollar una diversidad de recursos para mantener su esencia (Montero, 2010).

Giroux (1998) refiere que la resistencia sugiere la dimensión dialéctica de la acción humana, que es una forma de ejercicio del poder que emerge desde

el agenciamiento de los grupos oprimidos y que establece la posibilidad de impugnar las prácticas de dominación. Expresa que en los espacios escolares se dan disputas entre la cultura dominante y las perspectivas contrahegemónicas que pudiesen allí configurarse, marcando esto las relaciones y experiencias que surgen entre profesores y estudiantes. En las escuelas operan culturas e ideologías subordinadas y dominantes que están en constante competencia, que se relacionan de manera asimétrica en favor de la clase hegemónica, pero que establecen contradicciones que pueden llegar a perturbar los intereses de la sociedad dominante (Giroux, 1986). Las acciones de resistencia denotan, implícita o explícitamente, la intención de lucha contra la dominación y la búsqueda de la emancipación propia y social. En esta línea, señala Giroux (1998) que es fundamental diferenciar entre una conducta de oposición cualquiera y una práctica de resistencia, mencionando que para tal objetivo no solo se debe observar la dimensión conductual de la acción, sino que se requiere dar especial atención en el contenido de la misma, considerando las mediaciones culturales y sociales que la sostienen.

Lo expuesto da cuenta de la complicada labor de los docentes que se desempeñan al interior de las instituciones totales. Complejidad que se caracteriza por la multiplicidad de situaciones que deben abordar además de enseñar, cuestiones tales como: trayectorias de exclusión y vulnerabilidad social de los estudiantes, su vinculación con múltiples actos delictivos y acciones de violencia, características de cada sistema carcelario, entre muchas otras (Scarfó et al., 2007). Sin embargo, existen docentes que logran afrontar los obstáculos, atenuando las dificultades que impone el contexto y superando las concepciones negativas que pudiesen existir en relación a los alumnos, pasando a establecer vinculaciones positivas con ellos y tiñendo de humanidad la labor educativa (Rodríguez, s.f.). Los docentes asumen su responsabilidad en el proceso de enseñanza- aprendizaje, poniendo énfasis en los derechos de los estudiantes y empatizando con las experiencias vitales de estos, reconociendo la posibilidad de establecer vínculos basados en la confianza y la cercanía (Carrasco et al., 2021).

La educación en contexto de encierro no ha suscitado la atención de los investigadores (Larrea, 2014) y tampoco de las políticas públicas en América Latina (Carrasco et al., 2021), situación que podría estar relacionada con que estos sistemas educativos son parte de instituciones que esconden tras sus muros la diversidad de prácticas y significaciones que aquí se han configurado (Manchado, 2012). En este sentido, como plantea Quintar (2018), es urgente pensar las problemáticas educativas en América Latina, atender a cómo determinadas representaciones y prácticas de nuestras sociedades afectan la cotidianidad de diversos sectores de la población y, especialmente, a los más vulnerables y a aquellos que están en condición de encierro.

En relación a lo expuesto, este trabajo buscó indagar sobre la educación carcelaria desde la perspectiva de uno de los involucrados más relevantes del proceso educativo, los docentes. Específicamente, la presente investigación

tuvo como objetivo describir e interpretar las representaciones sociales sobre la educación carcelaria de un grupo de profesores de un liceo penitenciario chileno. Las representaciones sociales son una agrupación de imágenes, informaciones y opiniones que los sujetos forman en relación a un objeto, regulando las acciones y los posicionamientos de ellos (Jodelet, 1984). Según expresa Moscovici (1979), "Las representaciones sociales son entidades casi tangibles. Circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro" (p. 27); son dinámicas, van evolucionando a través del tiempo y de la interacción de los grupos, llegando a configurarse representaciones sociales hegemónicas, emancipadas y polémicas (Moscovici, 1988). De esta forma, es importante mencionar que parte de la relevancia de las representaciones sociales radica en la asociación de reciprocidad entre éstas y las prácticas sociales (Rodríguez, 2003).

## Método

El contexto de investigación es un liceo penitenciario chileno que funciona al interior de una de las cárceles con mayor hacinamiento del país. Este recinto educativo atiende a cerca de 100 estudiantes, los que corresponde a casi un 25% de la población penitenciaria total.

Para el desarrollo de esta investigación se utilizó una metodología cualitativa (Flick, 2007) de tipo descriptivo e interpretativo (Taylor y Bogdan, 1987). Los participantes del estudio fueron escogidos mediante un muestreo de tipo opinático, el cual permite que los investigadores seleccionen a los sujetos siguiendo un criterio estratégico y personal que sea afín con los propósitos del estudio (Ruiz, 2003). De esta forma, se incluyó a personas que llevaran al menos un año desempeñando funciones de docencia en este liceo penitenciario. De un total de 13 personas que cumplían con el criterio, 12 accedieron a participar de la investigación. De la muestra señalada, 5 de los participantes eran de género masculino y 7 de género femenino, el 51% tenía entre 1 y 3 años desempeñándose en este recinto, el 25% entre 3 y 5 años, y el 24 % restante lleva más de 5 años. Es importante mencionar que a cada uno de los participantes de la investigación se le entregó un consentimiento informado que daba cuenta de todos los aspectos relacionados con la investigación y expresando que su participación era absolutamente voluntaria.

Para la recogida de la información se utilizó una entrevista cualitativa en profundidad, la que se caracteriza por ser una técnica de entrevista abierta, flexible, dinámica y no directiva (Taylor y Bogdan, 1987). El procedimiento de análisis de la información se desarrolló utilizando las fases del método de la Teoría fundamentada: la codificación abierta, codificación axial y la codificación selectiva (Strauss y Corbin, 2002). Por último, es relevante señalar que, con el fin de agregar rigor al proceso metodológico, la investigación fue guiada por los criterios de dependencia, credibilidad y transferencia propuestos por Hernández et al. (2010).

## Resultados

### *El sistema penitenciario y su imposición sobre las prácticas docentes: entre la acomodación y la resistencia*

Las representaciones sociales que construyen los docentes en relación al sistema carcelario están marcadas por concepciones negativas respecto de las prácticas que se dan al interior de este recinto y de las cárceles en general. Se asume que no existen las condiciones adecuadas para el normal desarrollo de los internos, situación que desencadenaría una deshumanización de este espacio, el cual está marcado por la violencia, el abandono y la falta de oportunidades. En este sentido, los docentes viven también como problemática la deficiencia en términos de infraestructura que presenta el recinto penitenciario donde estos se desenvuelven, lo que atentaría contra las posibilidades de desarrollar de mejor forma los procesos de reinserción social.

Nos ha tocado ver casos muy complejos. Porque si tú te fijás, cuando entras aquí a la cárcel hay unas jaulas, entonces ahí ponen a los que se portan mal... y nos ha tocado ver alumnos nuestros que están en la sala, luego se van... y cuando volvemos, están en la jaula, ahí... muchas veces heridos. Entonces uno se va con ese impacto para afuera, entonces es compleja la situación (Entrevistado n°1).

(...) siento que el mundo de vivir privados de libertad —todos estamos privados de libertad— y también tiene que ver eso, con humanizarse, con quererse, con adaptarse, con sentir que el que está al lado tuyo es tan persona como tú (Entrevistado n°4).

Desde la perspectiva de los entrevistados, la relación que se establece entre la institucionalidad carcelaria y el contexto educativo que allí funciona, está marcado por un conflicto donde se enfrentan dos racionalidades —cárcel versus escuela— que mantendrían más diferencias que semejanzas, pero que conviven y negocian en una relación que carece de horizontalidad. En esta relación, las lógicas carcelarias se sobreponen a las prácticas educacionales que emanan desde el liceo. Es decir, el recinto educativo va articulando sus formas sólo en la medida que el aparato administrativo de Gendarmería de Chile (GENCHI) se lo permite.

(...) gendarmería, ellos en verdad tienen o cumplen un rol acá muy diferente al de nosotros, ¿ya? El trato con nosotros no es un mal trato, nos llevamos bien, no hay comunicación, a veces, de repente, algunos problemas de comunicación... No se consigue todo lo que podríamos conseguir (...) de repente pueden ser facilitadores, pero a la vez también nos provocan trabas, no nos dejan ejecutar algunos procesos, pero también por un tema de seguridad (Entrevistado n°9).

La relación conflictiva que se da entre estas dos racionalidades, la de GENCHI y la del liceo carcelario, se vive en los docentes desde una dimensión

intersubjetiva/relacional que, también, termina operando sobre las prácticas técnicas/pedagógicas; toda vez que esta situación influye directamente en la labor que deben desarrollar ellos en este contexto educacional. El conflicto invade todos los espacios, marcando y entregando pautas para el actuar de quienes aquí se desenvuelven. Desde los tiempos destinados para el desarrollo de las clases, el uso del material de estudio, hasta los espacios para compartir entre docentes y estudiantes están atravesados por la normatividad y rigidez carcelaria. Si bien es cierto existe una asimilación y un intento de acomodación de los docentes a las prácticas que históricamente emanan en los espacios carcelarios —toda vez que ellos son conscientes de lo que implica este espacio desde un plano sociocultural—, esta experiencia la viven con grados de incomodidad, con una sensación de desadaptación y de resistencia a la estructura impuesta.

Aquí el problema de los alumnos es el siguiente, ellos no se llevan el cuaderno para abajo... no pueden estudiar, porque allá abajo hay allanamiento, típico de la seguridad de gendarmería que les hacen tira todo, buscando cosas que puedan tener escondida. Por lo tanto, sabiendo que ellos no pueden estudiar, yo tengo que hacerles una prueba... que más que nada hagan uso de su capacidad de memoria (Entrevistado n°7).

Cuando te enfrentas... a que estás dentro de una cárcel, donde te encuentras protocolos típicos de un contexto así, se ve complicado para un profesor, porque a ti te forman como un profesor, para respetarlo a los alumnos, para respetar sus ritmos de aprendizajes, y estando en la cárcel es distinto, entonces gendarmería, claro, son más duros (Entrevistado n°1).

La característica mencionada de este vínculo entre GENCHI y el liceo carcelario —o entre la racionalidad carcelaria y la racionalidad educativa—, contribuye a que los docentes configuren una dualidad en la concepción del sujeto (estudiante) que tienen frente a ellos y con el que deben tratar cotidianamente. Por una parte, los docentes asumen y construyen una relación con un sujeto que tiene necesidades educativas, que experimenta vulnerabilidades sociales y que tiene diversas carencias; con el que interactúan en las salas de clases de manera armónica y que llegan a compartir afecto. Sin embargo, por otra parte, también configuran la representación de un sujeto que es peligroso, el victimario, el reo que ha desarrollado conductas delictuales y violencia; del que se deben cuidar y desconfiar, y al que también deben ver al interior de una jaula de castigo, golpeado y ensangrentado. Es decir, la relación entre cárcel y escuela carcelaria expone y propone a los docentes dos tipos de sujetos que operan en un mismo individuo: el reo y el estudiante, el victimario y el carente de condiciones educativas.

Pero mira, si lo vemos netamente desde el personal de gendarmería, los que son con cargos, están bien comprometidos con la escuela ya... súper comprometidos. Pero los que son exteriores a... los que son cabos "normales"

les cuesta un poco, tienen este choque con ellos ... Entonces ahí es como la traba que tenemos, porque cuesta que te los traigan, cuesta que si tienen que hacer otra cosa ellos... para ellos es una pérdida de tiempo este asunto (Entrevistado n°5).

[los estudiantes] a veces lleguen acá con un montón de ansiedad... que de repente pucha, que fome que abajo [en las celdas o los patios] estén pasando cosas (...) Yo estoy acá en la escuela y no puedo hacer nada (Entrevistado n°8).

Esta representación dicotómica —reo y estudiante— que construyen los docentes toma relevancia en la medida que ellos, a partir de la concepción que tienen de sus alumnos, van tomando decisiones sobre sus propias pautas de interacción y sobre las características de la relación que establecerán. En este sentido, los docentes fluctúan en una representación ambigua entre un sujeto peligroso y un sujeto en el cual pueden depositar confianza y/o configurar una relación armónica. De esta manera, la representación que da cuenta de la complejidad de los estudiantes que aquí llegan, sumado a las dificultades generales del espacio carcelario, llevan a los docentes a percibir su estancia en este recinto como un desafío que deben afrontar con un alto compromiso docente.

(...) porque muchos de ellos son los que abandonaron la educación desde muy temprana edad, desertaron de la educación, tuvieron malos tratos dentro de los establecimientos, o ellos mismos fueron maltratadores. Entonces, hay un montón de aspectos sociales que se evidencian acá, que uno se da cuenta de eso (Entrevistado n°8).

Yo creo que si tú puedes con este tipo de niños, lo puedes hacer en todos lados, si... porque tú estás hablando con persona de alta complejidad (Entrevistado n°5).

A partir de lo señalado, es que los docentes, más allá del cuestionamiento que pueden mantener del sistema carcelario, valoran positivamente el rol que cumplen algunos gendarmes que actúan al interior del contexto educativo, en la medida que les entregan algún nivel de seguridad a sus acciones en este espacio. En esta línea, es importante señalar que la necesidad de orden y seguridad que tienen los docentes para su práctica, estaría remitida, principalmente, al momento en que se inicia la relación con los internos, al primer contacto con ellos. Es decir, el inicio de la relación estaría marcada por desconfianza, temor y aprensiones hacia la interacción con ellos, por lo que se haría necesaria la atención y el cuidado de los gendarmes. Sin embargo, posteriormente es superada esta etapa y se abre la posibilidad de consolidar una relación con ellos desde una posición más armónica.

(...) entonces la única forma... es colocándonos lo más riguroso posible en la formalidad de nuestro RICE, que es el reglamento de convivencia

escolar, lo aplicamos con rigurosidad, porque para que se dé cuenta la otra parte de la población educacional, que no pueden hacer lo que ellos quieren hacer (Entrevistado n°8).

Los docentes del liceo carcelario van conformando representaciones que surgen como resultado del conflicto que se da entre las racionalidades que se enfrentan en este espacio educativo. La concepción que estos tienen respecto del sentido de la labor pedagógica entra en disputa y/o negociación con las representaciones y prácticas hegemónicas del sistema correccional. Esta situación, además, tendría implicancias en la conformación de la identidad profesional de los docentes que se desempeña en este contexto.

La hegemonía de las racionalidades carcelarias pareciera que ganara terreno en las formas de sentir, pensar y actuar de los docentes cuando inician su relación con la educación en contexto carcelario, subyugando las representaciones que estos podrían traer desde sus experiencias laborales y formativas previas. Sin embargo, luego de transcurrir el tiempo y de comenzar a compartir con pares y estudiantes, los docentes y este espacio educativo van tomando nuevas formas, distintas a las impuestas. A esto hace referencia el eje de análisis que se presenta a continuación.

*La construcción de un espacio de educación carcelaria como práctica de resistencia: tensiones y posibilidades desde la subjetividad y experiencia de sus docentes*

Para los docentes de este liceo carcelario, el origen mismo de este espacio educativo está marcado por una lucha constante con la escasez de materiales para ejercer su labor, con problemas de infraestructura y con el bajo apoyo político/institucional. Se reconoce en este sentido, que la configuración de este contexto solamente ha sido posible gracias al compromiso de los docentes que aquí están o han estado. Se destaca el avance que este espacio ha alcanzado, el esfuerzo que han tenido que desarrollar por obtener mejores condiciones para sus estudiantes y el desafío permanente, en términos de su labor docente y también a nivel personal, que es pertenecer al equipo que funciona en este recinto carcelario.

Cuando empecé yo, era muy básico todo acá, no teníamos nada, había que empezar por traer de la casa, yo traía muchas cosas... igual les enseñaba a los niños, igual aprendían que sé yo. Ahora no, la diferencia está que con los proyectos que ha habido... tenemos bastante para trabajar (Entrevistado n°10).

(...) ganamos 13 proyectos... y gracias a esos 13 proyectos, pudimos implementar todo lo que ven ustedes hoy día en el establecimiento... que son los talleres, los insumos, todo lo que tienen los niños (Entrevistado n°4).

A partir de lo anterior, es que se resalta como respuesta al bajo apoyo del contexto institucional y político, la necesidad de autogestionarse, tanto desde la formalidad como desde la informalidad, para ir dando respuesta a los requerimientos que surgen desde los estudiantes y también desde las expectativas que ellos mismos han configurado para este liceo.

(...) el apoyo empieza todo por un carácter de amistad con el exterior (...). Entonces es así como "oye sabí que necesito tal cosa", o necesito cosas tan simples o básicas para la alimentación colectiva... por ejemplo, harina; o necesito lo otro. Entonces empiezan así, y llega un momento que después vamos formalizando esta situación que son de carácter de ayuda, aparte de los proyectos (Entrevistado n°8).

Como se señaló, para los docentes estar y desarrollar su labor en este contexto educativo representa un desafío tanto a nivel personal como pedagógico. Las limitaciones propias de un contexto de este tipo, las cuales obstaculizan el ejercicio de los procesos educacionales, funcionan también como un factor clave para desarrollar motivación en los docentes. A partir de esto, ellos asumen un compromiso técnico, ético y afectivo con los estudiantes, el cual estaría basado en el desarrollo de un fuerte compromiso social. Esta acción estaría conectada con la idea de que mediante su actuar, ellos pueden subsanar, al menos en parte, la situación de vulnerabilidad que han experimentado los estudiantes a lo largo de su trayectoria vital.

Pero acá tú retomas ese tiempo perdido y dices: ya, ahora sí. O sea (...) tú dices: "somos los responsables finalmente". Uno como profesor eeeh... uno no visualiza que hace un daño al final expulsando a este chico, suspendiendo a este chico, y no tomando en cuenta el problema en el minuto, y uno se da cuenta por los mismos chicos, que te dicen acá: "no si yo no iba a clases", "no si yo pasaba suspendido". Faltó un profesor al que realmente le importara ese muchacho, que se hiciera responsable (Entrevistado n°2).

Lo que más me motivó a venir a trabajar acá fue que sentí que había necesidad de hacer cosas distintas, que independiente que estuvieran privados de libertad, hay que darles dignidad (Entrevistado n°4).

En línea con lo expuesto, es que los profesores logran sortear las dificultades del contexto a partir de un imperativo moral que los impulsa a cumplir un rol social, al afecto que paulatinamente nace por los estudiantes, y al reconocimiento positivo que surge desde estos últimos hacia el rol que cumplen.

Creo que existe la necesidad de educación, y uno como profesor tiene eso, casi intrínseco, de querer enseñar. Y acá es necesario, acá hay como un lamento de "por favor vengan y enséñenos". Entonces eso te queda a ti cómo profesor... dices: "pucha, de verdad la pega que estoy haciendo les vale a ellos... es considerada" (Entrevistado n°2).

Entre más desafíos tenga, es mejor para el profesor; entre más alumnos tenga, es mejor para el profesor; entre a los alumnos más le cueste, es mejor para el profesor (...) la pega no es tener buenos alumnos y que todos aprendan, eso lo puede hacer cualquiera. La pega es trabajar con los que tengan más dificultad (Entrevistado n°4).

Desde lo señalado, en cuanto al alto compromiso social y las motivaciones de los docentes, es que estos van construyendo nuevas prácticas y espacios alternativos que van resistiendo y rompiendo la racionalidad carcelaria tradicional. Así, a su compromiso social van sumando espacios de mayor cercanía con sus estudiantes, afectos y emocionalidad positiva, lo que va modificando las relaciones de desconfianza y temor que se erigían inicialmente con los alumnos. La interacción que se comienza a establecer con los estudiantes va marcada de comprensión y empatía por las circunstancias que han tenido que experimentar los internos, incluso llegando a establecer representaciones y vínculos marcados por la horizontalidad, fuera de la jerarquización impuesta y naturalizada del contexto carcelario.

(...) los chicos acá, como te digo, quieren harto a los profes, lo demuestran, se siente. Nosotros igual los tratamos bien, se genera otro ambiente, que los mismos chicos lo reconocen, no se po' (Entrevistado n°9).

(...) faltan una semana [a clases] y al tiro se manda a llamar... ¿qué le pasó? ¿por qué no viene?, y así... se le pregunta su inasistencia. (...) los profes se preocupan por sus alumnos, por cada alumno, no es que el profe venga hacer su clase nomás, no, ellos se preocupan por cada alumno, cada alumno. Por eso acá es el conflicto que existe con gendarmería, porque uno se preocupa por qué el niño no vino, que le está pasando, tuvo algún problema, recibe visita, no recibe visita (Entrevistado n°1).

A partir de lo anterior, es que se comienza a establecer una delimitación física y relacional del liceo carcelario, la que apunta a diferenciarse del resto de la unidad carcelaria. Los docentes comienzan a construir, en interacción con los estudiantes, límites simbólicos y físicos respecto de este espacio educativo, buscando protegerlo de los aspectos nocivos que puedan emanar del resto del espacio penal. Los docentes se esfuerzan e invierten energía en involucrar a los internos en estas formas de acciones alternativas.

La idea de nosotros, como profesores, es que se saquen el estigma patio... La escuela es diferente, la escuela, pasando esa puerta, son otras reglas. Acá vienen a estudiar, acá no es lo mismo que el patio, lo que pasa en el patio queda en el patio, acá en el liceo es otra cosa. De hecho, muchas veces ellos también tienen ese problema... de que llegan con esa situación, aunque se encuentren con los otros del patio acá, "en el patio te voy a..." y hablan y hablan (Entrevistado n°6).

[Refiere que les señala a los estudiantes] (...) “de aquí para adelante es una escuela y usted es mi alumno, de aquí en adelante no existen problemas carcelarios. Póngase a pensar, porque aquí usted es alumno, así es que por favor no quiero problemas acá ni problemas entre ustedes, no quiero atados, porque usted está en una escuela”. Le hemos sacado todas las rejas que tenía la escuela antigua, le hemos puesto flores, todo... antes había puras rejas por acá, esa puerta era una reja (apunta la sala principal) (Entrevistado n°7).

Ellos mismos se dan cuenta que estar acá es estar en libertad, que ellos saben que de la puerta para acá tienen que tener otro comportamiento, que no es lo mismo que de la puerta hacia afuera (Entrevistado n°5).

Esta nueva configuración física —infraestructura del establecimiento educativo— y relacional que se articula desde los docentes, está siempre en tensión por las pautas y normatividad del contexto penitenciario, por la cultura y representaciones hegemónicas de este espacio. Esto implica que, desde la labor docente, siempre se esté innovando en nuevas formas para resistir las imposiciones penitenciarias.

(...) celebramos las efemérides, las hacemos diferentes. Siempre tratamos de hacerle, por ejemplo, hacemos bingos (...) entonces, en los bingos ellos ganan útiles de aseo, entonces tiene como otra función, pero siempre para ayudarlos a ellos (Entrevistado n°9).

El año pasado se hizo el contacto para que viniera un oculista y les trajeran lentes. Creo que nosotros nos involucramos mucho más allá de la labor educativa, o sea., no tan solo nuestra finalidad es educarlos, sino que tratar de ayudarlos también hasta en otras áreas, cosas que quizás no nos competen directamente (Entrevistado n°9).

En este sentido, es que la acción de los docentes en este contexto de educación carcelaria implica el desarrollo y/o adquisición de una gama de habilidades, nociones y predisposiciones para poder dar un cumplimiento efectivo a las demandas impuestas y autoimpuestas; pero, sobre todo, para lograr constituir y mantener un espacio educativo que resista las lógicas que tradicionalmente ha impuesto el sistema carcelario, y donde la cultura educativa tiende a subyugarse a esta.

*Roles, acciones y desafíos docentes en la conformación de un espacio educativo en contexto de encierro*

La cárcel traza los márgenes por donde debe operar la labor docente y el sistema educativo que funciona en este contexto. Sin embargo, como ya se ha mencionado, los profesores, involucrando a los mismos estudiantes, van intentando desarrollar representaciones y prácticas que establezcan nuevas modalidades de funcionamiento, formas más armónicas que resalten el carácter

educativo y no punitivo de este espacio. Las experiencias que emergen desde el conflicto entre las acciones de los docentes —que resisten y se acomodan— y las impuestas por gendarmería, van configurando una identidad propia a este lugar, van plasmando un sello a la educación carcelaria que aquí se desarrolla, la que se ve marcada por cualidades tales como: el compromiso por los estudiantes, la flexibilidad y creatividad de este sistema educacional, y por el esfuerzo de cada uno de los docentes. Sin embargo, junto con lo anterior, este sistema se caracteriza por la desconexión e invisibilización que tiene frente a los organismos institucionales relacionados con esta temática, y por la falta de apoyo del aparato administrativo estatal.

A partir de lo anterior, es que los docentes del Liceo experimentan la idea de estar situados en un contexto educativo que está excluido del interés y preocupación de las políticas públicas, toda vez que se deben regir por los mismos parámetros y directrices del sistema educacional que se da en el medio libre. Para ellos, esta situación configura una de las principales características de este sistema, por lo que reclaman para el mismo un trato diferenciado que reconozca cada una de las necesidades particulares que de aquí emanan.

(...) el Ministerio de Educación tiene que hacerse cargo de crear planes y programas ajustados a las necesidades de los internos. Creo que nosotros no podemos seguir trabajando por un decreto 257 que es para alumnos que están en libertad. Siento que ahí está en deuda el Ministerio, porque es distinto si te dicen “¿sabes?, tienes un marco curricular, pero puedes hacer adecuaciones curriculares que tengan que ver con la educación en contextos de encierro... pero te vamos a apoyar con esto, con material, con libros (Entrevistado n°4).

La práctica docente que se da al interior de este liceo carcelario va transcurriendo entre el cumplimiento de los requerimientos ministeriales —que son juzgados como descontextualizados por los profesores—, las condiciones precarias que existen en el lugar y las necesidades educativas de los sujetos con los que se trabaja. Factores que requieren que los profesores desarrollen flexibilidad y creatividad para dar cumplimiento a los objetivos que el Ministerio de Educación establece, que compatibilicen sus estrategias y/o metodologías dentro de su actuar.

(...) tú tienes que pasar los mismos contenidos, pero la metodología y las estrategias dentro del aula cambian... ¿por qué?, porque tenemos, en enseñanza básica, no lectores; o que no escriben. Entonces tú tienes que modificar ciertas cosas... es que los contenidos son los mismos que la educación tradicional, planificamos igual (Entrevistado n°2).

De hecho, ahora hay un proyecto con respecto a la convivencia escolar tanto de los estudiantes como de los profesores. (...) ahora vamos a implementar, quizás, juegos didácticos o lúdicos, (...) no sé po', dominó, cartas... y hacer torneos profesor con alumnos y eso (Entrevistado n°12).

Se suma a las características señaladas de este sistema de educación que han ido configurando los docentes, otras particularidades relevantes como, por ejemplo: el respeto mutuo, el afecto y la cordialidad entre profesores y estudiantes, la empatía hacia los alumnos y la constante preocupación y esfuerzo por alcanzar algún nivel de bienestar de quienes asisten a las aulas de este sistema.

Para mi sorpresa, fue mucho más grato de lo que esperaba, la verdad. Pensé que iba a ser muy difícil trabajar con personas que están privadas de libertad y creo que es más fácil, incluso, que trabajar afuera; en el sentido de que los alumnos te respetan, te quieren, te valoran (Entrevistado n°9).

(...) la idea mía es lograr que los niños aprendan algo, que se entusiasmen en algún momento con lo que les estoy enseñando, ¿me entiendes tú?; que se acuerden en algún momento de algo que les pueda haber enseñado, que les haya gustado. Pero yo he tenido buenos alumnos (Entrevistado n°10).

Según los relatos de los participantes, las cualidades descritas configuran una representación positiva de su experiencia docente en este lugar, la cual ha impactado en ellos de forma tal que se sienten cómodos en este lugar, debido a que asumen que las dificultades materiales pueden ser remediadas, que es posible soslayar carencias y limitaciones de cualquier tipo, mientras exista colaboración y apoyo mutuo entre los integrantes de esta comunidad educativa.

Es que mira, cuando tú estás en un lugar en que tú estás trabajando y te sientes bien, tú te levantas con ganas de venir a trabajar. Sí que eso marca ya un precedente. ¿Que me levanto mal... de que me duele el cuerpo?, ¿es que aquí y allá? No, no me ha pasado eso. Uno viene contento a trabajar (Entrevistado n°1).

Se resalta en este sentido la capacidad del equipo de docentes para establecer relaciones colaborativas y de compañerismo, las cuales favorecen el desarrollo de un clima laboral adecuado para desenvolverse en este liceo carcelario y para alcanzar un óptimo trabajo en beneficio de los estudiantes. Se asume que, ante lo complejo del contexto, desarrollar un adecuado clima laboral es una condición fundamental para conseguir los objetivos trazados y para poder mantenerse en esta labor.

Lo particular que tiene, yo creo, es el trabajo colaborativo que se realiza con los docentes, el clima organizacional que uno tiene dentro del establecimiento. Creo que es fundamental para los resultados de los chicos, porque si no hay un clima bueno, es difícil trabajar (Entrevistado n°6).

(...) tenemos que ser colegas entre todos, compartir entre todos y tratar de hacer esto más ameno, porque al fin y al cabo estás encerrado, de las 8 hasta las 17:00 horas estás encerrado (Entrevistado n°8).

Los docentes exponen que nunca se está preparado para enfrentar un contexto como este. Señalan que ni sus experiencias previas en otros contextos educacionales ni tampoco los procesos formativos, dan cuenta de la realidad que aquí han tenido que observar. Por lo anterior, es que reconocen que aquí su rol docente sobrepasa la mera transferencia de contenidos, más bien su acción debe estar centrada en la configuración de un marco valórico en el que puedan integrar a los estudiantes, en un marco motivacional y afectivo en el que también se muevan sus alumnos. Además, se reconoce que su actuar es más bien intuitivo, sin demasiadas certezas, marcos metodológicos o lineamientos claros a los cuales adherirse, sino que van aprendiendo a partir de la praxis misma.

(...) porque al final, mira, si tú lo ves, básicamente es un ... Tú aprendes en la marcha, porque no existe una metodología, no existe una orientación en contextos de encierro a nivel nacional. Entonces tú vas aprendiendo... lo que te va resultando, tú vas adquiriendo (Entrevistado n°5).

Este intento de formar en términos valóricos y también otorgar un repertorio motivacional hacia sus alumnos se da por ensayo y error. Sin embargo, pareciera que la estrategia utilizada estaría fundamentalmente basada en aspectos relacionales y afectivos, intentando establecer cercanía con los estudiantes y esforzándose por comunicar confianza hacia ellos. Los docentes asumen, implícita y/o explícitamente, que las posibilidades de cambio de vida de sus alumnos vendrían en la medida que experimenten nuevos vínculos afectivos.

Trato de que utilicen su imaginación, su creatividad. Jamás se le dice: "tú no puedes, esto no es así". Siempre hay otra forma, luego ellos nos entienden. Siento que, de algún modo, les da cierta autoestima (Entrevistado n°1).

(...) tratar de ser empático con ellos y tratar de ponerme en su lugar. A pesar de saber que ellos están mal, a través de sus errores, tratar de corregirlos, no imponer, creo que imponer no sirve (Entrevistado n°5).

De esta manera, es que se resalta la importancia de la actitud que debe tener el docente hacia los estudiantes. Según lo expuesto, se requiere una subjetividad libre de juicios y prejuicios, que permita la configuración de un profesor contenedor de las experiencias de los estudiantes y no inmerso en una racionalidad punitiva.

(...) mira, una de las cosas que yo creo, es que dentro de toda la educación que tú puedas entregar, muchas veces tienes que hacer contención emocional, ¿ya?... porque es lo que más necesitan, la escucha... el hecho de no discriminarlos, porque es increíble cómo ellos se fijan en que tú con las miradas discriminas, y ellos se sienten al tiro marcados por esas discriminaciones (Entrevistado n°5).

## Discusión y Conclusión

Esta investigación tuvo como objetivo describir e interpretar las representaciones sociales sobre la educación carcelaria de docentes de un liceo penitenciario chileno. Los resultados muestran que los participantes de este estudio configuran representaciones negativas sobre el contexto institucional donde se inserta la educación carcelaria —el sistema penitenciario en términos generales. Sus representaciones dan cuenta de un espacio marcado por la falta de oportunidades para los internos, por situaciones de violencia, deshumanización y precariedad general. Hallazgo coherente con lo expuesto por Rodríguez (2015), por los informes del INDH (2013, 2018) y por una vasta literatura científica y/o de instituciones ligadas a este tema.

Las representaciones sociales de los docentes sobre la educación carcelaria, exponen la importancia que ellos otorgan a este sistema educativo, entendiendo que se ejecuta con sujetos que han experimentado trayectorias de alta vulnerabilidad y exclusión social, por lo que su rol es percibido como altamente relevante para la vida de sus estudiantes. Concordante con esta representación, es lo expuesto por Blazich (2007), quien destaca que la educación carcelaria se desarrolla en un lugar de alta complejidad, tanto por las cualidades de los alumnos como por la necesidad de acoplar las prácticas pedagógicas al sistema carcelario. Esto último que expone la autora también es vivenciado por los participantes del presente estudio, quienes declaran la existencia de una racionalidad carcelaria marcada por el control y el castigo versus una racionalidad propia de los sistemas educativos, centrada en el desarrollo de los estudiantes. Tema también manifestado por Rangel (2013), quien expone las grandes dificultades de instaurar un sistema educativo al interior de los sistemas penitenciarios; y por Gaete (2018), al referir que la brutalidad de los sistemas totales impacta la subjetividad y el rol de los docentes.

Otro hallazgo relevante es el cómo los docentes van desarrollando representaciones que se desmarcan de los discursos hegemónicos de la institucionalidad carcelaria. Representaciones que favorecen la construcción de espacios, físicos y simbólicos, que rompen con las pautas discursivas del sistema penitenciario, favoreciendo el desarrollo de prácticas de resistencia que permiten mantener viva la particularidad de la racionalidad pedagógica y no caer totalmente subyugados a la racionalidad carcelaria. Desde la perspectiva de Moscovici (1988), representaciones de este tipo podrían ser comprendidas como representaciones sociales emancipadas, toda vez que se diferencian de las nociones dominantes, abren nuevas miradas sobre algún fenómeno y establecen posibilidades de cambio en los contextos donde emanan. Los docentes de este espacio educativo configuran prácticas de resistencia que, como señala Lhuillier (2013), habitan en la cotidianidad de los grupos y permiten sostener la esencia y la identidad de los colectivos (Montero, 2010). Al mismo tiempo, prácticas de resistencia desarrolladas por los participantes podrían ser coherentes con lo expuesto por Giroux (1998), quien expone que

la resistencia es esencialmente emancipadora tanto en un plano individual como social, y que da cuenta de un contenido de oposición y rechazo a la dominación.

Por diversos factores, tanto micro como macropolíticos, las estrategias que intentan abordar los procesos de resocialización y/o reinserción de personas privadas de libertad no han tenido el éxito esperado. En esta línea, si bien la configuración de un sistema pedagógico al interior de una institución carcelaria pudiese ser visto como una de las mejores alternativas a desarrollar, la falta de apoyo institucional, el desconocimiento y la invisibilización de las experiencias de quienes aquí operan por parte de las políticas públicas, pareciera que ha recargado de responsabilidad a los docentes que actúan en estos contextos. Docentes que, lejos de abandonar la tarea, resisten automotivándose y autogestionándose para hallar alternativas de auxilio a sujetos que cargan con el flagelo de la exclusión social.

## Referencias

- Baleato, P. (2018). Educar en tiempos de cólera. Problemáticas y tensiones de las prácticas pedagógicas en contexto de encierro y marginación social. En M. Gaéte. (Coord.), *Pedagogía en contextos de encierro en América Latina. Experiencias, posibilidades y resistencias* (pp. 143-168). RIL.
- Blazich, G. (2007). La educación en contexto de encierro. *Revista Iberoamericana de Educación*, (44), 53-60.
- Carrasco, C., Barrera, W. y Ramos, G. (2021). Convivencia escolar en contextos de encierro: significados en una escuela en Chile. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (57). [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-017](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-017).
- Dammert, L. (2006). El sistema penitenciario en Chile: Desafíos para el nuevo modelo público – privado [Meeting]. *Encuentro de la Asociación de Estudios Latinoamericanos*, San Juan, Puerto Rico.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Gaete, M. (2018). Educación, libertad y encierro. Trabajo pedagógico con jóvenes en instituciones totales. En M. Gaéte. (Coord.). *Pedagogía en contextos de encierro en América Latina. Experiencias, posibilidades y resistencias* (pp. 191-214). RIL.
- Garay, L. (2000). *Algunos conceptos para analizar instituciones educativas*. Publicación del Programa de Análisis Institucional de la Educación. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- Gendarmería de Chile. (2013). *La reincidencia: un desafío para la gestión del sistema penitenciario chileno y las políticas públicas*. Estudio de Reincidencia de individuos egresados el año 2010. [https://html.gendarmeria.gob.cl/doc/estadisticas/REINCIDENCIA\\_2010.pdf](https://html.gendarmeria.gob.cl/doc/estadisticas/REINCIDENCIA_2010.pdf).
- Giroux, H. (1986). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Revista Colombiana de Educación*, (17), 36-65.
- Giroux, H. (1998). *Teoría y Resistencia en Educación*. Siglo XXI.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.

Instituto Nacional de Derechos Humanos. (2013). *Informe anual 2013: situación de los derechos humanos en Chile*. Andros.

Instituto Nacional de Derechos Humanos. (2018). *Estudio de las condiciones carcelarias en Chile. Diagnóstico del cumplimiento de los estándares internacionales de derechos humanos sobre el derecho a la integridad personal*. Andros.

Jodelet, D. (1984). Réflexions sur le traitement de la notion de représentation sociale en psychologie sociale. *Communication-Information*, 6, 15-42.

Larrea, R. (2014). De las políticas penitenciarias invisibilizadas a un nuevo modelo de educación en el sistema carcelario. *Fides et Ratio. Revista de Difusión Cultural y Científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 8(8), 41-58.

Lhuillier, D. (2013). El trabajo como instrumento de resistencia a la opresión carcelaria. *Universitas Psychologica*, 12(4), 1013- 1025. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy12-4.tcir>.

Luján, M. y Villalobos, F. (2015). Educación en contextos de privación de libertad. Pensar la adversidad en la diversidad en educación en contexto de encierro. *Margen: revista de trabajo social y ciencias sociales*, (78).

Manchado, M. (2012). Educación en contextos de encierro: Problemáticas, miradas e interrogantes en torno al sujeto del aprendizaje y el proceso educativo en las prisiones santafesinas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(1), 125-142.

Ministerio de Educación. (2009). Decreto 257. *Establece objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la educación de adultos y fija normas generales para su aplicación y deroga decreto supremo n°239, de 2004, del ministerio de educación y sus modificaciones en la forma que señala*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Ministerio de Justicia. (1998). Decreto 518. *Aprueba "reglamento de establecimientos penitenciarios"*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <http://bcn.cl/33cec>.

Montero, M. (2010). *Teoría y práctica de la psicología comunitaria. La tensión entre comunidad y sociedad*. Paidós.

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.

Moscovici, S. (1988). "Notes towards a description of social representations". *European Journal of Social Psychology*, 18, 211-250.

Pratt, J. (2008). *Castigo y Civilización: una lectura crítica sobre las prisiones y los regímenes carcelarios*. Gedisa.

Quintar, E. (2018). Jóvenes en situación de vulnerabilidad en América Latina. Prácticas sociales desde la ética del mal. En M. Gaéte (Coord.), *Pedagogía en contextos de encierro en América Latina. Experiencias, posibilidades y resistencias* (pp. 121-142). RIL.

Rangel, H. (2013). Educación Contracorriente en las Cárceles Latinoamericanas: la enseñanza vs el castigo. *Educação & Realidade*, 38(1), 15-32.

Rodríguez, S. (s.f) Educación y trabajo en la cárcel: las representaciones construidas por los actores involucrados. *Cifra* 6, 175-187. <https://fhu.unse.edu.ar/carreras/rcifra/srodriguez.pdf>.

Rodríguez, T. (2003). El debate de las representaciones sociales en la psicología social. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, XXIV(93).

Rodríguez, M. (2015). *Hacinamiento penitenciario en América Latina: causas y estrategias para su reducción*. Comisión Nacional de Derechos Humanos de México.

Ruiz, J. (2003). *Investigación social cualitativa: Diseño de investigación*. <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/dise%C3%B1o%20J.%20I.%20Ruiz%20Olabuena.pdf>.

Scarfó, F. (2002). El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos. *Revista IIDH*, 36, 291-327.

Scarfó, F. Albertina, I. Preafán, M. y González, B. (2007). El rol del educador de adultos en las cárceles. *Revista Decisión*, 16, 31-36.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia .

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. <https://eugeniwagner.files.wordpress.com/2012/08/taylor-bogdan-intr-met-cuali-1.pdf>.





# Plan de educación continua a gran escala para profesores en tiempos de emergencia: Innovación, enseñanza remota de emergencia y tecnologías digitales\*

Antonio Carlos Fontes Atta, Christian Miranda Jaña, Claudia García Yañez y Tânia Maria Hetkowski

## Introducción

La suspensión de clases presenciales en el año 2020, producto de la pandemia, ha afectado a 165 millones de estudiantes en los 33 países de América Latina y el Caribe (UNESCO y CEPAL, 2020). La radicalidad de tal suspensión ha generado un debate con respecto a las implicaciones socioeducativas tanto para el estudiantado como para sus familias como, por ejemplo, sobre la brecha de desigualdad de acceso a la conectividad, la imposibilidad de que tanto padres como madres puedan salir a trabajar, la discontinuidad en la entrega de alimentos para estudiantes de mayor vulnerabilidad, la ausencia de apoyo directo del profesorado a tareas educativas y el soporte emocional ante situaciones de dolor extremo como la muerte de un ser querido. Esta situación no solo hizo que el profesorado tuviera como desafío dar continuidad al proceso de aprendizaje mediante modalidades de enseñanza mediadas por tecnología, sino que también tuviera que buscar herramientas para enfrentar los efectos sociales y emocionales de la emergencia sanitaria. En Chile, después de la suspensión de clases, solo un 40% de los estudiantes se encontraban en establecimientos que ofrecían formación a distancia de manera masiva (MINEDUC, 2021). Esto se traduce en que un 80% de los estudiantes de estos establecimientos pudieron acceder a herramientas de aprendizaje de manera adecuada. Esta brecha se ve acrecentada en los quintiles más pobres, ya que solo un 27% tiene acceso a este tipo de educación. Si bien un gran número de estudiantes pudieron acceder a algún dispositivo electrónico en el País (87%), no todos tuvieron la posibilidad de guiar su propio aprendizaje o contar con el apoyo necesario para hacerlo, lo que aumentó la desigualdad entre lo público y lo privado y generó problemas como deserción escolar y pérdida de aprendizajes.

El Censo Escolar de Educación Básica, publicado en Brasil durante el primer semestre de 2020 (BRASIL-MEC, 2020), demuestra que la banda ancha estaba

---

\* Texto que forma parte del proyecto FONDECYT N° 1211417 financiado por ANID y patrocinado por el Núcleo de Investigación y Formación Docente - IFODOC de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

presente en el 100% de las escuelas primarias de la red federal; el 74,7% de las escuelas estatales y el 52% de las municipales. Este documento también muestra que la computadora está presente en el 76,7% de las escuelas estatales y el 38,3% de las municipales. Un análisis de UNICEF (2020a, 2020b) muestra que el 49% de los niños de 3 a 17 años en América Latina y Caribe no tienen acceso a internet en sus hogares. Es decir, hay una gran disparidad en cuanto al acceso a dispositivos digitales en la escuela y la realidad de los niños, niñas y adolescentes en sus hogares.

Estos problemas requieren innovación en los sistemas educativos no solo en estos países, sino en todo el mundo. La tecnología digital tomó repentinamente el liderazgo en la búsqueda y adopción de soluciones adaptativas para el mantenimiento y funcionamiento de las escuelas en tiempos de aislamiento social. En circunstancias de emergencia como esta, la innovación impulsa la creación y producción humana, capaz de reorganizar y/o combinar ideas, conceptos, paradigmas, modelos para concebir soluciones inéditas y atender demandas impuestas con urgencia. Esta provocación sobre la innovación nos lleva a las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los elementos imprescindibles para la implementación de la educación remota de emergencia mediada por tecnologías digitales? y ¿Cómo desarrollar una propuesta innovadora de formación continua a gran escala para docentes que responda a los desafíos actuales del mundo post pandémico?

Así, este escrito tiene como objetivo presentar una propuesta de formación continua, denominada Prisma, inspirada en perspectivas innovadoras, provocada por la urgencia de adaptaciones de la educación a un momento de pandemia, aunque esas adaptaciones no se restringen a este contexto de enseñanza remota de emergencia y de una crisis humanitaria provocada por la propagación de COVID-19 a escala mundial. En este sentido, el texto parte del concepto de procesos innovadores como actividades humanas colaborativas para discutir nuevas propuestas de formación permanente del profesorado en tiempos de emergencia, que contemplen también el contexto socioemocional, la priorización curricular y el uso de tecnologías digitales. Por tanto, el texto se inscribe en el eje del reporte empírico de prácticas de desarrollo profesional docente de este libro, al abordar una forma de aplicación concreta a gran escala de una propuesta de formación continua docente, que fue concebida con base en elementos conceptuales innovadores necesarios en tiempos de emergencia y en consonancia con la política de desarrollo profesional en Chile.

Como supuestos epistémicos destacamos: sobre innovación, como la esencia de los procesos de creación y progreso de la producción humana en busca de la reorganización de las dinámicas educativas, autores como Hagedoorn (1996), Smits (2002) y Cardoso (1992); sobre formación continua para docentes, Pozo (2002), Nóvoa (2019), Boto (2018), Miranda (2016) y Hetkowsky y Miranda (2020); sobre contexto socioemocional y salud mental, Castillo y Velasco (2020), Brooks et al. (2020), Gagliato (2020) y Fundação Getúlio Vargas - Fiocruz (2020a, 2020b); sobre enseñanza en línea, Anderson

(2008) y Woo y Reeves (2005); y sobre enseñanza remota de emergencia, Daniel (2020), Hodges (2020), Huang (2020) y Zhang et al. (2020).

Por tanto, este trabajo pretende contribuir con reflexiones sobre la importancia de la innovación en acciones formativas que promueven cambios y buscan el fortalecimiento en diferentes contextos sociales. En este caso, con los procesos de formación y desempeño docente, quienes tienen el desafío de incorporar y explorar un nuevo modelo didáctico denominado de emergencia con el uso de tecnologías digitales. Concretamente, el texto presenta una propuesta de Modelo de Educación Continua, con el propósito de promover la formación de docentes para apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de Educación Básica y Media, dada la discontinuidad de las clases presenciales, e impulsar la formación profesional.

## Innovación y producción humana

La innovación es un término generalizado, ya que está latente en las sociedades, en los medios de producción, en el desarrollo económico y en la evolución de técnicas y tecnologías para satisfacer las rápidas demandas de la contemporaneidad. Consecuencia de esta generalización, la innovación permea las distintas áreas del conocimiento, incluidos los procesos educativos y, en particular, las dinámicas de formación de los profesionales que trabajan en aula.

La innovación también es polisémica. Así, existen muchas interpretaciones y conceptualizaciones asociadas al término, pero esta omnipresencia y polisemia acaba provocando, una reducción del término a sus calificativos más básicos de “algo nuevo” o “algo que ha sido mejorado”, en parte debido a la necesidad de una comprensión amplia. Esta percepción se amplifica en el contexto escolar, donde los procesos están más presentes que los productos, cuando nos referimos a metodologías, parámetros curriculares, procedimientos, técnicas, tecnologías y formación profesional, especialmente en Educación Básica y Educación Media.

Esta concepción simplista de la innovación está en línea con la definición que se encuentra habitualmente en los diccionarios, que la asocia con la introducción de nuevas ideas, métodos o técnicas (Hornby, 1995). Sin embargo, entendemos que estos calificativos deben ser ampliados y contextualizados por área de conocimiento, incluida la Educación. En cualquier caso, partimos del análisis que la creatividad está latente en la innovación. La creatividad es la inspiración y la innovación objetivada es la cúspide de la “producción creativa humana” comprometida con el otro, movilizando acciones crítico-dialécticas, prácticas, técnicas y tecnologías para mejorar procesos y productos para satisfacer las demandas sociales del presente y futuro de la humanidad. Así, y en particular, la pregunta retorna: ¿cómo encaminar la creatividad promotora

de innovaciones en la formación docente en este escenario pandémico y su continuidad?

Destacamos cuatro atributos internos considerados fundamentales para la comprensión actual de la innovación: la percepción de novedad, cambio, proceso y mejoras (Cardoso, 1992, pp. 93-97). La innovación siempre implica algo nuevo, agrega algo nuevo a lo que ya existe en un ámbito específico. Esta es la noción más fetichizada en las descripciones de proyectos y productos hoy, pero que, por sí sola, no la consideramos suficiente para caracterizar plenamente la innovación. El cambio innovador, a su vez, se caracteriza por la transición del estado de cosas existente en un cierto contexto, impulsado intencionalmente por productores humanos, individuales o colectivos. De esta forma, promueve la adaptación a un nuevo contexto, produce una sensación de novedad y no se corresponde con los cambios resultantes de la evolución natural de los sistemas. La idea de un proceso asociado a la innovación debe transcurrir en etapas estratégicamente bien definidas, ordenadas en el tiempo, como en un proyecto, lo que también se traduce en la estricta necesidad de articulación, comunicación y aceptación entre sus actores, con miras al éxito del proceso innovador. Finalmente, quizás la percepción más relevante de la innovación, la noción de mejora se entiende como acción social orientada a la transición positiva, que produce el sentimiento de “algo bueno”. Esta es también la noción más difícil de establecer a priori porque, en el contexto de Educación, por ejemplo, los efectos de un proceso educativo innovador solo se sienten, o están sujetos a evaluación, después de la implementación del cambio y, a menudo, solo en su totalidad.

La teoría seminal de la innovación de Schumpeter (Hagedoorn, 1996), originalmente concebida en las Ciencias Económicas, con repercusiones también en Ciencias Sociales y Políticas, considera que: en un modelo teórico de economía equilibrada, un solo factor provoca el cambio y, posiblemente, el salto a un nivel de equilibrio más evolucionado: la innovación. Así, la posibilidad de cambio a un nivel considerado mejorado, ampliamente aceptado por los pares en cada contexto, lo que se traduce en equilibrio, está en el centro de todo proyecto innovador de acuerdo con esta teoría.

La innovación, todavía según esta teoría, resulta de acciones humanas que, desde el estado estacionario de las cosas, surge de la reflexión orientada al cambio potencial y mejoras en los procesos. La formación continua del profesorado es un área de investigación y estudios bien desarrollada, repleta de modelos bien establecidos, evaluados y difundidos; es, por tanto, potencial de innovación en sus procesos, especialmente considerando la necesidad de atender demandas urgentes, surgidas del escenario vivido a partir de 2020.

De esta forma, la innovación en la formación continua del profesorado puede entenderse como resultado de acciones transformadoras conjuntas que promueven cambios y alteran el equilibrio vigente, tales como: introducción de un modelo actualizado de formación docente ante las deficiencias impuestas

en nuevos contextos; incorporación de nuevas tecnologías, metodologías, evaluaciones y plataformas basadas en estudios científicos; descubrimiento de formas de mediación más eficaces; y movimientos políticos internos y externos que posibiliten formas de operación y/o ejecución sin precedentes.

De manera amplia, la teoría de la innovación en la Educación, como producción humana, permite ampliar, reorganizar, reacondicionar, reafirmar, coparticipar e implementar las acciones. Considerar a los individuos internos a las instituciones como agentes de cambio innovador es un componente fundamental y relevante de esta teoría, ya que expone la centralidad de estos individuos en el proceso. Además, es consistente con nuestra comprensión de la innovación como un proceso humano, creativo, intencional, disruptivo, contextualizado, evolutivo, promotor de cambios reformadores, emprendedor e impulsor de mejoras en los distintos procesos presentes en las instituciones, resultado de la combinación de trabajo, tiempo e inversión humana, científica, intelectual y práctica.

En este ínterin pandémico, especialmente, la innovación se volvió irrefutable en todos los ámbitos de la Educación, se tornó disruptiva y fue condición para la acción de los colectivos-colaborativos y deseosos de cambios, emergentes y urgentes, en los procesos de enseñanza, aprendizaje y formación. También se tornó promotora de aproximación entre los espacios escolares, transformados en online, con la vida de los sujetos-alumnos alejados de aula. La innovación desde la perspectiva de las personas, considerando enfoques empíricos sobre procesos innovadores y reflexiones críticas sobre las teorías de la innovación, se percibe en el potencial de evaluación de conocimientos adquiridos en este contexto procurando encaminar formas de actualización pertinentes a la realidad educativa.

Para Johnson (2011), el enfoque del análisis empírico, basado en descubrimientos históricos, revela procesos innovadores como actividades humanas colaborativas y acumulativas que, conectadas en red y bajo el impulso de una demanda social o deseo personal, son capaces de reorganizar o recombinar viejas ideas y conceptos multidisciplinares, para concebir lo nuevo desde procesos intuitivos y creativos en contextos políticos, económicos, socioculturales, tecnológicos y organizativos. En este sentido, la innovación promueve cambios y adaptaciones en diferentes contextos sociales. En este caso, en los procesos de formación y desempeño de los docentes, que fueron desafiados a incorporar y explorar un nuevo modelo de educación de emergencia, que sugiere un arduo ejercicio de trabajo continuo, competencia técnica, demostración de efectividad, constantes ajustes y (re)adaptaciones, convergencias y divergencias y una postura política comprometida con la otra asignatura escolar.

Destacamos que otro aspecto importante de la innovación es su difusión entre otras personas, con libertad y condiciones para su adopción. Esto constituye un paso fundamental para la efectiva expansión y consolidación de una

propuesta innovadora, siendo tan importante como la formulación de la propia innovación. Es a partir de esta difusión que la organización en la que se concibió la innovación evoluciona en sus procesos internos y también atrae a otras organizaciones que no participaron de la concepción original de la innovación, pero que se benefician de ella, a medida que la idea original se hace pública. Esta evolución se da en base a los cambios implementados y resultantes de la aplicación de la innovación.

En este proceso, las instituciones avanzan hacia nuevos niveles de equilibrio, superando viejas formas de producir, hacer o ejercer sus actividades. La difusión de la innovación, por tanto, es el proceso mediante el cual una innovación se transmite a través de determinados canales de comunicación a lo largo del tiempo, entre miembros de un sistema social, pudiendo o no ser adoptada (Rogers, 2003, p. 5).

En síntesis, de acuerdo con los descriptores y calificadores planteados anteriormente, entendemos la innovación como el principio de los procesos de producción humana que engendran posibilidades de mejora y avance en la acción comprometida en los contextos de las personas. Así, a partir de esta perspectiva de innovación, presentamos a continuación los aspectos conceptuales que orientan la propuesta de un plan de formación continua para docentes destinado a la formación a gran escala durante y después del período pandémico.

## Educación continua de profesores

En la actualidad, si bien existe consenso respecto del valor de modelos de formación continua del profesorado para abordar sus necesidades personales, profesionales e institucionales, estos modelos no se han estudiado suficientemente en contextos de educación online y emergencia sanitaria. Sobre ello, Pontes et al. (2013) afirman que se han abordado en forma aislada y, en la mayoría de los estudios, se analizan experiencias educativas en procesos de formación inicial (Avendaño y González, 2012; Valenzuela et al., 2018), inserción profesional (Ávalos y Sotomayor, 2012), formación continua (Nóvoa, 2019) y especialización académica (Serrano y Pontes, 2016) y sólo recientemente en docentes en servicio que actualizan sus saberes para atender contingencias como una emergencia sanitaria (Garrote, 2022).

A pesar del avance, la formación del profesorado no ha sido diseñada para un ambiente digital, tampoco para responder a una emergencia sanitaria. Esto es crítico. Organismos internacionales (UNICEF, 2020a; UNESCO, 2020) han enfatizado la importancia de fortalecer las capacidades del profesorado para responder a la contingencia de manera pertinente y de excelencia, mediante las herramientas de la educación a distancia. Según sostiene Ferrada et al. (2020), hay coincidencia en las comunidades educativas sobre la necesidad de un cambio paradigmático en la formación del profesorado, pues se

requiere de una nueva construcción epistémica que transite desde modelos de mercado a otros atentos a la diversidad sociocultural, colaboración e innovación digital.

Conceptualmente, la formación continua del profesorado se entiende como sinónimo de perfeccionamiento, entrenamiento, desarrollo profesional, capacitación, entre otras, evidenciándose su dispersión semántica. En esta ocasión, en conformidad con las indicaciones propias de la UNESCO, será entendida como sinónimo de formación en servicio y caracterizada como un proceso continuo, dinámico y de alta complejidad (Ávalos y Matus, 2010).

Existen diversos modelos de formación continua por los que se ha transitado. Por un lado, Chang y Simpson (1997), clasifican la formación del profesorado de acuerdo con modalidades de instrucción, pudiendo ser extensivas a cualquier maestro. Su propuesta sintetiza las acciones del proceso de aprendizaje profesional según actividad de aprendizaje y orientación del proceso. Por otro lado, Lombardi (1999), plantea que los modelos de formación continua existentes se pueden agrupar según el tipo de necesidades que buscan satisfacer, pudiendo ser individuales, institucionales y sistémicos. Finalmente, Imbernón (2014) agrupa los enfoques de formación permanente según el diseño y los rasgos del proceso formativo, siendo estos de orientación individual, observación/evaluación, desarrollo y mejora, de entrenamiento o institucional y de indagación.

En este trabajo, la comprensión de la educación continua es consistente con los pensamientos de Pozo (2002), Boto (2018), Miranda (2016) y Hetkowski y Miranda (2020). Esta comprensión incluye el protagonismo del docente desde la experimentación, la acción y la reflexión, y desde la innovación de sus prácticas, nuevas propuestas de intervención, rediseños curriculares y/o cambios en los sistemas educativos, a partir de una base epistémica, perspectivas metodológicas, conocimiento y dominio de nuevas estrategias, lenguajes y acciones que dialogan con la realidad del colegio y de los alumnos de Educación básica y Bachillerato. Nóvoa (2019) enfatiza que las prácticas de educación continua deben tener a las escuelas como centro de referencia. Son las escuelas y los docentes organizados en sus escuelas quienes pueden decidir cuáles son los mejores medios, los mejores métodos y las mejores formas de asegurar esta formación continua.

Esta afirmación enfatiza que la formación continua cualifica la trayectoria de los profesionales de la Educación, posibilita nuevos niveles y movimientos en la mejora de los procesos formativos, que exigen compromiso, contaminación, inmersión y aceptación de los sujetos participantes. En este sentido, Nóvoa (1997) enumera cinco etapas importantes en la formación docente: disposición personal, composición pedagógica, interposición profesional, propuesta institucional y exposición pública; que inician a estos sujetos en formación a la composición de comunidades de aprendizaje de forma longitudinal, contextualizada e innovadora.

La disposición personal permite a los docentes espacios y tiempos para el autoconocimiento y la autorreflexión acerca de sus recuerdos e historias de vida, así como para componer su identidad profesional. La composición pedagógica, en cambio, revela en el docente su propia manera de “ser docente”, su autonomía y sus conocimientos profesionales. Por otro lado, en la interposición profesional, existe una necesidad urgente de trabajo colaborativo y solidario entre pares, iniciando trayectorias hacia la composición de comunidades prácticas de aprendizaje. En cuanto a la propuesta institucional, se espera que los docentes tengan una actitud profesional y un rol activo y transformador en los proyectos educativos de su escuela. Finalmente, la exposición pública se relaciona con la importancia de las acciones de los docentes más allá de los muros de la escuela, con comunidades y espacios públicos de educación, tales como Secretarías, Consejos, Foros y otros órganos representativos.

En esta perspectiva, el aprendizaje continuo es fundamental para la profesión docente, ya que enlaza dos grandes pilares: 1) la propia persona del docente como agente, y 2) la escuela como lugar de crecimiento profesional permanente, es decir, “no se trata de levantar sólo cuestiones prácticas o preparación profesional, en el sentido técnico o aplicado, sino de comprender la complejidad de la profesión en todas sus dimensiones (teórica, vivencial, cultural, política, ideológica, simbólica, etc.)” (Nóvoa, 2019, p. 6).

En este sentido, la educación continua aglutina momentos formativos como objetos de continua reflexión-acción-reflexión, como un proceso que emana del docente la forma de ser docente, sus actitudes, el afrontamiento de situaciones educativas, la resolución de problemas escolares y profesionales. De esta forma, el docente se convierte en un agente empoderado en un proceso de crecimiento, transformando los espacios de la escuela y su formación en un terreno fértil para la innovación, que por su vez está caracterizada por el cambio en las prácticas tradicionales, en estos espacios, por la intencionalidad impulsada por la reflexión conjunta y la promoción de una realidad compartida.

Esta “formación continua [...] debe tener lugar en la escuela con la participación de comunidades profesionales de enseñanza” (Nóvoa, 2019, p. 11), ya que está asociada a la contextualización de eventos en la escuela y su entorno y permeada por situaciones socioemocionales de la comunidad escolar, por acciones o eventos catastróficos más amplios que afectan a la sociedad y, en consecuencia, la escuela, como es el caso de la pandemia de COVID-19. Esta situación afecta las prácticas docentes profesionales, que por su vez impulsan reflexiones sobre los conocimientos de los estudiantes, afectados desde 2020 por la ausencia de clases presenciales, provocando así nuevas reflexiones sobre la formación continua de millones de docentes en todo el mundo, especialmente sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje remoto de emergencia.

En este contexto, el constructivismo social, desempeñado por los docentes en educación continua, considera el desafío de la reflexividad crítica sobre las prácticas de esta nueva forma de hacer educación, la cual demanda una (re) construcción permanente en el estatuto del conocimiento de la experiencia de aula para una nueva forma de “ser docente” a través de plataformas online. Esta situación exige la colaboración entre docentes y la aparición de nuevas comunidades prácticas de aprendizaje. En la historia de la educación, en los últimos 100 años, nunca ha sido tan importante retroalimentar la formación de estos profesionales e innovar las instituciones educativas a nuevos niveles de equilibrio, adaptando viejas prácticas de producir, hacer o ejercitar la enseñanza y el aprendizaje.

Con el escenario pandémico se impuso la necesidad de respuestas innovadoras, las cuales son especialmente necesarias cuando esta situación catastrófica cese o se alivie con la ayuda de las vacunas y educación sanitaria para el cuidado del otro, principalmente en los espacios escolares donde millones de niños y adolescentes buscan garantizar el derecho a educación, el acceso al conocimiento, la seguridad sui generis, la alimentación que no tienen en casa, entre otras necesidades sociales, culturales, socio-emocionales y colectivas.

La formación continua del profesorado exige, en este momento crítico, un estado de ánimo reflexivo sobre el contexto, flexibilidad en los procesos de aprendizaje y ser educador; participación combinada con el uso de tecnologías digitales, intercambio de experiencias y puesta en común de conocimientos entre profesionales, un rol de formador y aprendiz y una postura proactiva. Es necesario, por tanto, que el docente cambie de nivel, deje el lugar cómodo que ocupó durante muchos años, construya una base sólida que permita a los estudiantes acceder a la escuela en línea, explorando el potencial de la docencia remota de emergencia.

En este sentido, la innovación sugiere nuevas formas de trabajo pedagógico, articuladas directamente con las tecnologías digitales y de acuerdo con la realidad de cada escuela, región, nación o condiciones socioeconómicas, ya que es necesario reinventarse como un profesional que trabaja con personas diferentes, pero que también se ve afectado por circunstancias de excesiva responsabilidad, impactos socioemocionales, dificultades de adaptación a nuevos instrumentos tecnológicos, falta de competencias y habilidades digitales, asociadas a una emergencia de formación en inclusión didáctico-tecnológica.

Así, nos enfrentamos a la necesidad de articular un modelo de formación del profesorado que responda al escenario de crisis educativa, brecha didáctico-tecnológica y necesidades socioemocionales inéditas en el sistema educativo nacional en su conjunto, lo que releva la importancia social e interés académico en una política sectorial acelerada que requiere ser estudiada, con el fin de develar su aporte educativo y plausible continuidad como modelo formativo para abordar emergencias como la vigente.

Si bien tales modelos han permitido sostener la importancia de la formación del profesorado como objeto de estudio y campo de desarrollo, su uso y análisis ha estado centrado en procesos de implementación previos o descontextualizados a la era digital y educación a distancia, siendo la perspectiva de Desarrollo y Mejora una propuesta centrada en el cambio y la innovación además de porosa a contextos de emergencia y por ello considerada la más pertinente a la propuesta de este artículo, siendo la base conceptual para el modelo que a continuación se detalla.

Uno de los principales desafíos de la pandemia para el profesorado fue replantearse los elementos internos de las instituciones educativas que modelan las formas de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, el Proyecto Prisma busca transitar desde la presencialidad a la virtualidad, con el propósito de contribuir a un proceso educativo flexible e inclusivo. En este escenario, PRISMA se basa en cinco principios:

- Contextualización, lo que implica analizar la situación particular, contexto territorial, métodos, estrategias y evaluaciones situadas, diversificando lo tradicionalmente utilizado en aula presencial;
- Aprendizaje flexible, considera tener como eje de acción una ductilidad pedagógica cuyo propósito es enriquecer el cómo se aprende, a través de modelos y formas de trabajo colaborativo (Ruiz y Parrilly, 2015), promoviendo un logro accesible y comprometido (Zhang et al., 2020);
- Contexto socioemocional, donde la identificación de emociones del estudiantado o propias como el miedo, ansiedad, tristeza, estrés y duelo son de relevancia por su impacto académico y en su salud mental (Paricio del Castillo y Pando, 2020);
- Constructivismo social, protagonizado por el profesorado en formación en servicio y mediado por un tutor con capacidad de adaptar experiencias de aprendizaje, metodologías de enseñanza y procedimientos evaluativos considerando la diversidad de experiencias de enseñanza en el marco del COVID-19;
- Entorno Virtual como espacio de enseñanza y aprendizaje favoreciendo competencias digitales de logística como calendarizar actividades y subir material y pedagógicas como foros y lecturas, favoreciendo la construcción de comunidades de aprendizaje y redes de colaboración. (Huang et al., 2020).

## Propuesta de Formación Continua para Docentes de Contexto e Emergencia y aplicando el enfoque de innovación

El objetivo de la presente propuesta de formación continua es fortalecer los saberes del profesorado en servicio que se desempeña en establecimientos

educativos y que se ha enfrentado a la realización de clases en contexto de emergencia, otorgándole herramientas para abordar la brecha didáctico-tecnológica, relevando tres ejes fundamentales: la priorización curricular de contenidos y diversificación de la enseñanza, el abordaje del contexto socioemocional de los y las estudiantes y la apropiación de la tecnología como medio para la enseñanza a distancia. Para ello, se utilizará como enfoque la innovación.

La relevancia del modelo y su enfoque es que permitirá aportar en el debate global de políticas educativas en este contexto de enseñanza a distancia y proponer lineamientos de continuidad para abordar situaciones plausibles con estas características, dado que el enfoque de Enseñanza Remota de Emergencia que considera una teoría del cambio educativo en contextos de crisis como la actual (Garrote, 2022) u otros enfoques humanitarios, como por ejemplo los tradicionalmente asociados a emergencias antrópicas (Ej. guerras) y biotrópicas (Ej. terremotos), que se venían desarrollando los últimos años a nivel mundial.

La propuesta de formación considera factores del medio externo relacionados a los estudios vigentes sobre la formación del profesorado que ponen mayor énfasis en elementos como, por ejemplo, las políticas sectoriales (LEY 20.903), los recursos del Estado, la infraestructura tecnológica y conectividad. Estos son abordados desde diversas perspectivas que consideran a los y las docentes como adultos aprendices, donde el cambio educativo es emergente de la relación envolvente entre las condiciones laborales y conocimientos previos, las experiencias significativas en el transcurso formativo y la aplicabilidad de lo aprendido en la práctica educativa.

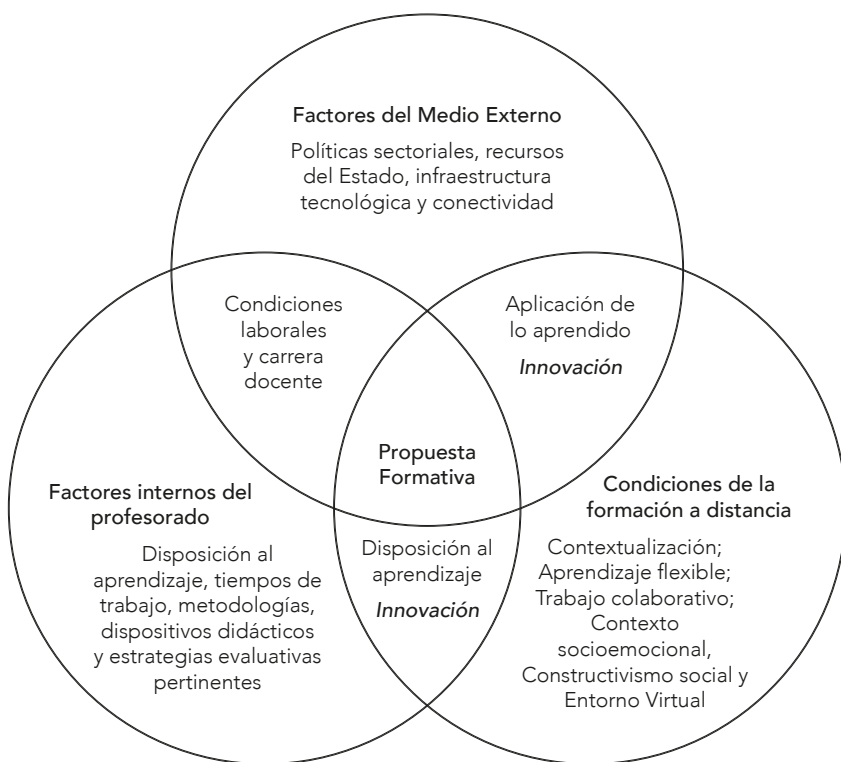
Los principios mencionados pueden favorecer o dificultar la formación en servicio en un escenario de complejidad como la pandemia. Estas se relacionan ineludiblemente con los factores internos del profesorado, también considerados en la propuesta, siendo aquellas condiciones propias de cada profesor o profesora y que deben ser consideradas a la hora de participar en una actividad formativa en este contexto pues van a determinar el éxito o deserción de la formación. Para ello, se debe efectuar un análisis situacional de diagnóstico de su realidad territorial, local e institucional para tener en cuenta en su planificación de escenarios y responder sobre el estudiantado: ¿cuál es su disposición al aprendizaje producto del COVID-19?, ¿cuándo y dónde aprende?, ¿cómo es su participación en modo asincrónico?, ¿qué niveles de deserción o ausentismo se permiten en el contexto de educación remota de emergencia?, ¿cómo serán los tiempos de trabajo asignados a las actividades con o sin distanciamiento social? y ¿qué metodologías, dispositivos didácticos y estrategias evaluativas les resultan más atractivas para su participación durante las clases sincrónicas? El reflexionar sobre tales interrogantes permitirá diseñar actualizaciones situadas y flexibles que promoviendo condiciones de formación que respondan a escenarios dinámicos y cambiantes como los presentes.

Finalmente, otro de los factores que se consideran para la presente propuesta son las condiciones de la formación a distancia, entendidas como aquellos elementos que favorecen la reflexión sobre las propias prácticas mediados por tutores que actúan como facilitadores de las interacciones con los contenidos y entre miembros de las comunidades de aprendizaje. Entre los aspectos que se consideran en esta categoría se encuentran los cinco principios de la propuesta: Contextualización; Aprendizaje flexible; trabajo colaborativo; Contexto socioemocional, Constructivismo social y Entorno Virtual.

A continuación, se presenta la relación entre los factores antes mencionados:

Figura 1:

### Factores considerados en la propuesta formativa



Fuente: Elaboración propia.

El modelo formativo de Prisma acentúa el valor del conocimiento acumulado del profesorado con relación a su experiencia profesional, destacando el conocimiento que tiene sobre la materia que enseña, esto dentro del marco del enfoque de desarrollo y mejora. Sin perjuicio de ello, la actualización que propone el curso en materia de priorización curricular, contexto socioemocional y recursos tecnológicos para su implementación, presenta la posibilidad

de innovar mediante un cambio progresivo y ordenado que preconice el mejoramiento de la práctica pedagógica. Es el conjunto de conocimientos y habilidades que propone Prisma el que daría origen a una articulación de saber de la práctica, renovación curricular y aplicación tecnológica que garantizaría una práctica de la enseñanza más pertinente y situada en el contexto de la pandemia.

En Prisma, la innovación describe la práctica docente orientada a la implementación de los conocimientos curriculares y socioemocionales de la acción educativa por parte del profesorado, considerando la mediación tecnológica. Entendemos que esto, por su vez, implica la auto renovación profesional en función de los objetivos formativos propuestos y la realidad educativa en la cual se contextualizan.

A los fines de este trabajo, la innovación de la práctica pedagógica propuesta por Prisma se puede observar desde un conjunto de dimensiones que aparecen como significativas en la revisión teórica de trabajos previos (Fullan y Ponfret, 1997; Miranda, 2005). Se puede afirmar que es necesario, para una implementación efectiva de la innovación en el ámbito pedagógico, cubrir las políticas públicas, el diseño curricular del curso y los agentes educativos involucrados:

**Políticas públicas:** A través de indicadores contextuales referidos a la respuesta que el Estado da a los problemas que emergen a partir de la pandemia se ejecuta un conjunto de programas caracterizados por su rapidez, sentido de urgencia y pronta implementación que se distinguen de políticas previas por lo antes señalado. Además, al ser incorporados elementos socioemocionales, se transforman en propuestas disruptivas en relación con la tradicional construcción de la política basada en la brecha de capacidad expresada por profesores y estudiantes en pruebas estandarizadas, superando el paradigma basado en los resultados escolares e incorporando elementos propios de los problemas socioemocionales derivados de la pandemia. Finalmente, se destaca en este marco de política el diseño cooperativo del programa, tanto en su formulación como ejecución y evaluación, ligando de manera inédita equipos técnicos ministeriales con cuerpos académicos que, en un tiempo breve, debe abordar el desarrollo del curso.

Prisma nace ampliado y se expande focalizado. Abarca las mismas áreas curriculares de política pública emergente; rápida y luego focaliza en educación diferencial pues se hizo mucha fuerza en este sentido.

**Diseño curricular del curso:** Focalizados en contenidos de la priorización curricular de cada área curricular implementada producto de la pandemia y organizados en torno a las condicionantes de aspectos socioemocionales como factor novedoso y enriquecidos con recursos tecnológicos que involucran la enseñanza diversificada, donde, por ejemplo, se construyen repositorios de recursos educativos y se espera que cada profesor, de acuerdo a

su propia necesidad, utilice a los fines de concretizar en un diseño de planificación situada. De lo anterior se puede señalar que el carácter integrado o de formación integral que se observa en el gradiente de los contenidos antes mencionados y su expresión en una planificación de aula, se constituye un elemento innovador al considerar aspectos emocionales, curriculares y tecnológicos, antes parcelados según temáticas.

**Actores:** Involucra la consideración al profesorado que desarrolla actividades de aula en un conjunto amplio de áreas curriculares. Algunas de ellas, de permanente presencia en las propuestas formativas o de actualización que el Estado prioriza, tales como matemática, lenguaje, historia y ciencias y otras, que de manera inédita se incorporan tales como docentes con cargos técnico-pedagógicos, educadores diferenciales y asistentes de la educación.

Esta tríada de dimensiones y variedad de indicadores relativos a la innovación que Prisma propone evidencia la complejidad para resolver el problema emergente que ha significado la pandemia en materia educativa y, específicamente, de la innovación contingente, imposible de soslayar a una sola mirada o retomando experiencias previas. Sin perjuicio de lo inédito de Prisma, siguiendo a Fullan (2002), se puede apreciar que las anteriores dimensiones, de una u otra manera, conservan una estructura lógica donde los ámbitos abordados (curriculares, socioemocionales y tecnológicos) están interrelacionados desde la perspectiva de la práctica pedagógica de un docente contemporáneo. Es necesario, por tanto, elaborar perfiles de cambios unitarios y comprensivos que se adscriban con claridad a una teoría de desarrollo profesional docente que considere competencias específicas y genéricas a la base del cambio educativo.

Para efectos de este trabajo, se define por innovación en las prácticas pedagógicas de los docentes que participan en Prisma a una competencia genérica, que en el contexto de la propuesta se constituyen en un intento emergente, diversificado y situado por responder a requerimientos curriculares, condiciones socioemocionales y renovación tecnológica en las prácticas a distancia del profesorado, operacionalizada a través de la actualización profesional acerca del contenido curricular, del soporte socioemocional y la mediación tecnológica.

## Consideraciones Finales

A lo largo de este ensayo buscamos reflejar cómo la innovación se establece a partir del potencial humano para encontrar caminos a los procesos de la Educación en contextos de crisis. En el ámbito de la formación docente continua, más específicamente de la formación docente en servicio, se han presentado y discutido los principales aspectos de un modelo orientado a este tipo de formación, que comprende la situación de emergencia que vivimos y

propone reflexiones y conceptos innovadores para componer una propuesta de formación a distancia diferenciada.

El modelo Prisma transita desde la presencialidad a la virtualidad sostenido en los principios de la Contextualización, del Aprendizaje flexible, del Contexto socioemocional, del Conectivismo social y del Entorno virtual. En ese sentido, Prisma supone una formación que prepare para afrontar retos socioeducativos que abarquen no solo los contenidos, sino, como componente innovador, un conjunto de factores que destacan las relaciones humanas, los aspectos sociales y económicos y la disposición de los sujetos a nuevas formas de producir conocimiento y acciones en un contexto muy distante del que estaban acostumbrados.

Abordamos una propuesta generadora de una experiencia concreta y localizada que dialoga desde una perspectiva latinoamericana con otros contextos regionales. Por tanto, creemos que Prisma pueda inspirar otras posibilidades en países de la región como parte de un proceso de difusión de conocimientos, formas de aplicación adaptadas y experiencias diversas, que en el conjunto constituyen importante etapa de la realización de propuestas verdaderamente innovadoras.

Como propuesta, Prisma fue concebida con base en las premisas de un proyecto innovador enfocado en la mejoría de los procesos de enseñanza. Comprendemos que ese objetivo inicia su concretización a partir de una formación docente comprometida, que envuelve directamente a los participantes docentes como parceros del proyecto y que considera componentes localizados en la construcción de esta formación. O sea, enfatizamos que el principal elemento innovador de la propuesta está asociado a un abordaje que fue estructuralmente concebido con base en características bien definidas y centrales al proyecto, pero flexible, adaptable y sensible a los diferentes contextos (localizados y personalizados) de formación docente, inherentes a las identidades territoriales de una región o país.

Relacionado al aspecto de la difusión de la propuesta y de la adhesión docente a este proyecto de formación, consideramos que esta es una cuestión directamente asociada a la implantación y acompañamiento de la propuesta, siendo por tanto difícil cualquier evaluación a priori. Por otro lado, la concepción del proyecto Prisma ya considera internamente el aspecto de su difusión como uno de los indicadores de suceso del proyecto, lo que ciertamente contribuye para una actuación activa de sus ejecutores en este aspecto y aumenta la probabilidad de alcance de su aplicación bien sucedida en larga escala.

## Referencias

- Anderson, T. (2008). *Theory and practice of online learning*. AU Press, Athabasca University.
- Ávalos, B. y Matus, C. (2010). *La formación Inicial Docente en Chile desde una óptica Internacional*. Informe Nacional del Estudio Internacional IEA TEDS-M.
- Ávalos, B. y Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Revista Perspectiva Educativa*, 51(1).
- Avendaño, C. y González, R. (2012). *Motivos para ingresar a las carreras de Pedagogía de los estudiantes de primer año de la Universidad de Concepción*. *Estud. Pedag.* 38(2), 21-33. [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052012000200002](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052012000200002).
- Boto, C. (2018). António Nóvoa: uma vida para a educação. *Revista Educação e Pesquisa*, 44.
- BRASIL-MEC. (2020). *Censo Escolar de Educación Básica*. <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/disponiveis-os-resultados-finais-do-censo-escolar-2020>.
- Brooks, S., Webster, R., Smith, L., Woodland, L., Wessel Y., Greenberg, N. y Rubin, G. (2020). *The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence*. *Lancet Infect Dis*, 395(10227), 912-920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8).
- Castillo, R. y Velasco, M. (2020). Salud mental infanto-juvenil y pandemia de Covid-19 en España: cuestiones y retos. *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil*, 37(2), 30-44.
- Cardoso, A. (1992). As atitudes dos professores e a inovação pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVI(1), 85-99.
- Chang, E. y Simpson, D. (1997). The Circle of Learning: Individual and Group Processes. *Educational Policy Analysis Archives*, 5(7).
- Daniel, J. (2020). *Education and the COVID-19 pandemic*. *Perspectivas*, (49), 91-96. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>.
- Ferrada, D. (2020). Dialogic pedagogy linking worlds: participatory community classrooms. *Pedagogy, Culture & Society*, 28(1). <https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1615534>.
- Fiocruz, Fundação Oswaldo Cruz. (2020a). *Cartilha Saúde Mental e Atenção Psicossocial - Informações Gerais*. <https://portal.fiocruz.br/documento/cartilha-saude-mental-e-atencao-psicossocial-na-pandemia-covid-19>.
- Fiocruz, Fundação Oswaldo Cruz. (2020b). *Cartilha Saúde Mental e Atenção Psicossocial - Recomendações para Gestores*. <https://portal.fiocruz.br/documento/saude-mental-e-atencao-psicossocial-na-pandemia-covid-19-recomendacoes-para-gestores>.
- Fullan, M. Y Pomfret, A. (1977). Research on curriculum and instruction implementation. *Rewiew of Educational Research*, 47(1), 335-397.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 6(1-2), 1-14.
- Gagliato, M. (2020). *Guia Preliminar como lidar com os aspectos psicossociais e de saúde mental referente ao surto de COVID-19*.
- Garrote, J. (2022). *Desarrollo profesional docente en el contexto de la educación remota de emergencia vinculada al COVID-19 en Chile* [Tesis de Grado, Universidad de Chile].
- Hagedoorn, J. (1996). Innovation and Entrepreneurship: Schumpeter Revisited. *Industrial and Corporate Change*, 5(3), 883-896

- Hetkowski, T. y Miranda, C. (2020). Formação continuada em programas de Mestrado Profissional em Educação. *Revista Humanidades e Inovação: UNITINS*, 7(12).
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, M. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.
- Hornby, A. (1995). *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. Oxford University Press.
- Huang, R., Liu, D., Tlili, A., Yang, J. F. y Wang, H. (2020). *Handbook on Facilitating Flexible Learning During Educational Disruption: The Chinese Experience in Maintaining Undisrupted Learning in COVID-19 Outbreak*. International Research and Training Centre for Rural Education (China); Beijing Normal University (China); Smart Learning Institute.
- Imbernón, F. (2014). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Biblioteca de Aula.
- Johnson, S. (2011). *De onde vêm as boas ideias*. Zahar.
- Lombardi, G. (1999). *La formación docente continua. Apuntes para la transición*. Instituto Municipal de Educación Superior de Formación Docente (CAPACYT), Municipalidad Tres de Febrero, Buenos Aires. <http://www.capacyt.edu.ar>.
- MINEDUC, Centro de Estudios. (2021). Efectos de la suspensión de clases presenciales en contexto de pandemia por COVID-19. *Evidencias*, (52).
- Miranda, C., Medina, J., C., Gysling, J., Abarca, R. y Lopez, P. (2016). Liderazgo en docentes beneficiarios del programa de postítulos en matemáticas: un estudio evaluativo de la formación permanente de profesores. *Estudios Pedagógicos*, 42(4), 107-126. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500007>.
- Miranda, C. (2005). Formación Permanente e Innovación en las Prácticas Pedagógicas en Docentes de Educación Básica. *Estudios Pedagógicos*, 31, 63-78.
- Nóvoa, A. (1997). *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2019). Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*, 44(3). <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>.
- Paricio del Castillo, R. y Pando Velasco, M. (2020). Salud mental infanto-juvenil y pandemia de Covid-19 en España: cuestiones y retos. *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil*, 37(2), 30-44. <https://doi-org.uchile.idm.oclc.org/10.31766/revpsij.v37n2a4> . 2020.
- Pozo, J. I. (2022). *Aprendizes e Mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Artmed Editora
- Rogers, E. (2003). *Diffusion of innovations*. Free Press.
- Ruiz, F. y Parrilli, M. (2015). Sobre Flexibilidad Educativa y el Rol Docente. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 12(19), 1-4. <http://laboratorios.fi.uba.ar/lie/Revista/Articulos/121219/A1.pdf>.
- Serrano, R. y Pontes, A. (2016). El desarrollo de la identidad profesional docente en la formación inicial del profesorado de secundaria. *Teacher & Teaching*, 34(1), 35-55.
- Smits, R. (2002). Innovation studies in the 21st century: questions from a user's perspective. *Technological Forecasting & Social Change*, (69), 861-883.
- UNESCO. (2020). *With one in five learners kept out of school, UNESCO mobilizes education ministers to face the COVID-19 crisis*.

UNESCO y CEPAL. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. [https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/45904/S2000510\\_es.pdf](https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/45904/S2000510_es.pdf).

UNICEF. (2020a). *Covid-19: Are children able to continue learning during school closures? A global analysis of the potential reach of remote learning policies using data from 100 countries*.

UNICEF. (2020b). *How many children and young people have internet access at home? Estimating digital connectivity during the COVID-19 pandemic*. [https://data.unicef.org/wp-content/uploads/2020/11/How-many-children-and-young-people-have-internet-access-at-home-2020\\_v2.pdf](https://data.unicef.org/wp-content/uploads/2020/11/How-many-children-and-young-people-have-internet-access-at-home-2020_v2.pdf).

Valenzuela, E. (2018). Perfiles Motivacionales Durante La Formación Inicial Docente. Profesorado: *Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(1).

Woo, Y. y Reeves, T. C. (2005). Meaningful interaction in web-based learning: A social constructivist interpretation. *The Internet and Higher Education*, 10(1), 15–25. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2006.10.005>.

Zhang, W., Wang, Y., Yang, L. y Wang, C. (2020). Suspending Classes Without Stopping Learning: China's Education Emergency Management Policy in the COVID-19 Outbreak. *Journal of Risk and Financial Management*, 13(3), 1-6.





# Inclusión educativa y capacitación del docente universitario en México, entre lo necesario y lo posible

Evangelina Zepeda García

## Introducción

En las últimas décadas del siglo XX, el Banco Mundial, el Foro Monetario Internacional, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), entre otras agencias, llamaron a los países a reorientar la educación superior hacia la competitividad y la internacionalización. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), por su parte, llamaba a incluir a diversos grupos de personas que sistemáticamente habían sido segregados de la educación superior: mujeres, jóvenes de pueblos originarios, personas con alguna condición de vida específica (discapacidad) y empobrecidas. Las recomendaciones de las agencias derivaron, en México, en distintas políticas entre las que resultó la creación de nuevas instituciones de educación superior distintas a las tradicionales, entre ellas las Universidades Politécnicas (UP).

A las UP "(...) les fue encomendado el objetivo central de formar profesionales con calidad de clase mundial a través de una oferta de programas con fundamentos científicos, tecnológicos, que requiere el mercado ocupacional" (SEP-CGUTYP, 2013, p. 42). Estuvieron diseñadas para incrementar la cobertura y diversificar la oferta educativa acercándola a grupos sociales con menores posibilidades de acceso (DGUTyP, 2003). La oferta educativa de estas universidades la constituyen opciones de especialización tecnológica asociadas con las necesidades de empresas asentadas en la región; para abrir un programa educativo, se realizan estudios de actividad económica y mercado laboral, haciendo análisis socioeconómicos y de expectativas de empresarios. Las UP intentan:

(...) formar profesionistas de manera integral, dotándolos de las competencias necesarias para integrarse a cualquier ambiente de trabajo. En particular, se busca que los alumnos adquieran capacidades generales para aprender y actualizarse; para identificar, plantear y resolver problemas; para formular y gestionar proyectos; y para comunicarse efectivamente en español y en inglés. La oferta educativa de estas universidades

pretende favorecer el aprendizaje a través de situaciones reales de trabajo, que se reflejen en los contenidos de los programas educativos (CGU-TyP, 2005, p. 2).

Los planes y programas tienen "(...) una clara orientación hacia la formación en competencias para la asimilación y transferencia de tecnologías existentes, así como también para incorporar innovaciones" (CUP, 2005, p. 4). Como parte del desarrollo del currículo, buscan favorecer el aprendizaje y el entrenamiento in situ. Cada UP establece "(...) mecanismos de participación de los alumnos y profesores en las empresas, acordes a los planes y programas de estudio correspondientes, para lograr el aprendizaje práctico, así como la posibilidad de incorporarse al mercado laboral en corto tiempo" (CUP, 2005, p. 18).

El problema para hacer efectiva una propuesta como la anterior deriva de que el personal docente de las universidades en México carece de formación en docencia. En la Universidad Politécnica de Santa Rosa Jáuregui (UPSRJ), institución que se toma como referente empírico para la siguiente propuesta, ninguno de los más de 100 profesores se formó en el área educativa. Solo cinco docentes estudiaron o se encuentran estudiando una maestría orientada a la educación. Lo anterior desencadena que el personal docente de la universidad realice docencia de la manera tradicional, siguiendo los estereotipos en que recibieron su propia formación, como lo muestra un estudio realizado en la UPSRJ por Torres Rivera (2022).

Esto es, para el personal docente de la UPSRJ la enseñanza tradicional es una constante. El docente es el cimiento y condición de éxito educativo: la persona que enseña organiza los saberes, los imparte y determina qué, cómo y cuándo debe ser aprendido.

La clase y la vida colectiva son organizadas, ordenadas y programadas. El método de enseñanza es el mismo para todos los alumnos y en todas las ocasiones. El repaso, entendido como la repetición de lo que el maestro dijo, tiene un papel fundamental en este método (Argudín y Luna, 2007).

A esta situación de predominio de la enseñanza tradicional se suman las dificultades para asumir los compromisos contraídos por la UPSRJ. En 2013, la UPSRJ adoptó la Modalidad BIS (Bilingüe, Internacional y Sustentable) y, desde 2014, abrió sus puertas a estudiantes con discapacidad sensorial y motriz, debilidad visual y ceguera, sordos e hipoacúsicos.

De ahí que la pregunta planteada para el presente estudio sea: ¿cómo romper el ciclo de enseñanza tradicional y orientar la docencia hacia lo que se espera de las Universidades Politécnicas y, de manera particular, del personal docente de la UPSRJ?

Suponemos que una de las dificultades del personal docente de la UPSRJ para romper con la enseñanza tradicional deriva del desconocimiento de los

principios que dieron origen a las UP. A lo anterior se suma la complejidad del modelo educativo que organiza la dinámica educativa. En función de lo anterior, se desarrolla un análisis de las políticas que dieron origen a las UP y las características que tiene el Modelo Educativo de la UPSRJ (lo necesario), las cuales se contrastan con la percepción que tiene el personal docente de su actividad en la Universidad (lo posible).

Para recoger la percepción del personal docente se recurrió a una encuesta electrónica de 15 preguntas, cerradas y abiertas, en las que se les pregunta sobre la forma en que aplican el modelo educativo. Con la información recuperada de 61 docentes (el cuestionario se envió a 80 docentes de licenciatura), se realizaron entrevistas a 16 docentes para ahondar en algunas respuestas en torno a las competencias que el personal docente considera necesarias para realizar sus actividades con los grupos y obtener información relacionada con la renuencia a formar parte de la capacitación y actualización docente que promueve la UPSRJ.

Este documento forma parte del diagnóstico de una investigación más amplia financiada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). La investigación de referencia se titula *Inclusión de personas con ceguera en la educación superior, modalidad en línea* y se inscribe en el marco de los Programas Nacionales Estratégicos (PRONACES, 2022).

## Equidad y Democratización con Fines Productivos

A lo largo de la última década del siglo XX y la primera del siglo XXI, diversas agencias llamaban a transformar los sistemas educativos en América Latina. El Banco Mundial en *El desarrollo en la práctica, la enseñanza superior* (1995), en *Informe sobre el Desarrollo Mundial, el Estado en un mundo en transformación* (1997), en *Construir sociedades de conocimiento: nuevo reto para la educación terciaria* (2003); la OCDE en *The knowledge-based economy* (1996) y *Education at a Glance* (2009); la UNESCO en *Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias Para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (UNESCO, CRESALC, MESC, 1992), en *Hacia las sociedades del conocimiento* (2005) e *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005, la metamorfosis de la educación superior* (UNESCO-IESALC, 2006); y la CEPAL en *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (1992), difundían de manera amplia la necesidad de realizar cambios en la educación.

Desde un enfoque neoclásico, resaltaban que la articulación universidad-empresa impulsa la productividad y la competitividad de los países de América Latina. La CEPAL (1992), en uno de los documentos más puntuales sobre las recomendaciones de política educativa, señaló que la capacitación, la investigación y el desarrollo tecnológico son elementos centrales para la transformación productiva, la equidad social y la democratización política.

Un sistema con equidad social "(...) significa igualdad de oportunidades de acceso, de tratamiento y de resultados" (CEPAL, 1992, p. 87). La equidad se consigue al destinar los mejores recursos a los lugares con mayores necesidades (CEPAL, 1992). La democracia se entiende como la ausencia de conflictos; la despolarización del debate político y económico sumado a una revaloración de la negociación y el establecimiento de acuerdos. Una democracia que "(...) enfrenta la difícil misión de compatibilizar el orden público, el respeto a los derechos humanos y la reducción de la distancia entre realidades y aspiraciones" (CEPAL, 1992, p. 28).

Un sistema educativo guiado por la equidad y la democracia harían países más competitivos. El sistema educativo tendría que operar con eficiencia externa (atendiendo a los requerimientos del sistema económico y social) y eficiencia interna (siguiendo las metas del propio sistema, logrando el mayor rendimiento de los insumos utilizados).

El objetivo de la propuesta de la CEPAL fue crear las "(...) condiciones educacionales, de capacitación y de incorporación del progreso científico y tecnológico que hicieran posible la transformación de las estructuras productivas de la región" (CEPAL, 1992, p. 16). Para ello, aconsejaba superar el aislamiento del sistema de educación y capacitación para asegurar el acceso universal a la modernidad.

De acuerdo con la CEPAL, las políticas de educación superior del siglo XX, en países como México, dieron prioridad a planes de desarrollo orientados a fortalecer la industrialización por sustitución de importaciones; sin embargo, en los años 80, el impulso a la educación desaceleró, sin que los grupos más empobrecidos modificaran su condición. Reconocía que la expansión educativa impulsó la movilidad social, pero estuvo basada en el empleo generado por las empresas estatales, con lo cual las personas pudieron acceder a "(...) empleos relativamente más productivos, con ingresos más altos y mayor prestigio social" (CEPAL, 1992, p. 52), pero ese modelo se había agotado y, en consecuencia, recomendaba:

- Acercar la educación a la economía y el sistema educativo a las empresas.
- Orientar los cambios de las instituciones educativas al logro del sector productivo.
- Crear un sistema educativo integrado, pero diferenciado.
- Promover el intercambio de docentes y alumnos, con estadías en otros países.
- Neutralizar los efectos negativos sobre el medio ambiente.

En referencia al personal docente, la CEPAL reconoció que el personal docente "(...) tiene ante sí la responsabilidad de definir estrategias adecuadas

para el logro de los objetivos y deben tener en cuenta las nuevas exigencias” (CEPAL, 1992, p. 91). Recomendó dar protagonismo a los maestros y reclutar jóvenes y adultos con talento y vocación pedagógica, convirtiendo la docencia en una actividad adecuadamente retribuida y estructurada en función de méritos (CEPAL, 1992). Destacó que “(...) los salarios insuficientes conspiran contra la eficiencia de la educación al favorecer el doble empleo y la rotación de personal” (CEPAL, 1992, p. 185). Siendo el salario un riesgo, recomendó limitar la movilidad docente.

### *De la Integración a la Inclusión Educativa*

Al tiempo que unas agencias llamaban a la competitividad y a la internacionalización, se acentuaba el debate en torno a la inclusión. Documentos como *La Declaración Mundial sobre Educación para Todos* (UNESCO, 1990), *la Declaración de Salamanca, Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales* (UNESCO, 1994), *el Foro Mundial sobre la Educación* (UNESCO, 2000), *La Educación Inclusiva, un Camino hacia el Futuro* (UNESCO, 2008), *la Declaración de Incheon* (UNESCO, 2015), entre otras, formaron parte del impulso a la *inclusión educativa*.

En 1990, en la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*, la UNESCO convocó a los países firmantes a satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de niños, jóvenes y adultos. Meses después llamó a integrar a niños, jóvenes y adultos discapacitados a la educación común. En 1994, en *La Declaración de Salamanca*, conminó a incorporar en la educación a cualquier persona en condición de vulnerabilidad: discapacitados, dotados; personas que viven en la calle, trabajan o viven en poblaciones remotas; minorías lingüísticas, étnicas o culturales y de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas.

En las primeras consideraciones, la UNESCO contempló la integración de personas con discapacidad en la educación regular. Es decir, esperaba que las instituciones educativas atendieran de manera diferenciada a estudiantes con *discapacidad*, considerando que tenían necesidades educativas especiales. Para la integración, la UNESCO (1994) consideró que debían introducirse cambios en las escuelas, entre otros, en los programas de estudios, en los edificios, en la organización de la escuela, en los procesos de aprendizaje y evaluación, así como en las actividades extraescolares. De acuerdo con esta visión, en el aula no debía existir una respuesta educativa única, porque el grupo integra diversos intereses, formas de aprender y de actuar. Era necesario que los estudiantes con necesidades educativas especiales accedieran a “(...) un ambiente lo más normal posible, con las adaptaciones necesarias para que puedan acceder a todas las experiencias educativas y, de esa manera, integrarse a la sociedad en todos los ámbitos” (SEP, 2000, p. 45).

En 2000, en el *Foro Mundial sobre Educación para Todos*, la UNESCO desechó el concepto de integración y adoptó el de inclusión (UNESCO, 2000).

En 2006, en el informe *La educación inclusiva, el camino hacia el futuro* promovió la ausencia de discriminación, la igualdad de oportunidades y un sistema de educación inclusivo en todos los niveles. En 2015, en la Agenda 2030 y los *Objetivos de Desarrollo Sostenible*, en el Objetivo 4 *Enfoque de Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida* (UNESCO, 2020) propuso “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos” (p. 3).

De acuerdo con la UNESCO (2008), el propósito de la *inclusión educativa* es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales; representa un enfoque que examina cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes, considerando que la “(...) educación es un bien público, un derecho humano fundamental y la base para garantizar la realización de otros derechos” (UNESCO, 2015, p. 7).

Así, desde la década de los noventa, la UNESCO ha impulsado el desarrollo de sociedades más *inclusivas*. En las primeras declaraciones y acuerdos, abogaba por brindar educación básica a niños, jóvenes y adultos, bajo un concepto de integración. Años más tarde, en el siglo XXI, demandó la participación de todas las personas en todos los niveles educativos, desde una perspectiva de *inclusión*. La *inclusión educativa* contempla que todas las personas son educables, independientemente de su condición de vida, y tanto los sistemas educativos como la sociedad deben avanzar hacia el respeto a la diversidad en las formas de ser y estar en la vida.

#### *Políticas Educativas que dieron Sustento a las UP*

Las recomendaciones de la CEPAL y de las demás agencias se ven reflejadas en las políticas educativas del sexenio 2000-2006. La SEP, en el Programa Sectorial de Educación 2001-2006 (PSE 2001-2006), destacó la importancia de incluir en la educación superior a “(...) aquellos grupos de la población que históricamente han tenido mayores dificultades de acceso” (SEP, 2001, p. 200). Sin embargo, en estos jóvenes identificaba características diferentes:

(...) [son] más precoces, con una sensibilidad diferente a la de los escolares de hace pocas décadas, provenientes, en proporción creciente, de medios familiares que no pueden ofrecer el apoyo que recibían los alumnos de origen privilegiado que antaño eran los únicos en llegar a la educación; con mayor conciencia de sus especificidades culturales; y, en no pocos casos, con un creciente malestar en relación con las desigualdades de la sociedad mexicana y con la falta de oportunidades para su vida adulta (SEP, 2001, p. 37).

Considerando las características de los estudiantes y los requerimientos laborales, el PSE 2001-2006 contemplaba que los estudios universitarios para estas nuevas generaciones no podían realizarse en las IES tradicionales:

(...) nuestra sociedad necesita que el mayor número posible de sus jóvenes curse la educación superior, pero en un sistema amplio y diversificado, que ofrezca no sólo licenciaturas, sino desde carreras superiores cortas hasta doctorados, en los más diversos campos y con elevada calidad en todos los casos (SEP, 2001, p. 37).

Dado que el sistema educativo tradicional “opera con base en estructuras rígidas y escolarizadas, que impiden a los jóvenes cambiar de institución, y reanudar los estudios a quienes los han interrumpido, así como el acceso de la población adulta” (SEP, 2001, p. 65), consideró la creación de “programas educativos flexibles con salidas intermedias y con enfoques centrados en el aprendizaje, que desarrollen habilidades en los estudiantes para aprender a lo largo de la vida” (SEP, 2001, p. 201):

Programas de técnico superior universitario o profesional asociado, licenciatura y posgrado para la formación de técnicos y profesionales y para el fortalecimiento de las capacidades nacionales en la generación y aplicación innovadora de conocimientos en áreas de interés para el desarrollo del país (SEP, 2001, p. 201).

Estas nuevas IES estarían distribuidas en los estados de la República y atenderían a las necesidades económicas de la región. Tendrían como base la realización de estudios de factibilidad para justificar su creación y estarían alentadas por “mecanismos de coordinación academia- industria para desarrollar continuamente las capacidades de los cuadros técnicos y el fortalecimiento tecnológico de las diferentes ramas industriales” (SEP, 2001, p. 214).

Tomando en cuenta las características de las nuevas generaciones de estudiantes, el PSE 2001-2006 destacó la necesidad de generar programas de tutelaje individual, de grupo y de apoyo al desempeño académico. Con el acompañamiento necesario, se incidiría en la retención. Además, se contemplaron formas simplificadas de titulación y graduación, así como un sistema de becas y financiamiento para mejorar sus condiciones de permanencia y lograr la terminación oportuna de sus estudios (SEP, 2001).

De esta manera, la competitividad tomó fuerza en la política educativa mexicana desde inicios de siglo, pero el tema de la inclusión apareció hasta el Programa Sectorial de Educación 2013-2018: “El sistema educativo debe contemplar la diversidad cultural y lingüística, los requerimientos de la población con discapacidad y otros factores que limitan el ejercicio del derecho de hombres y mujeres a una educación de calidad” (SEP-CGUTYP, 2013, p. 10). Hasta este momento, la educación obligatoria estaba únicamente hasta la media superior y ponía especial énfasis en la diversidad lingüística y en el acceso de las mujeres.

A partir del sexenio 2018-2024, se estableció la obligatoriedad de la educación hasta el nivel terciario. En el Objetivo 1, del Programa Sectorial de Educación

2019-2024 (SEP, 2019), la estrategia prioritaria para las personas con discapacidad se encuentra en:

1.4.1 Implementar en el SEN (Sistema Educativo Nacional) medidas para la igualdad entre las personas para el pleno goce del derecho a la educación, con pleno respeto a la diversidad para fomentar la inclusión social.

1.4.2 Crear condiciones de accesibilidad en los planteles de servicios regulares para favorecer la inclusión de estudiantes con discapacidad en todos los tipos, niveles y modalidades.

1.4.3 Promover que todas las escuelas de los diferentes tipos, niveles y modalidades, cuenten con libros de texto gratuitos, material didáctico y tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digitales diseñados para estudiantes con discapacidad.

1.4.5 Reforzar los servicios de educación especial para la atención de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad y para aquellos que presentan aptitudes sobresalientes.

La Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (Presidencia de la República, 2018), capítulo III, artículo 12, destaca que la Secretaría de Educación Pública promoverá el derecho a la educación de las personas con discapacidad en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional, generando las condiciones de accesibilidad en instalaciones educativas, proporcionando los materiales y ayudas técnicas que apoyen su rendimiento académico, procurando equipar los planteles y centros educativos con libros en Braille, materiales didácticos, especialistas en sistema Braille, equipos computarizados con tecnología para personas ciegas y todos aquellos apoyos que se identifiquen como necesarios para brindar una educación con calidad.

La Ley General de Educación (Presidencia de la República, 2019), en el Artículo 48, establece que las políticas de educación superior fomentarán “acciones institucionales de carácter afirmativo para compensar las desigualdades y la inequidad en el acceso y permanencia en los estudios por razones económicas, de género, origen étnico o discapacidad”.

¿Cómo se reflejan todas estas disposiciones en la UPSRJ? Se verá enseguida.

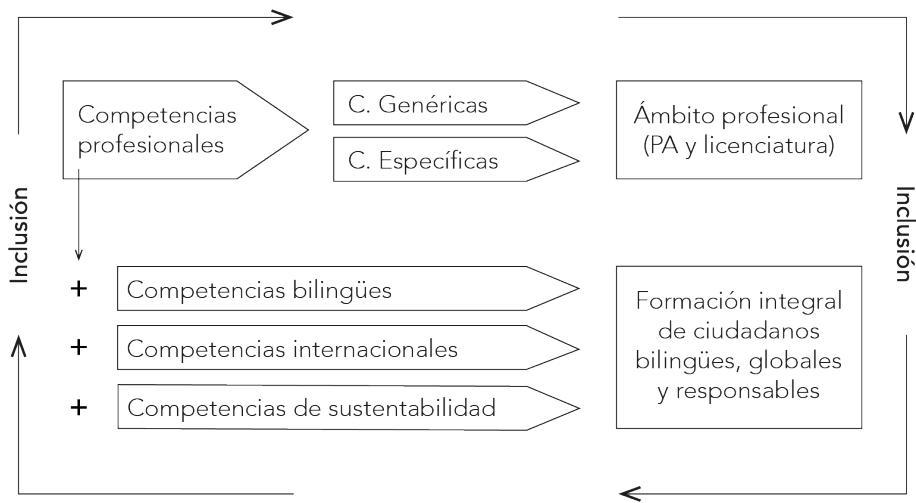
## El Modelo Educativo de la UPSRJ

Un modelo educativo, dice Tünnermann (2008), “es la concreción, en términos pedagógicos, de los paradigmas educativos que una institución profesa y que sirven de referencia para todas las funciones que cumple (docencia, investigación, extensión, vinculación y servicios), a fin de hacer realidad su proyecto educativo” (p. 15). Es decir, un modelo educativo está sustentado en la

historia, valores, objetivos y finalidades de la institución. En el caso de las UP, y de la UPSRJ de manera específica, el modelo educativo deriva de las recomendaciones que realizan a México las Agencias Internacionales. En la Imagen 1 se esquematiza el modelo pedagógico de la UPSRJ:

Imagen 1:

### Modelo pedagógico de la UPSRJ



Fuente: Elaboración propia con información de la CGUTyP (2019).

### Enfoque por Competencias Profesionales

Se entiende por competencias "(...) el conjunto de capacidades de una persona, que se reflejan en conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, que se requieren para realizar una función en un contexto profesional" (CUP, 2005, p. 4). Las competencias que se promueven en las UP son:

1. Básicas o clave: permiten desarrollar reglas de acción y comunicación; entre ellas se encuentran "(...) las habilidades para la lectura y la escritura, la comunicación oral y escrita, el razonamiento matemático, la capacidad para comprender, seleccionar información y el uso de las tecnologías de la informática y la comunicación" (CUP, 2005, p. 5).
2. Genéricas o transversales: forman la base para el aprendizaje a lo largo de la vida en diferentes situaciones y contextos. Son conocimientos, habilidades y actitudes que permiten a la persona trabajar de manera autónoma y en equipo, resolver problemas a partir de la implementación de conocimientos y le permiten adaptarse a situaciones novedosas de manera ágil.

3. Específicas o técnicas: permiten a la persona ejercer la profesión en la que se han formado, considerando los conocimientos propios de la carrera seleccionada.

Se contemplan formas de enseñanza con enfoques educativos flexibles, centrados en el aprendizaje, que desarrollen en los estudiantes habilidades para aprender a lo largo de toda la vida (CUP, 2005). “En particular, se busca que adquieran capacidades generales para aprender y actualizarse; para identificar, plantear y resolver problemas; para formular y gestionar proyectos; y para comunicarse efectivamente en español y en inglés” (CUP, 2005, p. 2).

### *Modalidad BIS*

En 2013, la UPSRJ adoptó la Modalidad BIS: Bilingüe, Internacional y Sustentable. Las Universidades Tecnológicas y Politécnicas son las únicas dentro del sistema público mexicano en tener la Modalidad BIS. Esta modalidad parte de la idea de que las Instituciones de Educación Superior (IES) deben participar en la conformación de sociedades del conocimiento, en el entendido de que son estratégicas para avanzar en la construcción de saberes que conducen a la innovación científica y tecnológica. De acuerdo con la CGUTyP (2019), la Modalidad BIS propone la generación de soluciones inteligentes e innovadoras a los problemas más grandes del mundo para mejorar la calidad de vida de todas las personas; mediante la formación integral de ciudadanos globales, responsables y profesionistas competentes, basados en el desarrollo humano, el bilingüismo y la internacionalización; con una sólida identidad nacional y una visión global que posibilite su resiliencia y excelente desempeño en un entorno global altamente competitivo, contribuyendo con responsabilidad social al desarrollo nacional (CGUTyP, 2019).

## Bilingüe

La formación bilingüe permite al estudiante adquirir competencias de comunicación y comprensión en una segunda lengua. Para dar formalidad y validez internacional, las competencias lingüísticas en inglés son certificadas por instancias internacionales. Se pretende que el dominio de una segunda lengua permita al egresado “(...) ampliar los espacios de desenvolvimiento e intervención personal y profesional” (CGUTyP, 2019, p. 40).

Para asegurar el mismo punto de partida de todos los estudiantes de la UPSRJ, cualquier programa de estudios comienza con un curso de inmersión total al segundo idioma (Introducción a la Lengua Extranjera). El curso se aplica en el primer cuatrimestre y tiene una duración de 525 horas. En este primer cuatrimestre, los estudiantes cursan cinco horas al día de inglés con el acompañamiento de un docente. Adicionalmente, llevan dos horas diarias de talleres que están encaminadas a desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas (escuchar, escribir, leer, hablar) de manera independiente. Cada plantel cuenta

con Centros de Auto-acceso, para motivar a los estudiantes a reforzar sus habilidades. Es un cuatrimestre de inmersión donde sólo llevan inglés.

En congruencia con el dominio de la segunda lengua, todos los planteles con Modalidad BIS emplean señalética en español e inglés y los edificios tienen nombre en inglés. En el caso de la UPSRJ, se incluye también la señalética en Braille.

A partir del segundo cuatrimestre inician las asignaturas. Dos asignaturas técnicas se deben impartir en inglés y el resto en español. En el segundo cuatrimestre, cuatro asignaturas se imparten en inglés. Del tercer al décimo cuatrimestre, todas las asignaturas debieran impartirse en inglés; sin embargo, el 52% de los docentes señala que utiliza inglés menos del 50% del tiempo de clase. Señalan que la inmersión inicial al idioma es adecuada, pero el aprovechamiento depende del estudiante. Al preguntar sobre qué haría falta para mejorar el uso de la segunda lengua, mencionan que los estudiantes requieren más práctica y que todo se comunique en inglés, pero no señalan por qué en su clase no se hace efectiva la comunicación 100% en inglés. Lo que sí mencionan es que los estudiantes deberían practicar más, sea viendo películas o en su vida cotidiana.

Así, el uso de la segunda lengua está limitada. Algunos docentes manifiestan que promueven el uso del inglés a través de ejemplos, presentaciones, videos y bibliografía; conciben que los estudiantes pueden atender estos materiales, sin que esto signifique el uso del idioma para comunicarse en el aula. Pocos docentes sí utilizan la segunda lengua de manera predominante, pero la mayoría combina español e inglés, según se observó en las visitas a clase. El principal problema, en este caso, se deriva no tanto del desempeño del personal docente en la segunda lengua, sino en las habilidades para conducir el aprendizaje en inglés.

Otro de los inconvenientes está relacionado con las personas sordas cuya lengua principal no es el español, sino la Lengua de Señas Mexicana. En este caso, los estudiantes sordos no dominan el español (que sería su segunda lengua). Si las clases se impartieran en inglés, supondría que los intérpretes de lengua de señas que median la comunicación docentes-estudiantes dominen el inglés para traducir a lengua de señas. En otra instancia, implicaría también que, tanto intérpretes como estudiantes, dominaran Lengua de Señas estadounidense.

Para el personal docente, el uso del inglés como idioma principal para la enseñanza representa que domine el idioma y posea las competencias para conducir el aprendizaje en esa lengua. De acuerdo con la normatividad de las UP, para que un docente pueda estar a cargo de un grupo requiere un certificado vigente que le acredite, al menos, el nivel B2 (conforme al MCERL- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas) para conducir el aprendizaje en el ciclo de Profesional Asociado y C1 para licenciatura o ingeniería. Se ha de insistir en que, conocer y usar una lengua no implica dominar la conducción de los aprendizajes en esa lengua.

## Internacional

De acuerdo con la CGUTyP (2019), “la internacionalización de la educación superior supone la cooperación de los países y de las instituciones educativas con la finalidad de tener presencia y proyección a nivel mundial” (p. 21). Se espera que no solo se trate de cooperación e intercambio académico, sino también cultural, que sirva como experiencia para quienes participan en ella.

Para la internacionalización se contempla la conformación de redes de investigación, programas educativos con doble titulación, desarrollo de programas y proyectos conjuntos y movilidad de estudiantes y docentes. No sólo se trata de intercambio con universidades o centros de investigación, sino con embajadas y organizaciones civiles de otros países. “La internacionalización permite mantener vigentes los programas educativos, dada la actualización que sufren debido a las demandas globales que se identifican, y en los procesos de formación que viven los estudiantes y docentes en su vinculación hacia el extranjero” (CGUTyP, 2019, p. 56-57).

A pesar de lo conveniente de la internacionalización, los requisitos para participar de programas orientados a la internacionalización son poco asequibles para la mayoría de estudiantes. Para esta consideración, requieren forjar un promedio de excelencia desde los primeros cuatrimestres, dominar el idioma inglés y cumplir con los requisitos administrativos y académicos que se establezcan en las respectivas convocatorias.

Para el personal docente, los programas de intercambio y movilidad internacional representan la posibilidad de actualizarse en estrategias didáctico-pedagógicas, fortalecer sus habilidades comunicativas en la segunda lengua y actualizarse en los contenidos técnicos de su campo de trabajo. Sin embargo, la actividad docente en otras instituciones educativas o la actividad laboral en alguna empresa deviene en una complicación para la movilidad. El 81.4% del personal docente de la UPSRJ señala que la universidad es su principal centro de trabajo, pero para todos los encuestados la UPSRJ no es su único empleo.

## Sustentable

La sustentabilidad es heredera de las visiones sobre el desarrollo sostenido. Tiene sus antecedentes en la Cumbre para la Tierra (1992), la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible (2002) y la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Desarrollo Sostenible (2012). Se trata de un “proceso dinámico de equilibrios que se desarrolla de manera sistémica, en el que los elementos ecológicos, económicos y sociales están interrelacionados, incluyendo los elementos políticos y culturales (Jiménez, 2002 en CGUTyP, 2019).

El desarrollo humano basado en la sustentabilidad implica crecimiento económico con equidad, en una relación no destructiva de la naturaleza. Desde

este enfoque, la sustentabilidad es transversal a todas las asignaturas. Se pretende que el personal docente contemple en sus planificaciones didácticas cuatro dimensiones (CGUTyP, 2019):

- Trascendencia: conciencia de la finitud de la propia existencia, pero no del impacto de las acciones personales para las generaciones futuras.
- Entorno social: conciencia de sí mismo a través del reconocimiento de los otros.
- Entorno físico: cuidado del propio cuerpo y del medio ambiente, así como todo lo que forma parte de la vida.
- Identidad: se relaciona con el cuidado de sí mismo como persona.

El 37.3% del personal docente considera que en la planificación de sus clases considera la sustentabilidad. La forma de aplicarla es "en proyectos económicamente viables y ambientalmente responsables", aunque la mayoría señala que evita el uso del papel para exámenes o al solicitar la entrega de actividades. Es decir, lo que externa el personal docente respecto a la forma de promover la sustentabilidad, poco tiene que ver con la propuesta oficial.

## Estructura Curricular

En la elaboración de los contenidos de los planes y programas de cada carrera se utilizan referentes que "(...) simulan la vida real para que los alumnos adquieran los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que les permitan plantear, analizar y resolver problemas; tomar decisiones e involucrarse en la planeación y control de sus actividades dentro de su profesión" (CGUTyP, 2019, p. 4).

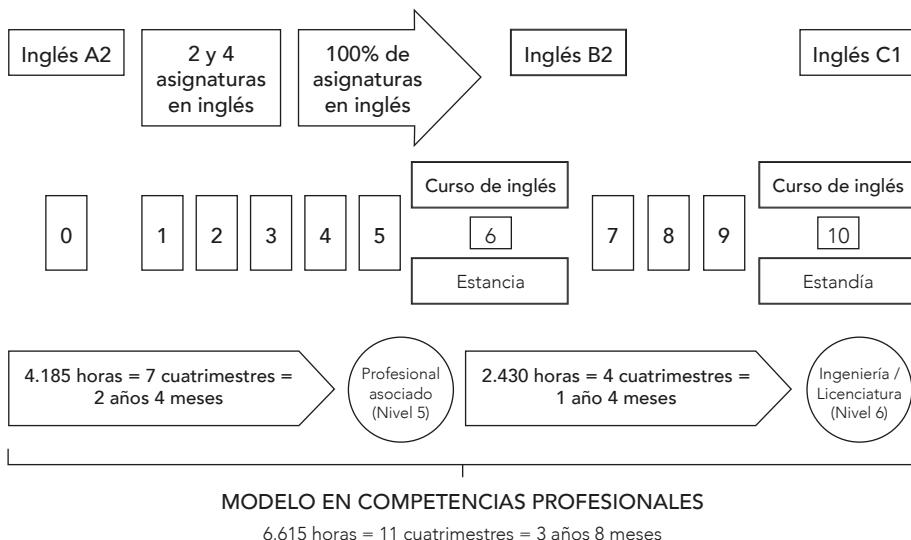
La conducción del aprendizaje contempla la práctica sobre la teoría, el uso de laboratorios sobre salones de clase, la vinculación con el sector productivo sobre la articulación de las necesidades sociales; las visitas a empresas, las estancias, las prácticas profesionales y las estadías orientadas a que los estudiantes apliquen los conocimientos teóricos adquiridos en las aulas y talleres universitarios en circunstancias reales.

Todos los programas de licenciatura tienen una duración mínima de 10 periodos (cuatrimestres). En el 6° cuatrimestre, el estudiante realiza una actividad de práctica en una empresa (estancia) nacional o transnacional ubicada en la región de influencia de la universidad. Al finalizar este bloque, puede optar por recibir su constancia como Profesional Asociado (CINE 5).

Imagen 2:

## Modelo de competencias profesionales

525 horas  
Cursos de inglés  
Inmersión total



Fuente: Coordinación de Universidades Politécnicas (2005).

La estadía se realiza en el 10° cuatrimestre. En la estadía, el estudiante debe resolver un problema práctico de la empresa. Se trata de un proyecto bien definido concertado entre la empresa y la universidad. Este ejercicio tiene una duración de 600 horas (DGUTyP, 2003). Se espera que, una vez concluidos sus estudios, los estudiantes puedan insertarse laboralmente en esas empresas que les recibieron para realizar su estadía.

De acuerdo con la información que externa el personal docente, tanto las estancias como las estadías son benéficas para los estudiantes: se aplican conforme a lo esperado, al punto que, muchos estudiantes, consiguen empleo aún sin haber concluido sus estudios. Esta situación también tiene sus contratiempos, pues existen casos en que el estudiante ya no continúa con sus estudios por comenzar a laborar.

## Conducción del Aprendizaje

En el enfoque por competencias, el personal docente es facilitador y mediador. Su función es crear escenarios para promover aprendizajes significativos. Con ese fin debería conocer tecnologías de apoyo<sup>1</sup> y utilizar tecnologías que inciden en el aprendizaje autónomo y en conjunto.

Para diseñar la conducción del aprendizaje, el personal docente requiere aplicar evaluaciones diagnósticas para conocer qué saben los estudiantes, cuáles son sus motivaciones, cuál es el dominio de las competencias básicas y genéricas o sus necesidades específicas de aprendizaje, pues es común encontrar en una misma aula estudiantes con habilidades auditivas, visuales, holísticas, reflexivas, hápticas<sup>2</sup> o memorísticas<sup>3</sup>.

Una secuencia didáctica construida sobre las bases anteriores conlleva planificaciones que contemplen todo para todos (todos los materiales, actividades y contenidos para todos los estudiantes sin excluir a nadie):

- Estrategias de apertura (inicio): orientadas a activar los conocimientos previos, mantener la atención, favorecer la práctica y guiar en la obtención de información relevante.
- Estrategias de desarrollo: utilizadas para guiar a los estudiantes en los procesos de aprendizaje, contemplando la elaboración de materiales, actividades y el uso de tecnologías que cualquier estudiante, independientemente de su condición de vida, puede emplear.
- Estrategias de cierre para que los estudiantes construyan una visión general de sus aprendizajes.
- Estrategias metacognitivas o autorregulatorias: que permitan al estudiante reflexionar sobre lo aprendido.

El personal docente identifica que en estos aspectos necesita más apoyo para conocer las diversas condiciones de vida (ceguera, sordera, hipoacusia, dificultades motoras), así como la forma en que aprenden. Declaran también que necesitan conocer las tecnologías de asistencia para cada condición de vida y, en su caso, el conocimiento del equipo de la Sala Tiflotécnica, espacio que, en la universidad contiene equipo tecnológico para facilitar el acceso a la información a personas con ceguera. El personal docente también indica la necesidad de aprender lengua de señas y Braille, para comunicarse mejor con los estudiantes que hasta ahora recurren al personal de apoyo que les acompaña en las clases para facilitarles el acceso a la información.

---

1 Las tecnologías de apoyo o de asistencia se refieren a cualquier dispositivo, equipo, instrumento, tecnología o software que es usado para incrementar, mantener o mejorar las capacidades funcionales de personas con discapacidad.

2 Las habilidades hápticas son una forma de conocer a través de la modalidad sensorial táctil. Ante la ausencia de visión, se utilizan marcos de referencia centrados en el cuerpo del receptor. La persona con ceguera aprende mejor interactuando con objetos tridimensionales que puede manipular con las manos, o con pequeñas formas integradas por puntos o líneas en relieve.

3 Las personas con ceguera desarrollan una memoria privilegiada para abstraer (visualizar sin ver) y retener grandes cantidades de información.

La Coordinación de Universidades Politécnicas considera que el uso de las Metodologías activas facilita el desarrollo de las competencias esperadas y sirven para evaluar el logro de esas competencias. Se consideran estudios de caso, aprendizaje orientado a proyectos, aprendizaje basado en problemas, simulaciones y ejercicios prácticos.

Este aspecto es, quizás, el más alejado de la práctica del Modelo. El personal de la UPSRJ mantiene vigentes los procesos de enseñanza basados en la cátedra. En su interacción con los estudiantes, consideran que su función no es ni conocer ni motivar a los estudiantes. Su referente para este distanciamiento también es su época de estudiantes en universidades públicas autónomas.

En la tesis doctoral de Torres Rivera (2022), docentes, participantes en grupos de enfoque, encontraban que la tecnología y el intercambio de saberes entre pares se erigen como rivales en el salón de clases. Ante el desconocimiento de la tecnología y los recursos, perciben como desventaja el acceso de los jóvenes a la información. El hecho de que un estudiante pueda acceder de forma inmediata a la información les hace temer, porque existe la posibilidad de que su palabra sea puesta en duda. Necesitarían prepararse más para responder con la convicción que da el saber y el argumentar, pero también lo vertiginoso de sus propias vidas se lo impide.

La práctica en las estadías y estancias también confrontan el ser docente. Encuentran a los estudiantes con saberes y habilidades que como docentes no han practicado o no están vigentes en su quehacer cotidiano (Torres Rivera, 2022).

## Sistema de Asesoría y Tutoría

En las UP el acompañamiento que se ofrece a los estudiantes es de dos tipos: asesoría y tutoría. La asesoría tiene como objetivo "(...) fortalecer las competencias cuando el alumno no logre desarrollarlas en cada unidad de aprendizaje" (CGUTyP, 2019, p. 15). La asesoría se ofrece a estudiantes en riesgo de rezago o de abandono escolar.

La tutoría consiste en un acompañamiento a los estudiantes a lo largo de su trayectoria académica. Desde el inicio de sus estudios, un docente les acompaña en su hacer en la universidad; los aspectos que atiende van desde los emocionales hasta los académicos. "La tutoría individual y de grupo, el aprendizaje colaborativo, la atención a las trayectorias personales de formación de los estudiantes, el desarrollo de hábitos y habilidades de estudio, y el uso eficiente de las nuevas tecnologías de información y comunicación" (SEP, 2001, p. 210) forman parte de las actividades del tutor.

La UPSRJ concibe que el personal docente de tiempo completo, ingenieros y especialistas en áreas técnicas, tiene la responsabilidad de realizar actividades de tutoría con los estudiantes, para apoyarles en su tránsito exitoso por la Universidad. Estas actividades salen del campo de especialidad del personal docente, no obstante, se proporciona material, guía y asesoría. Profesores de tiempo completo y de asignatura deben realizar una tutoría transversal, que les ayuda a generar espacios de comunicación más efectivos que favorece conocer mejor a los estudiantes en el plano personal. A pesar de este apoyo, la mayor parte del personal docente no se siente cualificado para la tutoría, especialmente cuando se trata de abordar situaciones personales del estudiantado. A lo anterior se suma que un número muy reducido de docentes tiene tiempo completo en la UPSRJ.

El Modelo Educativo de las UP contempla la proporción de un docente de tiempo completo por cada 30 estudiantes, lo que posibilitaría la tutoría como se contempla en el Modelo Educativo. En la UPSRJ, es de un docente de tiempo completo por 84 estudiantes. Lo anterior es consecuencia del presupuesto asignado a la universidad y repercute en el tipo de responsabilidades que se asigna al personal docente por horas para poder cumplir con los objetivos planeados. La inversión por estudiante en las UP es de 24,000 pesos al año, una cantidad ínfima si se considera que las universidades federales reciben 118,000 pesos por estudiante (OCDE, 2019).

## Personal Docente

Las Reglas de operación de las UP contemplan dos tipos de contratación: tiempo indeterminado y determinado. En cuanto a sus funciones, también se contemplan dos posibilidades: profesores de carrera y de asignatura. Los profesores de carrera coinciden con los profesores de tiempo indeterminado y se dedican fundamentalmente a las actividades de docencia, tutoría, asesoría y perfeccionamiento de técnicas didácticas. Para acceder a este puesto, deben poseer como mínimo el grado de maestría. Este grupo de profesores puede realizar intercambio con otras instituciones tanto para realizar investigación como para su crecimiento personal (DGUTyP, 2003).

Los profesores de asignatura tienen su contrato de forma cuatrimestral, por un número determinado de horas, y su actividad básica es la docencia frente a grupo. Para ser contratados requieren el grado de maestría o licenciatura y con "(...) amplia experiencia en el sector productivo" (DGUTyP, 2003, p. 15), sin embargo, para el 82.4% del personal docente, la UPSRJ es su principal centro de trabajo. Esto implica que no tienen el perfil que supone el trato cotidiano con la aplicación de los conocimientos en la industria.

En la UPSRJ laboran 120 docentes. El 71.93% posee el grado de licenciatura, el 22.81% de maestría y solo el 5.26% el grado de doctor. El 63% es personal docente de asignatura; su contrato se encuentra bajo la figura de honorarios

por servicios profesionales, situación que impacta en la estabilidad del personal y de la institución. Más aún, el campus universitario se encuentra a 30 kilómetros de la zona urbanizada de la ciudad, sin un transporte frecuente o económico que facilite el traslado del personal docente.

Los recursos públicos tampoco contribuyen a que el personal docente tenga las condiciones para capacitarse y actualizarse en los requerimientos de la universidad. El financiamiento ordinario se asigna con base en costos de insumos previamente aprobados, costos de remuneración del personal y gastos operativos. La cantidad total que recibe cada universidad está sujeta a negociación entre las instituciones de educación superior de manera individual y con el gobierno (OCDE, 2019). El financiamiento extraordinario proviene de la Secretaría de Educación Pública (SEP) o del CONACYT, se trata de recursos concursables. Las universidades deben competir entre ellas para obtenerlos.

## Reflexiones Finales. Los Retos en la Aplicación de las Políticas Educativas

Las agencias internacionales consideran necesario formar personas habilitadas para desarrollar una actividad profesional de interés para las empresas, en el entendido que son estas empresas las que producen la riqueza de los países y abren las fuentes de empleo para acceder a los beneficios del desarrollo. Proponen un ciudadano global que utiliza de manera habitual una 'lengua franca' y que, al haber desarrollado habilidades y actitudes hacia el aprendizaje, aprenden a lo largo de toda su vida y se adecúan a los cambios, independientemente de la celeridad con la que ocurran. No solo eso, todas las personas, independientemente de su condición de vida, pueden ser productivas y realizarse conforme lo conciben las nociones de desarrollo.

La sociedad que proponen las agencias internacionales supone la existencia de condiciones para brindar acceso educativo a toda persona de acuerdo con el contexto. Esta educación contempla el ejercicio de una democracia ausente de conflictos relacionados con las preferencias políticas o económicas. El lugar de los conflictos lo ocupa la negociación, en el supuesto de que todos están de acuerdo en caminar hacia la productividad que vuelve competitivos a los países en el ámbito internacional. Proponen una sociedad que se reflejaría en el orden público por la estrechez entre la realidad y las aspiraciones de cada persona.

Las agencias internacionales consideran necesario formar personas habilitadas para desarrollar una actividad profesional de interés para las empresas, en el entendido que son estas empresas las que producen la riqueza de los países y abren las fuentes de empleo para acceder a los beneficios del desarrollo. Proponen un ciudadano global que utiliza de manera habitual una 'lengua franca' y que, al haber desarrollado habilidades y actitudes hacia el

aprendizaje, aprenden a lo largo de toda su vida y se adecúan a los cambios, independientemente de la celeridad con la que ocurran. No solo eso, todas las personas, independientemente de su condición de vida, pueden ser productivas y realizarse conforme lo conciben las nociones de desarrollo.

La sociedad que proponen las agencias internacionales supone la existencia de condiciones para brindar acceso educativo a toda persona de acuerdo con el contexto. Esta educación contempla el ejercicio de una democracia ausente de conflictos relacionados con las preferencias políticas o económicas. El lugar de los conflictos lo ocupa la negociación, en el supuesto de que todos están de acuerdo en caminar hacia la productividad que vuelve competitivos a los países en el ámbito internacional. Proponen una sociedad que se reflejaría en el orden público por la estrechez entre la realidad y las aspiraciones de cada persona.

En todas las recomendaciones, la participación y formación del personal docente está sobreentendida y poco se reflexiona sobre la formación profesional que han tenido y sus necesidades de capacitación o los recursos económicos que se requieren para ofrecer esta capacitación. Tampoco se consideran los recursos que se asignan a las instituciones de educación superior pues, dada la estrechez de los salarios, la mayoría del personal docente debe laborar en más de una institución educativa, trabajar de manera independiente en sus respectivos ámbitos o bien, complementar con actividades que les permitan acceder a un ingreso digno.

Consecuencia de lo anterior deriva en la ausencia de una formación orientada a la conducción del aprendizaje, el personal docente suele guiarse por la forma en que atendieron sus clases como universitarios. Lo común es que las clases hayan sido impartidas en forma de cátedra con la palabra del docente como máxima.

En contextos como el de la UPSRJ, donde se supone el personal conduce el proceso de aprendizaje, el escaso o nulo conocimiento en torno a metodologías en las que el estudiante tiene un papel activo conlleva a que estos estudiantes continúen esperando recibir información, sin adquirir los hábitos para trabajar de manera independiente y desarrollar sus competencias profesionales.

Son excepción los casos de docentes que han recibido algún tipo de formación o actualización en los campos de la didáctica y más excepcional aún en la atención a la diversidad de aprendizajes (*inclusión*). El salario no ayuda a contrarrestar estas deficiencias pues para acumular lo necesario requiere una mayor cantidad de horas frente a grupo en la propia UPSRJ o en otra institución. Por diversas circunstancias, la problemática se encamina hacia el acceso a los recursos económicos: el personal docente no puede atender la capacitación por falta de tiempo. Interés tienen, pero no el tiempo porque deben ir de un trabajo a otro.

De existir las condiciones económicas y el tiempo, una de las primeras cuestiones que debe tener clara el personal docente es el origen y finalidad de las UP, con ello se les facilitará asumir que su función es mediar y facilitar los aprendizajes o, como lo dirá el propio modelo: conducir los aprendizajes. De acuerdo con lo descrito, el personal docente tendría las siguientes competencias:

- Conoce el Modelo Educativo de la universidad e identifica las cualidades que debe poseer, para formar parte del personal docente.
- Domina los contenidos de la asignatura que imparte y tiene referentes prácticos, actuales que devienen de su labor en alguna empresa.
- Se compromete con la inclusión y demuestra una actitud positiva hacia la diversidad de formas de aprendizaje.
- Conoce las discapacidades, las diversas formas de aprendizaje y las metodologías más adecuadas para fomentar el aprendizaje.
- Reconoce la importancia de mantener una conversación al inicio del curso para valorar la diversidad de estudiantes y seleccionar los materiales, actividades, tecnologías de apoyo y TIC más convenientes.
- Domina los principios de los paradigmas cognitivo y sociohistórico, siendo capaz de aplicarlos en el diseño de escenarios de aprendizaje inclusivo.
- Planifica sesiones de aprendizaje significativo basado en el desarrollo de competencias, considerando la diversidad de estudiantes.
- Aplica la evaluación diagnóstica para conocer las condiciones de vida y las características de los estudiantes, así como la evaluación formativa y sumativa más apropiada.
- Colabora con las personas especializadas (personal de apoyo) para atender las necesidades de los estudiantes.
- Muestra una actitud favorable al uso de las TIC y tecnologías de apoyo tanto para presentar los contenidos de manera digital, como para impartir cursos en modalidad en línea.
- Domina el segundo idioma (inglés) y posee las competencias para enseñar en ese idioma.
- Posee las cualidades y sensibilidad para acompañar a los estudiantes a lo largo de su trayectoria universitaria (tutoría).

Como acotación final, las palabras *inclusivo* y *discapacidad* se anotan en cursivas en el documento. Ambos términos son en sí mismos excluyentes; sin embargo, con fines de utilizar términos que son comunes se emplean en este texto, con la aclaración de que la discusión respecto a ellos forma parte de otros espacios.

## Referencias

- Argudín, Y. y Luna, M. (2007). *Procesos docentes I, II, III*. <https://hadoc.azc.uam.mx/enfoques/tradicional.htm>.
- Banco Mundial. (1995). *El desarrollo en la práctica, la enseñanza superior*. Banco Interamericano de Reconstrucción y Fomento, Banco Mundial.
- Banco Mundial. (1997). *Informe sobre el Desarrollo Mundial, el Estado en un mundo en transformación*. Banco Mundial.
- Banco Mundial. (2003). *Construir sociedades de conocimiento: nuevo reto para la educación terciaria*. Banco Mundial.
- CEPAL. (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Naciones Unidas.
- CGUTyP. (2005). *Modelo Educativo del Subsistema de Universidades Politécnicas*. [http://www.updelgolfo.mx/inicio/pdf/meducativo/Modelo\\_Educativo\\_081105.pdf](http://www.updelgolfo.mx/inicio/pdf/meducativo/Modelo_Educativo_081105.pdf).
- CGUTyP. (2019). *BIS Universities. Estrategias de operación para la modalidad bilingüe, internacional y sustentable*.
- CUP. (2005). *Modelo Educativo del Subsistema de Universidades Politécnicas*.
- DGUTyP. (2003). *Reglas para la creación y operación de las universidades politécnicas*.
- OCDE. (1996). *The knowledge-based economy*. OCDE.
- OCDE. (2009). *Education at a Glance*. OCDE.
- OCDE. (2019). *Educación Superior en México. Resultados y relevancia para el mercado laboral*. OECD.
- Presidencia de la República. (2018). *Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad*.
- Presidencia de la República. (2019). *Ley General de Educación*.
- PRONACES. (2022). *Educación*. <https://conacyt.mx/pronaces/pronaces-educacion/>.
- SEP. (2000). *La Integración Educativa en el Aula Regular. Principios, Finalidades y Estrategias*. SEP.
- SEP. (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. SEP. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. SEP. (2019). *Programa Sectorial de Educación 2019-2024*.
- SEP-CGUTYP. (2013). *Subsistema de Universidades Politécnicas 2013-2018*.
- Torres Rivera, O. (2022). *La influencia de las TIC en la comunicación profesor-alumno en el aula*.

- Tünnermann Bernheim, C. (2008). *Modelos educativos y académicos*. Hispamer.
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. WCEFA.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales*. UNESCO-Ministerio de Educación y Ciencia España.
- UNESCO. (2000). *Foro Mundial sobre la Educación*.
- UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. UNESCO.
- UNESCO. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*.
- UNESCO. (2020). *El Enfoque de Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida. Implicaciones para la Política Educativa en América Latina y el Caribe*. UNESCO.
- UNESCO, CRESALC, MESC. (1992). *Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias Para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*.
- UNESCO-IESALC. (2006). *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005, la metamorfosis de la educación superior*. Metrópolis.





# Transformaciones durante la pandemia:

## El caso de un curso para docentes universitarios de ciencias de la salud en Argentina

María Gabriela Lorenzo

### Introducción

La pandemia de COVID-19 expuso como nunca la enorme trascendencia de la formación científica para el desarrollo de los países, al mismo tiempo que puso en evidencia la escasez de estrategias y recursos para la enseñanza remota de las ciencias naturales, especialmente en su rama experimental en todos los niveles educativos (UNESCO, 2020). Si bien durante el 2020 se trabajó intensamente para afrontar la emergencia educativa con el fin de garantizar la continuidad pedagógica, ha quedado clara la imperiosa necesidad de diseñar nuevos dispositivos de intervención fundamentados en marcos teóricos y metodológicos actuales, que incluyan la tecnología como mediadora para resolver los problemas de esta nueva realidad donde lo remoto ha llegado para quedarse (Pedró, 2020; Rujas y Feito, 2021). Dos años después de la crisis sanitaria, el retorno a la presencialidad conlleva nuevos desafíos que se suman a los anteriores, así como obstáculos y oportunidades inéditas que tensionan la transición entre el modelo presencial tradicional y el enteramente virtual (Pardo Kuklinski y Cobo, 2020).

En estos escenarios fluctuantes surgen nuevas preguntas acerca de las expectativas institucionales y académicas para la implementación de nuevos modelos híbridos, así como sobre las diversas maneras en que se concibe la idea de hibridación y las posibilidades de concretar estos nuevos enfoques (Andreoli, 2021; Lugo y Loíacono, 2020). Para responder a estas cuestiones parece importante atender a las experiencias recogidas durante el período de implementación de la enseñanza remota mediada por tecnologías durante 2020 y 2021 con el fin de analizar su carácter adaptativo y transformador de las prácticas de enseñanza. Por eso, para comenzar a dar respuesta a estos interrogantes, el propósito de este trabajo es compartir los resultados de una experiencia de transformación de un curso para profesores universitarios en servicio de ciencias de la salud que supo ser presencial con anterioridad a la pandemia y que se convirtió a la modalidad virtual. En particular, se exploran las posibilidades de reimaginar la enseñanza en el nivel superior para carreras con un alto contenido de trabajo experimental pensando en una modalidad híbrida que recupere lo mejor de lo ensayado en la virtualidad con lo que promete el regreso a la presencialidad.

## Fundamentación

En los albores del siglo XXI, la llegada de la plataforma Moodle a las instituciones trajo aparejada una serie de oportunidades para crear experiencias educativas a través de Internet. En la Universidad de Buenos Aires (UBA), en el año 2008 se creó el Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (CITEP) como una iniciativa para la incorporación de las tecnologías de enseñanza en la educación superior. Sin embargo, inicialmente esta nueva plataforma fue utilizada principalmente para complementar la propuesta presencial y no fue hasta la imposición del aislamiento que los educadores comenzaron a habitar masivamente los campus virtuales.

Resulta innegable que, durante las últimas dos décadas, la sociedad fue aceptando las pantallas para un sinfín de actividades, desde el ocio hasta el trabajo, aunque la educación ha sido menos permeable a ellas. Esta digitalización ha modificado la estructura simbólica, epistemológica y axiológica del paradigma vigente, generando mayor incertidumbre en estos tiempos de modernidad líquida (Bauman, 2006). Como consecuencia de las experiencias recogidas, parece lógico percibir este momento como un espacio inseguro y cambiante al que parecen faltarle muchas definiciones concretas. Y tal vez por ello, se siguen observando viejas acciones y preceptos residuales, de los que asoman con mayor o menor timidez algunos emergentes, mientras conviven con los rituales estereotipados de las prácticas dominantes (Williams, 1977).

Es hora de que la academia preste atención a aquello que se expresa en las industrias y medios culturales, ya que permea sobre el ámbito educativo y altera las percepciones sobre la construcción de la realidad. Esto conlleva la reconfiguración en las relaciones y roles entre docentes y estudiantes, el pasaje de la mera expectación de los alumnos a convertirse en participantes activos, que actúan como prosumidores ya que producen a la vez que consumen contenidos (Scolari, 2018). Esta actual manera de vivenciar el mundo, donde concurren las nuevas posibilidades con las viejas imposibilidades, está condicionada por las nacientes interfaces que tienden a construir una convergencia digital (Jenkins, 2008). Es así que, el docente y la institución académica, no solo han dejado de ser la única fuente de saber, sino que ahora son además cuestionados por un estudiantado que está en permanente contacto con el afuera, con otros universos y otras realidades. No obstante, estos nuevos escenarios también ofrecen estrategias y herramientas poco exploradas para reimaginar y dinamizar los procesos de enseñanza para que resulten más apropiados a la época en que vivimos (Fullan et al., 2020).

De todos modos, vale la pena recordar que la incorporación de las tecnologías digitales a las prácticas educativas no implica una relación causal con un mejoramiento de la calidad y que, en realidad, son las decisiones del profesorado sobre su uso las que inciden mayoritariamente en la enseñanza. Por tanto, en la formación de profesores es necesario ofrecer criterios educativos

y didácticos sobre el uso de la tecnología y no estrictamente tecnológicos (Coll et al., 2009; Dussel, 2020).

En esta línea, la universidad constituye un escenario particular donde se vieron agravadas las carencias e inequidades preexistentes a la vez que se comenzó a cuestionar la validez de las prácticas tradicionales (Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo, 2020).

Hace tiempo que los diseños curriculares universitarios están siendo interpellados desde la nueva cultura de aprendizaje y fundamentalmente, no hay certezas sobre las incumbencias profesionales a las que deberán responder los titulados en un futuro cercano (Lorenzo, 2017). Esto provoca que los problemas de siempre, como las demoras en el tránsito curricular, la tardanza para alcanzar el título universitario y el elevado número de abandonos, resulten agravados de manera ineludible por la brecha digital, entendida tanto como la falta de disponibilidad de recursos tecnológicos para los estudiantes y los docentes como de recursos didácticos y estrategias para operar con dichos recursos (Cobo, 2016).

En estos entornos complejos y cambiantes se desempeña un cuerpo docente que debe hacer frente a todos estos desafíos con escasa o nula formación didáctica específica (Jackson, 2002), a quienes la investigación en didáctica del nivel superior debe ofrecer soluciones y alternativas. Es que no se trata solamente de digitalizar lo presencial (Hodges et al., 2020; Ramos Torres, 2020), sino más bien de desarrollar las competencias digitales y didácticas necesarias en los profesores (Paz-Saavedra et al., 2022) para generar nuevos productos que resulten de utilidad para una transformación rigurosa y fundamentada de la realidad en el nivel superior. Por tanto, desde una coordenada ecológica, estos nuevos entramados reclaman elementos originales que contribuyan a la formación de los profesores universitarios para la implementación de propuestas de enseñanza actualizadas a la contemporaneidad.

Atendiendo particularmente a la enseñanza de carreras vinculadas con las ciencias de la salud en tiempos de pandemia, el colectivo docente fue desafiado por nuevas realidades y mediaciones que reclamaban la revisión del diseño, planificación e implementación de sus prácticas educativas. De la noche a la mañana se impuso la virtualidad, generando desconcierto, angustia y una gran diversidad de respuestas para hacer frente a esa inesperada situación. Fue necesario reconvertir la forma de enseñanza, desde el escribir sobre la pizarra, el caminar entre pupitres o entre mesadas de laboratorio hacia una pantalla de ordenador. Esto fue un duro golpe para profesores hasta entonces considerados expertos, seguros de sus competencias y respetados por sus estudiantes, quienes se encontraron de repente, en un terreno pantanoso e inexplorado (Ribeiro et al., 2020; Rickenmann, 2007). En estas circunstancias quedó en claro que no bastaba saber la asignatura para enseñar (Hernández y Sancho, 1993), ni tampoco alcanzaba con saber enseñar, sino que resultaba imprescindible saber enseñar en contextos mediados por tecnologías

(Lion y Maggio, 2019). Entre las dificultades que salieron a la luz en ese entonces puede mencionarse la falta de estrategias y recursos para la enseñanza remota más allá de la disponibilidad de recursos tecnológicos, lo que especialmente afectó el componente experimental de la educación en ciencia y tecnología (Idoyaga y Lorenzo, 2022; Lorenzo, 2020).

Los profesores debieron construir nuevos conocimientos para desempeñarse como docentes en la era digital, o dicho en otras palabras, debieron modificar lo que se conoce como *conocimiento didáctico del contenido (CDC)* o *pedagogical content knowledge (PCK)* (Shulman, 1986; Lorenzo et al., 2014). Este conocimiento profesional docente resulta de gran relevancia para indagar los diferentes aspectos que configuran los saberes del profesorado. Como programa de investigación, relaciona el contenido disciplinar con la pedagogía, permitiendo a los profesores el desarrollo de un conocimiento profesional específico para determinados contenidos, alumnos y escenarios. En los últimos años ha sido reformulado para reconocer diferentes niveles y componentes de ese conocimiento docente en un modelo refinado y consensuado (Carlson y Daehler, 2019; Rodríguez y Towns, 2019) que diferencia los conocimientos colectivos de los individuales, y aquellos que los docentes ponen en acto durante sus clases (Alonzo et al., 2019; Hume et al., 2019).

Vale aquí establecer la distinción entre el modelo teórico denominado TPCK o *conocimiento didáctico del contenido tecnológico* en TICs, el cual ofrece un marco para la recolección, organización y generación de conocimiento relacionado con los saberes docentes sobre la integración tecnológica (Harris et al., 2017), y el conocimiento didáctico de los contenidos disciplinares de la asignatura que dicta cada docente a su grupo particular de estudiantes, que fueron mediatizados por la tecnología, y no sobre el conocimiento tecnológico en sí (Andrews y Green, 2021), lo cual resulta de interés en este estudio. En este sentido, resulta especialmente relevante un componente esencial del CDC que se vincula con la posibilidad que tiene cada docente de reflexionar en y sobre la acción, sobre su propio conocimiento, su propio aprendizaje y las decisiones y estrategias que adopta, lo que se reconoce como un proceso de metacognición (Graham et al., 2019; Rickey y Stacy, 2000).

En síntesis, el marco general de este trabajo considera que cada grupo de alumnos con su docente conforman un sistema único y complejo en un delicado equilibrio dinámico, que admite múltiples perspectivas y estrategias de análisis. En este caso en particular, la mirada está puesta en cómo se organizan las interacciones entre docente y estudiantes a través de la propuesta de enseñanza, las actividades que se proponen, los recursos que se emplean, los intercambios en encuentros sincrónicos y en los foros. Para hacerlo se recurre a al gran paraguas del constructivismo en un sentido amplio para analizar el modelo de aprendizaje subyacente. Para el aprendizaje de conceptos y modelos teóricos se recuperan las ideas de Ausubel acerca del aprendizaje significativo, la importancia de los conocimientos previos y los conceptos inclusores. Por otra parte, se valora positivamente el aprendizaje social, la

la importancia de aprender de y con otros, atendiendo a los conceptos vigostskianos de zona de desarrollo próximo y de andamiaje bruneriano. Desde esta perspectiva general, se analiza si la propuesta intenta promover la redescrición representacional de los modelos y teorías de los aprendices a través de la construcción de nuevo conocimiento que resulte más completo, complejo y a la vez funcional (Pozo, 2017). Además, y completando los autores de referencia principales (aunque también hay otros), la propuesta de Perkins (1996) sobre la persona-más resulta muy potente para analizar la educación mediada por tecnologías, ya que no solo considera a los otros (personas), sino a todos los recursos materiales y simbólicos a los que puede acceder el ser humano y que contribuyen a su aprendizaje. Es decir, que los procesos de razonamiento y representación son mediados por los artefactos tecnológicos (Villarreal y Borba, 2010; Ocelli y Valeiras, 2019).

De este modo, se intenta presentar las dos caras de una misma moneda, es decir que, a partir de un análisis retrospectivo de las transformaciones implementadas en un curso, se espera arrojar luz sobre algunos indicadores que dan cuenta de los cambios en el CDC del profesorado, guiados por las siguientes preguntas:

¿Cómo se dio el proceso de transformación de la propuesta de enseñanza?

¿Qué estrategias y recursos fueron implementados durante la enseñanza remota?

¿Hubo evidencias de un proceso de transformación del conocimiento didáctico del contenido de los docentes del curso?

¿Qué oportunidades se generaron a partir de esta experiencia?

A continuación, se describe el contexto de la experiencia. Luego, se presentan los resultados del análisis descriptivo. Y, por último, las reflexiones sobre el conocimiento docente.

## Contexto de la experiencia

Este estudio aborda las ediciones 2020 y 2021 de la asignatura Didáctica y Epistemología de la Salud (DyECS). Su dictado comenzó en el 2006 como parte del segundo año de la Carrera Docente que ofrece la Facultad de Farmacia y Bioquímica (FFyB) de la UBA para la formación de su claustro docente con carácter optativo y gratuito. Su organización y contenidos responden a las necesidades formativas del colectivo docente universitario, constituido por farmacéuticos, bioquímicos y otros profesionales vinculados a las ciencias de la salud con excelente formación disciplinar, pero con escasa o nula formación pedagógica.

A partir del 2010, se incorporó el aula virtual en el campus de la Facultad en la plataforma Moodle (<https://campus.ffyb.uba.ar>) a la propuesta educativa presencial. Inicialmente, este incluía artículos y documentos de lectura, lo que sustituyó la elaboración de cuadernillos y compilado de textos para ser fotocopiados. También se compartían las presentaciones utilizadas para el dictado de las clases teóricas, videos, materiales aportados por los estudiantes y algunas actividades concretas dentro de la oferta limitada de la plataforma. A lo largo de los años, el aula virtual se fue enriqueciendo, pero hasta ahora, no había sido revisada, analizada ni enriquecida como lo fue a partir de la implementación de la enseñanza remota. Durante esos dos años que duró el aislamiento, hubo una transformación de la propuesta didáctica, tal vez no tanto en los recursos que se ofrecían, sino y fundamentalmente en la finalidad que se le otorgaba a esos recursos y a la forma en cómo se proponía utilizarlos.

El perfil de los alumnos del curso DyECS, en adelante cursantes, iniciaron su formación como docentes universitarios al interior de sus cátedras de pertenencia, capacitándose en los contenidos disciplinares de las asignaturas a dictar. Además, muchos de ellos se encuentran atravesando sus estudios de posgrado con la realización de tesis doctorales y becas de investigación.

De este modo, la Carrera Docente ofrece a los *cursantes* completar su sólida formación disciplinar con un trayecto formativo pedagógico, tecnológico y didáctico orientado a la enseñanza de las asignaturas que componen en campo de las ciencias de la salud. Parece oportuno entonces revisar las transformaciones experimentadas durante la pandemia para describir y conocer lo ocurrido, de modo de develar pautas que permitan la elaboración de nuevas propuestas de enseñanza pensando en posibles modalidades híbridas por venir.

### *Metodología*

Para llevar adelante la parte empírica de este trabajo, se optó por una investigación de tipo documental diacrónica retrospectiva con enfoque cualitativo, planteando un alcance descriptivo con acercamientos interpretativos donde fuera posible.

Los datos fueron recogidos a partir del material disponible en las aulas virtuales de las dos ediciones del curso DyECS (Cuadro 1), los documentos anexos y otros materiales utilizados. Además, se recopilaron algunas de las producciones de los cursantes.

Para indagar el conocimiento y las percepciones de los docentes del curso se implementó la entrevista semiestructurada escrita y en línea a través de un Formulario de Google con preguntas cerradas y abiertas, algunas de carácter descriptivo y otras de índole reflexiva.

Cuadro 1:

Ediciones del curso DyECS de la FFyB de la UBA. Modalidad 100% virtual.

Codificación	Fecha inicio/finalización	Cantidad de alumnos	Cohorte a la que pertenecen los estudiantes
1-DyECS20	Jueves 14 de mayo de 2020	38	2019
	Jueves 30 de julio de 2020		
2-DyECS21	Jueves 8 de abril de 2021	31	2019 y 2021
	Jueves 24 de junio de 2021		

Fuente: Elaboración propia.

Para el análisis de los documentos se planteó un análisis de contenido a partir de un sistema de categorías 'a priori' inspirados en las dimensiones propuestas por García Valcarcel y Tejedor Tejedor (2009) para los 'medios didácticos', definidos como materiales o recursos diseñados con propósitos educativos, tales como: contenidos (u elementos), interactividad, posibilidad de adaptar el recurso, facilitación de la comprensión y el aprendizaje (uso de la redundancia). A estos se agregaron indicadores más actuales relativos a la expansibilidad, posibilidad de profundización (encapado), el uso de contenidos digitales abiertos y la posibilidad de curaduría de los materiales (transferencia a otros contextos).

## Resultados del proceso de transformación del curso

Los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA) de cada una de las ediciones mostraron claras diferencias entre ellas y con los anteriores a la pandemia, lo que puede interpretarse como evidencia de un proceso de cambio tanto en la propuesta de enseñanza como en el CDC del docente de la asignatura, según se expone a continuación.

### *1-DyECS20. Una primera experiencia en la virtualidad plena*

Históricamente este curso de posgrado se dicta todos los años comenzando a principios de abril. Durante el 2020, a raíz de la declaración de la emergencia sanitaria debida a la epidemia de COVID-19, para esa fecha la situación era aún muy confusa además de incierta. En un principio, todos ingenuamente esperaban que la situación se solucionaría en unos pocos días, semanas tal vez, por lo que se generó una especie de expectación colectiva donde todo pareció quedar suspendido en el tiempo, incluidas las clases. Sin embargo, con el correr de las semanas y de los meses fuimos comprendiendo que la situación venía para largo y que no podíamos quedarnos en casa, encerrados sin hacer nada. Los que así lo entendieron comenzaron a generar propuestas

más o menos innovadoras, basadas en la experiencia previa en el dictado de cursos a distancia y los recursos tecnológicos disponibles en sus hogares.

Así fue como a mediados del mes de mayo fue autorizado el dictado del curso DyECS en la modalidad virtual. Para ese entonces, la Facultad había adquirido un paquete en la plataforma ZOOM para el dictado de las clases de grado y contaba con la posibilidad de ofrecer este recurso también para el posgrado. Fue así como se inició esta experiencia inédita tanto para los cursantes como para los docentes del curso. Hasta entonces, la propuesta de enseñanza de esta asignatura se había caracterizado por su metodología de taller y un alto grado de interactividad y participación de los estudiantes en el desarrollo de las clases, por lo que la conversión a la virtualidad constituyó un desafío enorme.

Un aspecto importante que se consideró muy especialmente en el diseño de esta nueva propuesta fue la situación de los potenciales cursantes, todos docentes de la FFyB. Es decir, se sabía que ellos también estaban sumidos en un proceso de transformación importante, que también estaban aislados en sus casas, que no todos contaban con los recursos ni los conocimientos para hacer frente a estos nuevos escenarios impuestos por la enseñanza remota de emergencia. Por eso, más allá de proponer un curso formativo de calidad que cubriera los contenidos enunciados en el programa de la asignatura, era necesario pensar en una propuesta desde el enfoque de la cognición distribuida (Perkins, 1996), donde además se le otorgara un espacio de contención y apoyo emocional a los cursantes (Monereo, 2007). De ese esforzado intento para el diseño de una propuesta innovadora surgió el diseño del curso que se expone a continuación.

El EVEA del 1-DyECS20 se despliega en seis pestañas empleando como criterio de organización subyacente el *tipo de actividad* que debía desarrollar el alumno de la siguiente manera:

1. *Presentación*. Esta pestaña está orientada a informar a los estudiantes acerca de los aspectos formales, académicos y administrativos del curso. En ella se incluye el nombre, una foto y unos breves antecedentes de la profesora a cargo, los días, horarios y modalidad de las clases, los contenidos mínimos y el programa de la asignatura. Además, cuenta con dos foros: el de novedades que la plataforma incluye por defecto y el foro 'Conociéndonos', que propone actividades de tipo social con un alto grado de interactividad y una fotografía obtenida a partir de las bases de datos libres que ofrece la Internet, que contextualiza la actividad mostrando una computadora y una taza de café entre otros elementos típicos del trabajo remoto.

2. *Hoja de ruta*. Aquí se describen los contenidos y actividades propuestas para cada una de las clases, las cuales se van habilitando semana tras semana, como un modo de organizar el recorrido conjunto para ir avanzando hasta la meta propuesta por el curso según se enuncia: "El objetivo del curso

es que cada uno de uds. sea capaz de analizar de manera reflexiva y fundamentada en la teoría de la didáctica y epistemología de las ciencias, una clase de su propia asignatura, de modo de reconocer sus fortalezas y proponer cambios tendientes a mejorarlas". Esta sección se encabeza con una imagen alegórica (un mapa de un parque nacional que indica un recorrido) y se fue reorganizando a lo largo de curso, agrupando según las temáticas, los relatos de las clases semanales en páginas. Si bien este recurso no propone interactividad, fue positivamente valorado por los cursantes porque, por un lado, facilitaba la comprensión al organizar la actividad y, por otro, resultaba fácilmente transferible a sus propias prácticas docentes.

3. *Lecturas obligatorias*. En esta pestaña se brindan diferentes documentos en pdf. (artículos provenientes de la literatura especializada) para cada clase que se fueron poniendo disponibles de manera sucesiva. Se observa que, para las cuatro primeras clases, los archivos aparecen de manera individual separados por una etiqueta simple (solo texto) correspondiente a cada clase. A partir de la quinta clase el material de lectura se ofrece como contenido incluido en el recurso Página. En la primera de las páginas los textos se encuentran organizados en una tabla donde se hipervinculan los nombres de los autores y/o los títulos con el documento. La segunda página agrega a la tabla con los artículos una imagen representativa de los contenidos que se desarrollan en esa clase. En la tercera página, a los textos de lectura, también presentados como hipervínculos, se agregan videos cortos de acceso libre obtenidos en la Web embebidos en la página, enriqueciendo la oferta de materiales de estudio. Más adelante, aumenta el número de Páginas donde comienzan a incorporarse videos de elaboración propia. Finalmente, se incluye un Libro como recurso para compartir imágenes, un video y documentos para su estudio. Los cambios en el diseño de la pestaña a lo largo del curso resultan un indicador sobre la reflexión docente en la práctica con impacto en su conocimiento didáctico del contenido.

4. *Actividades individuales*. Las actividades se encuentran ordenadas por clase comenzando de arriba abajo, incluyendo al trabajo final obligatorio destacado en la parte superior de la pestaña. El diseño de estas actividades está orientado al trabajo individual y autogestionado de los estudiantes. En la descripción de cada actividad se incluyen varias preguntas, algunas sobre contenidos específicos y otras de carácter reflexivo y metacognitivo mientras se alienta a completar las actividades para luego compartir la experiencia, las dudas y otros comentarios en los encuentros sincrónicos. Se incluye el recurso *Tarea* para adjuntar los documentos aportados por los estudiantes los cuales serán sometidos al estudio y análisis durante el resto del curso. Para la presentación de las consignas de actividades se eligió el recurso *Página*, el cual fue cambiando a medida que avanzaban las clases. Por ejemplo, la primera de las actividades se encuentra descrita textualmente en el cuerpo de una página, se agrega una *Wiki* para responderla y se aporta por fuera un enlace a un sitio web que resulta de utilidad para realizar la tarea. Es decir, la actividad se encuentra disgregada en diferentes botones complementarios.

A medida que se avanza en las semanas de clase, se observa que mejora el diseño de las Páginas con la incorporación de imágenes y también con enlaces a cuestionarios externos elaborados en *GForms*. Al igual que en la pestaña anterior, los cambios evidencian el proceso metacognitivo de los docentes de la asignatura al servicio de una propuesta de mejora sobre la marcha, intentando otorgarle una mayor expansibilidad a partir de la inclusión de nuevos recursos.

5. *Actividades grupales e intercambio*. En esta pestaña se incluyen un número importante de actividades utilizando mayoritariamente el Foro como recurso, aunque también se utilizaron un *Libro* y dos *Glosarios*. En esta pestaña, pueden observarse videos insertos en etiquetas directamente visibles en el campus. La naturaleza y características de las actividades propuestas en los *Foros* se describen en detalle más adelante. En esta pestaña se proponen actividades que promueven la interactividad no solo con las docentes sino también entre pares.

6. *Recursos para compartir entre todos*. Se propuso un espacio dentro del entorno, disponible en todo momento donde los estudiantes pudieran compartir a través de un foro recursos, ideas, contenidos con los otros. Solamente 5/38 estudiantes compartieron alguna información.

En esta primera edición virtual se observó un proceso de transformación continuo del EVEA con la incorporación de nuevos recursos y reorganización de los contenidos a medida que se desarrollaba el curso, lo que da cuenta de los procesos de reflexión en la acción y metacognición de los docentes y de la modificación de su CDC. La interactividad en la propuesta asincrónica estuvo acotada a unas pocas actividades (foros, glosarios) y se concentró especialmente en los encuentros sincrónicos.

## *2-DyECS21. Una segunda vuelta en virtualidad plena*

El curso 2021 pudo ser planificado con anticipación y comenzó en la fecha habitual (prepandemia). Como situación atípica y debido a que durante el 2020 no hubo inicio de Carrera Docente, el grupo de cursantes quedó conformado por docentes de cohortes anteriores que por diversas razones no habían completado la asignatura y por docentes de la nueva cohorte 2021 que cursaban en simultáneo con la asignatura del primer año.

Lo primero que llama la atención es el criterio de organización del EVEA, que toma como eje estructurador de las pestañas a los contenidos tomados como unidades o bloques temáticos, mientras al interior de cada bloque se incluyen con etiquetas sistematizadas en su diseño distintas secciones que se corresponden con la estructura de la edición anterior del curso. Esto da cuenta de la reflexión sobre la acción del docente que tuvo en cuenta la experiencia recogida durante la primera edición para reorganizar los contenidos y los elementos del curso, así como su forma de exposición a los cursantes. Si bien

se mantuvo la pestaña *Presentación*, se eliminó la correspondiente a *Recursos para compartir entre todos* (la cual fue distribuida en Foros y Glosarios en otras pestañas) y se incluyó una pestaña particular destinada específicamente a la evaluación del curso, la cual estuvo visible desde el primer día de clase. La anticipación de la instancias y modalidades de evaluación evidencia la intención de facilitar la comprensión y el aprendizaje de los cursantes acompañando la hoja de ruta que traza el recorrido de la propuesta con la explicitación de las reglas y metas que condicionan la aprobación del curso.

En la Figura 1 se muestra gráficamente la diferencia en la organización. Mientras que para 1-DyECS20 el cursante debía recorrer todas las pestañas para cada clase, en el 2-DyECS21, la actividad del cursante estaba concentrada en una única pestaña por clase lo que facilitaría el aprendizaje al presentar una estructura mejor organizada de los contenidos.

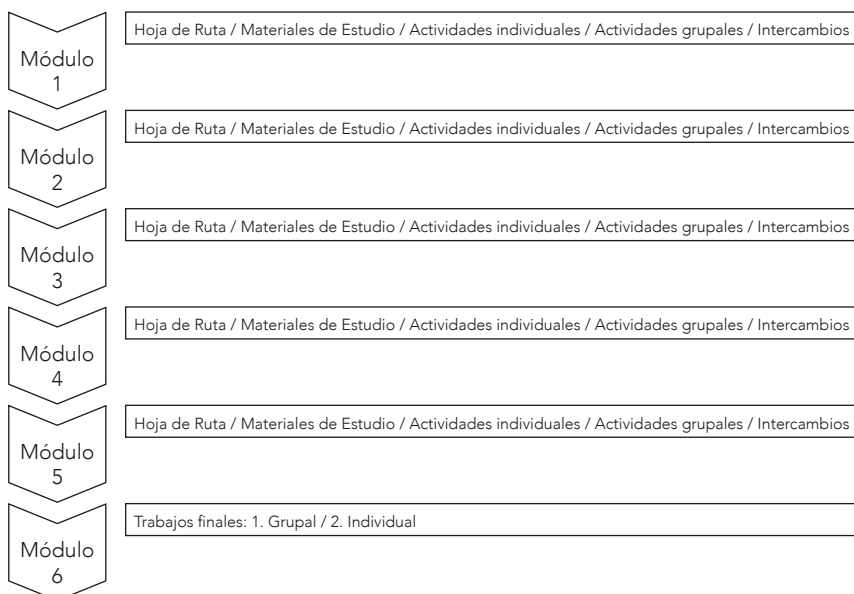
Figura 1:

Comparación de la estructura de los EVEA: a) 1-DyECS20; b) 2- DyECS21

A.



B.



Fuente: Elaboración propia.

Entre otras modificaciones introducidas en la edición 2021 respecto a la del año anterior, pueden mencionarse:

- Se revisó el modelo de evaluación en línea (Grande-de-Prado et al., 2021). Mientras que, en 2020, la evaluación final se fue edificando a partir del objetivo expuesto en la primera hoja de ruta, combinando el trabajo individual con la práctica concreta y reflexiva colectiva en pequeños grupos, en 2021 la propuesta evaluativa fue presentada desde el primer día siguiendo el criterio del portafolio (Barberà Gregori y de Martín Rojo, 2009). Cabe destacar que, en ambas ediciones, las actividades individuales y grupales se desarrollaban en espejo y estaban orientadas a la elaboración del trabajo final individual el cual consideraba la revisión y propuesta de mejora de la asignatura de cada cursante. Es decir, que cada uno interactuaba con sus pares con las mismas tareas que luego debería desarrollar de manera personal sobre la materia que enseña.

- Se amplió el concepto de 'lecturas obligatorias' a 'materiales de estudio', incluyendo no solo textos seleccionados sino también videos y otros recursos disponibles en línea. Pensando en la posibilidad de expansión de los contenidos, en lugar de adjuntar o embeber el recurso (documento o video) en la plataforma, se proporcionaba a los estudiantes los enlaces, ya sea a las revistas originales o al canal de YouTube como una forma de ofrecerles nuevas oportunidades de navegación y revisar sugerencias, en suma, expandir sus propios conocimientos e intereses. En este sentido, se incluyeron contenidos digitales abiertos, no solo los disponibles en red sino que los materiales didácticos elaborados para el curso, también corresponden a dicha categoría.

- De igual forma, se amplió la oferta de actividades por fuera del campus, incorporando cuestionarios en línea (GForms), escritura colaborativa (GDoc) en lugar de Wiki y finalmente muros colaborativos (Padlet).

- Además, se sumó el 'encapado' en la presentación de los contenidos diferenciando los contenidos esenciales de carácter obligatorio de aquellos sugeridos y recomendados para profundizar en el tema. También, se mejoró la edición de las Páginas, enriqueciendo los textos explicativos, el uso de hipervínculos al interior del curso y a sitios externos, incorporando imágenes y videos, muchos de ellos de elaboración propia.

- En esa línea, se promovió un mayor uso de contenidos educativos abiertos y se alentó a realizar los procesos de curaduría necesarios para poder transferir y adaptar 'buenos ejemplos' a las prácticas de enseñanza particulares de cada uno.

## Sobre algunas actividades particulares

### *Los Encuentros Sincrónicos*

En ambas ediciones del curso se ofrecieron encuentros sincrónicos (ES) de tres horas de duración soportados en la Plataforma ZOOM de la FFyB, ubicados en horario vespertino para facilitar la asistencia de los cursantes. El primer ES estuvo destinado a la presentación de la materia, de la docente y de los cursantes, se establecieron los lineamientos generales sobre los modos de trabajo, la distribución del tiempo y las expectativas que se esperaban alcanzar al final del curso. El último ES correspondió a la exposición oral de los trabajos grupales de los alumnos, condición necesaria para rendir el trabajo final individual.

Los ES proponían un espacio de debate y reflexión conjunta en lugar de clases expositivas magistrales, y fueron considerados como optativos para los cursantes (no obligatorios); tampoco fueron grabados ni compartidos en la plataforma como una estrategia para promover la asistencia y la participación de los estudiantes. Durante los ES se fueron proponiendo diferentes actividades, tales como responder preguntas, completar cuestionarios en *GForms* o en *Mentimeter*, con cuyas respuestas se continuaron trabajando posteriormente, elaborando textos de manera colaborativa o nubes de palabras, compartir fotos, trabajo en pequeños grupos en la plataforma, por mencionar algunos ejemplos.

La estrategia resultó efectiva, logrando una alta participación de los estudiantes, quienes mayoritariamente permanecieron con sus cámaras encendidas. Además, fue valorada positivamente durante el meta-análisis propuesto al final del curso.

En 2020 se ofrecieron cuatro ES priorizando el trabajo asincrónico autogestionado. Sin embargo, se reconoció la relevancia que estos encuentros de trabajo conjunto en tiempos de aislamiento tuvieron para los cursantes, por lo que para el curso 2021 se implementaron seis encuentros, incrementando la interactividad, los cuales permitieron, además de un mayor trabajo con y sobre los contenidos, proporcionar acompañamiento y contención emocional a los cursantes.

### *FOROS: Diseños y propósitos*

Una de las actividades de la plataforma *Moodle* ampliamente utilizada fue el Foro, debido a que resulta versátil y adaptable a diferentes propuestas. En tipo y cantidad no hubo diferencias entre ambas ediciones del curso (Cuadro 2).

Sin embargo, se observaron cambios en el diseño para el tratamiento de los contenidos, entre los que se destacan: incorporación de imágenes y videos al

interior del Foro, un mayor desarrollo de los textos explicativos y de orientaciones para los estudiantes, así como la organización en grupos separados para mejorar la efectividad en la tutorización. Los Foros de consulta de participación libre apenas fueron utilizados por los estudiantes.

Cuadro 2:

Tipo de Foro incluido en las propuestas 2020 y 2021

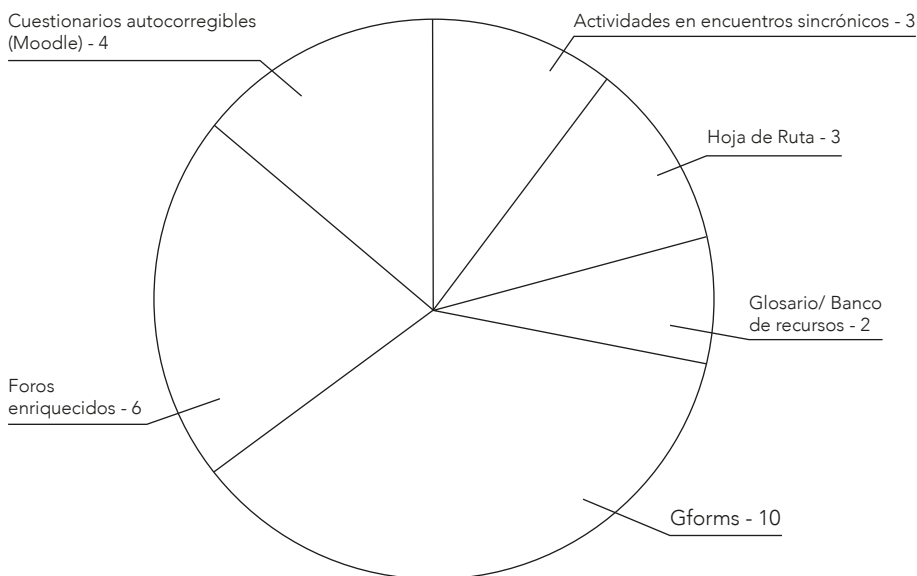
Tipo de Foro	1-DyECS20	2-DyECS21
Informativo (Novedades)	1	2
Intercambios	2	1
Actividades de aprendizaje	5	5
Reflexión	1	-
Consulta	2	5
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>13</b>

Fuente: Elaboración propia.

En el Cuadro 3 se muestran el grado de preferencia de los alumnos por las distintas actividades propuestas.

Cuadro 3:

Actividades preferidas por los estudiantes en DyECS21



Fuente: Elaboración propia.

## Transformaciones en la propuesta de enseñanza. Revelaciones sobre el conocimiento didáctico del profesor

Los cambios observados en el diseño de los EVEA de ambos cursos están en línea con las palabras comunicadas por la profesora a los cursantes a través del Foro Novedades en 2020:

(...) la flexibilidad es una característica muy importante que siempre debemos tener en cuenta a la hora de planificar una clase, un curso. Por eso, para mí es un gran desafío “reestructurar” esta asignatura, de modo de lograr el mismo grado de participación que tenían las clases presenciales.

(...) en cada clase iremos avanzando, peldaño por peldaño, construyendo juntos conocimiento, y probando diferentes soportes y alternativas que nos dan los recursos digitales. Les propongo también que aprendamos juntos a usarlos y a sacarles el máximo provecho, para que después podamos implementarlos en futuros cursos.

En ellas se observa su reconocimiento de la necesidad de aprendizaje y adaptación a la nueva modalidad, lo que implica necesariamente una modificación de su conocimiento didáctico del contenido. Ese cambio en el conocimiento de la profesora también fue percibido por una colaboradora docente quien expresó: “Participé en ambas ediciones de DyECS. Elegí la 2021 porque creo que la pude disfrutar más ya que el 2020 fue un año más “ordenado” que el 2020 en términos generales”.

Al consultarse sobre su propio desempeño, esta docente comentó: “(...) me permitió darme cuenta de la importancia de seleccionar bien los contenidos y los materiales más apropiados para trabajarlos (...) me permitió adquirir destrezas para el uso de los campus virtuales para la enseñanza”

En suma, el equipo docente vio interpelados sus conocimientos sobre la propia asignatura, que llevó a revisar los contenidos disciplinares y también su conocimiento didáctico sobre los recursos digitales y las estrategias para implementarlos en los nuevos escenarios de enseñanza digital.

## Conclusiones y reflexiones finales

La crisis sanitaria provocada por la COVID-19 catalizó una serie de transformaciones e inspiró reflexiones necesarias para repensar la educación en el nivel superior. En esta línea, el conocimiento obtenido a partir de análisis de casos concretos, como los que se presentan en este trabajo, contribuye a alcanzar una mayor comprensión de los fenómenos educativos en el nivel superior, lo que facilita la toma de decisiones en política educativa y la implementación de innovaciones en las prácticas educativas.

El análisis presentado da cuenta de la intención educativa de orientar la propuesta atendiendo a las necesidades de los docentes universitarios de ciencias, de modo que el trabajo sobre los contenidos curriculares diera simultáneamente, pistas y ejemplos sobre diferentes alternativas para reconvertir las prácticas de enseñanza pensando en posibles contextos pospandemia.

El proceso de transformación de la propuesta de enseñanza se fue dando de manera paulatina, en el que se evidencia la revisión y el enriquecimiento progresivo con la incorporación de nuevos recursos y la diversificación de las estrategias. Estos cambios también dan cuenta del proceso de transformación del conocimiento didáctico del contenido de los docentes.

Como observaciones concretas pudo reconocerse que la *Tarea* como recurso suele ser de elección cuando el docente requiere compilar y guardar documentos producidos por los estudiantes, como es el caso de los trabajos finales. No obstante, es una actividad poco interactiva, que requiere descargar los archivos en la computadora y dificulta el proceso de retroalimentación sobre el propio texto. Por otra parte, las actividades de escritura colaborativa, como las *Wiki*, presentan problemas para la redacción simultánea entre dos o más usuarios, por lo que es recomendable reemplazarlas, por ejemplo, por Documentos de *Drive*. Por último, la forma en que se ordena la vista del aula virtual también fue objeto de reflexión. La organización arriba-abajo, donde lo nuevo se agrega por debajo, si bien permite hacer un recorrido rápido por todos los temas trabajados durante el curso, suele presentar cierta incomodidad para la navegación.

La enseñanza universitaria comparte características comunes alrededor del planeta por lo que el análisis de los casos aquí expuesto ofrece pistas para realizar estudios similares en otras instituciones y asignaturas contribuyendo a generar un corpus de conocimiento más rico y diverso sobre la investigación didáctica en el nivel superior. Además, pone de manifiesto la necesidad de considerar la formación pedagógica de los docentes universitarios como estrategia para mejorar la enseñanza de las carreras científico-tecnológicas.

En definitiva, estas experiencias resultaron transformadoras tanto para los docentes que participaron como cursantes como para los propios docentes del curso, y ofrecen, por tanto, nuevas oportunidades para repensar la enseñanza en el nivel superior. Para cerrar, recuperamos las palabras de Mario Benedetti (1920-2009): *“Cuando creíamos que teníamos todas las respuestas, de pronto, cambiaron todas las preguntas”, y por eso es que seguimos atentos al desarrollo profesional de los docentes.*

## Referencias

- Alonzo A. C., Berry A. y Nilsson, P. (2019) Unpacking the Complexity of Science Teachers' PCK in Action: Enacted and Personal PCK. En A. Hume, R. Cooper, A. Borowski (Eds). *Repositioning Pedagogical Content Knowledge in Teachers' Knowledge for Teaching Science* (pp. 271-286). Springer.
- Andreoli, S. (2021). Modelos híbridos en escenarios educativos en transición. *Citep. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía*. <http://citep.rec.uba.ar/covid-19-ens-sin-pres/>.
- Andrews, T. y Green, K. (2021) Pandemic-Inspired Insights: What College Instructors Learned From Teaching When COVID-19 Began. *Journal of College Science Teaching*, 51(1), 42-48. <https://www.nsta.org/journal-college-science-teaching/journal-college-science-teaching-septemberoctober-2021>.
- Barberà Gregori, E. y de Martín Rojo, E. (2009). *Portfolio electrónico: aprender a evaluar el aprendizaje*. UOC.
- Bauman, Z. (2006). *Vida Líquida*. Paidós.
- Cabero-Almenara, J. y Llorente-Cejudo, C. (2020). Covid-19: transformación radical de la digitalización en las instituciones universitarias. *Campus Virtuales*, 9(2), 25-34. <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/713>.
- Carlson, J. y Daehler, K. R. (2019). The Refined Consensus Model of Pedagogical Content Knowledge in Science Education. En A. Hume et al. (Eds.), *Repositioning Pedagogical Content Knowledge in Teachers' Knowledge for Teaching Science* (pp. 77-94). [https://doi.org/10.1007/978-981-13-5898-2\\_2](https://doi.org/10.1007/978-981-13-5898-2_2).
- Cobo, C. (2016). *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Fundación Ceibal/ Debate.
- Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2009). Hacia una modelización del proceso de enseñanza y aprendizaje basado en las TIC. Teorías y enfoques centrados en la actividad constructiva del alumnado. En de J. Pablos Pons, (Comp.), *Tecnología educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Ediciones Aljibe.
- Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica EFI*, 6(10). <http://dges-cba.edu.ar/wp-content/uploads/2020/08/Dussel.pdf>.
- Fullan, M., Quinn, J., Drummy, M. y Gardner, M. (2020). Educación reimaginada; El futuro del aprendizaje. *NewPedagogies for Deep Learning y Microsoft Education*. <http://aka.ms/Hybrid-LearningPaper>.
- García Valcarcel, A. y Tejedor Tejedor, J. (2009). Evaluación de medios didácticos y proyectos TIC. En J. de Pablos Pons (Comp.), *Tecnología educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Ediciones Aljibe.
- Graham, K. J., Bohn-Gettler, C. M. y Raigoza, A. R. (2019). Metacognitive Training in Chemistry Tutor Sessions Increases First Year Students' Self-Efficacy. *Journal of chemical education*, 96(8), 1539-1547. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.9b00170>.
- Grande-de-Prado, M., García-Peñalvo, F. J., Corell, A. y Abella-García, V. (2021). Evaluación en Educación Superior durante la pandemia de la COVID-19. *Campus Virtuales*, 10(1), 49-58. <http://hdl.handle.net/10366/145122>.
- Harris, J. B., Phillips, M., Koehler, M. J. y Rosenberg, J. M. (2017). Editorial 33 (3): TPCK/TPACK research and development: Past, present, and future directions. *Australasian Journal of Educational Technology*, 33(3). <https://doi.org/10.14742/ajet.3907>.

- Hernández, F. y Sancho, J. (1993). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Gedisa.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.
- Hume, A., Cooper, R. y Borowski, A. (2019). *Repositioning Pedagogical Content Knowledge in Teachers' Knowledge for Teaching Science*. Springer.
- Idoyaga, I. y Lorenzo, M. G. (2022). La educación en ciencias naturales en la universidad intangible. Hacia una buena enseñanza remota de emergencia [En prensa]. *REXE- Revista de Estudios y Experiencias en Educación*.
- Jackson, P. W. (2002). *Práctica de la Enseñanza*. Amorrurtu.
- Jenkis, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós.
- Lion, C. y Maggio, M. (2019). Desafíos para la enseñanza universitaria en los escenarios digitales contemporáneos. Aportes desde la investigación. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10(1), 13-25.
- Lorenzo, M. (2020). Revisando los trabajos prácticos experimentales en la enseñanza universitaria. *Aula Universitaria*, (21), 15-34. <https://doi.org/10.14409/au.2020.21.e0004>.
- Lorenzo, M. G. (2017). Enseñar y aprender ciencias y sobre las ciencias en la universidad. Nuevos escenarios para la interacción entre docentes y estudiantes. *Educación y Educadores*, 20(2), 249-263. <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.2.5>.
- Lorenzo, M. G., Daza, S. y Garritz, A. (2014). *Conocimiento Didáctico del Contenido. Una perspectiva Iberoamericana*. Académica Española.
- Lugo, M. T. y Loiácono, F. (2020). Planificar la educación en la pospandemia: de la educación remota de emergencia a los modelos híbridos. En J. García y S. García (Coop.), *Educación Y Tecnología* (pp. 15-43). <https://publicaciones.flacso.edu.uy/index.php/edutic/article/view/2>.
- Monereo, C. (2007). Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del self y de las emociones. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(3) 497-534. <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1250/1287>.
- Occelli, M. y Valeiras, N. (2019). Modelizar, pensar y representar Ciencias Naturales con TIC. En Quintanilla Gatica, M. y Vauras, M. (Coop.), *Inclusión digital y enseñanza de las ciencias. Aprendizaje de competencias del futuro para promover el desarrollo del pensamiento científico* (pp. 106-113). Bellaterra.
- Pardo Kuklinski P. y Cobo, C. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Outliers School. <http://outliers-school.net/project/universidadpostpandemia/>.
- Paz-Saavedra, L.E., Gisbert Cervera, M. y Usart-Rodríguez, M. (2022). Competencia digital docente, actitud y uso de tecnologías digitales por parte de profesores universitarios. *Pixel-Bit. Rev. de Medios y Educación*, 63, 93-130. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.91652>.
- Pedró, F. (2020). COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. *Análisis Carolina*. [https://doi.org/10.33960/AC\\_36.2020](https://doi.org/10.33960/AC_36.2020).
- Perkins, D. (1996). Person-plus: a distributed view of thinking and learning. En Gavriel, S. (Editor), *Distributed Cognitions: Psychological and Educational Considerations (Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives)*. Cambridge University Press.

Pozo, J. I. (2017). Learning beyond the body: from embodied representations to explicitation mediated by external representations, *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 40(2), 219-276.

Ramos Torres, D. (2020). Coronateaching ¿síndrome o nueva oportunidad para la reflexión? I/II, *IESALC-UNESCO*. <https://www.iesalc.unesco.org/2020/07/02/coronateaching-sindrome-o-nueva-oportunidad-para-la-reflexion-i-ii/#ref9>.

Ribeiro, B., Scorsolini-Comin, F. y Dalri, R. (2020). Being a professor in the context of the COVID-19 pandemic: reflections on mental health. *Index de Enfermería*, 29(3), 137-141. [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1132-12962020000200008&lng=es&tlng=en](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962020000200008&lng=es&tlng=en).

Rickenmann, R. (2007). Investigación y formación docente: dispositivos de formación y elementos para la construcción de una identidad profesional. *EccoS Revista Científica*, 9(2), 435-463.

Rickey, D. y Stacy, A. M. (2000). The Role of Metacognition in Learning Chemistry. *Journal of Chemical Education*, 77(7). <https://doi.org/10.1021/ed077p915>.

Rodriguez, J-M. G. y Towns, M. H. (2019). Alternative Use for the Refined Consensus Model of Pedagogical Content Knowledge: Suggestions for Contextualizing Chemistry Education Research. *Journal of Chemical Education*, 96(9), 1797-1083. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.9b00415>.

Rujas, J. y Feito, R. (2021). La educación en tiempos de pandemia: una situación excepcional y cambiante. *Rev. de Sociología de la Educación*, 14(1), 4-13. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.20273>.

Scolari, C.A. (2018). *Las Leyes de la Interfaz. Diseño, ecología, evolución, tecnología*. Gedisa.

Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11230>.

UNESCO. (2020). *Online Education implemented during COVID-19 are not inclusive*. <https://www.duupdates.in/unesco-report-2020-online-education-implemented-during-covid-19-are-not-inclusive>.

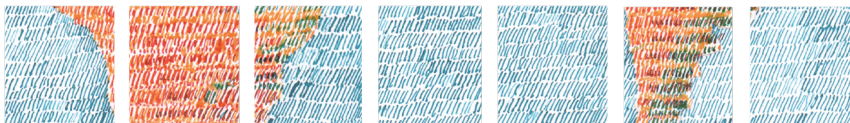
Villarreal, M. y Borba, M. (2010). Collectives of humans-with-media in mathematics education: notebooks, blackboards, calculators, computers and notebooks throughout 100 years of ICMI. *ZDM. The International Journal on Mathematics Education*, 42(1-2), 49-55.

Williams, R. (1977). *Marxismo y Literatura*. Península.



# III. Perspectivas desde la experiencia del desarrollo profesional docente

---





# Semillero de investigadores en ed. normal: Nuevas exigencias en la formación inicial docente en México

María Elizabeth Luna Solano y José Gabriel Marín Zavala

## Introducción

Los trabajos de investigación en educación superior, específicamente en las escuelas formadoras de docentes, se encuentran en una etapa de crecimiento. Las exigencias actuales para estas instituciones se relacionan con la necesidad de formar docentes capaces de realizar investigación sobre su propia práctica y de las comunidades de aprendizaje de las cuales forman o formarán parte. Los planes de estudio vigentes (SEP, 2018b) así lo demuestran, al promover que, en los programas de las materias, los trayectos formativos reúnan esfuerzos para desarrollar proyectos integradores que den cuenta de ejercicios de investigación, principalmente orientados a la investigación-acción (Latorre, 2005).

Es importante señalar que en México existen aproximadamente 250 escuelas Normales (formadoras de docentes) para los niveles de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria). La educación obligatoria en México incluye el bachillerato desde 2012 (DOF, 2012), pero aún no hay normales para bachillerato. En el estado de Puebla se ubican 11 escuelas Normales públicas, la Escuela Normal "Instituto Jaime Torres Bodet" es una de ellas. Ésta se localiza en el municipio de Cuautlancingo, que forma parte de la zona conurbada de la ciudad de Puebla. La institución ofrece tres programas de licenciatura: Preescolar, Telesecundaria y Secundaria con especialidad en Matemáticas, Inglés y Español. Es desde este último programa, la licenciatura en enseñanza y aprendizaje del español en educación secundaria, donde se lleva a cabo el trabajo del semillero de investigadores, motivo del presente estudio.

Los programas de las licenciaturas mencionadas son de carácter federal, es decir, el currículo se establece a nivel nacional, por lo que son los mismos contenidos en las mismas asignaturas los que se revisan y trabajan en todo el país. Dentro de estos currículos, se encuentra el trayecto de práctica en el cual se incorpora cada semestre, dentro de la asignatura de práctica, la estancia de los estudiantes de las normales en las escuelas secundarias durante dos periodos de dos semanas cada uno. Con base en lo anterior, en el Instituto Jaime Torres Bodet, se ha venido madurando una iniciativa que tiende claramente a la formación de cuadros de investigadores entre los docentes

nóveles que conforman su población estudiantil. Esta propuesta académica denominada 'semillero de investigadores' inició sus primeras actividades en 2012. Ha funcionado a lo largo de cada ciclo escolar de forma diferente, buscando encontrar la mejor vía para acercar tanto a estudiantes como a profesores a procesos formales de investigación educativa.

En efecto, el escenario que actualmente enfrenta la formación de docentes en México plantea la necesidad de concebir a la actividad investigativa como parte fundamental en el trayecto formativo de todo profesional dedicado a la enseñanza en cualquiera de sus niveles (Tomé y Manzano, 2015). En este sentido, Alzate (2018) señala que los semilleros de investigación brindan la oportunidad para asumir la investigación como parte del proceso pedagógico, cuyo valor formativo se halla en la experiencia, ampliando así el campo de conocimiento y las competencias tanto didácticas como intelectuales, relacionadas con el quehacer docente. Después de casi una década de experiencias y con base en las exigencias antes descritas se presenta la ruta metodológica que se siguió en el semestre de agosto de 2021 a enero de 2022, con los estudiantes que participan en el mismo, así como los resultados que se han tenido para fortalecer tanto las competencias investigativas de los investigadores nóveles como la sistematización del proceso de formación.

Por otra parte, en el contexto de la educación lingüística en la educación básica, la importancia del desarrollo del lenguaje representa un área que generalmente se explora desde el ámbito normativo de la lengua, dejando en segundo término las condiciones de su uso. Los docentes del área de español son los encargados de promover este desarrollo, cuya finalidad tiende hacia el conocimiento de la lengua y su funcionamiento a partir de las estructuras simples que lo componen (Del Pozo, 2017). Evidentemente, uno de los propósitos de esta enseñanza en las aulas de educación básica está en función con la necesidad de crear conciencia entre los alumnos sobre las características de la lengua que utilizan y la forma en que pueden utilizar estos conocimientos en su vida cotidiana. El desarrollo de esta conciencia lingüística, como señala Cots y Nussbaum (2002), se relaciona también con la habilidad de los individuos para reflexionar sobre el lenguaje, y contrastar de forma intuitiva aquellas producciones y oraciones con su propio conocimiento de la lengua, de tal manera que este conocimiento de carácter tácito, puede hacerse explícito, por medio de expresiones que van desde la auto-corrección hasta procesos de reflexión explícita sobre la base de sus propias producciones.

Así, partimos de la idea de que las oraciones son unidades mínimas con sentido completo en sí mismas, y nos centramos en dos clases: coordinadas y subordinadas. En este caso, consideramos a las oraciones coordinadas como aquellas oraciones compuestas en las que se encuentran o combinan dos o más preposiciones semánticamente independientes, pero con jerarquías similares. Por otro lado, ubicamos a las oraciones complejas (subordinadas) como aquellas que cuya estructura integra una oración principal con función

semántica independiente y otra cuya significación depende del contexto de la principal unidas mediante algún tipo de nexo subordinante. Es necesario aclarar, como señala Gili Gaya (1980), que para este trabajo "(...) la distinción entre la coordinación, o parataxis, y la subordinación, o hipotaxis, se basa en diferencias puramente formales" (p. 203). En este sentido, los elementos aportados por la gramática generativa (Chomsky, 1969, 1970, 1979, 1980), permiten considerar las estructuras sintácticas como unidades para el análisis desde una mirada estructural.

De modo que nuestro punto de vista fue predominantemente formal, comprendiendo que, al tratarse de formas de expresión individuales, algunos detalles de orden psíquico intencional podrían ser pasados por alto. En otras palabras, tanto la parataxis como la hipotaxis, al ser modos de expresión diferentes, no dejan de formar parte del discurso cuya función primordial es comunicar, y ello implica múltiples subjetividades, formas culturales y sociales, etc., cuyo abordaje escapa a los límites de este breve estudio.

Con base en lo anterior, el propósito de este trabajo fue analizar críticamente la importancia de la formación investigativa para el desarrollo profesional docente como proceso de reflexión colectiva. El marco temporal de la investigación realizada comprende un semestre, en el que participaron 15 estudiantes de 5o. semestre. Para ello, se unieron los esfuerzos de trabajo entre los responsables de dos asignaturas de la licenciatura en enseñanza y aprendizaje del español en educación secundaria, de una escuela formadora de docentes de educación básica de Puebla, México.

## La experiencia

En este trabajo se abordan dos aspectos íntimamente relacionados. El primero, es la mirada de la investigación como una práctica que se aprende y se enseña durante el proceso de construcción de la propia investigación. El segundo, se orienta hacia la relevancia de la investigación para comprender los complejos fenómenos educativos a los que se enfrentan los investigadores noveles durante su práctica docente.

Los años de experiencia formando nuevos investigadores, nos ha enseñado que la investigación no solo se aprende a través de la teoría. Es muy importante 'vivir' el proceso de investigar para poder valorar cómo un diseño en papel va adquiriendo otros matices en el campo cuando se toman decisiones sobre la marcha, sin perder la lógica metodológica de la propia investigación, ni la coherencia de este. Para el ejercicio que aquí se describe, las materias que se vincularon forman parte del quinto semestre de la licenciatura en enseñanza y aprendizaje del español en educación secundaria. Estas materias fueron: *Investigaciones lingüísticas aplicadas a la enseñanza de la lengua y Sintaxis del español*. La idea central se basó en realizar un proceso de ida y regreso entre la teoría y la práctica en ambas asignaturas, llevando a las estudiantes a poner atención sobre una problemática en específico que

En este trabajo se abordan dos aspectos íntimamente relacionados. El primero, es la mirada de la investigación como una práctica que se aprende y se enseña durante el proceso de construcción de la propia investigación. El segundo, se orienta hacia la relevancia de la investigación para comprender los complejos fenómenos educativos a los que se enfrentan los investigadores nóveles durante su práctica docente.

Los años de experiencia formando nuevos investigadores, nos ha enseñado que la investigación no solo se aprende a través de la teoría. Es muy importante 'vivir' el proceso de investigar para poder valorar cómo un diseño en papel va adquiriendo otros matices en el campo cuando se toman decisiones sobre la marcha, sin perder la lógica metodológica de la propia investigación, ni la coherencia de este. Para el ejercicio que aquí se describe, las materias que se vincularon forman parte del quinto semestre de la licenciatura en enseñanza y aprendizaje del español en educación secundaria. Estas materias fueron: *Investigaciones lingüísticas aplicadas a la enseñanza de la lengua y Sintaxis del español*. La idea central se basó en realizar un proceso de ida y regreso entre la teoría y la práctica en ambas asignaturas, llevando a las estudiantes a poner atención sobre una problemática en específico que enfrentan los futuros docentes durante sus prácticas educativas (y los docentes titulares en su quehacer cotidiano). En este caso se trató de la madurez sintáctica (Hunt, 1970). El peso del proceso de investigación fue intercalándose entre las materias, dependiendo de lo que había que construir. Para ello identificamos seis momentos clave para hacer énfasis en la construcción de la investigación, mismos que nos ayudaron por una parte a reflexionar sobre el quehacer docente (cómo y para qué están enseñando algunas temáticas del español) y, por otro lado, a analizar la problemática de los estudiantes de secundaria (cómo están construyendo esos aprendizajes y qué les está fallando). De igual forma, fue indispensable establecer el tipo de organización que nos resultaría más provechosa para llevar a cabo las reflexiones y el trabajo teórico-práctico, es decir establecer cuándo se trabajaría de forma grupal y cuándo en equipos pequeños, a fin de asegurar un aprovechamiento eficiente de las sesiones de clase.

La tabla a continuación (Tabla 1), engloba la integración de los elementos descritos con anterioridad, los cuales consideramos indispensables para el desarrollo de una investigación colaborativa entre materias.

Tabla 1:

Integración de elementos para el desarrollo de una investigación colaborativa

Momento de la investigación	Peso del proceso	Énfasis	Tipo de organización
Planteamiento de una situación problemática generalizada.	Investigaciones lingüísticas aplicadas a la enseñanza de la lengua	Empírico - teórico	Grupal
Establecimiento de objetivos para abordar la problemática localizada.	Investigaciones lingüísticas aplicadas a la enseñanza de la lengua	Teórico	Grupal
Diseño de los instrumentos.	Sintaxis del español	Teórico	Grupal
Recolección y valoración de la información.	Investigaciones lingüísticas aplicadas a la enseñanza de la lengua	Empírico	Grupos pequeños (6)
Discusión de los hallazgos	Sintaxis del español	Teórico	Grupos pequeños (6) Grupal
Elaboración de conclusiones	Sintaxis del español e Investigaciones lingüísticas aplicadas a la enseñanza de la lengua	Teórico - empírico	Grupos pequeños (6) Grupal

Fuente: Elaboración propia.

A partir del establecimiento de momentos de la investigación, definimos paulatinamente el avance para la formación de nuevos investigadores. Es importante hacer énfasis en que no partimos de cero, ya que los estudiantes de la escuela Normal han tenido formación teórica previa sobre investigación, ya sea en los niveles educativos previos a la licenciatura o bien desde la materia curricular denominada *metodología de la investigación*.

a) *Planteamiento de una situación problemática generalizada con los estudiantes de secundaria*

Desde la asignatura de *Investigaciones lingüísticas aplicadas a la enseñanza de la lengua*, se realizaron búsquedas y lecturas sobre investigaciones acerca de la madurez sintáctica en grupos de adolescentes. Al mismo tiempo que desde la asignatura de *Sintaxis del español* se revisaron los conceptos teóricos para comprender la pertinencia de una investigación en torno a esa temática y problemática ya que la sintaxis es un problema radicado en las aulas escolares, pero, actualmente en 2021, los escritos presentan más errores sintácticos que antes, probablemente como consecuencia de la nueva modalidad de trabajo en línea provocada por la pandemia de COVID-19 y la influencia que ha ocasionado la tecnología, ya que, entre otras cosas, se han sustituido los libros, por diferentes pantallas. El uso de la tecnología portátil

como herramienta de comunicación y acceso a la información es un fenómeno social inevitable hoy en día.

Las reflexiones grupales, nos llevaron a establecer que algunos docentes en las escuelas secundarias asumen que los estudiantes que llegan a su curso tienen las competencias básicas para leer y escribir, sin embargo, no es así. Los estudiantes tienen algunas habilidades lingüísticas para leer y escribir, pero al mismo tiempo están esperando reforzar o adquirir otras en el transcurso de su trayecto formativo. Los estudios sobre madurez sintáctica se remontan al último tercio del siglo XX, en el contexto del apogeo de la gramática generativa transformacional desarrollada por Noam Chomsky (1969, 1970, 1978, 1980). La idea central de esta gramática se refiere a la posibilidad de establecer reglas y principios que permitan al hablante producir todas las oraciones posibles en una lengua determinada, al tiempo de comprenderlas. Desde el punto de vista generativo transformacional, esta gramática se integra por la semántica, la lexicología, la fonética y la sintaxis; siendo esta última desde donde pueden generarse y transformarse estructuralmente todas las oraciones.

Las preguntas de las estudiantes de 5to semestre giraron en torno a ¿cuál es el grado de madurez sintáctica de los estudiantes de las secundarias en donde se hacen las prácticas? ¿Cuál es la importancia de enseñar sintaxis en las escuelas secundarias? ¿Por qué es escaso el aprendizaje de la sintaxis del español en nivel secundaria? entre otros cuestionamientos.

#### *b) Establecimiento de objetivos para abordar la problemática localizada*

La elaboración de los objetivos de la investigación se realizó de forma grupal, desde un proceso de comparación entre artículos de investigación que se revisaron en la asignatura de Investigaciones lingüísticas aplicadas a la enseñanza de la lengua cuyo propósito es precisamente revisar qué se investiga respecto a la enseñanza de español. Con ello en mente se contrastaron los artículos revisados contra los objetivos del programa de español en secundaria y los aprendizajes significativos que los estudiantes deben adquirir para el desarrollo de las competencias comunicativas. Desde la asignatura de Sintaxis del español se precisó en la construcción de un objetivo sólido y acorde a lo posible de enseñarse en esos grados.

El objetivo general de la investigación se formuló de la siguiente manera:

- Caracterizar la madurez sintáctica de los alumnos de secundaria a través de sus producciones escritas.

Uno de los momentos más importantes de la construcción de esta investigación colaborativa fue el proceso para corroborar si lo que se definió en el planteamiento de la problemática, a partir de las experiencias previas en las jornadas de práctica, sucedía en los distintos contextos de las secundarias.

Para ello, durante la primera jornada de práctica (del 11 al 22 de octubre de 2021) solicitamos que observaran los textos de sus estudiantes para comprobar si efectivamente había una pobreza en la madurez sintáctica de los mismos, siempre cuidando de no hablar sobre el tema para no interferir en la investigación.

Al regresar de la práctica, la reflexión grupal desde la asignatura de Sintaxis del español giró en torno a lo encontrado en las producciones escritas de los estudiantes en las diferentes secundarias. A partir de ello, se generaron los objetivos específicos que se trabajaron en la asignatura *Investigaciones lingüísticas aplicadas a la enseñanza de la lengua*, comparando las propuestas de los grupos individuales con los artículos científicos y posteriormente acordando de forma grupal los siguientes objetivos específicos:

- Analizar los textos narrativos escritos por los estudiantes de la escuela secundaria para identificar si existe un rezago en su expresión escrita.
- Identificar los mayores problemas que presentan los estudiantes de la escuela secundaria en su expresión escrita.

### c) *Diseño de los instrumentos*

En este punto del proceso de la investigación el eje central estuvo en la materia de *Sintaxis del español*, ya que la madurez sintáctica implica un proceso de interpretación a partir de conocimientos específicos.

Se acordó solicitar la elaboración de un texto libre con un mínimo de palabras, que posteriormente se pudiera valorar utilizando cuatro categorías específicas: número de palabras, número de oraciones, oraciones coordinadas y oraciones subordinadas. Este texto, de naturaleza narrativa, debía escribirse por parte de los alumnos de secundaria, a partir de la experiencia vivida durante el periodo vacacional reciente con un mínimo de 150 palabras.

Para identificar la madurez sintáctica se llegó al acuerdo de que los escritos de los estudiantes de secundaria deberían de contar con el mínimo de palabras, lo cual permitiría tener una base para la clasificación. Como se puede observar en la tabla de categorías (Tabla 2), se cuenta con tres niveles, en dónde, de manera jerárquica se fueron colocando los textos que tuvieron desde el mayor hasta el menor número de palabras y oraciones; subordinadas y coordinadas. En la primera categoría se muestra el número de palabras: en el primer nivel se encuentran situados los textos que cuentan con 150 palabras o más, en el segundo nivel, los escritos que tuvieron entre 149 y 70 palabras y en el tercer nivel se colocaron los textos que tuvieron 69 palabras o menos. En la segunda categoría se colocaron el número de oraciones, en el nivel uno están aquellos escritos que cuentan con 50 o más oraciones, en el

en el segundo nivel los que tienen de 49 a 16 oraciones y en el tercer nivel aquellos que tienen 15 o menos oraciones. Para las oraciones subordinadas y coordinadas, el primer nivel contiene a los escritos con 16 o más oraciones en sus textos, ya sea, coordinadas o subordinadas, en el segundo nivel están los textos que tienen entre 15 y 10 oraciones, y, por último, en tercer nivel aparecen los textos que tienen nueve oraciones o menos.

Tabla 2:

Tabla de categorías para la identificación de la madurez sintáctica

Categoría	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Nº de palabras	150 o más	149 - 70	69 o menos
Nº de oraciones	50 o más	49 - 16	15 o menos
Oraciones coordinadas	16 o más	15 - 10	9 o menos
Oraciones subordinadas	16 o más	15 - 10	9 o menos

Fuente: Elaboración grupal Sintaxis del español.

#### *d) Recolección y valoración de la información*

El trabajo para la recolección de la información se ligó a la segunda jornada de práctica docente (del 29 de noviembre al 10 de diciembre de 2021) se recomendó que el ejercicio se llevara a cabo durante la primera semana de la jornada y que se realizara el mismo día, para aquellas estudiantes que compartían escuela secundaria. Se recuperaron más de 260 trabajos elaborados por los estudiantes de las secundarias, mismos que tuvieron que filtrarse a fin de que cumplieran con las condiciones para su valoración. Finalmente, el corpus de la investigación estuvo compuesto por 239 productos escritos en 24 grupos de seis escuelas diferentes.

Solicitar el escrito libre y recuperarlo no es un problema, la situación cambia cuando hay que valorar los mismos. En equipos constituidos por escuela secundarias de práctica, se trabajó a contra turno para poder, en primer lugar, definir cuáles escritos sí podrían ser valorados y cuáles por sus características o falta de ellas (legibilidad y extensión mínima) no se tomarían en cuenta. En segundo lugar, hubo que agruparlos por grado y finalmente definir cómo capturar las interpretaciones de los textos, pues a pesar de contar con una tabla (Tabla 2) para la interpretación de ellos, las estudiantes (investigadoras nóveles) no estaban seguras de cómo valorarlos adecuadamente.

Por lo tanto, al regreso de las jornadas de práctica y una vez obtenido dicho corpus de producciones realizadas por parte de los alumnos de secundaria, desde la materia de Sintaxis del español, se utilizaron dos variables de análisis a partir de los elementos constituyentes de la oración. En primer lugar, la construcción de oraciones coordinadas en las que se unieran al menos dos

enunciados simples por medio de un nexo. La segunda, consistente en la identificación de oraciones de carácter más complejo, específicamente, oraciones principales y subordinadas. En este sentido, el análisis consistió en identificar niveles de complejidad sintáctica mostrados en los escritos de los alumnos de secundaria, a partir de una temática.

Trabajamos la captura de la información en hojas en Excel de un documento en Drive de Google desde la asignatura de *Investigaciones lingüísticas aplicadas a la enseñanza de la lengua* a fin de tener en un mismo documento, divididas las escuelas (equipos) por pestañas y posteriormente poder unir y filtrar la información por grados, sin importar ya las instituciones.

#### e) *Discusión de los hallazgos*

El proceso de discusión después de la captura de resultados fue 'natural', a estas alturas ya no necesitábamos establecer periodos para la reflexión en torno al trabajo de investigación colaborativa porque las estudiantes estaban sumamente entusiasmadas sobre lo que habían 'encontrado'. Sin embargo, la reflexión teórica debe ser guiada para no juzgar a la ligera o correr el riesgo de hacer interpretaciones inadecuadas. Fue así como, desde la asignatura de *Sintaxis del español*, se discutieron de forma grupal los principales hallazgos, relacionándolos con los conceptos teóricos. En este caso, siguiendo a Sautu (2003), promovimos que las estudiantes consideraran en todo momento tres aspectos fundamentales, mismos que interactúan y guían una investigación, esto es: las relaciones dialécticas entre la teoría, los objetivos planteados y el método utilizado. De esta forma, las estudiantes fueron capaces de establecer discusiones más sólidas respecto a lo que habían hecho, la forma en que lo habían realizado y los productos obtenidos, para mirar desde la teoría y la metodología, y pasar a entablar discusiones a partir de sus hallazgos. Esto se observa en las siguientes líneas que surgen del trabajo de ellas:

- Con los textos de los alumnos de las escuelas con las que se trabajó y el uso de las categorías establecidas se llegó a la comprobación de que en el nivel de secundaria hay un escaso aprendizaje de la sintaxis. Los alumnos no usan signos de puntuación, escriben en presente aun cuando se les pidió que escribieran sobre un hecho pasado, confunden el tiempo de los verbos y no saben qué son los nexos, aunque los utilicen. Es importante señalar que cuando se nos explicó el uso de los nexos coordinantes y subordinantes y las diferencias entre oraciones subordinadas y coordinadas, entendimos que los contenidos de español en nivel secundaria son muy importantes para avanzar hacia una mejor competencia lingüística, situación que no habíamos comprendido antes.

- No todo fue sintaxis, también se requirieron recursos matemáticos para llegar a los resultados finales, utilizar porcentajes y reglas de tres para cada categoría. Al principio habíamos pensado en cómo concentrar los resultados finales ya que era más preocupante encontrar las oraciones

subordinadas y coordinadas debido a que estas eran más complejas por todos los aspectos que se tenían que tomar en cuenta.

- Otro de los aportes que tuvimos alrededor de esta investigación fue respecto al manejo de los conceptos, al inicio confundimos los nexos y oraciones subordinadas como oraciones similares, pero no es así, gracias a la investigación y explicaciones obtenidas por el maestro del curso se tuvo más claro, añadiendo los conceptos a la investigación fue más fácil de trabajar y explicar el porqué de esta investigación y de la obtención de los resultados.

#### f) *Elaboración de conclusiones*

Finalmente, para la elaboración de las conclusiones se trabajó desde la asignatura de *Investigaciones lingüísticas aplicadas a la enseñanza de la lengua* para contrastar los reportes de investigación revisados y así identificar si los objetivos se cumplieron. Este ejercicio dio lugar a una reflexión grupal que permitió que las estudiantes reflexionaran en qué medida se pudieron cumplir los objetivos de la investigación y también para que redactaran de acuerdo con estos conceptos. Algunas de las conclusiones a las que llegaron son:

- No importa en qué zona esté ubicada la escuela, las escuelas presentaron las mismas dificultades respecto a la madurez sintáctica de los estudiantes de los tres grados de secundaria, de ahí que se asume el desafío de educar en lengua asegurando la adquisición de registros sintácticos cada vez más elaborados, y de poner al alcance de los estudiantes los diferentes modelos de norma escrita que existen en el mundo de habla hispana: literaria, periodística y académica, entre otras.

- Asimismo, se sostiene la idea de que el lenguaje se adquiere y educa en la interacción social, mediante la participación en intercambios orales variados y en actos de lectura y escritura plenos de significación. Por eso, los contenidos de enseñanza se centran en modos socialmente relevantes de hacer uso de la lengua y de interactuar con los otros; en prácticas de escritura motivadas por la necesidad de comprender, expresar o compartir una perspectiva sobre el mundo, y en toda clase de interacción lingüística originada en la necesidad de entender o integrarse al entorno social.

- Es prioridad de la escuela crear los espacios y proporcionar las condiciones necesarias para que los estudiantes se apropien de las prácticas del lenguaje socialmente relevantes, para que desarrollen la capacidad de interactuar y expresarse de manera eficaz en las diferentes situaciones de comunicación de las sociedades contemporáneas, para que comprendan la dimensión social del lenguaje en toda su magnitud y, al mismo tiempo, aprendan a valorar la diversidad de las lenguas y sus usos. Particularmente busca que desarrollen su capacidad de expresarse oralmente y que se integren a la cultura escrita mediante la apropiación del sistema convencional

de escritura y las experiencias de leer, interpretar y producir diversos tipos de textos (SEP, 2018a).

- Como docentes en formación debemos tener la mirada en las dificultades que presentan nuestros alumnos, donde debemos diseñar estrategias que permitan favorecer el aprendizaje de cada uno de ellos.

## Logros y aprendizajes de la experiencia

Sistematizar las prácticas educativas y en este caso las experiencias para la formación de investigadores nos ayudan a percatarnos de lo que sucede durante el trayecto. De tal manera que al recordar y compartir se da la posibilidad de tomar distancia y aprender.

Enseñar cómo investigar, en qué poner atención, cuándo dar un giro, son decisiones que solo se transmiten durante el proceso real. Seguimos convencidos que para aprender a investigar hay que investigar, sin embargo, si no somos conscientes de nuestros puntos débiles o de nuestros aciertos difícilmente podremos avanzar para mejorar. Con este ejercicio corroboramos dos aspectos:

- El establecimiento de los seis momentos de la investigación que deben reflexionarse de forma grupal para lograr la consistencia que a veces se pierde en las primeras investigaciones que se elaboran.
- La importancia de repartir el peso del proceso entre las asignaturas donde una es más dominante en la teoría y otra en la práctica, para fortalecer los puntos de vista y asegurar la coherencia del trabajo.

La propuesta de trabajo colaborativo entre dos materias es algo que nos parece sumamente importante para poder ir compartiendo el peso del proceso entre lo práctico o la experiencia y lo teórico, no solo a través de momentos de reflexión, que ciertamente permiten que los estudiantes aprehendan los conceptos, sino también a partir de acciones muy concretas de elaboración (escritura o esquematización) de aquello que van comprendiendo, como se muestra en la Figura 1 a continuación.

Figura 1:

### Peso del trabajo de la investigación colaborativa



Fuente: Elaboración propia.

Consideramos que hay que continuar teniendo momentos de trabajo grupales, en grupos pequeños y en ocasiones de forma más extendida, sin embargo, es muy importante asegurar que los grupos pequeños se encuentren conformados de forma heterogénea. Durante este ejercicio no tuvimos el cuidado de verificar este aspecto, pues dividimos solo por escuelas de práctica y ello tuvo como consecuencia una calidad desigual en el tipo de reflexiones respecto a los resultados y a las conclusiones. Al final del trabajo, estas diferencias pudieron salvarse al hacer la reflexión grupal, pero resultan un foco rojo que atender cuando se unen perfiles homogéneos que no tienen desempeños adecuados.

Otra situación que puede salirse de control es el establecimiento de parámetros claros para la captura de los resultados, ya que justo en el momento de hacer las cosas iguales es cuando brota la creatividad. Y esa inquietud por querer mostrar un poco más de lo que se ve en los datos es lo que puede impedir que posteriormente se puedan unir, filtrar o trasladar los resultados para una interpretación desde otra perspectiva que no solo sea la de la escuela que se vio sino la del conjunto.

La función del semillero de investigadores en el Instituto Jaime Torres Bodet se relaciona directamente con la necesidad de crear una cultura de la investigación por parte de los futuros docentes de educación básica. Esto implica trascender la idea tradicional de lo que un docente debe hacer y saber hacer. La idea que subyace es orientar a los futuros docentes para asumir esta actividad como un proceso continuo en la construcción de un pensamiento docente crítico, a través de actividades que promuevan profundamente el conocimiento de su quehacer y del de otros colegas, cuyas actividades se relacionan con la educación de las nuevas generaciones. Al respecto, Villalba y González (2017) señalan que, los semilleros de investigación son espacios que permiten a "(...) estudiantes y docentes –sobre todo a los primeros–, una participación real, controlada, guiada y procesual del binomio enseñanza-aprendizaje que prioriza la libertad, la creatividad y la innovación para el desarrollo de nuevos esquemas mentales y métodos de aprendizaje" (p. 9).

Considerando lo anterior, resulta muy importante considerar el proceso de diseño curricular de los nuevos Planes de formación docente en México, mismos que a partir de 2022, contemplan un currículo distribuido en tres partes. En la primera de ellas, la federación plantea el 50% del total de los contenidos curriculares, en relación con la actividad investigativa, solo plantea un curso de metodología de la investigación en el tercer semestre. La otra mitad del currículo, un total de 32 materias corresponde a las entidades federativas diseñar tales contenidos. De éstos, corresponde a cada institución formadora de docentes diseñar cuatro cursos. Como puede verse, esta iniciativa puede representar una excelente oportunidad para promover la creación de semilleros de investigadores en las escuelas formadoras de docentes en México, lo cual se halla en las manos de los propios docentes quienes han adquirido la responsabilidad del diseño e impartición de espacios que permitan concebir

a la actividad investigativa como elemento fundamental en el perfil de egreso de los futuros maestros de educación básica.

Finalmente, esta experiencia permitió a los docentes en formación observar cómo, un concepto teórico empieza a tener otra connotación por el hecho de haberlo 'investigado', trabajado y comprendido, a través de un proceso sistemático, una tarea que puede comenzar a incorporarse de forma paulatina durante el proceso de formación.

## Referencias

Alzate, M. (2018). Los semilleros de investigación: la lectura y la escritura para el desarrollo de las capacidades humanas en los docentes en formación. *Revista Textos*, (22), 82-91.

Chomsky, N. (1969). *Lingüística cartesiana*. Gredos.

Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Aguilar.

Chomsky, N. (1978). *Estructuras sintácticas*. Siglo XXI.

Chomsky, N. (1980). *Sintáctica y semántica en la gramática generativa*. Siglo XXI.

Cots, J. y Nussbaum, L. (Eds.) (2002). *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Milenio.

Del Pozo, L. (2017). La redacción académica y la conciencia lingüística. *Apuntes Universitarios. Revista de investigación*, 7(2), 90-93.

DOF. (2012). Educación media superior como parte de la educación obligatoria. Diario Oficial de la Federación. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012#gsc.tab=0).

Gili, S. (1980). *Curso superior de sintaxis española*. Bibliograf.

Hunt, K. W. (1970). Syntactic Maturity in Schoolchildren and Adults. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 35(1), iii-67. <https://doi.org/10.2307/1165818>.

Latorre, J. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.

Sautu, R. (2003). *Todo es teoría*. Lumiere.

Secretaría de Educación Pública. (2018a). *Aprendizajes clave para la educación integral. Lengua materna. Español*. SEP. [https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/secundaria/espanol/V3-LENGUA-MATERNA-ESPANOL-p164\\_249.pdf](https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/secundaria/espanol/V3-LENGUA-MATERNA-ESPANOL-p164_249.pdf).

Secretaría de Educación Pública. (2018b). *Planes de Estudio 2018 para la formación inicial de los futuros profesores en Educación Básica*. DGE SUM.

Tomé, M. y Manzano, B. (2015). *La investigación en educación llevada a la práctica para la mejora en los procesos educativos*. Universidad de Granada.

Villalba, J. y González, A. (2017). Importancia de los semilleros de investigación. *Revista Prolegómenos*, XX(39), 9-10.



# Experiencias de la práctica docente en educación superior en Chiapas, México, durante la pandemia por Covid-19

Magdalena del Carmen Morales Domínguez y  
María Guadalupe Ramírez Rojas

## Introducción

La pandemia de la COVID-19 cambió la forma de relacionarnos y, por ende, las prácticas pedagógicas en todos los niveles educativos. El objetivo de nuestro estudio fue analizar las experiencias de docentes de nivel universitario en torno a cómo cambió su práctica ante la contingencia y el confinamiento obligatorio derivado de la pandemia. Se realizaron entrevistas entre personal docente universitario del área de Ciencias Sociales, en el estado de Chiapas, México.

Durante la pandemia se experimentó miedo, impotencia y confusión pues, además del temor ante la posibilidad de contagios, también eran inciertas las formas y mecanismos bajo los cuales se debían garantizar el acompañamiento y los entornos educativos que favoreciesen un vínculo pedagógico sólido entre los docentes y sus estudiantes.

Los docentes estaban más arraigados al modelo tradicional, el cual se remonta a épocas pasadas, donde la práctica pedagógica estaba centrada en la interacción cara a cara y el docente debía estar frente al grupo para transmitir sus enseñanzas. En este escenario, el acceso a la educación favorece a quienes tienen las posibilidades económicas, sociales y culturales para cursar sus estudios. De acuerdo con lo observado en las entrevistas, para algunos docentes fue difícil romper con sus prácticas pedagógicas y diseñar una práctica docente virtual, no solo por la falta de conocimientos sobre la utilización de las TIC, sino también por el acceso a las mismas, ya que contar con infraestructura en sus domicilios, conectividad al internet o un equipo de cómputo no es una generalidad, y estas son condiciones que, además, plantean barreras socioeconómicas y culturales para el acceso universal a la educación en un ambiente virtual.

Unido a lo anterior, resultaba necesario y urgente pensar en otras formas de establecer espacios para la interacción entre estudiantes y docentes. En otros contextos hubo la necesidad de que tanto profesores como educandos

incluyeran mediaciones que se ajustaran a las emergencias personales, familiares, sociales y culturales que había traído un “enemigo” invisible, pero poderosamente destructivo: la pandemia.

En medio de esta situación caótica aparecieron defensores de la educación virtual promoviéndola como un cambio que tendría que realizarse tarde o temprano, independientemente de la emergencia sanitaria, cambio que exponía a la luz las deficiencias tanto de quienes podrían considerarse como nativos digitales —estudiantes— como entre quienes lidiaban con una brecha digital —docentes—, lo cual los colocaba en una amplia desventaja al plantearse, literalmente, un cambio de la noche a la mañana, haciendo clic ante un computador.

El tránsito estrepitoso de un modelo educativo clásico a un modelo 100% centrado en una experiencia virtual durante el confinamiento, generó momentos de incertidumbre sobre lo que podría suceder con la educación en general y con el desarrollo de las prácticas en particular. La incorporación de las TIC ya no era una opción para el desarrollo de las prácticas educativas (formativas, curriculares o evaluativas), ahora era una necesidad y un medio para garantizar la educación de todos y para potencializar las competencias propias de la profesión docente: enseñar, formar y evaluar. Este trabajo es un acercamiento a las experiencias y al cómo, a partir de ellas, se puede analizar lo que vivieron los profesores universitarios de Ciencias Sociales.

## Contexto de la práctica educativa durante la pandemia de COVID-19

De inicio es importante mencionar que la educación en México no estaba preparada para enfrentar las disposiciones extremas como las impuestas por la cuarentena derivada de la COVID-19. Esto se debe a que la educación virtual en México no es una práctica común pues, en su mayoría, el sistema educativo depende de las clases presenciales, además de que en el país no existen las condiciones necesarias para llevar el aprendizaje en línea a cada alumno.

En México el sistema educativo cuenta con tres métodos probados: el tradicional, el de telesecundaria y en línea. Y si bien métodos como el de telesecundaria sirvieron para resolver el problema durante esta cuarentena —pues de esa forma se impartieron las lecciones a los alumnos de educación primaria y secundaria—, esto no resolvió el problema para las localidades alejadas y con mayores grados de vulnerabilidad. Además, es importante mencionar que las clases en línea para nivel medio y superior no garantizan que los estudiantes adquieran los conocimientos necesarios, aunado a que no todos contaban con el servicio de internet. En este escenario, el reto era dotar de las herramientas indispensables a fin de que estudiantes y profesores obtuvieran el máximo beneficio de la educación a distancia, para lo cual se requieren

aptitudes digitales junto a constantes capacitaciones en torno a plataformas educativas como bibliotecas digitales o salas de chat en comunidad y la preparación óptima de las clases con recursos digitales; no obstante, ni profesores ni alumnos contaban con las herramientas tecnológicas para tal fin.

Si bien es cierto que la educación superior se adaptó a la educación en línea, muchos jóvenes no tenían los recursos económicos para contratar el internet, aunado a que en varias regiones no contaban con la señal en casa, lo que en numerosos casos derivó en la deserción estudiantil durante el 2020, el año más agresivo de la COVID-19. De acuerdo con las estadísticas, cerca del 16% de los alumnos que desertaron durante ese ciclo escolar lo hicieron porque necesitaban trabajar o por falta de dinero (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2020).

### *Las experiencias de las prácticas de docentes*

Para intentar comprender la práctica docente comenzaremos con definir experiencia, entendida como el flujo de comunicación interpersonal que tiene el sujeto. Si consideramos que tiene lugar en un ámbito local, la experiencia es completamente intersubjetiva e implica prácticas, negociaciones y estaciones entre otros con quienes estamos conectados; es un medio por el cual los procesos colectivos y subjetivos se interfieren, “la experiencia se caracteriza por una orientación abrumadora de practicidad” (Kleinman, 1998, p. 358).

Así nos remitimos a que la práctica docente:

Es una forma rutinizada de conducta que está compuesta por distintos elementos interconectados: actividades del cuerpo, actividades mentales, objetos y uso, y otras formas de conocimiento que están en la base, tales como significados, saberes prácticos, emociones y motivaciones [...] la práctica forma una unidad cuya existencia depende de la interconexión específica entre estos distintos elementos (Reckwitz, 2002, p. 249).

Estos elementos abarcan la totalidad de las herramientas, infraestructuras y recursos que participan en la realización de una práctica. En este sentido, se define como práctica educativa al proceso de solución de problemas donde el profesor es un agente que utiliza su conocimiento tácito para lograr las metas educativas que el programa de su materia y la filosofía de la institución plantean.

En la literatura sobre el tema se encuentra una gran cantidad de nombres y de concepciones para las teorías implícitas de la enseñanza. Roloff y Berger (citados en Ariztía, 2017) hablan del conocimiento tácito utilizado en las interacciones sociales de la vida cotidiana como guiones de obra de teatro que se actúan ante un indicio. Este indicio puede ser un impulso interno o algún evento externo. Aunque estos guiones permiten actuar cómodamente al automatizar el comportamiento, tienen la desventaja de que pueden dispararse automáticamente en situaciones inapropiadas (Ariztía, 2017).

Diversos investigadores han utilizado constructos similares al de teoría práctica. Por ejemplo, Sergiovanni y Starrat (citados en Gómez, 2008) hablan de plataforma educativa como supuestos sobre los cuales se apoyan las acciones del profesor y mediante los cuales las justifica o valida. Esta plataforma educativa está compuesta de supuestos, teorías y creencias sobre aspectos clave de la enseñanza como: el propósito de la educación, la percepción de los alumnos, el conocimiento que se considera valioso, y la importancia de ciertos principios pedagógicos y técnicas de enseñanza.

Por su parte, Goodman (1988) utiliza el término *filosofía práctica* para describir las ideas profesionales de un profesor. La literatura identifica dificultades para explorar las teorías implícitas de los profesores, dado que no se pueden medir directamente (Gómez, 2008). Asimismo, muchos tienen conciencia limitada de la teoría que subyace a su práctica: "aun los profesores que reconocen que tienen una teoría que determina su trabajo, con frecuencia tienen dificultad para formularla" (Handal y Lauvas, 1987, p.17). Esta dificultad que tienen los profesores para articular su teoría implícita hace complicada su medición.

Así pues, la práctica educativa está determinada por múltiples factores, entre ellos: la experiencia, la naturaleza de la disciplina que se enseña y el conocimiento pedagógico de los docentes. En este artículo se destacan las teorías implícitas de los docentes como uno de los principales determinantes de su práctica.

La práctica docente se distingue de la práctica institucional global y la social del docente, que se refieren a cuestiones más allá de las interacciones entre profesores y alumnos en el salón de clases. Por su parte, Cañedo y Figueroa (2013) coinciden en señalar que la práctica docente la constituyen tres elementos clave en interacción: alumnos-contenidos-docentes, donde ocurre la organización de la actividad conjunta entre profesor y alumnos a través del discurso y las acciones. La práctica docente se realiza en un contexto de construcción y reconstrucción de saberes complejos, dinámicos y en constante transformación. Así, el impacto de esta práctica docente se verá reflejado en el aprendizaje de los estudiantes; pero también se expresa en los contenidos que maneja el profesor y en las actividades que realiza con y para los estudiantes, las cuales reflejan sus concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje, el currículo, la gestión y que orientan el camino a seguir para la formación de las personas.

Según Fierro et al. (2000), en la práctica docente se distinguen cuatro dimensiones que nos permiten analizarla:

1. Personal: que va desde la experiencia de cada uno resignificando el pasado.
2. Institucional: se refiere a lo relacionado con el espacio donde se desempeña el docente.

3. Interpersonal: se refiere a las relaciones que se generan en ese campo de trabajo con el alumno/a, colegas y administrativos.

4. Social: se entiende como las relaciones que se dan dependiendo del contexto sociocultural y económico donde se desempeñe el docente.

Si bien es cierto que los docentes (más aún con la pandemia) han ido trascendiendo en las dimensiones mencionadas, también es importante enfatizar en que aún están relacionados con la educación tradicional, donde la dimensión social y la cultural siguen muy arraigadas, lo que ocasiona que, muchas veces, los docentes no generen cambios en su práctica.

La práctica docente se nutre de los diferentes modelos educativos que han existido a lo largo de la historia, y aunque algunos tengan aspectos contradictorios dentro del quehacer pedagógico, el docente muchas veces recurre a ellos para enriquecer su labor de acuerdo con las temáticas, las necesidades de aprendizaje y el contexto de los estudiantes. Además, destaca la importancia de la reflexión sobre el acto educativo puesto que:

el actuar del maestro desvela un paradigma atribuido a códigos implícitos en los modelos pedagógicos y permite que los futuros maestros aprendan de la acción de otros compañeros y adquieran competencias para interpretar la realidad educativa, modificar su práctica y construir su propia teoría de la educación. Esto es, iniciar un camino para transformarse en profesionales productores de conocimiento, reflexionando sobre su práctica educativa y realizando una autocrítica que les conduzca a averiguar la eficiencia de lo diseñado (Martín, 2011, p. 48).

Lo anterior nos permite considerar que la práctica del docente no solo parte de su formación desde el orden profesional, sino también de la experiencia y de su propio contexto. Con base en lo mencionado, situaremos nuestras reflexiones en el caso de Chiapas, entidad federativa donde aproximadamente el 27% de su población es indígena y vive en comunidades dispersas en el medio rural. Según información oficial (INEGI, 2020), el estado es considerado con una alta y muy alta marginación social, en donde las intervenciones de gobierno, así como de los organismos no gubernamentales del ámbito internacional, no han logrado cumplir con los cometidos planteados respecto a la reducción de brechas en materia de desigualdad; por ello conocer las condiciones de los docentes en este contexto es aún más importante, porque la pandemia pudo haber ampliado las brechas para el acceso a una educación de calidad.

## Metodología

### *Diseño del estudio*

Este estudio cualitativo adoptó un análisis temático (Braun y Clarke, 2006) de 15 entrevistas semiestructuradas realizadas entre mayo y junio de 2022. Las entrevistas realizadas en la unidad académica fueron cara a cara.

### *Contexto de estudio*

Chiapas es una región única en México, con el mayor número de indígenas residentes por kilómetro cuadrado. Se caracteriza por sus poblaciones indígenas dispersas ubicadas en lugares relativamente inaccesibles en la geografía. La mayoría de los municipios tienen menos de 30.000 habitantes indígenas. San Cristóbal de Las Casas es el municipio más grande de la región con una población indígena oficial de 215.874 personas (INEGI, 2020).

### *Reclutamiento y participantes*

La participación fue voluntaria para quienes laboran en la universidad. Ningún participante invitado se negó a colaborar y no hubo abandono de alguno de ellos. El número de informantes se obtuvo cuando se alcanzó la saturación teórica (Saunders et al., 2018), es decir, cuando la información recolectada no aportaba más elementos a las dimensiones de las categorías reflejadas en la guía de entrevista.

### *Consideraciones éticas*

Se obtuvo el consentimiento informado antes de las entrevistas y se explicó a todos los participantes el objetivo del estudio. Las entrevistas semiestructuradas se realizaron presencialmente en la unidad académica y se leyó el consentimiento informado a los participantes. Para las entrevistas en línea se les envió la carta de consentimiento en formato de archivo PDF a través de WhatsApp. El número de teléfono de la investigadora se proporcionó a todos los participantes en caso de que tuvieran preguntas sobre la investigación o quisieran retirarse del estudio. Cabe señalar que la participación fue voluntaria.

### *Instrumentos y recopilación de datos*

Descripción de la guía de entrevista: cada entrevista incluyó una sección para indagar sobre características sociodemográficas y situación laboral (Sección A), y una sección sobre prácticas y percepciones de la práctica docente universitaria (Sección B).

Sección A: Edad, educación, hablar lengua indígena, años de servicio, lugar de trabajo, capacitación y cambios percibidos en su situación laboral durante la pandemia.

Sección B: ¿Cambió la forma de impartir sus clases durante la pandemia? ¿Qué se le hace más fácil, dar clase en línea o presencial? ¿Tuvo apoyo institucional para trabajar en línea? ¿Los estudiantes sienten que aprenden más en línea o presencial?

### *Aplicación del instrumento*

Previo al trabajo de campo se realizó una prueba preliminar de la guía temática semiestructurada para las entrevistas, esto vía telefónica y en línea por la plataforma Zoom. Se realizaron entrevistas piloto, individuales, a profesores universitarios. Las cinco entrevistas piloto no se incluyeron en el análisis de datos.

La duración media de las entrevistas fue de 60 minutos. Las entrevistas fueron grabadas digitalmente y luego transcritas. Además, se tomaron notas de campo durante y después de las entrevistas para complementar las transcripciones e identificar las limitaciones en las entrevistas.

### *Análisis de los datos*

El análisis temático se basó en la teoría de la fenomenología, que es una teoría comprensiva e interpretativa de la acción social que explora la experiencia subjetiva en el mundo de la vida cotidiana de las personas en el que prevalece el “sentido común” (Schutz, 1932, 1967) en Mieles et al., 2012, p. 216). Desde este enfoque, se considera que las personas que viven en el mundo de lo cotidiano son capaces de atribuir sentido a una situación; por lo tanto, es el significado subjetivo de la experiencia el objeto de estudio.

El análisis se realizó en seis fases propuestas para el proceso de análisis temático con rigor científico (Mieles et al., 2012): Fase 1) Familiarización con los datos – transcripción literal de las entrevistas; Fase 2) Generación de categorías o códigos iniciales; Fase 3) Búsqueda de temas – confirmación de temas en relación con los códigos; Fase 4) Revisión de temas – discusión entre los autores de los temas identificados; Fase 5) Definición y denominación de temas; Fase 6) Elaboración del informe – presentación final del informe de los temas con los resultados.

Las transcripciones se analizaron utilizando el software Atlas.ti. Las autoras participaron en la aprobación de los temas y subtemas. No se realizaron entrevistas repetidas.

## **Resultados**

Se realizaron 15 entrevistas a docentes del área de Ciencias Sociales, de los cuales fueron siete hombres y ocho mujeres, cuyos rangos de edad oscilaron entre 35 a 60 años. Referente a los años de servicio docente, los rangos correspondientes fueron de cinco hasta los 35 años al interior de la institución (Tabla 1).

Tabla 1:

Característica de la población de estudio

Variables	Características	N°	%
Edad	35 - 45	5	33.3
	46 - 55	7	46.7
	56 y más	3	20.0
Sexo	Hombre	7	46.7
	Mujer	8	53.3
Años de antigüedad en la universidad	5 - 15	4	26.7
	16 - 25	3	20.0
	26 - 35	8	53.3
Disciplina	Economía	10	66.7
	Sociología	5	33.3

Fuente: Elaboración propia.

## La innovación de la práctica docente

La migración de actividades presenciales a medios digitales no fue fácil para los docentes, ya que su práctica se daba desde las aulas de clase y a nivel presencial, donde algunos no usaban los medios digitales dentro de sus materiales pedagógicos. Al principio los docentes no sabían qué hacer, ya que la primera indicación fue suspender las clases, pero después la institución presentó una plataforma para poder reanudar clases en línea, indicación y adaptación que no fue fácil para todos, ya que había maestros que no estaban familiarizados con el empleo de plataformas tecnológicas para impartir sus clases.

En virtud de que los programas de estudio debían estar diseñados previamente en la plataforma institucional, muchos docentes tuvieron que asesorarse. Algunos refirieron que su manejo les resultó sumamente complicado, aunado al hecho de que un gran segmento estudiantil no tenía acceso a una computadora o internet. Por ello algunos decidieron apoyarse de las redes sociales, específicamente de la aplicación de WhatsApp que requiere como mínimo disponer de un dispositivo móvil. Gracias a que la gran mayoría de los estudiantes dispone del recurso y de conexión móvil a dichos dispositivos la interacción con los alumnos les resultó más fácil, ya fuese por medio de mensajes escritos o a través de audios para transmitir la explicación de los temas, además de contar con la opción de adjuntar materiales de apoyo. En el mejor de los casos, a los docentes que tenían mayores habilidades en el empleo de las TIC les resultó muy fácil el utilizar la plataforma y seguir con las indicaciones del programa.

Al respecto algunos mencionaron:

Con la pandemia estuve trabajando con herramientas digitales, Google Meet, WhatsApp y la plataforma de la universidad. Una vez que se terminaron las clases virtuales y volvimos a clases presenciales seguí utilizando el WhatsApp y la plataforma de la universidad, pero la clase se da de manera presencial y se suben actividades a la plataforma para que sea la plataforma quien califique a los estudiantes y hay mayor transparencia en el proceso de asignar calificaciones a cada rubro y la integración de la calificación final (Docente de Economía, 18 años de trayectoria).

Las estrategias que utilizo son variadas, dependiendo del tema, pues recordemos que tuve formación desde la Maestría en Educación, esto me ayuda mucho en lo que es la pedagogía y didáctica, utilizo todo tipo de material, que obviamente vaya con el tema. Con la pandemia no sentí mucha falta de la presencia porque también hubo oportunidad de usarlas aun cuando era en línea. El regresar de la pandemia sí que está un poco distorsionado, los alumnos aún no saben lo que quieren, se quejan de todo y nada les parece, no querían en línea, y presencial es más pesado, creo es un acomodo normal de las sensaciones y emociones causadas por el estrés psíquico respecto al COVID-19 (Docente de Economía, 14 años de trayectoria).

Con la pandemia se tuvieron que implementar nuevas formas y métodos utilizando la tecnología, por las materias instrumentales me vi en la necesidad de comprar un pizarrón y grabar mis sesiones para poder dar mejor la materia (Docente de Economía, 17 años de trayectoria).

Sí, yo creo que la pandemia nos puso un gran reto ¿verdad? porque nos tuvimos que adaptar a las nuevas circunstancias y a la educación en línea. O sea, nosotros no estamos formados para dar estas clases en línea; sin embargo, a pasos acelerados tuvimos que reconvertir, igual la plataforma Educa-t que tiene la universidad no es la más adecuada para tener un contacto directo y los estudiantes tienen poca capacidad de conectividad [...] en internet nada más ponían su foto y eso suponía un reto de que a cada rato los tenía uno que interpelar si estaban ahí, o sea para nosotros era bastante difícil. Es mucho más fácil las clases presenciales que a las que reiniciamos ahora en este semestre, verdad, que yo no he faltado prácticamente [a] ninguna clase desde que inició el semestre... y este... y lo que tratamos de dar es... pues todo el aparato teórico de las materias, más algunos ejercicios, tenemos el problema acá en la facultad que el internet no es bueno, verdad, sí y que eso dificulta un poco [...] el análisis de base de datos (Docente de Economía, 35 años de trayectoria).

Tuve que elaborar [más] material para que los chicos pudieran aprender, tuve que hacer uso de todo el ingenio y tomar cursos para que en mi casa pudiera elaborar herramientas para que al momento de transmitir en la

pantalla las lecturas históricas antiguas los estudiantes supieran de qué les estaba hablando, de las abreviaturas, de la simbología, de los conceptos, pero sobre todo que vieran en la pantalla el documento antiguo y que ellos pudieran desde su casa aprender a leerlos. Creo que fue este un esfuerzo doble, triple, no te sabría decir ahí qué tanto, pero sí fueron horas de sentarme y pensar, reflexionar qué herramientas puedo yo desarrollar para que los chicos en casa pudieran aprender a leer los documentos históricos, de ahí creo que las demás materias pues con la lectura, la discusión en clase y los cuestionarios, creo que la fuimos sacando, pero paleografía sí fue bastante batallar, pero creo que al final sí funcionó todo lo que hice (Docente de Sociología, 19 años de trayectoria).

Los maestros que tenía una formación en docencia son los que demostraron más habilidades para migrar e impartir clases en medios digitales, pero para los docentes con mayor edad y acostumbrados a sus clases presenciales, donde sus herramientas son el pizarrón, los pulmones y exposiciones, no fue fácil adaptarse a este tipo de herramientas.

## El acompañamiento institucional para las clases en línea

Los docentes entrevistados no percibieron un acompañamiento institucional, ya que señalaron que eran constantemente vigilados desde la plataforma y, según explicaban, se les solicitaba que registrasen alguna actividad docente como evidencia. Puesto que no todos los maestros poseían un conocimiento básico para el empleo de las TIC, su acceso les planteaba una tarea compleja; además de que eran evaluados en la institución a través del indicador de uso o no de la plataforma institucional. Algunos entrevistados refirieron que inclusive hubo casos de profesores que dejaron de impartir clases debido a los conflictos generados.

En cuanto al acompañamiento institucional mencionaron:

[Fue] de poca colaboración, los cursos que nos dieron fueron confusos, poco útiles, fueron más provechosos algunos videos que subieron algunos profesores en los grupos de WhatsApp (Docente de Economía, 10 años de trayectoria).

Fue un proceso, digamos, difícil. Acoplarnos a una nueva forma de realizar actividades era todo un tema. Como dije en la anterior pregunta, primero se manejó de esa forma y luego nos pasamos a la plataforma. Sin embargo, era más complicado dado que los muchachos muchas veces no podían conectarse o incluso yo no podía. También pasaba que el aprendizaje fue de menor nivel para los estudiantes (Docente de Economía, 15 años de trayectoria).

Pues a veces nos vimos obligados a impartir las clases con videollamadas porque se nos pidió que las grabáramos como evidencia de que estuvimos

dando clases, por lo que los alumnos también sintieron esa obligación. Con la institución todo salió aparentemente bien y con los alumnos también. Solamente algunos no podían entrar por las fallas del internet, entre otras situaciones (Docente de Economía, cinco años de trayectoria).

La sensación [...] fue de total vigilancia, aunque puede deberse a estar en constante vigilancia por el servicio de la plataforma, y a la vez éramos vistos y supervisados en todo, además de obligarnos a grabar las sesiones. Creo [que] fue estresante la presión [porque] no había claridad sobre estas acciones; sin embargo, fue una experiencia necesaria, de la cual lo bueno fue que los alumnos no dejaron de tener clases y avanzar, y no sentir que una Universidad no pudiera dar este servicio de formar profesionales (Docente de Economía, 25 años de trayectoria).

Estuvimos solos, no había comunicación y algunas veces nos asistía con soluciones a problemas el secretario administrativo (Docente de Economía, 18 años de trayectoria).

Con directivos fue muy distante, no atendían inquietudes sobre la plataforma. No existió un acompañamiento más allá de un curso general sobre el funcionamiento de dicha plataforma. Vigilancia sí, porque lo que les interesaba era solo el cumplimiento administrativo de unidades de aprendizaje, sesiones sincrónicas, aunque no les importaba el contenido. Realizaron una evaluación (revisión) sobre la forma en que estaba el contenido almacenado en la plataforma y sobre los links electrónicos de las sesiones meet...es decir, solo buscaban saber si se impartían clases y existía evidencia de las sesiones. No existió ningún acompañamiento didáctico-pedagógico (Docente de Economía, 23 años de trayectoria).

A mí me parece [que] la plataforma educativa está diseñada para educación a distancia y no para educación en tiempo real, en línea, entonces nosotros tuvimos que utilizar el Google-meet, en un principio la universidad yo creo que pagaba y se podían grabar las clases y subir a la plataforma. Posteriormente ya no se podían grabar [...] me parece que fue un esfuerzo importante [...] y que todos pusimos nuestro granito de arena para poder desarrollar las actividades. Yo creo que los estudiantes de mejor manera, porque pues tenían muchas limitaciones en términos de la conectividad [...] y algunos se conectaban de celular y utilizando datos y eso era un problema ¿no? pero en general me parece que no había otra alternativa, quizás se pudo haber ensayado otras estrategias metodológicas y pedagógicas [...] pero pues ya la pandemia nos agarró de la noche a la mañana ¿no? y no estábamos preparados para enfrentarla (Docente de Economía, 35 años de trayectoria).

Bueno, la verdad una nueva experiencia, me sentía así como con falta de recursos, con falta de ideas para poder enfrentar una nueva forma, sí, sobre todo en la forma de dar clases en estas modalidades que tenemos,

se me complicó mucho porque sentía que no tenía los recursos, no podía. Como venía de una costumbre de utilizar pizarrón y estar frente al alumno y de repente pues, este, empezar a hablar en la pantalla porque, pues... todos los alumnos apagaban su cámara, así como sesiones sentía que no había nadie ¿no? cuando no veía ni la figura, porque no ves los gestos, no ves las actitudes o las formas que están expresando los alumnos, porque un gesto también te puede decir, puedes tener la respuesta en positivo o negativo (Docente de sociología, 23 años de trayectoria).

Se presentó una situación de desconcierto y desolación debido a que no existía un acompañamiento puntual sobre el proceso pedagógico en línea. No por la forma de impartir, sino por la falta de criterios definidos. Porque no existía una certeza de la diferencia que existe entre las clases en línea o virtuales (Docente de Economía, 12 años de trayectoria).

El cambio de modelo implicó retos y desafíos aún vigentes entre los docentes respecto al empleo de las TIC, ya que mencionaron que en su propia institución no existieron facilidades relacionadas a la capacitación, lo que implicó que buscaran -con sus propios medios y recursos- las maneras idóneas para incorporar las herramientas tecnológicas en el marco impuesto por el confinamiento.

## La relación entre las clases presenciales y clases en línea, y sus cambios en la práctica docente

Si bien las clases virtuales resolvieron el reto inmediato impuesto por la pandemia, la modalidad virtual no sustituyó las necesidades en su totalidad, pues existen materias que requieren de actividades prácticas cuyo requisito indispensable amerita la interacción frente a frente con el fin de demostrar, ejemplificar o aclarar dudas. Ahora bien, los docentes recalcaron que el acceso al internet era un imperativo para lograr con los cometidos de enseñanza y, en este sentido, resulta importante enfatizar en que la carencia de internet, tanto entre profesores como entre estudiantes, acrecentaría rezagos respecto a sus pares quienes sí disponían del recurso y que, adicionalmente, poseían conocimientos básicos en el manejo de las TIC.

En cuanto al contraste y los cambios entre las clases presenciales y las virtuales, algunos entrevistados mencionaron lo siguiente:

Muy diferentes, para mí el trabajo presencial es fundamental, no se puede sustituir con los medios virtuales, salvo situaciones extremas como la que vivimos, donde el trabajo virtual no tiene alternativas. La interacción personal es necesaria y requiere la presencia física (Docente de Economía, 10 años de trayectoria).

Considero que las clases presenciales siempre les darán un mejor aprendizaje a los alumnos y para mí es más sencillo explicarles todo porque, para

empezar, las materias que yo imparto son muy prácticas y requieren de mi atención al 100%. Con las clases en línea no se lograba dicha atención del todo bien o como yo hubiese querido (Docente de Economía, 15 años de trayectoria).

Era extraño para todos porque estábamos muy acostumbrados a estar presencialmente, y de un momento a otro todo cambió (Docente de Economía, 10 años de trayectoria).

Creo que todos estamos de acuerdo en que las clases presenciales refuerzan mejor el aprendizaje para los alumnos. En el caso de los docentes fue un poco complicado porque no todos sabían manejar equipos de cómputo y fue todo un proceso de capacitación con tal de brindar las clases de mejor forma. Aun así, creo que para todos fue complicado, incluso para mí por las situaciones que se me presentaron, por lo que el regreso a presenciales ha favorecido más a todos. (Docente de Economía, cinco años de trayectoria).

En línea uno hablaba solo, sin saber qué pasaba al otro lado, pero [por] el estoicismo que nos permite sentir, continué sin faltar el entusiasmo, a diferencia de las clases presenciales donde uno puede ver al alumno (Docente de Economía, 25 años de trayectoria).

Los estudiantes prefieren las clases presenciales porque el conocimiento es mayor y se pueden abordar los temas con preguntas en el momento; ya que de manera virtual no había mucha atención a la clase y ellos podían estar haciendo otras cosas simultáneamente, o no estar en la clase (Docente de Economía, 18 años de trayectoria).

El problema es que a distancia dependemos de la conectividad de profesor y estudiantes; no siempre funciona adecuadamente el wifi o el internet. No todos los estudiantes se podían conectar a sus clases. El impacto es menos favorable en educación a distancia también porque la relación no es directa, no se veían expresiones-gesticulaciones; no todos los estudiantes participaban ni exponían sus dudas. La educación a distancia es para cierto tipo de estudiante que tiene hábito de lectura, es autónomo y entiende que el aprendizaje es lo principal y no la enseñanza, por lo que no solo lee, sino que se informa mucho más, consulta diversas fuentes, hacer reflexión, análisis, síntesis de los temas. (Docente de Economía, 23 años de trayectoria).

Existe una diferencia abismal, el aprovechamiento y la práctica docente sin duda es mucho mejor en clases presenciales (Docente de Economía, 17 años de trayectoria).

Me parece que son mucho mejor(es) las clases presenciales porque hay una interlocución cara a cara y en este tipo de carreras –que de alguna manera

tienen que ver con aspectos tanto teóricos como empíricos— pues de alguna forma, este, en las clases cara a cara pues se puede uno desempeñar de mejor [manera] y en el internet a veces ni sabes si están o no están, [si] están durmiendo o te dejan la computadora prendida nada más o sea este el problema que nosotros veíamos en relación a esto... si la conectividad fuera buena para todos tal vez sería menos problema, pero no era así; o sea, creo que profundiza las desigualdades entre los que tienen más posibilidades y los que tienen menos posibilidades, en cambio en las clases presenciales hay mayor equidad (Docente de Economía, 35 años de trayectoria).

Como puede verse, de acuerdo con los testimonios existe un sinnúmero de diferencias entre impartir clases presenciales y virtuales, diferencias que generan cambios en la práctica docente. En este sentido, podemos afirmar que estas condiciones influyen indiscutiblemente en el rendimiento escolar e impactan en los índices de deserción.

## Condiciones necesarias para impartir clases virtuales y presenciales

Con base en lo mencionado, consideramos que una condición necesaria es disponer de herramientas asequibles a nivel institucional, así como también contar con la capacitación para el empleo de las TIC, pues esto favorecería la conformación de un ambiente que no sea percibido como opresivo, sino, por el contrario, uno que promueva la incorporación de nuevas estrategias a las aulas, cuya puesta en marcha resultaría atractiva para los docentes. Respecto a lo anterior, se debe reflexionar en las estrategias para su aplicación considerando que un gran número de docentes tendrían que migrar hacia nuevos aprendizajes; dicha migración digital ameritaría por tanto una presión institucional con el fin de dotar de las herramientas mínimas indispensables para la impartición de clases en entornos virtuales.

Sobre las condiciones necesarias para impartir clases virtuales y presenciales podemos observar las reflexiones siguientes:

Yo creo que nada, porque hay muchas cosas que no están en nuestras manos. Por ejemplo, que se vaya el internet, que no todos se pueden conectar por falta de recursos. O una opción sería tener más tolerancia tanto para los maestros como para los alumnos ante estos casos (Docente de Economía, 15 años de trayectoria).

Solamente mejorar la plataforma de la escuela porque a veces se presentan fallas técnicas y eso ha provocado que los alumnos no entreguen a tiempo sus actividades, lo que hace que baje su promedio (Docente de Sociología, 10 años de trayectoria).

Tener al menos capacitaciones para poder utilizar la plataforma de la escuela de una manera eficiente o hacer que las clases sean más dinámicas para que los alumnos no se aburran o no se cansen tan pronto (Docente de Economía, cinco años de trayectoria).

Necesitamos estar más preparados en todos los sentidos, desde lo académico como maestros hasta lo técnico como institución, y ofrecer lo mejor a los alumnos que son lo más importante para todos nosotros y para la existencia de esta (Docente de Economía, 25 años de trayectoria).

La preparación continua de las clases y la disposición siempre a aprender algo nuevo y a modificar algunos métodos didácticos para un beneficio colectivo. (Docente de Economía, 17 años de trayectoria).

Bueno [lo] fundamental es que se mejore la conectividad en la facultad; es decir, que haya internet todo el tiempo para todos: estudiantes y profesores, no esto tanto para las clases virtuales como para las presenciales, no (Docente de Economía, 35 años de trayectoria).

Pues mira, considero que en la parte virtual...este acercarnos más, que nos ofrezcan un poquito más de apoyo en torno a la tecnología y sobre todo la infraestructura que es lo más importante que debe de prevalecer ...para que los recursos que nos entreguen realmente funcionen ¿no? porque si no hay una infraestructura [...] tecnológica dentro de las instalaciones o el alumno no lo tenga por mucho que tengas buen recurso no lo vas a poder hacer (Docente de Sociología, 23 años de trayectoria).

## Comentarios finales

En México las instancias educativas se han incorporado a los planes y programas con el modelo a nivel virtual o en línea. Y aunque todo programa de estudio posee un currículum y tiene y está diseñado en una modalidad, como consecuencia de las medidas de restricción tomadas por la pandemia la incorporación a medios digitales fue de forma abrupta y no planeada, alterando todo el sistema educativo a nivel presencial. Esto seguramente repercutirá en la calidad educativa en estados como Chiapas, donde de manera general las condiciones de acceso al internet y desarrollo de habilidades tecnológicas son limitadas.

Las dimensiones de análisis de la práctica docente que se mencionaron fueron fundamentales para describir las experiencias de los docentes del nivel licenciatura en el área de Ciencias Sociales, pues a través de ellas se pudo identificar la interacción en la práctica docente de los entrevistados.

La dimensión institucional tendría el mayor peso dentro de nuestro análisis, ya que los docentes entrevistados mencionaron no disponer de un acompañamiento institucional; por el contrario, manifestaron haber experimentado

una continua vigilancia represora que, según su percepción, atentaba contra la libre cátedra. En este sentido, Foucault (2000) señalaba que el poder es el saber, pero también en el ejercicio del poder se da la represión o la vigilancia como en el caso planteado, donde los entrevistados se sentían vigilados en su práctica docente dado que se tenía que cumplir con los requerimientos en una plataforma digital y, por ende, estaban obligados a usar las TIC y muchos, como se mencionó, no contaban con las herramientas para hacerlo.

Por su parte, Goffman (1993) explicaba que las experiencias están basadas en distintos escenarios de vida, donde cada uno adopta una máscara de acuerdo con lo que le toca vivir. Los docentes en este caso pasaron de un escenario presencial a uno dentro de la virtualidad, donde la dimensión institucional generó incertidumbre y desafíos, pues los docentes se planteaban un espacio de resistencia en su ámbito institucional y los estudiantes una lucha por lograr la continuidad de sus estudios. Algunos docentes mencionaban que no sabían qué había detrás de las PC, porque los estudiantes no prendían cámaras ni audios, se daban clases desiertas, donde no era posible ver el rostro de los estudiantes, aun así, se tenía que cumplir con los requisitos institucionales. Lo anterior coincide con lo propuesto por Goffman (2008), quien describe como instituciones totalitarias aquellas en donde el no cumplimiento de las normativas conllevaría a la represión, sin importar si se disponen de los recursos físicos o materiales y de conocimientos previos para desarrollar las metas planteadas, fuese educador o educando.

De acuerdo con Román (2019), cuando uno desarrolla actividades educativas en un escenario que no fue diseñado para ello, hay todo un momento de adaptación y transición que obliga a que pensemos que, en una cárcel, por ejemplo, ocurren los fenómenos esperados en las instituciones totales. Dentro de ese espacio nosotros abrimos otro espacio, algo específico que tiene que ver con la función docente y que no es la misma función y tarea que la que se espera de la institución. Por tanto, se hace fundamental la reflexión en torno a lo delicado y comprometido de la tarea docente en este entrecruzamiento de espacios y cómo impactará en la educación de los jóvenes en Ciencias Sociales.

En conclusión, a partir de este acercamiento a las experiencias con docentes en Ciencias Sociales podemos pensar en dos aristas: 1) la migración de las prácticas pedagógicas presenciales al 100% (ejercicios en papel, dinámicas presenciales) a prácticas pedagógicas utilizando herramientas virtuales; 2) la apropiación de conocimiento de esta migración de acuerdo con las necesidades y el perfil de cada docente que estará determinado por su contexto. Con ello surge ahora un reto interesante para la evaluación de la práctica docente, ya que se tienen que diseñar instrumentos de evaluación que posibiliten la incorporación de estas dos herramientas permitiendo ver los resultados en el aprendizaje de los estudiantes, considerando que no solo es un reto para las instituciones educativas, sino para el mismo docente en pro de mejorar los niveles de educación.

## Referencias

- Ariztía, T. (2017). La teoría de las prácticas sociales: particularidades, posibilidades y límites. *Cinta de moebio*, (59), 221-234. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2017000200221>.
- Braun V. y Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qual Res Psychol.* 3,77-101.
- Cañedo Ortiz, T. de J. y Figueroa Rubalcava, A. E. (2013). La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad. *Sinéctica*, (41), 2-18. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2013000200004&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200004&lng=es&tlng=es).
- Fierro, C., Fortuol, B. y Rosas, L. (2000). *Transformando la práctica docente, una propuesta basada en la investigación acción*. Maestros y Enseñanza. Paidós.
- Foucault, M. (2000). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Goodman, J. (1988). Constructing a practical philosophy of teaching; A study of preservice teachers professional perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 4, 121-137. [https://www.scrip.org/\(S\(czeh2tfqw2orz553k1w0r45\)\)/reference/referencesspapers.aspx?referenceid=1890766](https://www.scrip.org/(S(czeh2tfqw2orz553k1w0r45))/reference/referencesspapers.aspx?referenceid=1890766).
- Goffman, E. (1993). *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu.
- Goffman, E. (2008). *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Amorrortu.
- Gómez López, L. F. (2008). Los determinantes de la práctica educativa. *Revista Universidad UDUAL*, 38, 29-39. <https://biblat.unam.mx/hevila/UniversidadesMexicoDF/2008/no38/4.pdf>.
- Handal, G. y Lauvas, P. (1987). *Promoting reflective teaching: Supervisión in action*. Open University Press.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020*. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>.
- Kleinman, A. (1998). "Experience and Its Moral Modes: Culture, Human Conditions, and Disorder". En *The Tanner Lectures on Human Values*.
- Martín Fraile, B. (2011). Teorías educativas que subyacen en las practicas docentes. *Teoría de la Educación*, 23(1), 5-70. <https://doi.org/10.14201/8578>.
- Mieles Barrera, M., Tonon, G. y Alvarado Salgado, S.V. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas humanística*, 74, 195-225.
- Reckwitz, A. (2002). Toward a theory of social practices: A development in culturalist theorizing. *European journal of social theory*, 5(2), 243-263.
- Román, A. (2019). *Imaginario social de exreclusos sobre la lectura y el sentido de la vida: la función de la biblioterapia en personas privadas de su libertad* [Tesis doctoral, Universidad Argentina John F. Kennedy].
- Saunders, B., Sim, J., Kingstone, T., Baker, S., Waterfield, J. y Bartlam, B. (2018). Saturation in qualitative research: exploring its conceptualization and operationalization. *Qual Quant*, 52(4), 1893-1907.



# Metacognición en la construcción de la identidad profesional docente en Venezuela

Eduardo Méndez Méndez y Yanett Arteaga Quevedo

## Introducción

La identidad docente es un tema que recientemente ha cobrado auge en los procesos de formación e investigación en el contexto latinoamericano. Es así como surgen diferentes miradas acerca de la profesión y de su significado, además de las prioridades y ópticas desde las cuales se analiza, atendiendo siempre a las características y necesidades de los diferentes contextos nacionales. Como punto de partida, dada la naturaleza particular de la identidad, consideramos que en los propios docentes, en su episteme y experiencia, está la clave para aproximarse y validar quién es, qué hace y cómo puede transformarse profesionalmente. Es así que se parte de la interrogante: ¿cuál es el aporte de los procesos metacognitivos en la construcción de la identidad profesional docente?

La construcción del conocimiento profesional, la reflexión sobre la práctica y la epistemología del profesor son tendencias teóricas que se abordan desde diferentes latitudes latinoamericanas, así lo evidencian reportes de diversas publicaciones en fuentes especializadas, como libros y revistas, memorias de eventos de investigación nacionales e internacionales, tesis doctorales y proyectos de investigación en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México y Venezuela (Méndez et al., 2019). Consideramos los procesos de reflexión sobre la práctica, el diálogo de saberes, la construcción discursiva y la historia del propio docente como vías para labrar caminos hacia la transformación de la enseñanza y a rescatar el valor del quehacer docente como un pilar de liderazgo y de diálogo con las realidades sociales que se perciben en América Latina.

En este texto presentamos una aproximación sistemática de la trascendencia de los procesos metacognitivos en la construcción de la identidad profesional docente, situados en el contexto de la educación secundaria venezolana, para pasar a sus implicaciones y las oportunidades que pueden aportar a la región para avanzar en procesos formativos intencionados. El propósito general de esta propuesta es analizar la relación entre los procesos metacognitivos y la construcción de la identidad profesional docente. Para lo anterior, se definieron dos propósitos específicos: 1. Describir los procesos de revisión

y reflexión docente sobre su actuación en situaciones de enseñanza; 2. Reconocer los argumentos que fundamentan la toma de decisiones para regular la práctica docente.

## Consideraciones teóricas

En esta sección presentamos los núcleos teóricos que fundamentan el tema abordado; en este capítulo se ofrece una revisión que otorga pertinencia y actualidad al componente teórico abordado; al mismo tiempo, se desglosa el enfoque epistemológico que da soporte y respalda nuestro proceso de generación de conocimiento a partir de los aspectos teóricos de entrada.

### La identidad profesional docente como proceso de construcción

La revisión de la literatura realizada nos deja ver que el tema de la identidad profesional viene ganando espacio dentro de la investigación educativa, esto se evidencia en diversos materiales como artículos, libros y tesis doctorales en las que se ha abordado el tema (Aristizábal, 2019). Es fundamental reconocer que la identidad profesional ha tenido un tratamiento polisémico (Gómez, 2018), desde discusiones sobre su naturaleza psicológica y sociológica, hasta las formas de explicarla; en función de esto, este primer apartado teórico tiene como propósito enfocar la noción de identidad profesional docente como un proceso constructivo.

La identidad en general, tradicionalmente, ha estado vinculada a la personalidad de los sujetos como algo único, estático e inmutable; sin embargo, las visiones contemporáneas la conceptualizan como variada, discontinua y socialmente susceptible, pues responde a las demandas del contexto (Beijaard et al., 2004; Monereo y Domínguez, 2014). En esa misma línea, Gómez (2015) alega que la identidad resulta de la subjetividad sustentada en la relación personal con la esfera social. Indica también que la interiorización de los vínculos con otros, da lugar a procesos psicológicos que permiten erigir una representación sobre el individuo y sus roles.

En el mismo orden de ideas, Beauchamp y Lynn (2009) la caracterizan como un aspecto clave, por la información que implica, para el despliegue de innovaciones educativas. Basados en lo anterior, se tiene que la identidad profesional es un elemento vertebrador para las transformaciones educativas, probablemente por incluir un importante actor del sistema didáctico que, además, puede reconocerse a sí mismo como un profesional situado en un contexto que le demanda respuestas sobre las que va construyendo su vida profesional.

Por su parte, la consideración de Oliveira (2017) indica que la identidad profesional es muy singular, conforma la visión de identidad como totalidad, como proceso constructivo y relacional de los componentes sociales e individuales.

En ese sentido, se ratifica como fundamentales las actuaciones que se tienen en contextos de acción para erigir y defender la esencia de la identidad que, al mismo tiempo, va presentando variaciones a partir de la experiencia.

De la misma forma, Cantón y Tardif (2018) expresan que la identidad profesional del profesorado constituye un complejo constructo teórico, producto de la interrelación de diferentes dimensiones psicosociales, en el que influye el enraizamiento histórico y sociocultural de la escuela de cada país, así como otros aspectos definitorios del ejercicio docente. Además, definen su abordaje como una compleja tarea, puesto que no se trata de una realidad empírica objetiva sino más bien a una construcción teórica elaborada a partir de diferentes dimensiones.

Para Aristizábal (2019) el concepto de identidad profesional docente, alude a la relación entre la vida y las experiencias personales de los docentes durante su trayectoria profesional. Del mismo modo, indica que la relevancia que ha cobrado viene dada por la determinación de la manera en la que enseñan los profesores, cómo se desarrollan profesionalmente y cómo se acercan a los cambios educativos. A raíz de esto, la referida autora concluye que se trata de un proceso de reflexión permanente que conduce a la transformación y que debe integrarse en la formación.

La visión de Alves y João (2020) considera que la identidad profesional docente representa un dispositivo organizador de experiencia, en tanto que representa un proceso narrativo de autoconocimiento, de comprensión, de interpretación y reinterpretación de la propia experiencia que incide en la práctica. Además, refieren que implica cierta tensión entre la historia de vida personal y profesional y los modelos racionalistas de construcción del conocimiento.

Kiyoko y Bovolenta (2020) indican que la identidad profesional del profesor demanda la comprensión de las relaciones con la profesión y como se conforma como una ruta para revelar las maneras de ser y de considerarse profesor, por lo que, resulta de los diferentes procesos de socialización en los contextos formativos y educativos en los que se inserta, incluyendo las vivencias, experiencias, representaciones asociadas a la historia de vida y a la formación profesional. Los autores indican también que desde esa dimensión social se construyen los saberes docentes.

A partir de las ideas precedentes, podemos indicar que la identidad es el resultado de la conjunción de una vertiente conceptual y abstracta del profesor y una vertiente situada en un escenario educativo, cuya dinámica reconoce la construcción profesional. Es así como se presenta una dimensión personal con las creencias, percepciones y experiencias de vida, una segunda dimensión profesional vinculada a la formación y las experiencias formativas, y una tercera dimensión contextual erigida desde el escenario educativo en que se lleva a cabo la práctica.

## El pensamiento y la acción docente en la identidad profesional

En este apartado tratamos de mostrar, como un todo coherente y lógico, nuestro proceso de comprensión de cómo el pensamiento y la acción docente interactúan en la conformación de la identidad profesional del docente de ciencias naturales en nuestro contexto venezolano y que puede extrapolarse al contexto latinoamericano.

En ese orden de ideas, consideramos al docente como un profesional reflexivo que busca construir su identidad profesional mediante procesos de reflexión sobre la propia práctica, pues a través de ella revisa su desarrollo, identifica los aspectos potentes y aquellos que deben mejorarse para tomar decisiones que regulen su acción.

La visión de un profesional reflexivo es un aspecto medular al tratarse de identidad, al respecto coincidimos con Díaz (2013), pues a través de sus reflexiones el docente puede examinar las teorías que ha venido conformando a lo largo de su formación y que inciden en su acción. En ese sentido, el profesor es un sujeto que genera conocimientos que van moldeando su identidad, cuando produce teorías desde la reconstrucción y significación que hace sobre su práctica, por tanto, la epistemología al considerarse una reflexión sobre el conocimiento, implica reconocer qué tipo de relación establece el profesorado con el contenido de su pensamiento.

El hecho de considerar al profesor como profesional reflexivo implica también asumir que su epistemología se vincula con las creencias y concepciones asumidas (Arteaga, 2008) sobre la naturaleza del conocimiento, lo que significa aprender y enseñar (Hernández y Maquilón, 2011). Todos estos elementos responden a visiones personales construidas y que se conjugan en la forma en que los profesores interpretan, comprenden y orientan sus actividades profesionales (Tardif, 2004).

Tomando en cuenta estos planteamientos, asumimos que las reflexiones sobre la práctica se desarrollan en la práctica, sin embargo, reconocemos la importancia de generar desde la formación inicial espacios dedicados a la reflexión a fin de ir delineando la identidad del futuro profesional, pues en la medida en que los procesos reflexivos se tornan habituales el docente podrá estructurar y encauzar su actividad profesional, en función de los diversos saberes que epistemológicamente orientaran su actuación. Al respecto, Vanegas y Fuentealba (2019) expresan que la comprensión de la intervención pedagógica durante la formación inicial es una construcción histórica y social de un espacio complejo que conecta la cultura universitaria, la cultura escolar, el conocimiento teórico y el empírico.

Sin embargo, en el contexto de este estudio nos enfocamos en profesionales de la docencia que enseñan ciencias naturales. Los investigadores que han

abordado el estudio de la identidad a partir de procesos de reflexión reportan diversos modelos que permiten su estudio e interpretación, entre los cuales se encuentra el propuesto por Korthagen (2004), denominado modelo cebolla. En este modelo se exponen seis niveles de reflexión, a saber: misión, identidad, creencias, competencias, comportamiento y entorno. Reconocemos la importancia de este modelo para el estudio de la construcción de la identidad profesional desde la reflexión, pues plantea no solo considerar las reflexiones a partir de las preguntas como el producto final del proceso, sino que demanda del docente la toma de decisiones que tienen incidencia en su práctica y así mejorar la enseñanza.

De lo antes expuesto, destacamos que la autorreflexión y autorregulación son procesos metacognitivos claves para desarrollar una praxis más consciente (Marroquín, 2012), fundada en criterios epistemológicos que conduzcan a construir y mejorar la identidad profesional. De tal manera, es esencial que la epistemología docente se dinamice a partir de reflexiones acerca de situaciones y problemas que ocurren en la enseñanza, pues esa línea induce al profesor a analizar críticamente lo que hace, en función de las evidencias, para definir argumentos de reflexión y toma decisiones que conlleven a la regulación de la docencia (Méndez, 2016).

Los matices que ofrece la reflexión crítica sobre la práctica posibilitan la introducción de cambios en la epistemología del profesor, puesto que tiene incidencia en sus creencias y concepciones, de manera que se deriva una retroacción continua y una redefinición de los conocimientos construidos (Mellado, 1998) para fortalecer su intervención a partir de situaciones problemas particulares a las que se enfrenta como lo plantea Díaz (2006).

El panorama anterior conduce a rescatar el eje de la epistemología del profesor, en el sentido de que su acción es en gran parte resultado de su pensamiento, y es en la construcción que realiza de su conocimiento donde tiene la oportunidad de erigir su identidad profesional (Marcelo, 2009), misma que se va ajustando, se mantiene en evolución en la medida que se crece en términos de experiencia. El cómo pensar, cómo actuar, cómo construir, cómo tomar decisiones sobre el propio conocimiento y sobre su práctica desemboca en la reflexión acerca de cómo superar las dificultades encontradas (Torres et al., 2020). Todos estos elementos constituyen el eje de esta discusión, pues prevalece la heterogeneidad determinada por el contexto en el que se enmarca la práctica que pone a prueba las visiones epistemológicas para llegar a los problemas relevantes para la praxis profesional, como lo indican Martín y Rivero (2001).

Situados en lo precedente, se plantean vías que consideran a los docentes como profesionales reflexivos. Es así como Tardif y Nuñez (2018), expresan que esto se puede lograr mediante preguntas sobre la enseñanza. Tales interrogantes deben conducirse desde tres dimensiones: la revisión de la actuación, para contextualizar cuál ha sido la experiencia profesional docente;

desde la reflexión, para derivar qué significados se vinculan a la práctica docente; y desde la toma de decisiones, para reconocer qué respuestas se han ofrecido ante situaciones problema presentes en la acción docente. Estas dimensiones representan en conjunto una ruta metacognitiva que permite reconocer la identidad docente vinculada a la acción profesional (Marroquín, 2012), pero que, al mismo tiempo, aluden al carácter evolutivo que fundamenta el desarrollo profesional de los profesores.

En consideración de lo anterior, la metacognición no se queda en un proceso solo de reflexión, pues la revisión de la acción debe conducir hacia un siguiente paso: la toma de decisiones frente a las realidades del contexto en el que se encuentra inmerso el docente. Esto es una clave para poner de manifiesto sus formas de pensar, reflexionar y de actuar.

## Las narrativas como metodología para aproximarse a la construcción de identidad profesional docente

La naturaleza constructiva y cualitativa de la identidad docente marca una ruta metodológica muy particular, asociada al enfoque biográfico-narrativo. Desde esta perspectiva, se identifican los sujetos como actores que poseen una riqueza de conocimientos construidos a través de sus interacciones en diferentes contextos y tiempos, se trabaja desde la memoria, las experiencias, recuerdos, sentimientos, ideales, recuerdos y significados que son narrados por los propios actores (Landín y Sánchez, 2019).

En ese sentido, se presenta un escenario con gran cabida para lo hermenéutico, puesto que permite la interpretación del conocimiento para la comprensión de los motivos que lo dinamizan (Nava, 2007). Asimismo, la hermenéutica ratifica el planteamiento de la interpretación de las razones por las que ocurren diferentes expresiones humanas, a partir de la historicidad, para aceptar el contexto como un aspecto clave (Ruedas et al., 2009).

Otra idea potente, que encaja con el propósito general de la investigación, es la propuesta por Landín y Sánchez (2019), acerca del ejercicio narrativo como un método que posibilita la generación de estados de reflexión y de conciencia sobre las experiencias vividas, así como la producción de una práctica para el establecimiento del diálogo que conduce a develar subjetividades en conjunto procesos auténticos desde los que se construye el conocimiento.

Por consiguiente, la narrativa implica un diseño metodológico cuya vía de activación radica en la reflexión. Es así como se acerca a la metacognición como un camino fundamental para interpretar las actuaciones docentes, en función de las experiencias profesionales, para comprender así las reflexiones y cuestionamientos que los docentes pueden hacer sobre su práctica, a favor de regularla a partir de las realidades del contexto educativo.

En ese sentido, los propósitos de la investigación se enmarcan en dos niveles: uno empírico, para poder recabar hechos, sucesos, ideas y concepciones

expresadas por los docentes durante su práctica; mientras que el otro nivel, es interpretativo e incluye dos fases: la primera para interpretar los textos producto del nivel empírico, y la segunda para establecer una dialéctica entre lo empírico y los significados atribuidos a las reflexiones docentes sobre la acción. Ambos se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 1:

### Niveles y fases de la investigación

Nivel	Fases	Intención
Empírico	Recolección de los textos (A)	Este nivel permite identificar los elementos empíricos clave, relacionados con hechos propios de la enseñanza, que involucran el despliegue de su conocimiento profesional y la reflexión metacognitiva sobre su construcción.
Interpretativo	Interpretación de los textos (B)	Aquí se pretende extraer los significados implícitos o explícitos en el componente empírico.
	Generación de teoría sobre A y B	Establecer una dialéctica entre las ideas y sus significados, para generar teoría sobre la metacognición y el conocimiento profesional docente.

Fuente: Elaboración propia.

## Relatos como herramientas de recolección de información

Para recabar la información con los docentes de ciencias naturales participantes, se trabajó con la producción de relatos considerando los criterios de identidad narrada señalados por Madueño (2014) y Hernández (2007), de manera que los informantes describieron su trayectoria de vida profesional a través de episodios que dan cuenta de sus actuaciones, por lo cual se acudió a la narrativa para aproximarnos a relatos sobre la vida profesional. Estos artefactos permiten volver sobre la práctica y develar los significados que, diferentes acontecimientos del contexto, han tenido en las experiencias que cuentan los docentes sobre su realidad profesional (Madueño, 2014).

A partir de lo anterior, se solicitó a los docentes informantes que construyeran diferentes relatos referidos a elementos de su identidad profesional, como orientaciones se indicó que narraran, desde su experiencia, aspectos que consideran relevantes en torno a episodios, acontecimientos, actores importantes en su desempeño, también se orientó que podían considerar acontecimientos a lo largo de su trayectoria de vida profesional, no solo de la actualidad. La extensión de los textos, quedó a discreción de cada informante.

## Caracterización de informantes clave

Como se presentó anteriormente, el trabajo se enmarca en el nivel de Educación Media General de Venezuela. Por tanto, fueron los informantes clave de

esta investigación seis docentes del área de Ciencias Naturales. Como criterios para su selección se pidió la disposición a participar en el estudio, contar con al menos cinco años de experiencia profesional como docente de ciencias naturales en el referido nivel, estar en ejercicio docente en cualquier grado del nivel alusivo, específicamente como docente de aula, dado el interés de indagar sobre las reflexiones que despliegan sobre su práctica en la enseñanza de las Ciencias Naturales. Una vez seleccionados los informantes, se realizó la siguiente caracterización acerca de ellos:

Tabla 2:

### Caracterización de los informantes clave de la investigación

D	Sexo	Formación inicial	Formación postgrado	Tiempo laborado	Asignatura enseñada	Institución donde labora
1	F	Educación biología y química	Gerencia educativa y educación básica	10 años	Biología	Privada/ técnica
2	F	Educación área biología	No presenta	7 años	Biología	Privada/ católica
3	F	Ciencias químicas y educación área ciencias naturales	No posee	19 años	Biología y química	Privada/ técnica
4	M	Educación biología	Enseñanza de la biología	6 años	Biología	Privada/ católica
5	F	Educación biología	No posee	6 años	Biología y química	Pública/ técnica
6	M	Educación matemática y física	Gerencia educativa	7 años	Física	Pública

Fuente: Elaboración propia.

## Construirse desde la experiencia docente

Los relatos producidos por los docentes informantes se refieren a tres frentes: la planificación por la connotación de prever acciones, las situaciones problemas para analizar la toma de decisiones frente a estas y el tercero es la reflexión que resulta transversal para los dos anteriores.

## Sobre la revisión de la acción en la planificación docente

Para el primer propósito específico, que es describir los procesos de revisión y reflexión docente sobre su actuación en situaciones de enseñanza, se analizó lo expresado por los docentes en sus relatos. Se observa como elemento común la consideración de la planificación como una línea directriz del trabajo

profesional que realizan: "conjunto de orientaciones establecidas" (D4), "forma que tenemos para guiarnos al momento de enseñar" (D5), "ruta de trabajo" (D6). De manera que puede decirse que representa el hilo conductor para desarrollar un proceso educativo sistemático, tal como lo propone Reyes (2017), en el que se muestra la planificación de la intervención docente.

Seguidamente, se pueden apreciar algunos de los elementos que definen la planificación y que mencionan los informantes: las finalidades (D4: "competencias-objetivos", D5: "lo que queremos que los chicos aprendan"), los contenidos (D5: "(...) lo que vamos a explicar", D6: "(...) los fenómenos de la física"), las actividades-estrategias (D5: "lo que vamos a hacer", D6: "las actividades que considero adecuadas para enseñar"), recursos y tiempo (D4) y la motivación del estudiante (D6: "(...) llegar al estudiante, a motivar su aprendizaje y su interés por comprender los fenómenos de la física").

Entre los informantes, se citan muchos elementos vinculados al conocimiento del contexto que vincula los saberes, experiencias y motivaciones de los estudiantes con las condiciones y recursos para trabajar la enseñanza de las ciencias naturales (Arteaga y Tapia, 2009), a saber: "(...) la dinámica del conocimiento me ha retado...descubriendo en mis estudiantes un potencial extraordinario, de allí que la planificación de cada encuentro se convierte en un escenario de aprendizaje" (D1). "Cuando comienza una clase, un lapso, un curso (...) siento que es como empezar un baile, suena la música, te agarras del parejo, esperas el son, primero hay dos o tres pasos como un tanteo y después comienza el verdadero baile" (D2).

Se explicita el conocimiento didáctico del contenido en algunas ideas: "Se hacen algunas prácticas de laboratorio: separación de mezclas, cálculo de densidad, medición de pH, elaboración de detergentes, proyecto sobre productos de limpieza, quitamanchas" (D2). "(...) dentro de mi experiencia en las clases resalto como positiva la experiencia de los muchachos cuando van al laboratorio, esto les permite reconstruir y verificar conceptos desde el conocer y el hacer" (D1). "(...) en mis clases desarrollo actividades de investigación, prácticas experimentales, debates, confrontaciones, mapas mentales y trabajos de campos en los jardines de la institución" (D3).

Con relación al metaconocimiento, en los relatos prevalecen pocos elementos característicos de este tipo de reflexiones que conducen al proceso de regulación de la acción, como: "En ocasiones he tenido que reorientar la clase porque no se ha podido cumplir con lo planificado, cuando ha ocurrido visualizo el contexto haciéndonos conscientes de la realidad del momento e inmediatamente planteo una alternativa" (D1). "Muchas veces cuando realizo mi planificación no cumple los objetivos debo comenzar de nuevo, diseño y selección otra metodología que me otorgue que mis estudiantes adquieran los conocimientos y se motiven en el desarrollo de su aprendizaje" (D3).

En ese sentido, llama la atención cómo la Docente 2 recopila elementos en sus acciones de planificación y con las que manifiesta sentirse motivada a

continuar su trabajo. Incluso como significado expresa satisfacción por la vocación y su contribución en la formación de sus estudiantes: "La escuela debe preparar para la vida y la vida no es solo un juego (...) también hay clases que no salen como se ha planificado sino mil veces mejor, que traen dudas, inquietudes, participación genial y a uno le recuerdan porque eligió este trabajo, esta vocación, esta forma de vivir".

Lo descrito arriba, permite indicar que el contexto tiene mucha relevancia porque más que solo identificar acciones, se pasa por un proceso donde los significados llevan a situar el conocimiento profesional en escenarios educativos particulares con realidades que lo moldean y que van aportando visiones para erigir la identidad docente en la enseñanza de las ciencias naturales.

## Situaciones problema y toma de decisiones

A continuación, se trata lo concerniente al segundo propósito específico del trabajo que es reconocer los argumentos que fundamentan la toma de decisiones para regular la práctica docente. El primer caso está representado por el Docente 6, quien comenta en su relato sobre sus primeros años de experiencia docente: "Aprendí a trabajar sin ningún tipo de comodidades ni materiales pedagógicos, en una institución foránea (...) con chamos adaptados a una educación de copiado y dictado con una resistencia muy grande al cambio, una de las razones de eso fue la adaptación de la institución a la educación "integral" donde unieron muchas áreas de aprendizaje y eliminaron muchos contenidos y estrategias elementales para el estudio de las ciencias".

Esta primera idea resulta interesante porque además de contextualizar al investigador, la experiencia inicial docente se convierte en un aspecto significativo que el informante trae a colación en su descripción. En función de esto, se puede decir que el docente expresa parte de su conocimiento práctico en el que se ve implicada su racionalidad técnica sobre elementos de planificación ofrecidos por la institución y su racionalidad crítica (Diniz-Pereira, 2014).

Es interesante la siguiente idea del Docente 2: "Eso me llevó lamentablemente a adaptarme a los requerimientos del plantel y a no exigir el nivel que anteriormente exigía (año 2010 y 2011) sin embargo, traté de enseñar laboratorio desde lo que disponíamos y fue atractivo para los chicos y pude consolidar los conocimientos que creí que ellos iban a utilizar".

Sobre este hecho, existe una convergencia con la idea de Guzmán y Quimbayo (2012) en la que establecen que el conocimiento práctico también es consecuencia de la adaptación docente a la cultura educativa.

Seguidamente, resalta la idea expresada por el Docente 3: "Por ejemplo: en enero estudiamos (5to año) lo referente a los virus (formas, tipos, ácidos nucleicos, ciclos infecciosos, enfermedades, vacunas y su mecanismo de acción

etc.) y ellos en líneas generales pudieron comprender un poco la transmisión del nuevo coronavirus y como desarrolló una pandemia”. Aquí se aprecia que el énfasis estuvo en un asunto de salud global para llegar a la contextualización (Calixto et al., 2019).

Sobre los aspectos anteriores, puede decirse que el docente, más allá de indicar las actividades que suele planificar para sus clases, llega a contrastar su experiencia actual con sus primeras experiencias. Aquí se evidencia una revisión de su actuación, en la que compara su ejercicio en diferentes contextos, como viene narrando en el relato. Esto se traduce en una revisión sobre la acción que permite el reconocimiento de sí mismo como actor de la historia de vida profesional (González, 2013).

Posteriormente, se llama la atención la idea del Docente 4: “(...) lo que me ha tocado es sacar de cada tema... una guía práctica dónde, ejemplo, a la vida cotidiana y voy dando la teoría en las clases y los ejercicios los voy explicando en la pizarra... y con respecto a la práctica, realizo... una guía sencilla y se realizan en grupos en clase... aunque desde que inició la situación del COVID-19, todo esto se ha tenido que enviar por WhatsApp o publicar en unas carteleras que hay en el colegio”.

En el texto anterior, se observa la preparación y utilización de recursos didácticos como parte de la tarea de planificar. Es importante acotar que la docente también se refiere al proceso de adaptación que se ha desarrollado para dar continuidad a la planificación, en el marco de la situación mundial de pandemia. Esto simboliza una forma de contextualización hacia las condiciones actuales del ambiente profesional.

Otro elemento que suma la docente 3 a su relato es: “(...) a través de la física, en la institución donde estoy trabajando, a pesar de que hay recursos bajos... me gustaría fomentar... nuevas estrategias, como llevar a cabo algunas experiencias significativas que se han dado en clase y los ejemplos que se dan en las prácticas hacerlas, por ejemplo, realizar en la parte óptica microscopio, caleidoscopio...en la parte de calor y temperatura... hacer varios experimentos”.

En función de las actividades que cita la docente 3, se infiere que, más allá de las limitaciones recursivas, tiene la intención de rescatar el carácter experimental de las ciencias naturales. Al mismo tiempo, resalta el tema de las experiencias, de lo vivencial. De estos aspectos, la informante llega a concluir que las actividades y experiencias didácticas que cita constituyen una vía para la motivación de los estudiantes hacia la promoción de las aplicaciones y utilidad que puede tener la ciencia en la cotidianidad. En este sentido, se devela la intencionalidad didáctica como un elemento que se asocia al contexto laboral para el desarrollo profesional (Calvo et al., 2015).

En lo que concierne a la docente 5, comenta: “para la organización del tiempo muchas veces lo he hecho de acuerdo a cómo me ha ido en el año anterior

pues me ha pasado que termina el año escolar y no logro dar todo el contenido...creo que es mejor calidad que cantidad". D4: "En mi caso es el tiempo que se ve afectado en cuanto al cumplimiento de lo planificado...debido a la poca asistencia de alumnos a veces no se cumplen todas las experiencias que uno planifica". D6: "(...) me ha tocado reprogramar actividades porque muchas veces no hay luz y el calor es insoportable en los salones, esto lleva a que se recorte el horario... cuando eso ocurre, doy una introducción y pongo alguna actividad para que la hagan en la casa". En esta decisión se ve la regulación en el desarrollo de la planificación a partir de las necesidades y problemas del contexto, siendo una actuación emergente, pero ajustada a la dinámica del escenario en el que se encuentra la docente (Giné y Parcesira, 2003).

## Metacognición para la construcción docente

La descripción de los procesos metacognitivos identificados en los docentes informantes y asociados a la construcción de la identidad profesional docente, parten de las ideas de Soto (2003), quien indica que la inteligencia responde a un esquema evolutivo, que no es fijo, ni genérico. En este sentido, se comprende que los procesos metacognitivos no son inmutables, al contrario, resultan verosímiles en la medida en la que desarrollan en cada sujeto, en este caso docentes de ciencias naturales, quien desde su propia realidad los va construyendo.

Entre las características generales, citadas al comienzo, se plantea que los procesos metacognitivos son transversales porque permean toda la identidad profesional docente. A su vez, responde a un contexto y tienen en la práctica profesional el principal referente. Resumidos estos aportes, a continuación, se describen los procesos metacognitivos de revisión, reflexión y regulación contextualizados en la actuación docente.

## Revisión metacognitiva: contextualizar el proceso docente

La revisión es un proceso que implica explorar, buscar, indagar sobre la experiencia. Desde el punto de vista metacognitivo, es una forma de monitoreo que involucra pensar sobre la práctica, pensar acerca del conocimiento y pensar sobre el pensamiento propio. En ese sentido, conduce a analizar la trayectoria docente en la enseñanza de las ciencias naturales para llegar a reconocer los elementos presentes en el propio desempeño, adquiriendo un carácter situacional. En el caso de los docentes 2, 4 y 6, se puede observar que expresan elementos como los contenidos, lo que va a explicar, las orientaciones para enseñar, las ideas de los estudiantes, todos estos son referentes importantes en el discurso expresado por los informantes.

El proceso de revisión se considera un proceso metacognitivo básico, por eso representa el primer eslabón, al consistir en la tarea de construcción de un panorama de la práctica. Para llegar a ello, los docentes deben indagar,

recopilar y profundizar en la experiencia. Como resultado se espera que el docente se sitúe en el conocimiento sobre su pensamiento, discurso y acción. Por lo que responde a preguntas como: ¿qué piensa el docente sobre...?, ¿cuál es el discurso manejado en la enseñanza de las ciencias naturales?, ¿qué acciones se llevan a cabo?

Es natural que, con el pasar del tiempo, los elementos característicos de la actuación docente se vayan ampliando, profundizando y diversificando, sin embargo, aquí juega un papel fundamental la memoria, pues permite a los docentes volver sobre la experiencia, contextualizar, citar episodios y hechos significativos que, de alguna manera, han moldeado su quehacer o han puesto a prueba sus competencias profesionales para definir su forma de pensamiento y acción en los respectivos contextos.

### **Reflexión metacognitiva: analizar el pensamiento y la actuación docente**

Este proceso metacognitivo se vincula al análisis de la práctica docente, a partir del proceso metacognitivo de revisión, es por ello que se van a derivar implicaciones, se comprenden situaciones profesionales o se generan preguntas acerca de ellas. En ese sentido, se considera un proceso metacognitivo de monitoreo con una mediana complejidad, porque conduce a tener en cuenta la revisión de la acción profesional; es decir, no solo lo realizado en la práctica sino también el contexto de justificación de la acción. Por ejemplo, casos citados por los docentes 1 y 3 en los cuales se producen reorientación de sus clases o reprogramación de lo planeado al no cumplir los objetivos propuestos.

En este proceso se establece una conversación reflexiva con las formas de actuación y condiciones del contexto. Responde a preguntas como: ¿por qué actué de esa forma?, ¿qué hubiera pasado si...?, ¿esa acción responde a lo que quiero promover?, ¿cómo puedo mejorar tal situación de aprendizaje?, entre otras. Este conocimiento de naturaleza reflexiva tiende a dar cuenta de las situaciones problemas que ocurren en la enseñanza (Guzmán y Quimbayo, 2012).

La reflexión metacognitiva sobre el quehacer docente genera cierto grado de tensión, al producir un desequilibrio conceptual que favorece la reestructuración del entramado de actitudes, actuaciones y concepciones (Borjas et al., 2015), pues mueve el andamio epistemológico del docente al pasar del plano de revisión situacional al de coherencia y cohesión sobre la acción.

### **Regulación metacognitiva: toma de decisiones**

La regulación metacognitiva es el proceso de mayor complejidad, pues se trata de la toma de decisiones sobre la actuación docente. Regular implica la articulación de situaciones problemas, previamente revisadas y reflexionadas,

para ofrecer respuestas desde la experiencia, creencias y a través de acciones. Es así, como constituye un proceso de planificación y control al tratarse de la voluntad para dirigir los procesos de pensamiento (Soto, 2003).

A partir de lo anterior, la regulación metacognitiva trata de la práctica reflexionada en función de la toma de decisiones intencionadas que respondan a interrogantes como: ¿qué voy a hacer para mejorar la situación?, ¿qué actividades favorecen el aprendizaje en la clase de ciencias naturales?, ¿cuáles acciones de cambio son necesarias para mi clase?, ¿cómo adecuar la planificación a los objetivos didácticos?

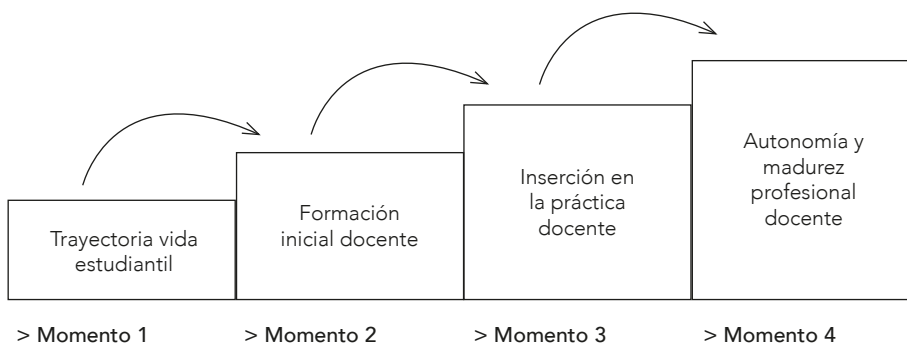
Al asociarse a la planificación, es necesario tener una mirada amplia de las alternativas en un contexto específico, que debe ser suficientemente revisado y reflexionado; los docentes 1, 2, 4 y 6 lo expresan en situaciones emergentes que narran en sus discursos, de manera que procuran integrar su pensamiento con las acciones a ejecutar para la regulación de la intervención docente. Esta relación debe dar cuenta de la coherencia entre el pensamiento, el discurso y la acción docente.

## Escenarios que interactúan en la construcción de la identidad profesional docente

Los procesos metacognitivos que fueron previamente descritos cuentan con diferentes escenarios para ser nutridos y desarrollados a lo largo de la trayectoria de cada docente. Fundamentalmente, se trata de la formación académica y de la formación basada en la experiencia, escenarios vinculados a los momentos que aparecen en el Gráfico 1, a partir de los cuales se van sumando elementos para la construcción de la identidad profesional docente, como se describe a continuación.

Tabla 2:

### Momentos y escenarios en la construcción de la identidad profesional docente



Fuente: Elaboración propia.

Los escenarios presentados arriba, responden a la dimensión personal, profesional y contextual de la identidad profesional (Day et al., 2006), siendo procesos de interacción continua que, si bien no pueden diferenciarse cronológicamente, van aportando elementos para el ser docente. Los primeros suelen ser más inconscientes, pero se van sumando a los siguientes elementos de mayor especificidad de forma sinérgica.

## Trayectoria vida estudiantil

El primer momento que favorece el proceso de construcción de la identidad profesional docente, obedece a las diferentes etapas de formación estudiantil, incluso antes de tomar la decisión de ser docente; pues implica la exposición y observación de procesos de enseñanza, con una gama de diferentes profesores desde la primera infancia y, además incluye la propia experiencia como estudiante para tener una mirada social de la profesión docente.

Aquí se conjugan elementos como el reconocimiento de tareas educativas que resultan agradables o motivacionales, como por ejemplo una excursión o el desarrollo de actividades de laboratorio, la identificación de métodos de enseñanza con los que se identifican desde la posición de estudiante. También se favorece la dimensión personal de la identidad profesional vinculada a las creencias, concepciones y experiencias de vida (Arteaga, 2008; Tardif, 2004). Es así como se reconoce la historia asociada a la trayectoria de vida estudiantil como un componente primario en la construcción del ser docente.

## Formación inicial docente

Aquí ya se cuenta con la elección de la docencia en ciencias naturales como futura profesión, por ello implica la formación académica durante la carrera universitaria, el recorrido como estudiante de educación con las experiencias formativas. Aquí se produce un despertar más reflexivo del perfil docente, de cómo se proyecta como futuro enseñante, de las áreas específicas en las que quisiera laboral, del perfil y competencias que debe desarrollar y de los escenarios de acción en los que puede insertarse el profesorado.

En este segundo momento, es clave reconocer que la identidad profesional docente no se configura en el futuro, al contrario, debe estar integrada al aprendizaje en el desarrollo de un perfil docente deseable (Falcón y Arraiz, 2020). Es así como resulta fundamental que, a lo largo de los procesos de formación, los futuros docentes conozcan las competencias profesionales sobre las que se basa su perfil.

En la formación inicial docente se favorece la dimensión profesional de la identidad, pues, de acuerdo con Kiyoko y Bovolenta (2020), se forman gran parte de los conocimientos profesionales docentes, lo que representa una base importante para la enseñanza. En términos de construcción, implica cimentar el conocimiento didáctico, el conocimiento disciplinar, el conocimiento

didáctico del contenido, el conocimiento curricular, el conocimiento de los fines educativos y, sobre todo, el metaconocimiento que permite revisar los anteriores, y que da luces sobre la consolidación de conocimientos base para la enseñanza de acuerdo al eje de competencias docentes.

Aquí surgen algunas preguntas de base para favorecer el proceso de construcción de la identidad profesional: ¿quién quiero ser como docente?, ¿qué quiero promover a través de la enseñanza de las ciencias naturales?, ¿en qué contextos deseo insertarme profesionalmente? Además, aparecen otros aspectos, muchas veces tácitos, pero que se perciben al largo de la trayectoria, como es el caso de la visualización de modelos docentes en los formadores de docentes, los estilos de aprendizaje, los métodos de enseñanza y el perfil para analizar situaciones problemas inherentes a la profesión.

## Inserción en la práctica docente

La inserción en la profesión docente es un momento sumamente importante, pues representa la articulación y el diálogo entre la formación y la acción. En ese sentido, vincula los elementos recogidos durante la formación inicial docente y los primeros pasos en el quehacer, por lo que se asocia a las prácticas profesionales y a las primeras experiencias laborales.

De esta forma, las experiencias pedagógicas adquieren un sentido integrador, al facilitar la incorporación de los aspectos profesionales adquiridos en contextos de acción real (Guzmán y Quimbayo, 2012). Es lógico suponer que los futuros docentes asumen las actuaciones desde el imaginario que fue constituido en la formación inicial, pero lo más importante aquí es llegar al reconocimiento de los saberes experienciales como elementos que aportan a la construcción de la identidad docente (Quiceno et al., 2017).

Como resultado de lo precedente, la reflexión en y sobre la práctica es una clave para que los practicantes revisen lo que saben, lo que les falta por aprender y, lo más importante, es que sepan reconocer ciertas crisis e incertidumbres afines a problemas prácticos profesionales característicos de un contexto y frente a los cuales deben tomar decisiones. En esa misma línea, la dimensión personal, contextual y profesional de la identidad deben entrar en diálogo, para generar una adecuación del pensamiento, del discurso y de las acciones pertinentes al escenario profesional.

## Autonomía y madurez profesional docente

Por último, aparece el momento de madurez profesional, pues implica la toma de decisiones con un grado de autonomía de moderado a alto. Aquí los docentes van adquiriendo cada vez más experiencias profesionales que les permiten poner en acción y, en un contexto específico, todos sus saberes. Es un momento en el cual se trabaja con unas bases cada vez más consolidadas con las que se identifica el docente.

Se produce un reconocimiento epistemológico acerca de lo que el docente cree, lo que sabe, lo que le falta por aprender; se crean cuestionamientos sobre la formación, por esto último también es un momento para decidir sobre la formación continua. Se va gestando la solidez de la práctica, se generan rutinas de acción, se elabora un discurso al que deben responder las acciones y decisiones.

En este momento, también se reconocen ciertas crisis, como el cambio de convicciones, las expectativas sobre la educación y la visión frente a problemas que afectan el quehacer docente (Vezub, 2017). Otra característica tiene que ver con la inserción de ciertos cambios para adecuar la identidad al contexto, en la medida en la que se va consolidando y se cuenta con cierta trayectoria y jerarquía. En ese escenario de la identidad profesional, se pone de manifiesto la importancia de la historia de vida profesional como un continuo para que los docentes asuman con mayores certezas su pensamiento y acción.

## Unas ideas emergentes sobre la construcción de la identidad profesional docente

Los procesos de revisión y reflexión docente sobre la actuación en situaciones de enseñanza funcionan de forma sinérgica a partir del diálogo, mismo que se estructura desde las concepciones docentes, en este caso asociadas a los significados de la planificación, a los que se suman el conocimiento profesional, las características del contexto y, en menor medida, el metaconocimiento.

Los argumentos que fundamentan la toma de decisiones para regular la práctica docente se basan en las necesidades del contexto, lo que ocurre, lo que surge, lo no previsto, como la carencia de recursos didácticos, la falta de tiempo o las ideas de los estudiantes; marcan una pauta importante porque es el desafío que resolver por el docente. Luego está la experiencia profesional, es decir, el conocimiento práctico asume un protagonismo al momento de definir qué hacer o como responder. Se ratifica de esta forma la necesidad de producir una dialéctica de saberes profesionales con la experiencia desarrollada.

Como se ha puesto de manifiesto, la identidad profesional es un proceso particular de cada docente, en ese aspecto, es el docente quien conoce mejor su propia experiencia, lo que ha vivido, los aciertos y desaciertos en el quehacer; es por ello que la forma más idónea de construcción de la identidad es mediante un acercamiento a la historia propia por una vía biográfica - narrativa. En la medida en que los docentes son capaces de reconstruir esa historia de vida profesional, se va consolidando la competencia reflexiva, eje fundamental para llegar al yo docente.

Resulta menester indicar que la competencia reflexiva es una especie de metacompetencia que permite integrar las competencias profesionales y la práctica (Gómez, 2018). De esa manera, el docente de ciencias naturales debe ser

un profesional que desde la reflexión es capaz de reconocer su hacer, de analizar las situaciones que se presentan en su contexto de acción y de actuar para gestionar cambios.

La competencia reflexiva implica la integración de los procesos metacognitivos de revisión, reflexión y regulación, suscritos a las dimensiones personales, profesionales y contextuales de una práctica docente particular. Aunque pueda parecer una competencia tácita, por su forma de desarrollo, es quizá la competencia clave en la construcción de la identidad profesional docente por el acceso que otorga a vías tangibles de reflexión, tanto propias, como la sistematización de experiencias o colectivas, como las comunidades de reflexión docente.

Es por lo anterior que resulta una clave interesante para la formación docente latinoamericana la sistematización de experiencias, la participación en espacios de intercambio docente y el diálogo con pares como aspectos que rescatan el carácter social de la profesión y que son enriquecedores de la formación, más aún si se trata de la identidad profesional, pues es el mismo docente quien ha sido protagonista de estas, las ha vivido y las ha confrontado en su hacer. Todo lo valioso que hay en las experiencias cobra mayor relevancia cuando es sistematizada y hay un registro, bien sea mediante dispositivos como los relatos de experiencia usados para esta investigación, los diarios de clase, las narraciones orales o los registros anecdóticos. Todos esos artefactos dan cuenta de la perspectiva docente frente a las situaciones que emergen de su contexto de acción.

En ese orden de ideas, sistematizar la experiencia significa dar un espacio en el mundo tangible a lo enriquecedor de los acontecimientos, desde el punto de vista didáctico, práctico y contextual, que se traduce en una expresión del ser docente. Si bien la identidad profesional no es un registro, estos registros contribuyen a que los docentes sean capaces de revisar su experiencia, para citar aquellos hechos que han sido significativos, luego reflexionen sobre ellos y puedan tener cabida las decisiones.

Al analizar el tema de la sistematización de experiencias, desde la reflexión, es necesario acotar que las ideas de Schön (1992) no han perdido vigencia, pues la práctica, en ocasiones, no presenta una estructura bien organizada que permita definir los problemas y actuar desde la racionalidad docente, por tanto, en la tarea de sistematizar, el docente puede reunir los elementos involucrados y dar sentido a la experiencia.

De esta forma, se ratifica que la mejor persona para reconocer la identidad profesional docente es el propio docente, desde lo que hace, lo que ha sentido, lo que piensa, lo que ha dicho, lo que ha ocurrido en su clase. En las interacciones que ha sostenido se hallan valiosos recursos, materia prima para llegar a ejecutar los procesos metacognitivos implicados en la construcción identitaria.

## Referencias

- Alves, F. y João, M. (2020). Imagens de identidade profissional de futuros profesores. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 1-21.
- Aristizábal, A. (2019). Fortalecimiento de la identidad profesional docente en el ámbito personal del profesor. *Revista Tecné, Episteme y Didaxis*, 46, 189-204.
- Arteaga, Y. (2008). *Conocimiento y creencias de los docentes de ciencias naturales* [Tesis doctoral, Universidad del Zulia].
- Arteaga, Y. y Tapia, F. (2009). Núcleos problemáticos en la enseñanza de la biología. *Revista Educere*, 12(46), 719 -724.
- Beauchamp, C. y Lynn, T. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implication for teacher education. *Cambridge Journal Education*, 39(2), 175-189.
- Beijaard, D., Meijer, P. y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Borjas, B., Ortiz, M., Rodríguez, E. y Soto, M. (2015). *La formación de educadoras y educadores populares. Una propuesta para la transformación de las prácticas*. Federación Internacional de Fe y Alegría.
- Calixto, V., Michellan, M. y Marques, R. (2019). Práctica como componente curricular: horizontes de comprensión dos formadores de professores de química. *Investigações em Ensino de Ciências*, 24(2), 181-199. <http://dx.doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2019v24n2p181>.
- Calvo, G., Barba, J. y Rodríguez, H. (2015). La importancia del aprendizaje reflexivo en el Prácticum de Magisterio: una revisión de la literatura. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(3), 147-170.
- Cantón, I. y Tardif, M. (2018). *Identidad profesional docente*. Narcea.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R. y Mujtaba, T. (2006). Variations in teachers' work, lives and effectiveness (p. 280). <http://dera.ioe.-ac.uk/6405/1/rr743.pdf>.
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Revista Laurus*, 12, 88 - 103. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906>.
- Díaz, V. (2013). La reflexión epistemológica en la práctica pedagógica como entidad de la formación docente. En D. Izarra y R. Ramírez (Comps.), *Docente, enseñanza y escuela* (pp. 21-37). Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Diniz-Pereira, J. (2014). Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. Perspectivas em Diálogo: *Revista de Educação e Sociedade, Naviraí*, 1(1), 34-42. <http://www.seer.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15/4>.
- Falcón, C. y Arraiz, A. (2020). Construcción de la identidad profesional docente durante la formación inicial como maestros. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 329-340.
- Giné, N. y Parcerisa, A. (2003). *Planificación y análisis de la práctica educativa*. Grão.
- Gómez, F. (2015). *La identidad profesional de los profesores de matemáticas y ciencias sociales en la educación secundaria* [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona].
- Gómez, F. (2018). *La identidad del profesorado en la educación secundaria. Una aproximación al pensamiento y la práctica docente en la ciudad de Bogotá*. Uniminuto.

- González, G. (2013). *Evolución de la identidad profesional de un docente novel de educación física: análisis a partir de la reflexión de sus experiencias personales y de su propia práctica* [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid].
- Guzmán, G. y Quimbayo, C. (2012). *Docencia universitaria. Reflexión pedagógica*. Universidad del Tolima.
- Hernández, J. (2007). *La formación de la identidad en el bachillerato: reflexividad y marcos morales* [Tesis de grado, Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional].
- Hernández, F. y Maquilón, J. (2011). Las creencias y las concepciones. Perspectivas complementarias. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 165-175.
- Kiyoko, C. y Bovolenta, D. (2020). Identidade docente: percepções de professores de biologia iniciantes. *Revista Ensaio*, 22(1), 1-22. <http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172020210117>.
- Korthagen, F. (2004). In search of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.
- Landín, R. y Sánchez, S. (2019). El método biográfico-narrativo: una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, 28(54), 227-242.
- Madueño, M. (2014) *La construcción de la identidad docente: Un análisis desde la práctica del profesor universitario* [Tesis doctoral, UIA Puebla].
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 08, 7-22. <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Marroquín, M. (2012). Los procesos metacognitivos en la enseñanza: relación conceptual y realidad en el aula. *Revista Unimar*, 59(1), 55-65.
- Martín, R. y Rivero, A. (2001). Construyendo un conocimiento profesionalizado para enseñar ciencias en la educación secundaria los ámbitos de investigación profesional en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 40, 63-90.
- Mellado, V. (1998). *La investigación sobre el profesorado de Ciencias Experimentales*. En Investigación e Innovación en la Enseñanza de las Ciencias (pp. 272-283).
- Méndez, E. (2016). *Formación en docencia e investigación en ciencias naturales: un reto ecosistémico*. Conferencia presentada en el IX Simposio Didáctica de la Matemática y de las Ciencias Naturales "Retos de la Educación Matemática y las Ciencias Naturales en la segunda década del siglo XXI". Universidad del Zulia.
- Méndez, E., Quevedo, Y. y Delgado, M. (2019). Conocimiento profesional docente en ciencias naturales: tendencias teóricas. Areté: *Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 5(10), 93-117.
- Monereo, C. y Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación XXI*, 17 (2), pp. 83-104.
- Nava, J. (2007). *La comprensión hermenéutica en la investigación educativa*. <http://investigacioneducativa.idoneos.com/index.php/349683>.
- Oliveira, A. (2017). *Processo de constituição da identidade profissional de professores da educação escolar de uma unidade prisional de minas gerais* [Tesis de maestría, Universidade Federal do Triângulo Mineiro].
- Quiceno, Y., Jiménez, M., Ramírez, N., Villegas, A. y Torres, A. (2017). *Construyendo identidad*

profesional docente entre maestros de ciencias naturales. *Bio-grafía*, 10(19), 461-468. <https://doi.org/10.17227/bio-grafia.extra2017-7136>.

Reyes, J. (2017). La planeación de clase; una tarea fundamental en el trabajo docente. *Maestro y sociedad*, 14(1), 87-96.

Ruedas, M., Ríos, M. y Nieves, F. (2009). Hermenéutica: la roca que rompe el espejo. *Investigación y Postgrado*, 24(2), 181-201.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós-MEC.

Soto, C. (2003). *Metacognición. Cambio conceptual y enseñanza de las ciencias*. Didácticas Magisterio.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

Tardif, M. y Nuñez, J. (2018). La noción de "profesional reflexivo" en educación: Actualidad, usos y límites. *Cadernos de pesquisa*, 48(168), 388-411.

Torres, M., Yépez, D. y Lara, A. (2020). La reflexión de la práctica docente. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (10), 87-101.

Vanegas, C. y Fuentealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educativa*, 58 (1), 115-138. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.1-Art.780>.

Vezub, L. (2017). *Comunidades para la madurez profesional. Colección: Educadores y educadoras populares 10+. Formación para la madurez profesional*. Federación Internacional de Fe y Alegría.



# Comunidad educativa chilena en tiempos de pandemia:

## Experiencias y desafíos desde la perspectiva del acompañante virtual docente

Jaime Solís \*

### Introducción

En los últimos años, eventos sociopolíticos y sanitarios han remecido los cimientos de una sociedad reconocida por países de la región como estable y cuyas aulas permanecían en aguas apacibles ad portas de nuevas reformas curriculares. El paso de entornos físicos a virtuales, que incluían cambios horarios y estilos de vida, llevaron al gremio docente y la comunidad educativa de distintas latitudes a encontrarse delante de una pantalla, a mirarse sin verse, mediante cámaras apagadas y micrófonos silenciados. Y en Chile, vivimos la incertidumbre de un proceso educativo priorizado, con cambios en la forma de realizar clases en un horizonte próximo de dudas respecto al estado emocional de nuestros y nuestras estudiantes.

Desde una comunidad de formación docente en línea, este relato se construyó a partir de una recopilación de comentarios durante actividades reflexivas y desde sus realidades muy diversas, donde docentes participantes contribuyeron a problematizar y reflexionar aspectos afectados por la pandemia COVID-19, su repercusión en la escuela y la ciudadanía en formación. Como profesor tutor del proceso formativo, en este capítulo se han resguardado los nombres, los que han sido reemplazados por nombres ficticios para navegar sobre aquellos episodios nutritivos del periodo que invitan al lectorado a repensar nuestro posicionamiento como formadores de la sociedad del siglo XXI.

### Introducimos a un inesperado confinamiento

Latinoamérica y el mundo fueron partícipes de un proceso que hace más de 100 años no se suscitaba. En ello nuestra construcción y visión de mundo, la economía, la política y la cultura, y todo aquello que define al hombre y a la mujer moderna, se vio mermado a partir de un escenario sanitario que fue visto como una potencial amenaza a nuestro estilo de vida. La vida hasta entonces era vista desde lo productivo, lo laboral y un estilo ajetreado, al cual muchos decíamos que queríamos ver detenerse, pero, sin embargo, nada hacía presagiar que la misma naturaleza se haría cargo.

---

\* Texto que forma parte del proyecto FONDECYT N° 1211417 financiado por ANID y patrocinado por el Núcleo de Investigación y Formación Docente - IFODOC.

Es difícil dejar de pensar en lo que sentimos al hablar de una época tan restrictiva: en lo motriz, en lo afectivo, en lo social como lo que representa esta última pandemia. Como protagonistas de este fenómeno globalizado, hemos experimentado en carne viva los embates en temas de salud, trabajo, movilidad y otros, en cada una de las dimensiones que conforman nuestras estructuradas vidas como integrantes de una sociedad en constante cambio. De un día para otro, quienes tenían empleos inestables, perdieron su espacio laboral, quienes se entrevistaban con otras personas por medio de la excusa del café, tuvieron que verse por medio de pantallas al no existir espacios físicos para socializar debido a la contingencia sanitaria.

Desde lo afectivo, los ánimos por encontrarnos fueron intensos y perdurables en todo el periodo. Sabíamos que mirarnos por medio de un computador, conectados vía web, no era suficiente. Las relaciones entre quienes convivían vieron mermados sus espacios propios entrando en conflicto, quienes buscaban el amor y la amistad en el exterior se vieron afectados por las restricciones de movilidad y quienes eran nuevos en sus trabajos, recién deben estar conociendo a sus pares debido a los espacios de trabajo individuales que ofrecía el teletrabajo. Es que esta nueva forma de llevar nuestras vidas nos alejó como seres relacionales, entregando de cada uno de nosotros un avatar y una imagen cuidada frente a la cámara que compartíamos con otros similares ¿Realmente nos estábamos mirando mientras interactuábamos frente a nuestros dispositivos? En la escuela adoptamos este estilo de vida, computadores encendidos, algunas cámaras en negro, profesores adaptándonos con micrófonos, mejores dispositivos periféricos, nuestras sillas evolucionaron y todo para abandonar una comunidad escolar en espacio físico para ser adaptada a la virtualidad.

## Una oportunidad única para transformar(nos)

La escuela es una institución social que, hasta antes de comenzar la pandemia y varias décadas atrás, siempre ha estado sometida a diversos cuestionamientos y tensiones respecto a su posición como centro formador de la ciudadanía que ahí convive en el día a día. Sus integrantes, la vivimos en un marco curricular rígido, organizativa y temporalmente, sin mayores cambios y en un espacio físico que ve pasar generaciones y generaciones de estudiantes. Convivimos con ellos y ellas con una visión autoritaria restringida a un espacio de diálogo principalmente unidireccional y con un modelamiento de respuestas idealizadas a tal grado, que el estudiantado nos ve como parte del inmobiliario. Aun así, la escuela funciona como reloj, inmutable en el tiempo ¿En qué medida todos y todas las miembros de la comunidad escolar pensábamos esto?

Era marzo acá en Chile y comenzaba un nuevo periodo escolar atento a los escenarios derivados de nuestra revuelta social del año 2019. Ante esto, las escuelas estábamos reflexionando respecto a cómo llevaríamos el proceso constitucional hacia lo educativo, lo importante de la construcción ciudadana

y el rol de la escuela en este proceso, tanto informativo como formativo. Nuevos enfoques se acercaban a la institución educativa demandando un mayor empoderamiento de la ciudadanía, ante temáticas tan diversas como las políticas que se involucran en cada uno de los espacios en la vida diaria de la ciudadanía del siglo XXI. Estas nuevas corrientes emancipadoras demandan una mayor reflexión y espíritu crítico de la ciudadanía ante temáticas sociales y que en su parte científica, debían estar preparadas para la toma de decisiones informadas ¿Cómo podemos opinar frente a lo que ocurre ante temas como el aborto, el uso responsable de las aguas, los supuestos medicamentos que en redes sociales permitían combatir la pandemia, o algo tan sencillo como entender que los antibióticos no son efectivos frente a los virus?

Es desde este escenario que todas estas situaciones confluyen en mi experiencia como profesor que acompaña a colegas en su formación continua, también llamado tutor. Desde el año 2020, fueron abiertos espacios de actualización frente a las nuevas bases curriculares recientemente incorporadas al currículum nacional. Producto de la pandemia, la continuidad de espacios de formación presencial fue reemplazada debido a las restricciones de movilidad, las cuales nos llevaron al desarrollo de estancias no presenciales y para el resguardo de nuestra salud, proporcionando la mayor cobertura nacional, dichas plazas fueron dispuestas para ser abordadas bajo una modalidad virtual.

Como seres diversos en la forma de manifestar nuestros pensamientos, quehaceres y emociones, el profesorado expresa en sus prácticas, gestiones y decisiones, así como en su vida diaria, aquellas emociones que provienen a partir de las privaciones espacio- temporales propias de la época pandémica. Como tutor de cursos de formación docente en línea, y en ánimo de que nos conociéramos e interactuáramos por medio de nuestra plataforma virtual, fui partícipe de un proceso de expresión de confianza comunitaria en términos de darnos ánimo ante este proceso.

A partir de este escenario, muchos profesores y profesoras de todos los rincones de Chile fueron partícipes de un proceso formativo, pero que además iba impregnado de realidades, emociones, y afectividad, algo que en actividades presenciales era poco probable. Definitivamente el escenario sanitario y esta situación formativa sirvieron como ingredientes para una de las experiencias más enriquecedoras en las que me he visto partícipe no solo como formador, sino también como un individuo que se construye a partir de sus relaciones con los y las colegas participantes. Para compartir lo enriquecedor de este proceso, hago entrega de este capítulo que como acompañante en la formación docente repasando elementos que como comunidad educativa virtual construimos en conjunto. Con el fin de proteger la identidad de los participantes, cada frase relatada se acoge a un nombre ficticio.

Un 14 de marzo del 2020, cuando estábamos *ad portas* de iniciar un nuevo año escolar, recibimos un comunicado donde se nos informa del cese en la continuidad del año académico hasta nuevo aviso. Esta noticia generó desde

distintas perspectivas sensación de incertidumbre ante un escenario nuevo, del que solamente en los libros de historia habíamos presenciado. En redes sociales, las imágenes de la pandemia de la gripe española abundaban con niños de la época escuchando la radio como medio de comunicación principal en su formación, mientras escriben en sus cuadernos en un sombrío y grisáceo retrato ¿Qué se nos venía ahora, considerando que tenemos herramientas tan poderosas como Internet?, ¿Tenemos las herramientas suficientes para abordar esta pandemia?

En un principio mis emociones fueron de ansiedad y angustia, al no saber que se venía desde el minuto que puse un pie fuera del liceo, sabiendo que no volvería hasta nuevo aviso. Si bien estas se mezclaban con el entusiasmo de que había que seguir adelante con la enseñanza, no sabía cuál sería el punto de partida (Violeta).

Junto con las emociones que menciona el relato de Violeta, muchas de las reflexiones que colegas publicaban por medio de la plataforma veían impregnadas de un espíritu por entregar lo mejor como formadores y formadoras a la comunidad donde ejercían. Muchos de los y las participantes de la plataforma hacían ver que este contexto se tornaba una oportunidad para usar aquellas herramientas tecnológicas que durante años no han podido adquirir, aprender estrategias para interactuar de forma constructiva con sus estudiantes, y aplicar metodologías que busquen generar espacios de trabajo colaborativo, resolución de problemas en contextos cotidianos, y al igual que Pablo, la búsqueda por sortear las adversidades tenía una meta y convicciones claras.

A pesar de todos los obstáculos que estamos enfrentando a diario en medio de esta pandemia, estamos unidos para poder avanzar, para motivar a nuestros estudiantes, por lo mismo es muy necesario y es nuestro deber capacitarnos, tener las herramientas necesarias para poder trabajar en conjunto (Pablo).

Como comunidad docente que formamos virtualmente, expresamos en nuestras publicaciones mucha ansiedad en este escenario. Así como ciudadanía nos enfocamos en prácticas sanitarias responsables para minimizar los contagios producto del COVID-19. Esta emoción también la vivimos en nuestras prácticas docentes mientras guiamos a los y las estudiantes en su proceso de aprendizaje. La comunidad estudiantil, en contextos previos a la pandemia, suele ser sujeto de un acompañamiento en su proceso de aprendizaje de tal magnitud que se les cuestiona respecto de su autonomía, así como de las metodologías que usamos en nuestras prácticas para el logro de los Objetivos de Aprendizaje. Por otro lado, la ansiedad de colegas proviene desde lo emocional, de saber cómo están sus estudiantes anímicamente, y de como ellos y ellas estarían llevando este proceso lleno de nuevos y drásticos cambios ¿Serían nuestros esfuerzos suficientes para lograr un aprendizaje autónomo efectivo?

Creo que es un vaivén de emociones, ya que, si bien el hecho de poder trabajar desde casa y segura es un privilegio, en mi caso se dio que prácticamente no conozco a mis alumnos, ya que ingrese este año al colegio, por lo tanto sentí una doble dosis de ansiedad; primero porque tenía la necesidad de conocerlos y segundo por encontrar algún método que me permitiera ser más eficiente y didáctica posible dentro de esta situación (Valentina).

La invitación que nos hace Valentina es a acercarnos a nuestras y nuestros estudiantes en una manera diversa, y que atienda a sus intereses diversos pero convergentes en lo cotidiano. Una perspectiva optimista ante la oportunidad única de dejar de mirar nuestras prácticas como única forma de enseñar contenidos fue un nuevo horizonte común, con planificaciones hacia un aprendizaje situado en las realidades con las que nuestros y nuestras estudiantes enfrentan el día a día. Como sujetos vinculados a una sociedad tecnológica en un contexto histórico vertiginoso, debemos apreciar los conocimientos y utilidades vinculadas a la salud en el transcurso de este periodo, no obstante, también como ciudadanía debemos abrir los espacios hacia la discusión de problemáticas donde los tópicos asociados a la ciencia, la tecnología y la sociedad tienen lugar, generando espacios de desarrollo del pensamiento crítico, las emociones, la ética y la toma de decisiones de nuestro estudiantado ¿Cuántas veces no nos hemos encontrado con noticias falsas relacionadas con este contexto sanitario?, ¿cómo el manejo de información influye en la toma de decisiones relacionadas a una temática social y científica?

(...) tenemos realidades diferentes, estudiantes diversos, con situaciones socioeconómicas muy distintas, y nuestro rol es brindarles conocimientos y las herramientas necesarias para que en un futuro sean agentes activos y preparados en una sociedad que avanza hacia los cambios y siempre se mantiene exigente (Álvaro).

Tal y como Álvaro menciona, el foco estaba en entregar herramientas tecnológicas, educativas y también una nueva mirada respecto de los desafíos que la nueva educación para el siglo XXI demanda. Esto traía numerosas oportunidades para conocer las percepciones de nuestros y nuestras colegas, sus formas de ver el mundo, y las realidades con las que cada integrante busca maneras de representar el cotidiano en la vida de cada uno de sus estudiantes. Dentro del desarrollo de nuestro curso, uno de los principales dilemas educativos comenzó a hacerse presente, y subyace en comprender la diversidad de realidades en un mismo Chile.

## Realidad e improvisación en un comienzo incierto

Durante el proceso de formación docente en línea, las realidades educativas de cada integrante de la plataforma comenzaron a emerger. De distintas latitudes del territorio chileno se manifestaron sus perspectivas críticas con las que han abordado los embates de la pandemia desde sus realidades. El punto

de comienzo de esta pandemia hizo visible nuevamente las enormes diferencias de financiamiento y accesos existentes entre las diferentes dependencias escolares, ya sean privadas, subvencionadas y públicas como relata Francisca.

Lo más triste considero que exista esta brecha tan injusta entre los distintos establecimientos, realidades tan distintas en nuestro país. Desde que empezó la pandemia los colegios particulares comenzaron al tiempo uno con plataformas, clases online, etc. Yo pertenezco a colegio municipal y lo único que podíamos realizar era enviar guías de trabajo (Francisca).

Quienes se unieron a nuestra comunidad desde el norte del país, apelaban a que muchos y muchas estudiantes no tenían los recursos de conexión, tanto computador como redes para generar entornos virtuales de aprendizaje. En algunos casos, recuerdo el relato de una colega que me comentaba por mensaje interno que ella tenía internet solo algunas horas al día, otros colegas que solo encontraban conexiones estables en sus escuelas, y que por las restricciones de movilidad desarrollaban trabajos que, imprimiéndose en los establecimientos, eran repartidos físicamente a los lugares más recónditos de las localidades aledañas a la escuela. En la zona sur no era diferente, ya que las condiciones climáticas influían negativamente en la conectividad, llevando a los establecimientos a maximizar esfuerzos en pos de mantener la escuela funcionando.

Muchas veces me he sentido angustiado para poder encontrar una alternativa a la falta de conectividad de mis estudiantes (conectividad de internet por pertenecer a un archipiélago). Finalmente, el alivio llegó porque como liceo se comenzó a enviar guías impresas en botes que hacen ronda semanalmente mientras las condiciones climáticas lo permitan (Esteban).

En el fondo, la educación pública tuvo enormes problemas para comenzar este periodo académico en pandemia, como se refleja en el relato de Esteban. Sin importar la latitud, las realidades y los recursos se entremezclaron en una visión improvisada del proceso y donde las autoridades fueron ampliamente cuestionadas por las medidas que apuntaban a retomar, a como diera lugar, las actividades académicas sin importar las condiciones con que ellas se dieran. Es en este contexto que nuestros y nuestras docentes de entidades públicas, partícipes de estos cursos en línea, gestionaron actividades donde los recursos escasearon, y de manera improvisada, buscaron formas de comunicación con estudiantes, planificación de evaluaciones, asignación de trabajos, comunicación con apoderados, entre otros. En el caso de Cristina y de muchos colegas, el espacio hogareño y la escuela perdieron sus bordes, generando un simbiote e involucrando a la familia inclusive.

Durante este tiempo de pandemia todo se ha vuelto para mi computadora y celular, claro algunos dicen que debía estar contenta porque estoy en casa, lo que nadie entiende es que mi lugar de desconexión se volvió un

aula virtual de la que no puedo salir, pues claro hay que ser responsable con mi salud y la de quienes me rodean (Cristina).

Con un ánimo por no alterar el estilo de vida de la comunidad educativa, uno de los rituales más significativos, conocida como la clase, fue el punto de inicio para esta nueva forma de educar. Desde este punto, se buscaron diversas maneras de diversificar el aprendizaje, buscando distintas vías de comunicación que asegurara la participación más activa de nuestros y nuestras estudiantes, como por medio de las Redes Sociales, donde nuestros celulares, tal como menciona Amanda, fueron una extensión del entorno escolar.

Instagram como docente para consultas y motivación, guías enviadas al correo de estudiantes y apoderados y a la plataforma web del colegio. Además del conocido uso de Whatsapp de voz o video llamada que permite explicar a más de un estudiante las dudas del trabajo a desarrollar (Amanda).

Con todas estas dificultades, nuestro profesorado dio un inicio trabado y lento a un año escolar anómalo, la disconformidad en el uso de mensajería como plataforma de trabajo comenzó a traspasar los límites de lo laboral y lo íntimo. El uso de los celulares hizo que en un inicio resultara intuitivamente efectivo las nuevas formas de comunicación adoptadas desde el contexto, pero ¿dónde está el límite en un espacio físico donde el trabajo y el hogar están unidos?

El contexto actual nos ha empujado a tener una comunicación virtual más fluida lo que ha llevado a tener a los apoderados, colegas y estudiantes en WhatsApp por ejemplo, por lo que también es poco recomendable o no apropiado, estar 24/7 conectado al trabajo, debemos establecer un límite de tiempo, un horario y separar nuestro mundo privado del público, de no hacerlo sufriremos un desgaste emocional, social y psicológico innecesario (Marcela).

Desde la realidad entrega por Marcela y la de muchos colegas, la separación del hogar y la escuela desapareció con el teletrabajo que la pandemia trajo durante el periodo. Nuestras salas de estar pasaron a ser salas de clase donde se privilegiaba el orden, el silencio y la pulcritud por sobre la intimidad familiar, los espacios de desplazamiento de los integrantes de la familia y la sana comunicación entre ellos. La escuela se encontraba inmersa en nuestras casas y en las de nuestros estudiantes, quienes en muchos casos manifestaban por medio de la omisión sus percepciones de este nuevo periodo y sus formas de proceder. Desde la intimidad de nuestros hogares, los procesos de comunicación a distancia fueron de amplio interés en la comunidad docente en formación.

Más adelante, y con una formación tanto autodidacta, como proveniente de cursos en línea, el profesorado fue cambiando sus estrategias de enseñanza

virtuales, pasando a herramientas más potentes de comunicación en tiempo real y transitando a clases online con cámaras, micrófonos para optimizar la conectividad. No obstante, las brechas siguieron visibilizándose debido a que la cobertura de internet a nivel nacional es limitada a zonas céntricas de cada región. A pesar de esto, y como relata Ana, el año académico siguió ofreciendo opciones limitadas de conectividad a estudiantes y docentes quienes solo tienen acceso a internet por horas, carecen de aparatos electrónicos o no tienen las herramientas suficientes para hacer uso de estos recursos ¿Cuál es el piso mínimo de recursos para incluir la conectividad como medio de enseñanza a nivel nacional?

Muchos de nuestros estudiantes viven en zonas rurales, muy apartadas, en las cuales ni siquiera llega señal (Ana).

## Vincular(nos) a distancia

Como institución socialmente validada, la escuela tiene el desafío de responder a los cambios que la sociedad moderna solicita desde aquellos hitos que marcan las transformaciones de cada aspecto que la compone. Como ciudadanía en formación nuestros y nuestras estudiantes, situados en sus realidades educativas, forman parte de una escuela que tiene como propósitos la formación integral en búsqueda de una futura inclusión en labores culturalmente arraigadas en la sociedad.

Durante muchos años, mucho antes de la pandemia, el centro de nuestras prácticas, formas de evaluar, calificar y guiar en los procesos de aprendizaje de nuestros y nuestras estudiantes, consistía en abordar la mayor y más detallada cantidad de contenido posible, digno de un enfoque academicista ¿Cómo olvidar aquellos antiguos programas electivos, llenos del más profundo detalle, con evaluaciones difíciles? Lo relacional, las emociones de los estudiantes y las nuestras eran segundo plano, así como las formas de trato, generalmente formales y donde la verticalidad entre docente y estudiantes daba para escenarios que, en ese entonces, no cuestionaban las repercusiones educativas que una frase podría traer a cualquier integrante del aula.

Nuestras prácticas docentes desde antes de la pandemia ya eran parte de amplios cuestionamientos de parte de la sociedad, que nos solía cuestionar desde aspectos políticos y éticos. Las evaluaciones docentes en los últimos años también han mostrado las características de nuestras formas de proceder en el aula, las que principalmente se centran en nosotros como profesores, sin mayores herramientas para preguntar constructivamente ni para generar espacios de diálogo abiertos hacia la discusión, puestas de puntos de vista y trabajo en equipo.

A esto debemos sumar que el gremio docente representaba, por medio de sus acciones, sus visiones de educación tan variadas como violentas con nuestros y nuestras estudiantes, como desde el interior de la profesión. De velar las

calificaciones deficientes de un estudiante frente al resto, burlas porque un estudiante no dijo la respuesta que se esperaba, exponer situaciones personales de estudiantes a otros colegas y/o a estudiantes, o incluso omitir información importante sobre un estado emocional, una situación de abuso o violencia en la escuela o en la familia eran parte de un común actuar basado en una cultura docente que omitía la componente emocional propia y de los estudiantes que acompañaba, hasta que nos resultó importante.

De un día para otro, comenzamos un proceso comunicativo donde el texto era la única forma de comunicación, donde en tiempo real, buscamos optimizar la entrega de información, tareas y comunicaciones. Nuestros y nuestras estudiantes se representaban por avatares y *nicknames*, como los nuevos rostros de la comunidad educativa virtual, a tal grado que, durante nuestras clases, independiente de la plataforma donde nos conectáramos, estaba repleta de una sombría ausencia de caras, gestos, y manifestaciones que se reducían a la más mínima expresión otorgada por un emoticono.

De un momento a otro pasamos de hacer clases presenciales a tener que hablarle a una cámara. Pasamos de ver caras y sentir emociones dentro de una sala, a solo ver cámaras y micrófonos apagados (Diego).

¿Es posible si interpretamos el mensaje de Diego, hacer clases “a ciegas”? Su afirmación de Diego es la manifestación más cercana a uno de los sucesos más relevantes del proceso escolar a distancia. La permanencia frente a una cámara de video que proyecta tu rostro no fue sino uno de los principales síntomas de una educación a distancia con falencias en lo emocional, en lo social, en lo mental. Hasta hace un tiempo “lo académico” primaba en las aulas, “la buena nota” era símbolo del buen estudiante y de un próspero futuro para quien sorteaba las más frías formas de interacción educativa en búsqueda de la pulpa académica llamada contenido. Lo que en la actualidad estamos viendo, es que el proceso formativo, nuestros vínculos con nuestros y nuestras estudiantes hicieron falta estos dos años de privación social, que sus formas de solucionar conflictos, de formar grupos de trabajo, de solucionar problemas o establecer relaciones sociales ha sido mermada a partir de una crisis sanitaria que va desde lo biológico hasta lo mental, nuestros estados de ánimo y nuestra forma de vincularnos con nuestro entorno, y como menciona Pamela, emerge una problemática que solíamos omitir.

También existen limitaciones respecto de las tecnologías (...) centradas en las relaciones que se establecían entre los y las estudiantes, ya que la educación ya no sería necesariamente un instrumento de promoción de la socialización (Pamela).

Con un entorno de clases incierto, comenzamos a preocuparnos más por quienes están al otro lado del computador, mientras en la escuela, el número de notificaciones de estudiantes y docentes que presentaban problemas como resultado del agobio escolar iba en crecimiento. Mientras tanto, muchos y

muchas docentes de la comunidad lograban cuestionarse respecto de lo importante que es educar desde la salud mental, siendo un tema relevante en nuestro proceso formativo en línea del cual pudo levantar numerosas reflexiones, dentro de las que Paola suele recopilar en su relato.

Hay días que siento mucha frustración y tristeza porque pienso que el trabajo que estoy relacionado no tiene ningún sentido, escucho y veo a mis estudiantes muy deprimidos y (...) he tenido varios momentos de reflexión que me han ayudado a sobrellevar todo lo que está ocurriendo. Y además el vínculo con algunos estudiantes se ha ido fortaleciendo porque trato de contenerlos emocionalmente (Paola).

Es desde este punto que menciona nuestra colega, en que como docentes no podemos volver atrás con nuestras prácticas, ya que vivimos el vacío que existió desde las clases a distancia y que reemplaza al contenido como lo importante de aquello que añoramos en el confinamiento, el vínculo con nuestra comunidad educativa. Volver a clases presenciales era un tema que a modo general nos fue invitando a repensar la forma con que volveríamos a relacionarnos con nuestros estudiantes, reflexionando sobre nuestro proceder, nuestras acciones y visiones de aquello que llamamos educar, un término al que sumamos la importancia del sujeto en su integridad, en su plenitud emocional y social, un individuo capaz de relacionarse en una sociedad que está en cambios profundos, que valora las diversidades y que busca en su ciudadanía un empoderamiento informado, empático y sensible con su realidad.

## Reflexionar para la ciudadanía del siglo XXI

Como institución social, la escuela ha sido partícipe de una serie de cambios que han movido los cimientos de una ciudadanía pragmática y tradicional en sus costumbres, quehaceres y procederes en el cotidiano, incluso mostrándose reacia a los cambios que el mismo siglo XXI trae consigo y que pasan por diversas aristas de la vida ciudadana, economía, ecología, relaciones personales, política, entre otras.

Después de todo lo que hemos presenciado en años de pandemia, nuestras formas de actuar en lo educativo, de la importancia de entender a nuestras y nuestros estudiantes como ciudadanos en formación que necesitan herramientas para la toma de decisiones, conscientes de sus ideales, emociones y que necesitan relacionarse entre ellas y ellos, con su entorno y con nosotros, ¿seguiremos repitiendo el mismo modelo de enseñanza tradicional que nos separa, que trata de números y materia que no hace sentido? En primera instancia, desde mis experiencias en las comunidades docentes de aprendizaje virtual, uno nota que existe una evidente necesidad de comprender aquellas *representaciones estructurales* del ejercicio docente, quizás concebidas incluso desde la formación inicial, o que se encarnan en nuestras prácticas de forma progresiva a partir de la inmersión a un sistema educativo durante nuestra vida y carrera, y por qué no, que pudieran estar inmersas en los proyectos

educativos institucionales u otro aspecto ecológico que influya en la escuela ¿Es posible romper con el tradicionalismo estructural escolar?

Desde una reflexión personal, considero que aún como profesores tenemos muchos aspectos al debe que podrían optimizar las transformaciones de las representaciones más recalcitrantes de nuestro sistema conservador. Las reuniones de profesores, consejos u otra forma de reunión entre colegas, no apuntan en la actualidad a la reflexión que podría ayudar a mejorar nuestras representaciones en el aula, la forma de interactuar con nuestros estudiantes, o nuevas formas de vincularnos con la comunidad educativa, sino que son informativas donde nos limitamos a responder si nos preguntan, y cuando la toma de decisiones se hace necesaria. Entre nosotros mismos no nos respetamos ni llegamos a acuerdos viables en pos de lograr un objetivo.

Justo en el inicio de este escenario, nos encontrábamos con una oportunidad de crecer y transitar hacia espacios educativos que ahora, luego de este punto de inflexión, nos hacen sentido. Hemos comprendido que la globalización, la economía y los vertiginosos avances tecnológicos han sido parte importante del surgimiento de una crisis sanitaria desigual, la que hemos visto mermar desde la desigualdad de recursos los esfuerzos de cada estudiante por llevar de forma armoniosa su proceso educativo, de aprender, de relacionarse y de crecer. Para ello, esta nueva puesta curricular de la que me he desempeñado como tutor de profesores, ha abierto el espacio para convertir el aula en un lugar de diálogo más democrático, menos vertical y de mayor conciencia con el medioambiente en que convivimos.

Acá en la zona norte es interesante, conocer más de algo más sustentable. Y aprovechar nuestros recursos y crear conciencia ecológica (Tomás).

¿Volveremos a lo mismo terminada esta pandemia? Así como la postura de Tomás, en cada arista que reflexionamos como ciudadanos y docentes tenemos el deber opinante y activo ante las temáticas que como sociedad nos es pertinente. Se torna importante entregar herramientas que van más allá de lo conceptual, lo teórico, lo inductivo y lo que es "para la nota". Los nuevos cambios que hemos experimentado ameritan nuevos desafíos de formación que apunten al desarrollo de habilidades que permitan al estudiantado adaptarse a las demandas de esta nueva sociedad, llena de vértigos y transformaciones constantes que apelan a tecnologías emergentes, habilidades para seleccionar información, responsabilidad social, ecológica y espíritu de colaboración. Desde este escenario, y considerando estas demandas, es que se abren nuevos caminos para reflexionar desde nuestras prácticas, en la forma que nos comunicamos y enseñamos, los propósitos de esta y las esperanzas por una ciudadanía que tenga aquellas representaciones necesarias como para no caer (nuevamente) en aquellas falencias que como humanidad hemos presentado.

Teniendo en cuenta las posiciones anteriores, también se torna interesante proyectar esta reflexión en la forma que nuestros colegas noveles se integran

al sistema educativo y analizar las transformaciones representacionales que durante el tiempo se van suscitando. A partir de lo aprendido, he percibido que los relatos de muchos colegas nuevos, asociados a las expectativas, a las comparaciones entre teoría y práctica, así como la diversidad subyacente en las comunidades educativas en las que se desempeñan, afecta de una u otra forma las representaciones que ellos y ellas traen desde su formación inicial. Es por esto que se torna pertinente proyectar la forma en que conversan las entidades de educación superior con las escuelas, para analizar cómo se relacionan y acompaña cada una a la inserción del nuevo cuerpo docente a lo largo del tiempo. Al respecto me pregunto: ¿cuáles fueron las percepciones de las entidades formadoras de docentes en este periodo?

Desde este nuevo enfoque de enseñanza, nuestros esfuerzos deben apuntar hacia el cotidiano del que el estudiante construye su realidad en todas sus aristas, y no hacia elementos residuales que, al consultar respecto del sentido de lo que aprenden, no saben responder. Nuestras representaciones acerca de lo qué es deben adquirir nuevos enfoques que nos permitan visualizar nuestras prácticas para modificar las representaciones innatas estudiantiles. Esto implica visualizar las ciencias sociales y naturales desde enfoques problematizadores con la realidad, hacerlos partícipes de toma de decisiones, desarrollar la moral, las emociones, y un compromiso crítico en cuestiones sociales y científicas en preparación como futuros y futuras ciudadanas.

La invitación desde los espacios de la misma comunidad virtual a la que he acompañado en este proceso durante pandemia, ha sido la de buscar espacios de reflexión, ya sea individual como entre pares, para cambiar los paradigmas del aula siendo crítico de los procesos que ahí habitan, que permean el desarrollo de los y las estudiantes, pero que también influyen y se encarnan en las representaciones que a futuro pueden repercutir, desde nuestras acciones, hacia las nuevas tendencias de educación propias de una sociedad del conocimiento en constante cambio. Rememorando la metáfora de Platón, donde muchos y muchas colegas nos encontramos inmersos en la caverna, donde estamos cómodos, y nos comportamos de forma incrédula cuando lo nuevo intenta hacerse espacio en nuestras realidades. Es momento de abrir nuestras mentes hacia lo nuevo, y aunque nos duelan los ojos, enfrentarnos a una realidad representacionalmente distinta, que no busca necesariamente destruir lo que hemos construido a lo largo de nuestra carrera, sino ser una luz que debemos llevar y entregar a nuestros y nuestras estudiantes que quieren salir a conocer el sol, una luz cálida y que, desde el encuentro, también nos permite crecer en comunidad.





# La investigación acción docente como estrategia del desarrollo profesional en una escuela pública de Viña del Mar, Chile:

Alegoría de un partido de selección \* \*\*

Edison Olguín Díaz

## Introducción

La experiencia presentada se enmarca en los esfuerzos que el cuerpo docente de una escuela pública de Chile aplica para la implementación del trabajo colaborativo como una forma de desarrollo profesional, que apunte a la actualización de sus propias competencias y, fundamentalmente, a la mejora de los aprendizajes de los/as estudiantes. Al mismo tiempo, con su implementación se busca dar cumplimiento a uno de los requerimientos que la Ley 20.903 de Desarrollo Profesional Docente (2016) exige en sus líneas a los establecimientos, esto es: El Plan de formación local.

Las diversas modalidades de trabajo colaborativo expuestas por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPIEP) y la necesidad de aumentar la participación y la democratización de las decisiones en el establecimiento, lleva al cuerpo docente a optar por una modalidad de trabajo colaborativo que cumple con estas necesidades, esta es la *investigación acción docente*. Este tipo de investigación pone a los/as docentes en un puesto de vanguardia como agentes de cambio, validando sus competencias profesionales para la investigación, situándolos, comprometiéndolos e involucrándolos en la identificación de las necesidades de su propio contexto, pero sobre todo en la búsqueda de soluciones prácticas a problemáticas locales, a través del trabajo colaborativo. Pues ¿quién más que los/as propios docentes podrían conocer sus necesidades de desarrollo profesional y las brechas de aprendizaje de sus estudiantes?

---

\* Este trabajo forma parte del proyecto FONDECYT N° 1211417 financiado por ANID-Chile y es patrocinado por el Núcleo de Investigación y Formación Docente -IFODOC de la Universidad de Chile. El título original es: "Plan de acción basado en el trabajo colaborativo para favorecer el desarrollo profesional docente: Un abordaje y análisis desde la investigación- acción docente".

\*\* La experiencia de investigación que relata el presente capítulo fue fruto del trabajo colaborativo de los docentes y profesionales de la Escuela Libertador Bernardo O'Higgins y que, por razones de publicación, no son individualizados. Es por ello por lo que se publica con el nombre del redactor y coordinador de la investigación.

El propósito de describir esta experiencia no es más que el de compartir la implementación de una estrategia de desarrollo profesional transferible a otros establecimientos de similares características, guardando las diferencias de contexto. Nunca a modo de copy/paste.

Finalmente, la idea de presentar el texto como una alegoría de un partido de selección, busca que el lector visualice la experiencia como un verdadero juego de estrategia, en el que las decisiones que se toman durante el partido, junto a la cohesión y el compromiso del equipo, son fundamentales para el logro de los objetivos.

## El equipo

La escuela Libertador Bernardo O'Higgins es una institución pública que imparte educación en el nivel preescolar y básico (prekínder a 8° básico), cuyo sostenedor actualmente (2022) es la Corporación Municipal de Viña del mar, pero que se encuentra en proceso de transición hacia la administración directa del estado, a través de un servicio local educación pública (SLEP). El establecimiento cuenta con alrededor de 40 funcionarios, entre docentes de asignaturas y educadoras de párvulos y diferenciales. Su matrícula ronda los 500 estudiantes y se encuentra en el centro de la ciudad, una ubicación privilegiada. Los/as docentes que ejercen en el establecimiento deben someterse al proceso de evaluación docente, que a partir de la promulgación de la Ley 20.903 de Desarrollo Profesional Docente, tuvo ciertos cambios en su paradigma, tomando mayor relevancia un enfoque centrado en el trabajo colaborativo docente.

## La cancha

Desde la promulgación de la Ley 20.903, se llama a los establecimientos a formular sus planes de formación local centrados en las necesidades de desarrollo profesional atingentes al contexto particular de cada establecimiento y enfocados fundamentalmente en las necesidades de aprendizajes de los/as estudiantes.

En este contexto es que se implementa en nuestra escuela la experiencia de desarrollo profesional mediante la investigación acción docente.

## La previa

Durante el convulso año 2019 para Chile, en nuestro establecimiento se comenzaron a generar espontáneamente equipos de trabajo de docentes que buscaban articular el trabajo por medio de la colaboración y la reflexión en base a la socialización de las experiencias de los/as propios docentes en la implementación de prácticas pedagógicas exitosas, tales como estrategias de enseñanza y de evaluación. Lamentablemente, todo este incipiente trabajo, que nació a partir de las motivaciones personales de algunos/as docentes,

se vio truncado por los efectos de la pandemia. Sin embargo, la necesidad de seguir profundizando en la articulación de conocimientos entre los/as docentes continuó presente, a pesar de que los establecimientos educacionales comenzaron a impartir sus clases a través de internet, ya sea por plataformas educativas virtuales (como Classroom) o de videoconferencias (como Zoom o Meet). En algunos casos, incluso por videollamadas.

A raíz de los nuevos desafíos que presentaba la educación, entre ellos la necesidad de comenzar a utilizar herramientas de videoconferencias para las clases, los docentes continuamos reuniéndonos en equipo, esta vez a conversar sobre una necesidad de desarrollo profesional que teníamos encima: la utilización de herramientas TIC que permitieran la mejor implementación posible de las clases vía internet. De esta manera, comenzaron a conformarse grupos de trabajo docente de manera espontánea, en donde entre los/as mismos docentes se analizaban las herramientas más factibles de utilizar para nuestro propio contexto, de acuerdo a la exigencia técnica y a la posibilidad que tenían los estudiantes de acceder a ellas.

Esta experiencia de colaboración docente con foco en el desarrollo profesional fue el punto inicial para comenzar con el proceso de investigación (enmarcado en el proyecto de título de quien narra esta experiencia: un docente miembro activo de la comunidad) y que partió enfocándose en las experiencias de trabajo colaborativo que se estaban dando y que se habían dado en el establecimiento, con el objetivo de obtener un elemento requerido, tangible y organizador de nuestras prácticas pedagógicas a nivel de desarrollo profesional, esto es: El Plan de formación local de la escuela Libertador Bernardo O'Higgins.

## Primer tiempo

Dado que el proceso de investigación que se estaba iniciando se propuso entregar como resultado este plan comenzando con un panorama general de las experiencias y actividades de trabajo colaborativo en el establecimiento, las primeras tareas investigativas se centraron en la revisión del marco normativo, focalizadas especialmente en la Ley de Desarrollo Profesional Docente y los requerimientos que exigía este Plan de formación local, para luego revisar los resultados que entrega la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en su evaluación de políticas nacionales de educación en Chile de 2016 (OCDE, 2017) y los resultados del Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje (TALIS) de 2018 (TALIS, 2018). Con esta inmersión en el campo de investigación, la necesidad de conocer y reflexionar en base a las experiencias colaborativas se empieza a enmarcar en el desarrollo profesional docente.

Con la revisión de este marco normativo y la información que entrega el Ministerio de Educación (MINEDUC) sobre las estrategias de desarrollo profesional, y especialmente las modalidades de trabajo colaborativo, se opta por involucrar más al establecimiento en este proceso, especialmente a los/as docentes, y

profundizar en la modalidad de investigación acción docente, que en palabras de Fernández y Johnson (2015) es definida como: "(...) toda aquella investigación conducida por profesores en sus salas de clases, escuelas y comunidades" (p. 101). En este tipo de empresas investigativas lo que se busca es encontrar soluciones prácticas a problemáticas o necesidades de las comunidades educativas, por ello la premisa es que los docentes cuentan con todas las herramientas necesarias para llevar a cabo esta estrategia metodológica.

Como se mencionó anteriormente, el proceso comenzó con la revisión del marco normativo y los datos entregados por aquellas entidades y estudios internacionales. En esta revisión tomó especial relevancia el contraste de los datos entregados por el TALIS, que planteó que un 87% de los docentes encuestados declaraban haber participado en alguna actividad de desarrollo profesional durante el último año previo a la encuesta, sin embargo, solo un 20% declaró haber participado en actividades de colaboración docente más profundas (definidas así por el mismo estudio), tales como las redes de profesores. En la misma dirección, solo un 38% declaró haber participado en tutorías u observaciones de clases, como parte de un Plan de formación.

## El paso a la ofensiva

Junto a la reflexión sobre estos datos, y ya enmarcados y comprometidos con un incipiente proceso de investigación acción docente, surgen las primeras interrogantes que van a ir dando forma a este proceso investigativo. A partir de aquello y con base en los planteamientos de Kemmis (1988) sobre el procedimiento para la construcción de preguntas y el abordaje de problemáticas de investigación acción, se plantean las siguientes interrogantes:

¿Cómo se lleva o se ha llevado a la práctica el trabajo colaborativo docente en la escuela?

¿Qué plantea el PEI de Escuela Libertador Bernardo O'Higgins de Viña del Mar sobre desarrollo profesional docente y específicamente, sobre trabajo colaborativo?

¿Qué entienden por trabajo colaborativo los docentes y profesionales de la educación del establecimiento?

¿De qué manera abordar las incertidumbres que se generan al problematizar sobre el trabajo colaborativo en la escuela?

¿Qué se necesita para avanzar en propuestas de mejora, sistematización e implementación del trabajo colaborativo en la escuela?

Con estas interrogantes sobre la mesa, se comienza con la revisión de los documentos institucionales del establecimiento, tales como: El Proyecto Educativo Institucional (PEI) (Escuela Libertador Bernardo O'Higgins de Viña del

Mar, 2016) y el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) (Escuela Libertador Bernardo O'Higgins de Viña del Mar, 2020). En este último, el foco está especialmente en lo que versa sobre acciones de desarrollo profesional o trabajo colaborativo.

Con esta revisión en curso y en lo que respecta específicamente a los datos expuestos en el PEI, que son atingentes al tema de investigación, solamente en el apartado de "Roles" pueden encontrarse datos útiles, siendo la definición del rol del docente la que entrega más luces, particularmente en la idea de "construcción colectiva" que es la que más llama la atención.

El rol del docente se concreta en su accionar al interior del aula, como también en su perspectiva de construcción colectiva con sus pares, e incluye el proceso de planificación e implementación de la enseñanza, así como los dispositivos y mecanismos de atención a la diversidad que aseguren oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes (Escuela Libertador Bernardo O'Higgins de Viña del Mar, 2016, p. 9).

En la misma dirección, el PME entrega información con respecto a un incipiente trabajo colaborativo en su dimensión de gestión pedagógica, la cual propone la unificación de criterios de metodologías de enseñanza e instrumentos de evaluación, lo que se concreta específicamente en la articulación que realizan los docentes de lenguaje y matemática.

Por otro lado, en la dimensión de liderazgo, las acciones propuestas en el PME buscan la realización de jornadas de capacitación para la actualización de conocimientos sobre plataformas digitales que el establecimiento utiliza por requerimiento del sostenedor. Esta acción se plantea como una necesidad de desarrollo profesional. Con estos pocos datos y la necesidad de seguir buscando respuestas a las preguntas antes planteadas, se propone una ronda de entrevistas a informantes claves (3) que puedan aportar a un diagnóstico sobre trabajo colaborativo y desarrollo profesional en el establecimiento. Al mismo tiempo se configura la pregunta de investigación acción, el objetivo general y los específicos.

#### *Pregunta de investigación acción*

¿Cómo el diseño de un plan de acción y la experiencia de trabajar colaborativamente, pueden favorecer la implementación de la Política Nacional Docente, específicamente en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente en la Escuela Libertador Bernardo O'Higgins de Viña del mar?

#### *Objetivo General*

Comprender cómo el diseño de un plan de acción y la experiencia de trabajar colaborativamente pueden favorecer la implementación de la Política Nacional Docente, específicamente en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente en la Escuela Libertador Bernardo O'Higgins de Viña del mar.

## *Objetivos específicos*

1. Identificar y describir las nociones, experiencias y necesidades para la elaboración de un plan de acción que favorezca el trabajo colaborativo.
2. Construir un diagnóstico sobre el trabajo colaborativo.
3. Reconocer aspectos del trabajo colaborativo en el marco de un plan de acción, relevantes para la mejora profesional en el ejercicio docente.

Con la pregunta de investigación acción sobre la mesa y los objetivos específicos claros, se comienza con el proceso de recolección de información a través de entrevistas a informantes claves (3), estos corresponden a un docente de segundo ciclo (que ya había coordinado algunas tareas colaborativas y que contaba al momento de la entrevista con una antigüedad de más de 5 años en el establecimiento) y a dos miembros del equipo directivo, que manejan información relevante para la investigación y que además tienen la antigüedad requerida para esta tarea. El tipo de entrevista utilizada corresponde a la que, en términos de Bisquerra (2009), se nombra como semi-estructurada, pues da mayor libertad al entrevistador para plantearla en un plano más conversacional, con un guion preestablecido, pero abierto a nuevas preguntas que surjan durante este diálogo. "Las preguntas, en este formato, se elaboran de forma abierta lo que permite obtener una información más rica en matices. Es una modalidad que permite ir entrelazando temas e ir construyendo un conocimiento holístico y comprensivo de la realidad" (Bisquerra, 2009, p. 337).

Este formato, para efectos de esta investigación, es considerado coherente con un diálogo entre dos colegas de una misma institución, que se conocen y entablan regularmente conversaciones formales e informales, lo que no podría emular una entrevista más rígida, pues probablemente tendería a levantar muros que en lo cotidiano no existen.

Los ejes temáticos de las primeras rondas de entrevistas a informantes claves buscan generar un diagnóstico que entregue claridad sobre las actividades de trabajo colaborativo enmarcadas (o no) en el desarrollo profesional que se ejecutan en el establecimiento, pero que no necesariamente se encuentran en sus documentos institucionales, por lo que los datos buscados están orientados desde el conocimiento de la temática y la experiencia de los entrevistados. Además, este diagnóstico busca contener en sí las nociones, experiencias, creencias, necesidades, etc. sobre trabajo colaborativo que los informantes consultados entregan. Los ejes temáticos de las entrevistas fueron:

- Experiencia en el establecimiento y conocimiento del tema.
- Proyecciones, expectativas, perspectivas y necesidades sobre trabajo colaborativo.
- Trabajo colaborativo institucional y desarrollo profesional en el establecimiento.

Con las primeras entrevistas realizadas y con algunos temas emergentes surgidos de estas, la estrategia investigativa comienza a modificarse en su estructura inicial, dado que los discursos de las primeras entrevistas plantean la necesidad de profundizar en la temática de trabajo colaborativo con marco del desarrollo profesional. Esto debido al desconocimiento o a las confusiones conceptuales que provocó en los entrevistados su abordaje teórico, lo que llevará necesariamente al robustecimiento del diagnóstico inicial.

## El repliegue

Además, debido a las mismas razones, surge la necesidad de dotar a la investigación de características aún más colectivas y participativas, en la que se pudiese experimentar en la práctica con una modalidad de trabajo colaborativo como lo es la investigación acción docente. De esta manera el proceso investigativo se convierte en un medio y fin en sí mismo, incorporándose un nuevo objetivo específico, el cual es:

4. Analizar el desarrollo de cambio y/o mejoramiento del ejercicio profesional que deriva de la experiencia de trabajo colaborativo.

Con este objetivo se pretende reflexionar sobre el proceso investigativo como una instancia de trabajo colaborativo y crecimiento profesional.

Con todo esto, la importancia de profundizar en el diagnóstico inicial, que corresponde al objetivo específico 2, se hace una necesidad irrenunciable, por lo que la realización de nuevas entrevistas (3) se comienza a planificar considerando una muestra representativa de todos los grupos de profesionales involucrados, estos son:

Docentes de primer ciclo (primero a cuarto básico).

Docentes de segundo ciclo (quinto a octavo básico).

Docentes en funciones no lectivas, de equipo de integración, preescolar o de apoyo.

Profesionales de la educación.

## Tiempo suplementario

Además, y por las mismas razones, en este momento de la investigación se decide incorporar un taller de reflexión participativo como parte del plan que se configura sobre la marcha, en las reflexiones surgidas en las mismas entrevistas y que está basado en una actividad típica de las metodologías participativas (taller del árbol), con la intención de suplir la necesidad de experimentar de manera activa y participativa una modalidad de trabajo colaborativo que involucre e invite a los participantes a generar conocimiento desde el

trabajo colaborativo, identificando las necesidades de desarrollo profesional que hay en el establecimiento y permitiendo generar el insumo necesario para la construcción del Plan de formación local del establecimiento. Para ello, el guion de la actividad se centra fundamentalmente en reflexionar y dar respuesta a las siguientes interrogantes:

¿Cuáles son las necesidades de desarrollo profesional hoy en nuestra escuela? y ¿Cuáles son nuestras propuestas de acción para satisfacer estas necesidades?

Con la planificación de esta actividad surge el último objetivo específico de la investigación, el que busca generar los insumos necesarios para las acciones que podrían incorporarse en el Plan de formación local. Este objetivo es:

5. Proponer los lineamientos de mejora por medio de acciones que guíen la práctica del trabajo colaborativo docente en la escuela Libertador Bernardo O'Higgins de Viña del Mar.

Con la incorporación de estos nuevos objetivos, que dotan a la investigación de un proceso participativo y colaborativo, la pregunta de investigación y el objetivo general es reformulado, buscando darle una estructura más coherente con el proceso de investigación acción docente que se adapta a las necesidades que van surgiendo, yendo y volviendo a reformularse si es necesario. La pregunta de investigación y el objetivo general resultantes son:

*Pregunta de investigación*

¿Cómo un plan de acción basado en el trabajo colaborativo, puede favorecer el desarrollo profesional en docentes de la escuela Libertador Bernardo O'Higgins de Viña del Mar?

*Objetivo General*

Comprender cómo un plan de acción basado en el trabajo colaborativo favorece el desarrollo profesional en docentes de la Escuela Libertador Bernardo O'Higgins de Viña del Mar.

## Entretiempo

Con las tareas claras, o sea, el "taller de reflexión participativo" planificado y pendiente de una fecha en la que se pueda realizar, los nuevos objetivos incorporados y las entrevistas realizadas, se comienza con el proceso de análisis de datos que consiste en recopilar la información consultada previamente en los documentos institucionales y en las entrevistas de la primera y segunda fase, cuyos datos son utilizados para la construcción del diagnóstico sobre trabajo colaborativo en el establecimiento y la identificación de necesidades de desarrollo profesional. Para esto se utiliza como técnica de análisis de datos el llamado "análisis cualitativo de teorización anclada" propuesto por Muchielli (1996) y que se basa en el diseño metodológico de Teoría Fundamentada de Glaser y Strauss (1967), pero que al ser una técnica de análisis de

datos puede adaptarse a las necesidades de los/as investigadores, característica fundamental para un proceso investigativo como este, que es construido por docentes de aula.

A partir de la implementación de este análisis cualitativo de teorización anclada se organizan los datos en categorías, dimensiones y sub-dimensiones que entregan un diagnóstico claro sobre el trabajo colaborativo que se realiza en el establecimiento, además de las ideas que tienen los entrevistados sobre lo que es el trabajo colaborativo y las necesidades que estos visualizan para la institucionalización de esta modalidad de desarrollo profesional. Los resultados se exponen en las Tablas 1, 2 y 3.

Tabla 1:

Dimensiones	Definición	Sub- dimensiones	Definición	Código - datos
Trabajo colaborativo formal	Se entiende como el trabajo que se reconoce estable, planificado y presente dentro de la rutina escolar y en las acciones del PME	Trabajo colaborativo formal del PIE	Es el trabajo colaborativo planificado en torno a las acciones que realiza el Programa de Integración Escolar	-Transición párvulo - primer ciclo. -Primeros escritores y lectores. -Actos y aniversarios. -Trabajo articulado. -Capacitación entre pares.
Trabajo colaborativo informal	Hace referencia al trabajo entre pares que responde a elementos coyunturales y/o necesidades específicas de los/as docentes o la escuela	Trabajo colaborativo de emergencia	Es el trabajo colaborativo que surge en el contexto de pandemia, que busca desde la mediación digital ocuparse de la comunicación fluida y procesos educativos efectivos con los niños/as. Para esta investigación se analiza solo desde este contexto.	-Canales de comunicación. -Turnos éticos. -Necesidad de llegar a los estudiantes. -Disposición a ayudar. -Sin organización clara. -Profesores articuladores de Trabajo colaborativo. -Acciones en crecimiento -Informalidad
		Acciones colaborativas espontáneas	Son las acciones colaborativas que surgen por voluntad de los/as profesoras y que a la vez no forman parte de los planes institucionales.	
Nociones de trabajo colaborativo	Dice relación con todas las ideas, nociones o creencias de los docentes y profesionales de la educación sobre lo qué es y lo que significa hacer trabajo colaborativo	Trabajo colaborativo prioritario	Hace referencia a la creencia personal sobre el lugar o nivel de importancia prioritaria que debiera ocupar el trabajo colaborativo en el establecimiento.	-Eje fundamental en la organización. -Prioritario en el proceso educativo -Equipos de profesionales y/o educadores -Bien común -Inclusión de estamentos.
		Trabajo colaborativo como parte de la evaluación docente	Se entiende como la noción de un trabajo colaborativo requerido dentro de los márgenes proceso de evaluación docente, por lo tanto, necesario (para los objetivos de encasillamiento de los docentes) y puntual, pues se considera solo en ese proceso.	
		Trabajo colaborativo incluyente	Se entiende como la creencia o noción de que el trabajo colaborativo debiese incluir a todos los actores de la comunidad, ya sean profesionales de la educación, paradoctores, docentes y otros estamentos de la comunidad educativa. Se expresa en la necesidad de incorporar todos los estamentos en el trabajo colaborativo para el desarrollo profesional docente.	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2:

Dimensiones	Definición	Sub- dimensiones	Definición	Código - datos
Desconocimiento de información institucional	Es la constatación de que la generalidad de los/as docentes no conocen los documentos, leyes y/o mandatos tanto de la escuela, corporación y a nivel nacional, respecto del Plan de formación local, la formación continua y el desarrollo profesional docente.			-Información poco o nada socializada. -Sensación de procesos no permanentes. -Falta de formación sobre trabajo colaborativo.
Acciones aisladas de bajo impacto	Se refiere a las intervenciones de docentes y/o profesionales de la educación limitadas por cuestiones de disponibilidad horaria, de espacios o prioridades			
Construcción centralizada de los planes institucionales (participación)	Se entiende como la centralización en el desarrollo del diagnóstico y las propuestas de acciones que guiarán el trabajo del establecimiento			-Reuniones de equipo directivo. -Planificación anual.
Disposición mayoritaria al trabajo colaborativo (práctica)	Se entiende como la percepción y confirmación desde la experiencia, de una tendencia hacia el trabajo colaborativo. Se puede reconocer también una tendencia minoritaria a trabajar individualmente.			-Formación profesional. -Forma de ser. -Disposición.
Disponibilidad tiempo	Hace referencia a los obstáculos horarios para la coordinación que se presentan en actividades colaborativas en el establecimiento	Diversidad horaria	Dice relación con las diversas condiciones contractuales y la cantidad de horas de permanencia de los docentes y/ profesionales de la educación en el establecimiento	-Horas de contrato. -Horas de reflexión.
		Escasez de tiempo	Hace referencia a la condición recurrente de docentes y profesionales de la educación, que surge por la gran cantidad de trabajo y actividades lectivas en su carga horaria que no permiten la realización de trabajo colaborativo	

Fuente: Elaboración propia.

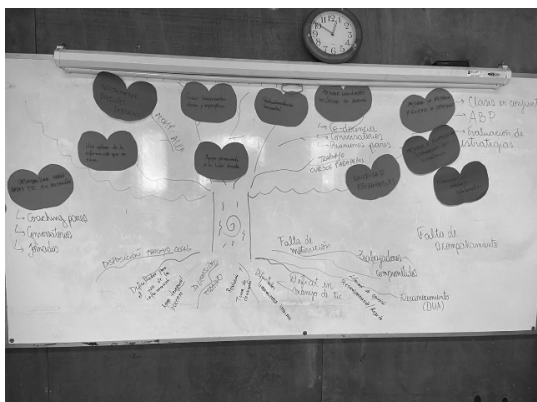
Tabla 3:

Dimensiones	Definición	Sub- dimensiones	Definición	Código - datos
Organización del trabajo colaborativo en el establecimiento	Se entiende como la necesidad reconocida de formalizar en documentos oficiales el trabajo colaborativo que se realiza pero que es informal o espontáneo			-Construcción de documentos. -Formalización de acciones.
Construcción colectiva cimentada en la información	Se entiende como la necesidad de información y la importancia de esta para la construcción colectiva del trabajo a futuro en el establecimiento			-Decisiones informadas. -Mayor claridad. -Conocimiento de las acciones.
Expectativas sobre el trabajo colaborativo.		Evaluación de resultados	Se entiende como la necesidad de ir midiendo constantemente y obteniendo resultados con las acciones aplicadas	-Logro de objetivos. -Participación. -Compromiso. -Mejora de resultado. -Representatividad. -Trabajo en equipo. -Trabajo colaborativo.
		Optimización del aprendizaje	Dice relación con la necesidad de lograr eficiencia e impacto en los aprendizajes de los estudiantes con las acciones planificadas	

Fuente: Elaboración propia.

Paralelamente, y ad-ports del cierre del año escolar, la implementación del taller de reflexión participativo se suspendía por enésima vez, debido a las restricciones sanitarias derivadas del contexto pandémico en que se realizaba esta investigación; un confinamiento que mantenía las escuelas cerradas y que de vez en cuando las abría, permitiendo solo la realización de turnos éticos con aforos limitados. Es en este complejo escenario y aprovechando un momento en que se volvía más recurrente la flexibilización de las medidas sanitarias, que se realiza la invitación a participar del taller, con un aforo limitado y de manera totalmente voluntaria, pudiendo realizarse finalmente durante los últimos días del año (Imagen 1, 2 y 3).

Imagen 1:



Fuente: Elaboración propia.

Imagen 2 y 3:



Fuente: Elaboración propia.

Los datos recolectados en el taller de reflexión participativo vinieron a confirmar y profundizar en lo expuesto por el diagnóstico y entregaron datos más específicos de las necesidades de desarrollo profesional que los/as propios docentes identificaban, incorporándose también las acciones propuestas para suplir estas necesidades. Estos datos se exponen en la Tabla 4.

Con el año escolar cerrado y con los insumos necesarios para la elaboración de los lineamientos de desarrollo profesional, surgidos fundamentalmente desde el taller de reflexión participativo, se procede a la síntesis de estos y al término del proceso investigativo en el marco de la obtención de tesis de grado del docente que condujo y narra la experiencia. Para esto se realizan las reflexiones que permiten compartir los alcances, proyecciones y limitaciones del estudio, quedando al debe en su etapa de reflexión en conjunto con la comunidad (debido a las limitaciones del contexto en la que se realiza), lo que en la práctica derivaría en la selección de las necesidades de desarrollo profesional docente prioritarias, las acciones que la comunidad decidiría llevar a cabo, su evaluación y la sistematización de la experiencia en la redacción del Plan de formación local del establecimiento, todo esto como parte de un informe de investigación acción.

Tabla 4:

Necesidades identificadas	Acciones propuestas	Descripción de las acciones
1. Existen bases de datos importantes y hay mucha información, pero una baja utilización de ellas por parte de los docentes, ya que hay desconocimiento de gran parte de esta.	- Favorecer un uso óptimo de la información que se maneja en el establecimiento.	- A través de la distribución clara de las funciones en el establecimiento. - Por medio de la concientización y responsabilización que tienen los docentes de su propia labor (reflexión). - Generando un proceso de análisis que implique el siguiente orden:  Obtención de la información > Distribución (clara) de las funciones > Ejecución de acciones.
2. Existen equipos multidisciplinarios y los recursos (horas de los funcionarios), pero hay ausencia de lineamientos claros lo que impide que los equipos sean eficientes.	- Crear lineamientos claros y específicos (de algunas temáticas, como, por ejemplo, desarrollo profesional).	- Mediante el trabajo colaborativo que permita crear espacios de reflexión. - Generando espacios de evaluación (de las acciones que se toman). - Con un equipo directivo como ente gestor.
3. Ausencia de apoyo permanente / Apoyo solo a docentes nuevos y en proceso de evaluación.	- Apoyar permanentemente la labor docente. - Inducción a docentes o trabajadores nuevos.	- Crear redes de apoyo interna. - Crear una estrategia institucional de apoyo a la labor docente. - Caracterizar la retroalimentación como parte de un proceso para la mejora que no se quede solo en el reporte. - Apoyar y retroalimentar en contexto de clases virtuales. - Realizar mentorías o tutorías. - Compartir conocimientos y experiencias.
4. Existencia de una retroalimentación a la labor docente, pero con un carácter de "reporte".	- Retroalimentar horizontalmente.	- Implementando estrategias de mejora través del diálogo, excluyendo los formatos "reporte".
5. Existencia del trabajo en equipo y cooperativo, no así del colaborativo.	- Potenciar el trabajo colaborativo.	- Aprovechando el compromiso de los funcionarios. - Promoviendo el coaching entre pares.
6. No existe conexión entre la distribución horaria de los funcionarios (de permanencia en el establecimiento), impidiendo la coordinación básica para la realización de actividades en conjunto.	- Mejorar la coordinación de horarios de los funcionarios.	- Organizando mejor las horas lectivas y no lectivas.
7. Existen vacíos y diferencias conceptuales sobre inclusión, a pesar de que es parte de los sellos del establecimiento. / Desconocimiento de metodologías o estrategias de inclusión.	- Mejorar las habilidades inclusivas en docentes. - Mejorar los aprendizajes de los estudiantes pertenecientes al PIE.	- Coordinar al PIE con los docentes en general (no solamente algunas asignaturas). - Organizar conversatorios sobre la temática. - Trabajando de manera focalizada.
8. Déficit de manejo de herramientas TIC	- Desarrollar habilidades en docentes, basadas en las TIC	- Conversatorios - Coaching entre pares.
9. Falta de motivación estudiantil.	- Mejorar la asistencia y evitar la deserción escolar.	- Clases en conjunto con otros cursos. - Promover el ABP en el establecimiento. - Compartiendo estrategias entre docentes y evaluándolas. - Desarrollando el pensamiento crítico.

Fuente: Elaboración propia.

## La reflexión técnica

El impacto que la investigación tuvo en la comunidad queda de manifiesto de diferentes maneras. En primer lugar, el objetivo general de esta, al momento

del cierre de la investigación en el marco de tesis de grado, queda declarado como logrado de manera parcial, puesto que debido a las limitaciones del estudio algunas tareas quedaron pendientes. La selección de los lineamientos y las acciones, la redacción del Plan de formación local, la incorporación de las acciones y su organización en el PME y, finalmente, su evaluación son algunas de estas. Sin embargo, se considera logrado parcialmente, puesto que la mayoría de los objetivos específicos fueron logrados en su totalidad y el objetivo cumbre de esta, que se proponía la elaboración de los lineamientos de desarrollo profesional, fue logrado dejando al establecimiento con los insumos necesarios para las tareas pendientes.

Por otro lado, la identificación y descripción de las nociones, experiencias y necesidad del objetivo específico 1 para la elaboración del plan de acción y la construcción del diagnóstico sobre trabajo colaborativo del objetivo específico 2, fueron logrados a cabalidad, permitiendo poner sobre la mesa la temática de trabajo colaborativo en la comunidad e involucrando a los/as colegas en el proceso investigativo. En lo que respecta específicamente al diagnóstico sobre trabajo colaborativo este se cumple totalmente, puesto que las exigencias que van surgiendo en el transcurso de la investigación incluso llevan a profundizar en él como una de las tareas de ese incipiente plan de acción que surge naturalmente en el proceso investigativo y que permitió contar con un panorama claro y completo sobre el trabajo colaborativo en el establecimiento.

Por su parte, el objetivo específico 3 de la investigación, el cual buscaba reconocer los aspectos del trabajo colaborativo relevantes para la mejora del ejercicio profesional docente, fue lográndose a medida que la investigación avanzaba y como producto de las reflexiones compartidas en las entrevistas y el taller de reflexión participativa, quedando plasmadas en el diagnóstico y los lineamientos de desarrollo profesional. La necesidad de profundizar en la temática de trabajo colaborativo y las nociones y proyecciones que los participantes tienen sobre este también da luces sobre la relevancia que tomó el trabajo colaborativo para el establecimiento. Finalmente, uno de los objetivos que no pudo lograrse totalmente fue el que buscaba analizar el cambio o mejoramiento del ejercicio profesional derivado de la experiencia de trabajo colaborativo, puesto que para ello era necesario implementar los lineamientos de desarrollo profesional a través de las acciones del PME, sin embargo, al momento de finalización de este primer tiempo, sí pudo observarse algunos cambios en la predisposición de los colegas a participar y proponer actividades colaborativas, además de un aumento en el manejo conceptual que tienen de este.

En este momento del proceso investigativo, las proyecciones a las que se apuntan son a entregar una experiencia metodológica de investigación conducida por docentes de aula que sea clara, situada, honesta, que entregue insumos útiles, proponga cambios y las mejoras necesarias que busca la propia comunidad y que gracias a todo esto a esto sea replicable en otros establecimientos,

guardando las diferencias de contextos. De esta manera, la investigación implementada en el establecimiento se valida en la utilidad que presta a esta, adecuándose a las condiciones naturales de trabajo del establecimiento y a las necesidades de este, pero también en su construcción colectiva, participativa y su carácter crítico- reflexivo.

## Segundo tiempo

Con el diagnóstico sobre trabajo colaborativo y los lineamientos de desarrollo profesional en la mano, con la experiencia aún fresca y el giro hacia un trabajo colaborativo organizado inminente, con el proceso de socialización general de los lineamientos de desarrollo profesional pendiente y con el comienzo del año escolar nuevamente enclaustrados, las condiciones para continuar con el proceso e implementar estos lineamientos se hacen complejas.

En el mismo contexto, el PME se cierra rápidamente para la incorporación de acciones y los pocos tiempos que había para esta tarea se ven imposibilitados por el confinamiento.

## Gol

Sin embargo, el equipo directivo y los participantes más directos de la investigación asumen esta tarea como prioritaria, por lo que se busca el espacio para hacerse cargo de estas necesidades de desarrollo profesional, identificando especialmente la más atingente al contexto en el que las clases se estaban impartiendo, o sea, la necesidad de aumentar el manejo de TIC por parte de los docentes a través del trabajo entre pares.

Es así como, a través de la ejecución de un convenio de desempeño colectivo, el lineamiento de desarrollo profesional que buscaba aumentar el manejo TIC comienza a implementarse con un equipo acotado de docentes junto al equipo directivo.

## Se reanuda el juego

Durante los momentos finales del primer semestre y todo el segundo semestre del 2021, comienzan a implementarse acciones que apuntan a aumentar el manejo de TIC en los docentes, todo esto en un contexto de clases e-learning, con estudiantes que se conectaban a clases a través de aplicaciones de videoconferencias y con docentes que necesitaban utilizar herramientas que hicieran más amigables las clases, pero que fundamentalmente impactaran en los aprendizajes de los estudiantes. Para ello, se implementó un club de video que permitiera retroalimentar las prácticas pedagógicas de los participantes, con un foco especialmente en la utilización de herramientas TIC por parte de los docentes. Para todo esto se seleccionó un modelo de enseñanza que respondiera al contexto del establecimiento, que, como muchas escuelas públicas, carecía de las condiciones técnicas para la implementación de

modelos que utilizaran demasiados recursos tecnológicos, especialmente por la falta de una conexión a internet mínimamente estable, por lo que estos recursos utilizados eran fundamentalmente los que los docentes disponían en sus hogares.

La experiencia de observación y retroalimentación de prácticas pedagógicas, en conjunto con las capacitaciones entre pares y el uso de herramientas TIC que los/as docentes compartían con los demás participantes, se convirtió en una experiencia significativa para los participantes y abrió el camino para la implementación de esta modalidad de trabajo colaborativo en el establecimiento. En la parte final del año escolar, las reflexiones en torno a la implementación de esta acción de desarrollo fueron calificadas como positivas para los participantes por el aporte en el manejo de herramientas TIC en los/as docentes y también por el impacto observado en las clases online.

## Tiempo suplementario

Con el año escolar 2022 iniciándose y con los/as estudiantes y docentes volviendo totalmente al aula como hace ya tiempo no se veía, la necesidad de cerrar el proceso de investigación se hacía prioritario. Para ello se organizó la socialización del proceso investigativo, lo que implicaba recordar las informaciones del diagnóstico y el taller de reflexión participativo en un relato que repasara todo el proceso, desde la construcción del diagnóstico hasta la implementación del lineamiento de desarrollo profesional relacionado con las TIC, haciéndose cargo del tiempo que había pasado y de todos los cambios que ocurrieron en el establecimiento, fundamentalmente por la presencia de docentes nuevos, la ausencia de otros y también por la conformación de un equipo directivo nuevo.

Como primera etapa de socialización se compartió el diagnóstico y se reflexionó en base a su vigencia, enriqueciéndose en algunos casos y confirmando los datos que aportaba en otros. En segundo lugar, se recordó el taller de reflexión participativo, con las necesidades y acciones propuestas, dando espacio para su enriquecimiento y debate. Finalmente, se presentaron los lineamientos de desarrollo profesional con los cuales se trabajó en la redacción de las acciones que se implementarán en el Plan de formación local.

Con todo este proceso cumplido, comenzó la redacción del Plan de formación local de la escuela Libertador Bernardo O'Higgins, incorporando dentro de los lineamientos de desarrollo profesional las necesidades de crear un protocolo de inducción para docentes noveles y retroalimentar las prácticas pedagógicas de manera horizontal. Para esto último se expuso la experiencia del club de video como una modalidad de desarrollo profesional basada en el trabajo colaborativo. También se incluyó dentro de las acciones las necesidades de seguir potenciando el trabajo colaborativo, de abordar estrategias de inclusión y se mantuvo como necesidad de desarrollo profesional seguir

fortaleciendo las competencias TIC de los docentes. Además, se incorporó en las reflexiones de socialización de los lineamientos, la necesidad de incorporar la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), como una estrategia de fortalecimiento del trabajo colaborativo. Finalmente, también se incorporaron acciones que el establecimiento ya venía realizando y que tienen que ver con la articulación en los docentes de diferentes niveles que permite la unificación de estrategias de enseñanza y evaluación.

Al término del primer semestre del año lectivo 2022, la implementación del club de video, acción derivada de los lineamientos de desarrollo profesional que buscaban la retroalimentación de prácticas pedagógicas de manera horizontal y potenciar el trabajo colaborativo, cumplió su primer periodo con más del 50% de docentes compartiendo sus prácticas pedagógicas y recibiendo retroalimentación directa de sus propios colegas y el equipo directivo.

En la misma dirección, la socialización de la información se realiza de manera permanente en el espacio de "comunidad de aprendizaje" (en la cual también se realiza el club de video), pero también en los consejos de profesores y el consejo de desarrollo profesional, instancias en la que participan todos los docentes y profesionales del establecimiento. Esta acción deriva del lineamiento relacionado con la necesidad de mantener a la comunidad informada de todas las acciones y decisiones que se toman en el establecimiento.

Asimismo, el lineamiento de desarrollo profesional que buscaba aumentar las estrategias de inclusión está siendo implementado y coordinado por el equipo del programa integración del establecimiento (PIE), Llevando a cabo acciones de desarrollo profesional derivadas directamente de las necesidades manifestadas por los/as docentes.

Finalmente, el impacto de las acciones de desarrollo profesional plasmadas en nuestro Plan de formación local será evaluado al término del año lectivo. Con esto podremos reflexionar sobre nuestro plan de acción y decidir los nuevos lineamientos, pues el desarrollo profesional nunca termina.

## Comentarios del partido

Los aprendizajes que como comunidad educativa hemos sacado de esta experiencia de desarrollo profesional son bastantes, dentro de los más importantes podemos mencionar:

- La importancia de la investigación-acción docente como una estrategia metodológica que releva el rol y la labor del docente de aula, promoviéndolo como agente de cambio, con la capacidad de realizar transformaciones en sí mismo, en su propio contexto y con las competencias necesarias para realizar investigación con el propósito de levantar conocimiento científico en su propio campo, soslayando la dicotomía investigador-investigado.

- Lo fundamental de entender el proceso de investigación acción docente como una estrategia flexible que se adapta a las necesidades de los participantes y de su contexto; de naturaleza itinerante, que avanza y vuelve al punto inicial, sin que esto signifique retroceder y, cualesquiera sean los resultados, siempre produce cambios para la mejora.

- Lo importante de asumir las particularidades de cada contexto a la hora de comenzar un trabajo de investigación acción, lo que deriva en asumir que cada experiencia va a ser única y solo transferible o replicable en marcos generales.

- Lo necesario de contar con equipos de trabajo cohesionados y dispuestos para el trabajo colaborativo, entendiendo al cuerpo docente como un ecosistema de grupos que pueden coexistir en armonía, más parecidos a una federación que a un conjunto de grupos balcanizados, como los que describen Fullan y Hargreaves (1996), y que, por la connotación del término, pareciera que no existiera posibilidad alguna de trabajo colaborativo.

- La importancia de conocer las limitaciones del contexto que impiden la participación y disposición de los participantes y, junto a ello, la importancia de buscar soluciones u opciones consensuadas que permitan continuar con los objetivos propuestos.

Por último, no se puede dejar de mencionar la contribución que esta experiencia entrega al debate en la formación y desarrollo profesional de los docentes de Chile y América Latina, poniendo de relieve estrategias metodológicas con sello latinoamericano, como lo es la investigación acción, que relevan la voz de los colectivos y que en este caso en particular llama a los/las docentes a empoderarse y generar transformaciones desde sus espacios locales de manera comprometida, participativa y situada. Con ello queda en evidencia la importancia de formular políticas educativas “de abajo hacia arriba”, que consideren las voces de uno de los principales colectivos responsables de su implementación: las/los docentes de aula.

## Referencias

Bisquerra, R. (2004). Metodología de la investigación educativa La Muralla.

Escuela Libertador Bernardo O'Higgins de Viña del Mar. (2016). *Proyecto Educativo Institucional*.

Escuela Libertador Bernardo O'Higgins de Viña del Mar. (2020). *Reporte implementación y monitoreo Plan de mejora institucional*.

Fernández, M. B. y Johnson, D. (2015). Investigación-acción en formación de profesores: Desarrollo histórico, supuestos epistemológicos y diversidad metodológica. *Psicoperspectivas*, 14(3), 93-105.

Fullan, M. y Hargreaves, A. (1996). *La escuela que queremos*.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*.

- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Ediciones Laertes.
- Ley 20.093 de 2016. Desarrollo Profesional Docente. <http://bcn.cl/2f72c>.
- Mucchielli, A. (1996). *Diccionario de Métodos Cualitativos en Ciencias Humanas*. Síntesis.
- OCDE. (2017). *Evaluación de políticas nacionales de educación: Educación en Chile*.
- TALIS. (2018). *Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje*.



# Apreciaciones del profesorado sobre la formación docente, análisis desde el imaginario social en la región de Ñuble, Chile

Miguel Ángel Gutiérrez Soto, Rodrigo Andrés Sobarzo Ruiz y  
Nicole Andrea Merino Hermosilla

## Introducción

El presente texto pertenece al proyecto de iniciación a la investigación financiado por la Universidad Adventista de Chile, la cual ofrece un enfoque preliminar de análisis para comprender la forma en que los profesores conciben y perciben la formación profesional, sus necesidades y fortalezas para el logro de una educación de calidad. Este análisis tiene enfoque cualitativo con recogida de datos a través de respuesta de grupos focales. El muestreo fue intencional, en el cual participaron un total de 64 profesores pertenecientes a la comuna de San Carlos, Bulnes y Quirihue, que son las respectivas capitales provinciales de la Región de Ñuble, considerando la ciudad de Chillán dentro del estudio. Es conveniente abordar esta investigación desde un enfoque cualitativo, dado que este se centra en la construcción que realizan los individuos y la sociedad de los significados y símbolos (Domínguez, 2000) dentro de un esquema inductivo (Hernández et al., 2010) basado en la observación y la descripción del fenómeno a estudiar. Es por esto que es necesario plantearnos qué cambios se originaron con la pandemia en el ejercicio docente, donde nuevas habilidades y competencias deberían ser consideradas para cumplir con las expectativas y necesidades de esta nueva etapa en la educación chilena post pandemia.

Con respecto al análisis, el estudio se hizo mediante la técnica de triangulación hermenéutica, en función de categorías y subcategorías apriorísticas, que contemplan los temas de: construcción del imaginario de calidad educativa, interacción actual en el proceso de enseñanza-aprendizaje, fortalezas y debilidades en la formación. Se consideran relevantes e influyentes en la interpretación de los resultados y la construcción de todo el proceso, los aportes de la perspectiva teórica de los imaginarios sociales, puesto que, siendo construcciones sociales, nos ayudan tanto a percibir como explicar, e incluso intervenir dentro de un sistema social (Pintos, 2005). Además, estas categorías y subcategorías son analizadas mediante un análisis de triangulación hermenéutica (Cisterna, 2005).

Los resultados permiten comprender de mejor manera la forma en que los actores educativos se relacionan con las estrategias de evaluación de la calidad y otras políticas educativas relacionadas, además de servir como una base para develar intereses, preocupaciones y propuestas para las mejoras de la educación en la Región de Ñuble. En este sentido, los docentes expresan una preocupación y los desafíos por la doble evaluación que ocurre dentro de los establecimientos educativos, la reestructuración de competencias que exigen los nuevos desempeños laborales y la participación activa en el diseño de las acciones, en las dimensiones de los planes de mejoramiento educativo exigidos por el ministerio de educación como proceso de mejoramiento de la calidad.

## Fundamentación teórica

### *Aproximaciones al Imaginario social y la formación docente*

El concepto de imaginario social es habitualmente empleado en las áreas de las ciencias sociales y engloba el significado de mentalidad, o conciencia colectiva que aplica a la construcción de creencias y como observamos la realidad de manera individual como también en nuestro entorno social y material, dando significados y promoviendo valores al quehacer. En este sentido, a nivel de docencia, las universidades como las escuelas promueven valores y sello característico como propósito formador en sus estudiantes y que indivisiblemente serán parte de la persona. También existe una visión que considera los imaginarios sociales como una conexión con relaciones económicas, sociales y políticas, ya que influyen en cómo son las percepciones o apreciaciones de las personas con su entorno. Esto se debe a que estos símbolos están cargados de significaciones y que existe un imaginario asociado a símbolos específicos y legitimados socialmente (Cegarra, 2012). Por tanto, se debe considerar que el imaginario social son aquellos esquemas que se han construido socialmente y que nos permiten percibir algo como real, explicarlo e intervenir en lo que el sistema social considera como la realidad. En pocas palabras, es la mediación entre lo que se asume como realidad, lo que se percibe, acepta, se reconoce o legitima de esa relación.

En el imaginario social existen esquemas socialmente construidos con un elevado grado de abstracción, donde la secuencialidad y priorización de las percepciones permiten percibir y explicar nuestra realidad para así intervenir e ir generando un conocimiento diferenciado del mundo que nos rodea. En este sentido, la comunicación implica para nuestra sociedad la toma de decisiones, las cuales tienen que incidir en qué se va a escoger como información y diferenciarlos de redundancia tematización y naturalización de los conceptos. Por esto, aunque tienen una conexión con las conciencias y antecedentes de la misma, la realidad deriva de la capacidad creativa de los actores: "No tiene por qué haber marcianos para que mucha gente huya" (Pintos, 2005, p. 40). Por lo mismo, los imaginarios tienen una operatividad mediante la comunión de modo co-evolutivo a los sistemas psíquicos que operan mediante la

la conciencia, los cuales influyen en las formas que los sistemas interactúan y comprenden la realidad que los afecta (Hernández, 2020). Por esta razón, se deben considerar a los actores sociales y cómo se involucran en el desarrollo de la educación con sus intenciones, aspiraciones e imaginarios sobre qué es hacer educación, sobre todo en el análisis de los aspectos a mejorar y potenciar en la formación inicial de la profesión, esto para considerar el potencial que tiene la educación en los países en vías de desarrollo (López-Leyva, 2020). En tal sentido, reconocer el concepto de imaginario social vinculado a la educación permite comprender que nuestras estructuras educativas tendrán una influencia en las creencias de lo que es educar y qué es calidad para los distintos actores sociales involucrados.

Por otra parte, también existen paradigmas en la formación docente como es el desarrollo de competencias, donde la relación educación-empleo y el cumplimiento de normativas o estándares está directamente relacionada (Pavié, 2011). Pero es necesario resaltar que los procesos de formación en los que se encuentran inmersos los educadores durante su paso por la universidad, se entrelazan redes de intereses y expectativas, tanto individuales como sociales que los llevan a formarse un imaginario personal (Gonzalo y Mancilla, 2004). Además, el significado subjetivo que tiene el trabajo se resignifica en función de las experiencias en la labor cotidiana de su actuación profesional, donde actúa como formador; debe reflexionar sobre su práctica pedagógica para mejorarla y fortalecerla y desde ese punto elaborar nuevos conocimientos que les sirva para re- definir sus creencias y significados (Díaz, 2006). Por lo tanto, el imaginario social y personal irá mutando según los contextos de las personas y lo que antes se consideraba esencial en la formación no lo será tanto en un ambiente determinado.

### *Calidad educativa e imaginario social*

La calidad educativa es un tema central en las políticas de estado en Latinoamérica, en la cual se reconoce que la educación es un derecho universal que se debe garantizar su desarrollo en igualdad y equidad, el cual es promovido por organismo multilaterales y cuyo análisis ha motivado en conceptualizar de mejor manera que entendemos por calidad y que factores o variables la condicionan en su logro en los contextos de escolarización. En este sentido, la definición de calidad educativa se puede entender como aquella que promueve el progreso de los estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo (Marchesi et al., 2014). También podemos entenderla como un concepto complejo, que incluye tanto la riqueza y adecuación de los insumos, la relevancia y pertinencia curricular, como los procesos de enseñanza-aprendizaje y los resultados de estos procesos (Cariola, 2013). En ambos casos, el concepto abarca áreas macro y dimensiones que involucran a distintos estamentos relacionados con el logro de los objetivos, aprendizaje y una formación del ser humano.

En Chile los enfoques en política buscan el logro de esta calidad orientando normativas legales para cumplir su implementación. Ejemplo de esto son las reformas educativas llevadas a cabo, como la LGE y los decretos 83 y 67 que orientan los procedimientos evaluativos y de inclusión del sistema educativo chileno, lo cual implica una gran diversidad de significados e interpretaciones, que no necesariamente son similares entre los distintos actores sociales, ya que los juicios de valor o las creencias respecto a los modelos de educación a seguir pueden diferir entre los involucrados y sus concepciones en el ideal de persona y de sociedad que estamos construyendo (San Martín et al., 2017). Es por esto que el logro de la calidad está condicionado por factores ideológicos sociales, políticos, económicos e incluso religiosos los cuales pueden ir cambiando según los periodos, necesidades de los grupos o individuos, que definen el concepto de educación y de calidad (Santelices et al., 2015). Por otra parte, el término calidad se origina desde la evaluación de categorías a comienzo del siglo XX y tiene un origen en los modelos industriales de análisis (Cubillos y Rozo, 2009) y que en el campo de la educación es un tema que ha ido ganando relevancia, especialmente en las últimas décadas por su relación directa con los procesos de formación y evaluación educativa, donde las escuelas tienen una carrera por el logro de resultados y apropiación curricular, además del cumplimiento de los estándares que buscan satisfacer las necesidades tanto de los individuos como también de las sociedades donde están insertas (Torche et al., 2015). Todo esto con un sentido de comprobación y verificación de la calidad con distintos indicadores, ya sean cuantitativos o cualitativos, en la medición de los resultados.

Los imaginarios sociales influyen en la percepción en el logro de la calidad de los actores y a su vez incide en un imaginario institucional, es decir, la labor docente y su imaginario tendrá directa relación entre sus creencias y necesidades como también su vínculo con la institución donde trabaja, la cual impondrá nuevos significados e intenciones para la consecución de las leyes o los decretos exigidos a nivel estatal.

En ese sentido, existe una crítica a las concepciones de calidad donde los conceptos se entremezclan con la terminología y los enfoques industriales, donde las analogías de comparación con la educación son recurrentes y conceptos como estudiante-cliente o institución-empresa sirven como sinónimos, pero en estas comparaciones se pierden las reales diferencias y aplicaciones de la calidad. Es necesario señalar que el concepto de calidad de manera general puede tener dos posturas, la calidad desde lo objetivo y la calidad desde lo subjetivo, donde en el primero lo cuantificable y verificable tiene relevancia, con una estricta relación con estándares, descriptores o indicadores previamente determinados, y desde lo subjetivo la calidad está determinada por el valor que le dan las personas y como responde a los deseos o necesidades en comparación con sus expectativas y su percepción de la realidad, convirtiéndose en una determinación del para qué y por qué educar (Salas, 2013). En este sentido, los procesos del logro de calidad pueden tener un fuerte apoyo como también resistencia, las cuales dependen de

las percepciones personales del profesor y como este asocia las lógicas en el logro de resultados con las creencias acerca de la educación y las coherencias con la enseñanza. Por esto, la expresión de resistencias tiende a ver un sentido de utilidad para el profesor (Campos-Martínez y Morales, 2016).

### *La interacción actual en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje*

La pandemia ha influido en aspectos de la vida de las personas, poniendo a prueba la adaptabilidad, pero también las formas que interactuamos como escuela y universidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje, obligando a profesores y estudiantes a recorrer en la digitalización posibilidades para el logro de la calidad educativa. Por tanto, la interacción y las relaciones formales para lograr los aprendizajes se vieron afectados, modificando criterios y también creencias en estos nuevos ambientes, pero ciertas estructuras se mantuvieron, como por ejemplo las clases expositivas en Meet o Zoom, el envío de guías y trabajos que involucran la repetición de alguna materia o trabajo de memorización, poniendo en juego paradigmas y creencias de los formadores y los estudiantes.

Asimismo, Escobar (2015) describe niveles de interacción entre docentes y estudiantes que ocurren en el aula y que hacen relación con la adquisición y desarrollo de capacidades para la formación académica. Esto hace referencia a la interacción contextual en que los estudiantes participan en las actividades de aula, donde responden a los estímulos que se les presentan y su acción está referida a la escucha y la repetición de la información que se ven expuestos.

Esta interacción docente-estudiantes tiene que ver en una relación personal, pero a su vez tiene que involucrar a todos los estudiantes de su grupo curso, considerando al lenguaje como un instrumento crucial que ayuda a confirmar la realidad social para comprender y construir la realidad social que se vive. También se presenta el factor de estructuras motivacionales, el proceso de interacción docente-estudiante, los elementos interactúan de forma constante de manera interpersonal como intrapersonal, donde se abarcan valores, actitudes, emociones, sentimientos, pertinencia, contacto y conexión. Estos se involucran en contextos extra-personales, como lo son los programas educativos. En definitiva, las creencias de docentes y estudiantes modifican las estructuras de creencias como también las intenciones en la formación.

Este proceso de adaptación de las instituciones educativas motivó a que esta interacción fuera a través de estas experiencias extra-personales, como son los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje, los cuales están diseñados con el fin de facilitar la comunicación pedagógica, ya sea a distancia, presencial o de manera simultánea. Esta sirve para distribuir y gestionar el material educativo en formatos digitales, documentos, juegos, evaluaciones, foros, además de combinar herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica. En este sentido, las instituciones educativas usan estos entornos como un

espacio social de interacción con la posibilidad de compartir espacios de comunicación para el logro del compromiso como grupo curso, pero también se usan los canales de interacción social informales que permiten reducir la sensación de aislamiento y colaboración entre los participantes (Silva, 2010). Por tanto, las experiencias y adaptaciones realizadas por las instituciones educativas deben ser consideradas como factores en las percepciones de los conceptos de calidad y las acciones para cumplir con los factores de calidad. Estos entornos virtuales y la vuelta a la presencialidad de docentes y estudiantes han modificado los lazos sociales, los cuales son determinante del éxito de las experiencias formativas actuales como también en nuevos enfoques para concebir la formación escolar.

### *Enfoques generales en la formación docente*

Existe una constante evaluación en Chile de las características de la formación inicial docente en los últimos años, donde procesos como la implementación de la evaluación docente (Ley 20.501) y la evaluación inicial (Decreto 352) para el monitoreo en las competencias de estudiantes de pedagogía implican una revisión constante de estándares e indicadores de calidad que influyen en sus proyectos educativos, como también en la arquitectura curricular para el logro de estos.

La estandarización de criterios por parte de manuales, como los estándares de la profesión docente y sus dominios e indicadores (Ministerio de Educación, 2022), muestran una intención de regular y orientar el proceso formativo con el objeto de medir y monitorear la efectividad en la formación pedagógica y disciplinar en la relación entre calidad de las instituciones en que se albergan los programas de formación docente y el nivel de conocimiento de los futuros profesores y su posterior inserción al contexto laboral (Pedraja et al., 2012). En este sentido, los marcos regulatorios suelen ser externos al docente e impuestos a una visión macro sobre un proceso más bien micro, por lo cual algunos estudios sobre los procesos de formación docente han alertado respecto a una serie de condiciones problemáticas de la formación inicial docente en Chile.

Una de las primeras medidas para superar las debilidades del sistema educativo fue la implementación de los mecanismos de acreditación obligatoria de las carreras de pedagogía bajo la ejecución del CNA, bajo la Ley 20.129, sobre Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (2006). Entre los principales asuntos exigidos desde los cambios en los procesos de formación inicial y superación de las debilidades estuvo el reconocimiento de problemas en la relevancia del currículo y las necesidades del sistema escolar (Ávalos, 2018), y desde estos diagnósticos se ha intentado avanzar en contar y potenciar un cuerpo docente calificado acorde a las propuestas de política que aseguren una formación de calidad y a su vez dar las condiciones para el ejercicio de la profesión y oportunidades para un desarrollo profesional continuo. De esta forma, se contará en la región con docentes comprometidos,

capaces de aportar a un desarrollo integral de sus estudiantes, considerando los contextos y culturas en los que se insertan (UNESCO, 2018). Asimismo, una de las necesidades imperantes en este nuevo tiempo es dar las posibilidades y los espacios a los actores del sistema educativo para expresar sus ideas y creencias en la aplicación de la normativa y su efectividad en el aula, sin desmedro de comprender los enfoques globales en resultados, pero con pertinencia en el trabajo local y territorial del docente.

## Metodología

La forma en que se enfoca el problema, como también la forma en que se buscan las respuestas, será lo que determine la metodología (Taylor y Bogdan, 1992). Teniendo eso en cuenta, es que se ha considerado conveniente abordar este estudio desde un enfoque cualitativo, dado que este estudio se centra en la construcción que realizan los individuos y la sociedad de significados y símbolos (Domínguez, 2000) dentro de un esquema inductivo (Hernández et al., 2010) basado en la observación y la descripción del fenómeno a estudiar. Se consideran relevantes e influyentes en la interpretación de los resultados y la construcción de todo el proceso, los aportes, la perspectiva teórica de los imaginarios sociales, puesto que, siendo construcciones sociales, nos ayudan tanto a percibir como explicar e incluso intervenir, dentro de un sistema social (Pintos, 2005). Por lo cual, la investigación propone un análisis empírico aplicado, donde se manifiesta que la concordancia entre datos y hechos obtenidos deben ser interpretados, abstraídos y puntualizados (Ortiz, 2012).

Este trabajo se realizó mediante la técnica de triangulación hermenéutica, con función de categorías y subcategorías apriorísticas, que contemplarán los siguientes temas: construcción del imaginario de calidad educativa, interacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje, fortalezas y debilidades en la formación inicial. Este análisis tiene enfoque cualitativo con recogida de datos a través de respuesta de grupos focales. El muestreo es intencional, en el cual participaron un total de 64 profesores pertenecientes a la comuna de San Carlos, Bulnes y Quirihue, que son las respectivas capitales provinciales de la Región de Ñuble, además considerando la ciudad de Chillán dentro del estudio.

Sobre el procedimiento en la recopilación de la información, se dividieron en cuatro grupos y se realizó un grupo focal (Gibbs, 1997) con cada uno: en los que participaron en la primera sesión trece, en la segunda trece, tercera trece, cuarta doce y en la última trece docentes. Debido a las circunstancias, las entrevistas grupales se realizaron de manera remota por videoconferencia utilizando la plataforma GOOGLE MEET. Las pautas fueron entrevistas semi estructuradas en base a categorías y subcategorías, para ser posteriormente analizadas mediante un análisis de triangulación hermenéutica (Cisterna, 2005).

## Resultados

Para tener una mayor comprensión de la construcción y sentido que los profesores le dan al imaginario en la formación docente, es que se diferenciarán algunas categorías desde las cuales se desarrollaron las preguntas para generar un reporte empírico de los resultados de la investigación.

### *1. Categoría A: Construcción del Imaginario de Calidad Educativa*

Existen dos enfoques planteados por los entrevistados en este punto. Por una parte, quienes dan una mirada más estructurada y cercana a las definiciones tradicionales como son los "cumplimientos de metas" y "objetivos", su "multidimensionalidad" y como "concepto holístico". Por otra parte, surgen enfoques más cercanos a la construcción común de sentido frente a ciertos elementos, como es que la calidad educativa está "centrada en sus docentes", y la "relación que estos tienen con los estudiantes". Los conceptos "vocación", toman mayor relevancia, junto con el del "compromiso de enseñanza con el alumno". Se menciona además que está "cercano al plano humano" y que "no depende de la infraestructura". Se expresan aspectos del proyecto educativo del establecimiento y de las jornadas de reflexión que existen, pero es inexistente algún comentario con relación a la evaluación docente o los instrumentos como Prueba Inicia o los estándares de formación docente como mecanismo para mejorar la calidad o que aportan a desempeño. Es posible ver claramente que existen dos dimensiones referidas a las impresiones y los significados de la calidad educativa; la formal y que se suele replicar entre quienes pueden tener algún tipo de formación respecto a dicho concepto, pero también está el ideal, lejano a entornos educativos, sus estructuras y herramientas didácticas, y que se concentra en el vínculo existente directamente entre maestro y alumno.

### *2. Categoría B: Interacción en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje*

El docente valora el trabajo directo con el estudiante y los vínculos con sus colegas. En comparación con lo vivido en pandemia, se sigue valorando lo presencial por sobre lo virtual puesto que manifiestan que "en ese tiempo fue raro no ver a los estudiantes ni a tus compañeros de trabajo", pero resaltan que los tiempos en pandemia generaron cambios en cómo percibieron sus desempeños: "me acuerdo que aunque los tiempos se superponen, el tema de generar mayor cantidad de recursos fue agotador", "igual las reuniones de profesores y apoderados se optimizaron según yo, hablábamos más acotado a lo pedagógico y no tanto a lo complementario, pero ahora como que se volvió a lo mismo". El factor tiempo es un punto que considerar, ya que dentro de los comentarios se repitió la idea de que, aunque existen tiempos de reflexión sobre el quehacer, más que nada son descriptivos y se hacen para cumplir con lo exigido, pero no existe una clara consideración sobre las opiniones o interpretaciones de los docentes en modificar por ejemplo el proyecto educativo o armar las acciones del plan de mejoramiento educativo (PME).

Con relación a la interacción del docente con los equipos de gestión para lograr el proceso de enseñanza-aprendizaje, consideran que existe un apoyo a las funciones que debe cumplir y comprenden las necesidades que tienen los docentes. Mencionan que a la hora de solicitar recursos o informar sobre alguna situación en general tienen buena respuesta de los equipos de gestión (Directores-UTP-Coordinadores, etc.), pero es necesario comentar que, sobre las decisiones formales como actividades o enfoques que las escuelas quiere implementar para mejorar sus procesos de enseñanza, ningún profesor comenta o hace referencia a que fueron consultados; más que nada, se les dice las cosas que deberán ejecutar y los puntos que deberán cumplir. Asimismo, es notorio que la pandemia generó una crítica a un currículum tan amplio y ambicioso que está a favor de una cantidad de información o contenidos a memorizar en distintas asignaturas. Comentarios como “claro este año como escuela tuvimos que reforzar contenidos y habilidades muy descendida... la priorización ayuda, pero en años anteriores pasaba igual, solo que en pandemia esto aumentó”, “el problema es que muchas veces debemos aprobar a un niño, pero claramente no lee en cuarto, por ejemplo, pero debo pasarlo a quinto igual”. En estas afirmaciones se entiende que los problemas en los procesos de enseñanza y aprendizaje fueron develados en el periodo de pandemia y que existen mecanismos como la priorización curricular que son herramientas que se pueden mantener en estos nuevos contextos educativos.

Sobre el logro del proceso de enseñanza y aprendizaje, los docentes consideran que los nuevos enfoques deben tener una capacitación constante: “soy profesora de educación diferencial y me di cuenta que en la escuela, tenía que saber cómo enseñar matemáticas o lenguaje”. Esto hace referencia a que, aunque tienen responsabilidades particulares referidas a sus profesiones específicas, para lograr los procesos deben considerar otros aspectos o habilidades que no necesariamente se trabajaron del todo en la formación inicial, pero que son transversales para lograr los resultados esperados.

### *3. Categoría C: Fortalezas y debilidades en la formación*

Según la expresión de los docentes, estos consideran que todavía existen un divorcio entre lo que la universidad busca formar y las realidades que los docentes viven en sus instituciones y los desempeños que deben cumplir; comentarios como “en la universidad me acuerdo de asignaturas de relleno, que sé que tienen una utilidad pero por lo menos donde yo trabajo, más me ha tocado contener a mis estudiantes e incluso a los apoderados”, “en el trabajo tienes que tener más desarrollado habilidades blandas”. Por otra parte, haciendo referencia a la formación recibida en la universidad comentan que “en la universidad existían mucha importancia para asignaturas que eran disciplinares, y las pedagógicas como que no eran tan importantes o como que no estabas tan atento a ellas”, “igual yo tuve pocas prácticas, tuve una intermedia como en cuarto y la profesional y eso nomás”. Los entrevistados, en general, reforzaban la importancia de las prácticas como una instancia de

mejora y también de significados de los sentidos en la función docente y el rol que cumplirían a nivel profesional. Debemos poner atención a expresiones como “yo sentí que en la universidad es débil el trabajo de enseñar a enseñar, ya que se le daba más prioridad a los contenidos”.

Como fortaleza los docentes comentan que el acceso a los recursos como planes y programas y las instancias de trabajo con los colegas mejoran considerablemente la formación continua y subsana aspectos carentes en la formación inicial, pero comentan que esto depende mucho de cómo los equipos de gestión trabajan con sus profesores: “me ha tocado trabajar en varios colegios y esa dinámica de colaboración o trabajar de buena manera, depende mucho de cómo es el director”, “a mí me ha tocado con directores o UTP ogros, que están más preocupados por pillarte o criticarte, que solucionar los problemas”. En este sentido, es importante que cuando un docente logra dar significado a su trabajo, además es de vital importancia la cultura de la institución educativa y los propósitos de los equipos directivos y de gestión para dar sentido al educar.

Es importante mencionar que algunos docentes explican que la formación docente al ser transversal debe tener desempeños en diversas áreas, pero la formación desde las universidades está referida al aula, “trabajando me di cuenta que no solo se puede trabajar en el aula...en la universidad te preparan para entender el aula, pero yo ahora incluso trabajé en otras áreas a las educativas”. Según los docentes es necesario revalorizar las habilidades y competencias adquiridas, comprendiendo que el perfil profesional no necesariamente es útil en un contexto educativo, que se puede plantear nuevas formas de trabajo en situaciones distintas al aula.

## Debate

La formación docente implica la infinidad de factores que deben considerar aspectos formales, como son los procesos de estandarización, pero a su vez el no considerar las apreciaciones o significados que los docentes le dan a la educación es una falta y carencia que suplir por los políticos y directivos. Es necesario comprender de mejor manera la forma en que los actores educativos se relacionan con las estrategias de evaluación de la calidad y otras políticas educativas relacionadas, además de servir como una base para develar intereses, preocupaciones y propuestas para las mejoras de la educación en la Región de Ñuble y su comparación con otras regiones del país y Latinoamérica.

En este sentido, los docentes expresan una preocupación por los desafíos que representa la doble evaluación que ocurre dentro de los establecimientos educativos, la reestructuración de competencias profesionales y pedagógicas que exigen los nuevos criterios de desempeño laboral, la participación activa en el diseño de las acciones en las dimensiones de los planes de mejoramiento educativo exigidos por el Ministerio de Educación como

un proceso constante de mejora de la calidad, siendo orientado a nivel de gestión en el proceso educativo.

Es decir, la calidad educativa abarca mucho más que la medición de los resultados académicos de los alumnos. Engloba condiciones de los docentes como su perfil profesional, así también los niveles de inversión que realiza el Estado en subvención y programas educativos complementarios, pero también la utilización de estos recursos por parte de los equipos directivos y de gestión, las condiciones de infraestructura y equipamiento, que permitan al docente trabajar y a su vez que estos desempeños tenga una pertinencia con los logros de aprendizaje en otras habilidades como son las deportivas, científicas o culturales de sus estudiantes como de ellos mismos.

La escuela debe ser un lugar de encuentro tanto para los estudiantes como para los distintos actores que participan de ella. Es por ello que es necesario establecer como interrogante ¿cómo las instituciones trabajarán con sus colaboradores? o simplemente serán replicadores de objetivos, pero sin pertinencia o propósitos para el mejoramiento educativo. También los docentes tienden a ver la calidad referido a resultados, pero se entiende que la educación es un proceso que muchas veces los resultados no son observables a corto y mediano plazo, y esto implica que es necesario comprender los desafíos como región, país y a nivel latinoamericano, pero también las particularidades de cada establecimiento educativo al respetar su contexto único.

Esto también conlleva a las universidades a plantearse ¿hasta qué punto mis perfiles profesionales responden a la realidad o a las exigencias de políticas educativas? Y, personalmente, ¿mi formación solo debe radicar en una función de aula?, ¿mi título profesional no puede ajustarse a otras formas de expresión laboral? Puntualmente, estas preguntas y sus posibles respuestas puede ser un factor de revalorización de la profesión docente y retener en algunos aspectos a la pérdida de profesores en ejercicio, de tal modo que se pueda superar la baja matrícula de estudiantes de pedagogía en la actualidad.

Las características de un currículum extenso y cargado en contenidos, pero irreal a la hora de ser planteado en el aula o, según los docentes, muchas veces deben ocultar esas falencias para no ser criticados por sus directivos o el mismo sistema. Por tanto, ¿será posible una reestructuración curricular acorde a las realidades de la sociedad actual?, ¿consideramos que la pandemia cambió las prioridades o los significados del educar? Posiblemente es necesario estructurar nuevamente los enfoques y alcances de las asignaturas, pero esto conlleva romper paradigmas preestablecidos e incluso aspectos administrativos que su sustento es un modelo centrado en contenidos y resultados medibles bajo la modalidad de estandarización nacional e internacional.

Por consiguiente, uno de los debates que propone esta investigación es mantener la opción de una formación central de la calidad, donde las capitales o cúpulas ministeriales de los grandes referentes tecnócratas imponen lo que es

es hacer una buena educación, esperando que las regiones o los territorios se adecuen a estos requerimientos o estándares. De igual manera se puede comenzar con una descentralización del concepto de calidad, donde los significados del imaginario local y toda la red de formadores resignifiquen lo que es educar según las características de entornos, pero ¿el Estado y las instituciones educativas tendrán la madurez para aceptar las responsabilidades que esto conlleva? Es decir, responsabilizarse por la educación de calidad, y la formación de los docentes, no solo esperando algo del otro, sino más bien, tomar propiedad de los compromisos de las realidades sociales en nuestro ámbito local.

## Conclusiones

Un *Imaginario dual sobre calidad*. En relación con el imaginario social sobre la formación docente, es posible detectar un proceso en plena transformación y evolución. Desde la mirada tradicional y crítica, más cercana a una estructura de educación, se mantiene una lógica de logros de resultados y medición en favor de la estandarización. Esto debido a que el sistema educativo chileno y latinoamericano mantiene una lógica de control y monitoreo constante y el docente comprende que su desempeño dependerá de las exigencias externas. Es necesario decir que los docentes poseen mínimas oportunidades de expresión y decisión en el sentido de intervenir los proyectos educativos, dado que su refugio y desempeño determinado por los sistemas educacionales es el aula y desde ese escenario trabajarán los significados de calidad según sus impresiones, necesidades y cómo las solucionan. Por tanto, desde estas apreciaciones, se mantiene un divorcio entre lo que esperan las altas cúpulas de tecnócratas y lo que considera el docente como calidad.

El profesorado valora las diferencias experimentadas en los cambios curriculares de las universidades en la formación inicial docente. Esto debido al aumento de prácticas pedagógicas, lo cual entrega un acercamiento con la realidad educativa, pero reconocen que esas debilidades pueden ser mejoradas en sus puestos de trabajo, por lo cual exigen que para mejorar sus procesos deben tener un acompañamiento de sus establecimientos educacionales. Se debe poner atención a las exigencias de los docentes a un cambio de enfoque en la formación inicial cuando expresan *“que en la universidad es débil el trabajo de enseñar a enseñar”*. Esta apreciación del docente puede ser debido a varios factores, uno puede ser la carga de asignaturas, agravadas a aspectos didácticos disciplinares más que a didácticas generales o pedagógicas. Por ende, esta disociación entre las exigencias y las realidades se mantiene tanto a nivel de formación profesional como también en la labor profesional.

Aunque existen políticas sobre la estandarización de competencias o indicadores para reconocer una formación de calidad (marco para la buena enseñanza- estándares para las carreras de pedagogía), es deber de las universidades

definir bien los sellos que los van a diferenciar, ya que existe el peligro de repetir modelos formativos sin diferenciar las características territoriales y locales. De igual manera es necesario avanzar en el intercambio de experiencias educativas entre distintas carreras de pedagogías nacionales e internacionales, junto con el acercamiento de estas con el profesorado en ejercicio, de tal modo que permita transferir su experiencia de enseñanza en distintos contextos.

Las instituciones de educación superior se esmeran por cumplir con los estándares establecidos por ley, lo que implica que puedan caer en alejarse en satisfacer las demandas de formación de su contexto local. Esto puede generar un quiebre entre lo que se espera por calidad y por lo que realmente el docente trabaja por la calidad de su enseñanza y aprendizaje.

*La clave: La interacción docente-estudiante/docente-proyecto educativo.* La calidad de la educación queda en manos de un actor central y tecnócrata en todo este proceso, y es el docente que va quedando de lado constantemente, aun cuando es el que realmente puede evaluar y reconocer si los resultados que formalmente son logrados de manera integral. La visión, e incluso la forma que va tomando la construcción del imaginario, está dada por cómo los profesores de las distintas áreas se relacionan con los estudiantes y la pandemia ha exigido este punto como algo central para que los aprendizajes de los estudiantes puedan tener una expresión.

Las nuevas exigencias de un modelo que emigró a lo virtual en su totalidad y ahora vuelve a la presencialidad, presenta una demanda por el cumplimiento de los tiempos de inmediatez que exige esta generación de estudiantes y que las redes sociales han sometido como condición en la relación entre personas. Es el profesorado quien tuvo la titánica tarea de adaptar nuevas herramientas digitales y acomodar los programas de estudios a los nuevos formatos que la pandemia ha obligado a tener.

Sobre la interacción entre el docente y el proyecto educativo, se entiende desde el discurso y orientaciones de los tecnócratas la colaboración del profesorado en esta acción de calidad educativa, pero desde la visión del profesor sus funciones están referidas a replicar lo que se les pide por parte de sus superiores, y estos pueden informar sobre sus necesidades para que los recursos puedan ser asignados. El conflicto radica en que la palabra colaborador se transforma en un eufemismo, ya que el docente no puede modificar o elaborar acciones del proyecto educativo ni tampoco se le informa de las decisiones en el gasto de recursos o los enfoques que el establecimiento está tomando para sus objetivos estratégicos o estrategias en su plan de mejoramiento educativo, lo cual esconde un peligro en la falta de pertinencia en las confianzas de los educadores al momento de lograr los resultados de la calidad exigida.

Además, la pertinencia del profesorado con el proyecto educativo es un factor determinante en el logro de la calidad educativa. A su vez, las tensiones entre

profesor y jefaturas por no comprender sus responsabilidades en común pueden generar desconfianzas en el trabajo, y esto puede terminar en despidos o menosprecio en la labor del otro, y que a sí mismo tener un profesional que comprenda el enfoque y las características particulares del establecimiento educativo puede ser un apoyo en los procesos de gestión y administración de las instituciones educativas.

*La formación permanente del docente.* El cumplimiento formativo del perfil profesional del docente es una responsabilidad de las universidades, y la comprensión de enfoques de los estándares exigidos debe estar en comunión con lo que plantean los establecimientos educativos. Ejemplo de esto es la importancia de formar profesionales capaces trabajar las particularidades de cada estudiante en dimensiones económicas, étnicas o sociales y poder cumplir los aprendizajes en toda la población estudiantil, pudiendo emplear su autonomía para entregar una educación acorde a los contextos de su desempeño.

Si exigimos que el docente tenga herramientas para trabajar la inclusión, este debe recoger las diferencias que estos grupos tienen en las formas de interactuar y comunicarse, las cuales no siempre coinciden con la forma en que se imparte la educación tradicional, lo que implica dotar a los docentes de herramientas para evitar problemáticas como la atención o el rendimiento de sus estudiantes. Por lo anterior, los docentes deben tener libertad de ejecutar prácticas pedagógicas que difieren del estándar, o del orden establecido, mientras potencian las habilidades de sus estudiantes, y a su vez generar nuevos conocimientos que resulten pertinentes y significativos tanto en el aula, entre profesores y también al proyecto educativo.

El docente y la organización requieren una aproximación a la gestión del talento, la cual es fundamental porque no sólo refiere al cumplimiento de funciones, sino también de las relaciones para el cumplimiento de dichas funciones. En este sentido, la estructuración de los espacios que permitan el logro de los aprendizajes se vuelve necesaria según los requerimientos actuales, espacios muertos o en función de un control del docente y sus estudiantes, puede que esté perjudicando la aplicación de habilidades y competencias.

Como se mencionó anteriormente, si un docente requiere recursos distintos a los previstos por sus equipos de gestión, estos deberán adecuar sus acciones y presupuestos, lo cual implica un cambio en las formas de distribuir recursos, pero también de implementar la educación, lo que genera una comunicación bidireccional en tiempo real entre los distintos actores y niveles de locales y centrales de la administración educacional.

## Referencias

Ávalos, B. (2018). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, 40, 11-28. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v40nEspecial/art02.pdf>.

- Campos-Martínez, J. y Morales, P. G. (2016). Efectos indeseados de la medición de la calidad educativa en Chile. La respuesta de la sociedad civil. *Cuadernos CEDES*, 36(100), 355-374. <https://doi.org/10.1590/cc0101-32622016171351>.
- Cariola, L. (2013). *La evaluación de aprendizajes, herramienta para mejorar la calidad educativa*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Cegarra, J. (2012). Fundamentos Teórico Epistemológicos de los Imaginarios Sociales. *Cinta de moebio*, (43), 01-13. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2012000100001>.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.
- Cubillos Rodríguez, M. C. y Rozo Rodríguez, D. (2009). El concepto de calidad: Historia, evolución e importancia para la competitividad. *Revista de la Universidad de La Salle*, (48), 80-99.
- Díaz Quero, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12, 88-103. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906>.
- Domínguez, B. (2000). *Investigación cualitativa y psicología social crítica. Contra la lógica binaria y la ilusión de la pureza. Investigación cualitativa en Salud*.
- Escobar Medina, M. (2015). Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje. *PAAKAT: Revista de Tecnología y Sociedad*, 0(8). <http://www.udgvirtual.udg.mx/paakat/index.php/paakat/article/view/230/347>.
- Gibbs, A. (1997). Focus groups. *Social research update*, 19(8), 1-8.
- Gonzalo, P. y Mancilla, A. (2004). *Construcción del imaginario del ser docente* [Tesis de Posgrado, Universidad Pedagógica Nacional-Tlaxcala]. <http://200.23.113.51/pdf/21944.pdf>.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.
- López-Leyva, S. (2020). Fortalezas y debilidades de la educación superior en América Latina para la competitividad global. *Formación Universitaria*, 13(5), 165-176. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062020000500165>.
- Marchesi, A., Blanco, R. y Hernández, L. (2014). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Fundación Mapfre-Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Ministerio de Educación de Chile. (2022). *Estándares de la Profesión Docente Educación General Básica*. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/Categoria-p/pedagogias/>.
- Ortiz, E. (2012). *Los Niveles Teóricos y Metodológicos en la Investigación Educativa* <https://scielo.conicyt.cl/pdf/cmoebio/n43/art02.pdf>.
- Pavié, A. (2011). *Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3678767.pdf>.
- Pintos, J. L. (2005). Comunicación, construcción de la realidad e imaginarios sociales. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 10(29), 37-65. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1315-52162005000200003](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-52162005000200003).
- San Martín, C., Salas, N., Howard, S. y Blanco, P. (2017). Acceso al Currículum Nacional para Todos: Oportunidades y Desafíos de los Procesos de Diversificación de la Enseñanza en Escuelas Diferenciales Chilenas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 181-198. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782017000200012>.

Santelices, M. V., Galleguillos, P., González, J. y Taut, S. (2015). Un Estudio Sobre la Calidad Docente en Chile: El Rol del Contexto en Donde Enseña el Profesor y Medidas de Valor Agregado. *Psyke*, 24(1), 1-14. <https://doi.org/10.7764/psykhe.24.1.673>.

Salas Durazo, I. A. (2013). La acreditación de la calidad educativa y la percepción de su impacto en la gestión académica: el caso de una institución del sector no universitario en México. *Calidad En La Educación*, 38, 305-333. <https://doi.org/10.4067/s0718-45652013000100009>.

Silva Quiroz, J. (2010). El rol del tutor en los entornos virtuales de aprendizaje. *Innovación Educativa*, 10(52), 13-23. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1794/179420763002>.

Torche, P., Martínez, J., Madrid, J. y Araya, J. (2015). ¿Qué es «educación de calidad» para directores y docentes? *Calidad en la Educación*, 43, 103-135. <https://doi.org/10.4067/s0718-45652015000200004>.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

UNESCO. (2018). *Formación Inicial Docente en Competencias para el siglo XXI y Pedagogías para la Inclusión en América. Estrategia Regional sobre Docentes*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17604/Formacion%20Inicial%20Docente%20en%20competencias.pdf?sequence=1>.





# Formación continua del profesorado:

## Una mirada al proceso actual y sus desafíos desde la perspectiva de un centro que diseña e implementa acciones formativas en Chile

Verónica Bastías Acevedo, Sonia Pino Espinoza y Bryan Gonzales Niculcar

### Introducción

La Ley N°20.903 publicada en 2016 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente es resultado de un debate de décadas y cuya búsqueda es abordar la profesión docente desde una perspectiva integral (Rufinelli, 2016) y basada en el principio de desarrollo continuo (CPEIP, 2018), donde se comprende a los maestros como profesionales de la educación en contraposición de una identidad técnica que ha sido dominante. No obstante, desde su formulación y promulgación no ha estado exenta de críticas y desconfianzas, en parte por las ambigüedades que se observan entre un enfoque profesional de tipo orgánico combinado con aspectos propios de una perspectiva gerencialista (Rufinelli, 2016); aspectos que entre otras cosas tensionan los procesos de formación continua (Guerra y Plaza, 2020), en la medida que declarativamente buscan desarrollar procesos profesionalizantes, pero en la práctica tienden a tecnificar la labor. Estas lógicas terminan siendo coherentes con la tendencia al establecimiento y sofisticación del modelo de rendición de cuentas como clave del neoliberalismo en Chile (Carrasco y Mallegas, 2020).

Esta ley que reconoce a los docentes como profesionales de la educación y asume su quehacer como altamente complejo y desafiante, se propone apoyar el ejercicio docente mediante el establecimiento del sistema de desarrollo profesional docente, compuesto por un Sistema de reconocimiento y promoción del desarrollo profesional docente y un Sistema de apoyo formativo a los docentes para la progresión en el Sistema de reconocimiento. En el marco del Sistema de apoyo formativo, la Ley N°20.903 garantiza por medio del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) que "(...) el Estado brinde acompañamiento y apoyo gratuito para potenciar las trayectorias laborales, fortaleciendo las capacidades docentes y directivas, enfatizando el profesionalismo en la formación" (CPEIP, 2018, p. 6). De este modo, se consolida una perspectiva de formación continua como derecho.

El desafío de potenciar las trayectorias de los docentes en ejercicio se traduce en diferentes acciones. En diferentes países de la región (Vezub, 2020),

parte de estas son realizadas mediante la colaboración de diferentes instituciones públicas y privadas. Dentro de estas últimas se encuentra el Centro Costadigital de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, cuyo propósito es la contribución a la mejora de la educación escolar mediante la integración de tecnologías. Es a partir de este lugar, en el entramado que conforma esta dimensión de la profesión docente, que proponemos una mirada a los desafíos que supone favorecer acciones de formación continua que sean pertinentes y aportativas al desarrollo profesional, y con ello a la mejora constante de la calidad de la educación. En este sentido, siguiendo a Quintero et al. (2018), si bien existe un avance en la reconstrucción conceptual, metodológica y empírica de la investigación y evaluación de la formación continua, resulta importante avanzar en su profundización. Asimismo, consideramos relevante que desde la organización pública se fomente un trabajo sistemático que favorezca la producción de conocimiento en esta materia, ya que, con base en la revisión realizada, podemos señalar que la documentación disponible de manera oficial y pública sobre el impacto de las acciones formativas que se realizan de la mano de la gestión del CPEIP es muy escasa. En este contexto y en el entendido que el aprendizaje docente es un proceso complejo en que inciden diversos factores contextuales, políticos y subjetivos, es que nos proponemos que este trabajo motive a la discusión en torno a dicha arista.

## CPEIP y su lugar en los procesos de formación continua docente

El CPEIP se define en su sitio web como "(...) el organismo encargado de implementar la ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, la cual define las bases de una política pública que potencia, orienta y regula el desarrollo de docentes y educadores", cumpliendo una doble función: evaluativa y formativa. Es en el marco de su función formativa donde se sitúan los procesos de formación continua, a través de "un sistema de apoyo formativo cuyo propósito es fortalecer la profesión docente y directiva por medio de la formación (cursos, programas y postítulos en modalidad presencial y a distancia). El objetivo es enriquecer conocimientos, habilidades y capacidades en distintos momentos del ejercicio profesional" (CPEIP, 2022).

En relación a su historia, el CPEIP inició su funcionamiento el año 1967 bajo la Ley N°16.617, con el triple objetivo declarado en su nombre y a partir de los cuales se pretendía dar apoyo a la reforma educacional realizada bajo el gobierno de Eduardo Frei Montalva. Vale recordar que análisis actuales en torno a esta reforma la refieren como un punto de inflexión para la modernización e igualación de oportunidades (Bellei y Pérez, 2016), en tanto sus ideas fuerza se centraban en que la educación debía permitir al estudiantado: "1. Alcanzar un mejor y armonioso desarrollo de todos los aspectos de la personalidad; 2. Capacitarlo para la vida del trabajo; y 3. Habilitarlo para que participe inteligentemente en el proceso de desarrollo cultural, social y económico del país" (Decreto 27.952, 1965 citado en Muñoz, 2004). Siguiendo

a Bellei y Pérez (2016), muchas de estas políticas y debates educativos aún forman parte de las discusiones en este ámbito: "(...) mejoramiento de procesos y logros de aprendizaje, tecnificación de la educación" (p. 36), así como también el desarrollo institucional que se mantiene vigente, como es el caso del CPEIP.

### *Definición de un marco para el desarrollo de las acciones formativas y el establecimiento de estándares para la profesión docente*

En 2018 el CPEIP presenta la primera edición de su "Modelo de formación para el desarrollo docente y directivo", documento mediante el cual establece los conceptos y lineamientos que fundamentan y guían sus acciones formativas. Asimismo, se convierte en un dispositivo que, además de declarar los principios, conduce el desarrollo de estas acciones, considerando el modelo de colaboración mediante el cual estas acciones formativas llegan a realizarse, es decir, se constituye como un instrumento para las instituciones oferentes que concretan esta labor:

El presente documento tiene por objetivo poner a disposición de la comunidad responsable de procesos de diseño, desarrollo y realización de acciones formativas para docentes y directivos, las orientaciones que propone el CPEIP, a través de su Modelo de Formación para abordar los desafíos de la profesionalización, basados en los propósitos que para tales efectos consagra la Ley 20.903, que crea el Sistema de Desarrollo Docente para Chile (CPEIP, 2018, p. 5).

Este modelo, según lo declarado, hace énfasis en el profesionalismo de la formación y se organiza para dar conformidad a los diez principios que establece la ley: 1) profesionalidad docente, 2) autonomía profesional, 3) responsabilidad y ética profesional, 4) desarrollo continuo, 5) innovación, investigación y reflexión pedagógica, 6) colaboración, 7) equidad, 8) participación, 9) compromiso con la comunidad y 10) apoyo a la labor docente. En este marco, el CPEIP asume como principal desafío formativo: "(...) mejorar y generar oportunidades renovadas y pertinentes que enriquezcan la trayectoria de la observación y reflexión crítica de la actividad profesional, que abarca la realidad del aula-escuela y su entorno territorial-social" (CPEIP, 2018, p. 12).

En relación con lo anterior, los propósitos formativos se organizan en acciones de fortalecimiento, actualización y especialización, estableciendo itinerarios formativos que corresponden a rutas (unidades o cursos) para desarrollar una misma temática formativa o competencia, los cuales se establecen en función del desempeño de los docentes o a partir de necesidades diagnosticadas en consultas. Esta vinculación entre desempeño y formación es algo que se desarrolla desde antes de la ley. Por ejemplo, Donoso (2008) refiere que tras la evaluación docente de 2005 se implementaron talleres obligatorios para los docentes que fueron evaluados en la categoría deficiente.

Otro aspecto que se esboza dentro de la Ley de desarrollo profesional docente es la creación de los planes locales de desarrollo profesional. Dichos planes pueden recoger un amplio espectro de acciones, más allá de la formación tradicional y, de acuerdo a Vezub (2020), implican la preparación en equipo e individual del trabajo en aula, con base en la reflexión sobre su práctica y en relación con los resultados de su desempeño profesional y las características de los estudiantes. Estos planes implican un rol protagónico y crucial de los docentes y en el caso de los directivos se espera que sean capaces de resguardar y promover el desarrollo profesional docente desde una perspectiva de innovación pedagógica y trabajo colaborativo (Guerra y Plaza, 2020).

Por otro lado, como dispositivo que pretende entrar en coherencia o desplegar las expectativas en torno al desarrollo profesional declarado en la ley, se encuentra el Marco para la Buena Enseñanza, recientemente actualizado (CPEIP, 2021). Esta actualización agrega una nueva definición al marco, declarándose como estándares de la profesión docente (desempeño) y que a su vez pretenden establecer una conexión con los estándares para las carreras de pedagogía. De este modo, según lo declarado, el nuevo MBE:

(...) busca responder a los nuevos desafíos que la sociedad actual, a nivel general, y los/as estudiantes, en particular, le plantean a la docencia. Para esto, el MBE adhiere a una pedagogía que mira las habilidades del siglo XXI y que promueve un desarrollo educativo que equilibra una cognición profunda con el desarrollo personal y social de los estudiantes, en entornos de aprendizaje más participativos, atentos al desarrollo emocional y enriquecidos con herramientas de la sociedad digital (CPEIP, 2021, p. 8).

Esta intención, representa sin dudas un desafío para el desarrollo de las acciones de formación continua, no obstante, es importante considerar que tras los estándares y sus diversos indicadores existe una idealización profesional que requiere del desarrollo de condiciones y estructuras para que se acerque a la práctica y pueda con ello ser revisada de manera profunda. De lo contrario, se torna en un discurso que más que promover una mejora constante, termina por abrir una brecha y generar presiones donde el aparato estatal ocupa un lugar ambiguo respecto de su abordaje.

### *Integración de las TIC en la formación continua*

Para el Centro Costadigital PUCV la integración de tecnologías se considera un gran aporte en el desarrollo de habilidades del siglo XXI, por lo que es relevante hacer mención a cómo se concibe desde la institucionalidad este tema. En sus cinco décadas de funcionamiento, el CPEIP ha tenido diferentes transformaciones e hitos, y para efectos de este capítulo queremos puntualizar en la creación del CPEIP virtual que, según lo indicado por Moliner et al. (2010), se crea en el año 2006 a través de un proyecto conjunto con el Centro de Educación y Tecnología Enlaces, desarrollando acciones de formación

continua de actualización de las bases curriculares. Además de utilizar el potencial educativo de las TIC para implementar acciones formativas, se reconoce un propósito relacionado con la adquisición de competencias en el uso de las tecnologías, en el entendido que estas experiencias podrían servir de base para su quehacer en la sociedad de la información.

Las primeras acciones formativas del CPEIP virtual en modalidad e-learning comenzaron a operar en 2007 y fueron la puerta de entrada a un proceso de virtualización de las instancias de formación para docentes en ejercicio que ha ido en aumento, estimulado por los efectos de la pandemia sanitaria por COVID 19 y las dificultades de la presencialidad. En coherencia, durante el año 2020 el CPEIP pone en marcha la plataforma “Desarrollo docente en línea” cuyo objetivo es que “(...) profesores, educadores y directores de todo el país puedan postular a cursos y acciones formativas gratuitas, enfocadas principalmente en su modalidad a distancia” (CPEIP, 2022). En este sentido, el CPEIP ha aumentado la oferta de cursos disponibles en su plataforma, donde es posible encontrar cursos para casi todas las asignaturas del currículum (Artes visuales, Biología, Ciencias naturales, Educación de párvulos, Educación Física y Salud, Filosofía y Psicología, Física, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Inglés, Lengua indígena, Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios, Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Música, Química y Tecnología) y sobre temáticas transversales, de orientación y de formación técnico profesional. Cabe mencionar que la oferta de formación continua del CPEIP, en su mayoría ha sido desarrollada por instituciones formadoras, utilizando para ello diversos canales de compras públicas.

En una mirada cuantitativa, y de acuerdo con los datos proporcionados vía portal de transparencia, entre los años 2017 y 2019 el CPEIP implementó un total de 220 acciones formativas dirigidas a docentes del sistema escolar subvencionado, de las cuales 162 son cursos y 58 corresponden a postítulos. De las 220 implementaciones realizadas se observa un total de 96 acciones distintas, siendo uno el número mínimo de veces que se implementó una acción y 29 la cantidad de repeticiones máxima. En total estas 220 acciones formativas lograron un total de 49.302 docentes matriculados. Si bien la información sobre la cantidad de personas aprobadas, reprobadas y cantidad de personas que abandonaron el proceso fue solicitada, no fue posible obtener este detalle. Por lo tanto, no sabemos qué cantidad de docentes realmente finalizaron sus cursos y postítulos.

Durante el periodo 2010 al 2020 hemos podido evidenciar que las principales temáticas abordadas en las acciones formativas del CPEIP han estado relacionadas con los ajustes curriculares y entrada en vigencia de normativas de amplio alcance, como fue el caso del Decreto 170, que fija normas para determinar los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, el Decreto 83, referido a las adecuaciones curriculares, el Decreto 67, referido a la normativa en evaluación, y el más reciente Decreto 193, sobre ajuste a las Bases Curriculares de 3° y 4° medio. Todos ellos han llevado a un movimiento importante

desde el CPEIP, abriendo espacio a las instituciones formadoras para contribuir con diseños y/o ejecución de acciones de amplio alcance nacional sobre estas temáticas.

Si bien con la creación de CPEIP virtual existe un acercamiento a la integración de tecnología a los procesos docentes, en la actualidad el CPEIP no ha dado relevancia o puesto suficiente énfasis en este tema y no se han integrado lineamientos claros sobre la mirada del CPEIP en torno a la integración de tecnologías, más allá del lugar que ocupan en su modelo formativo. Por otro lado, los estándares para docentes en formación y en servicio (CPEIP, 2021) mencionan el uso de tecnología en los distintos dominios, pero no hay un marco o modelo actualizado que oriente a las instituciones que apoyan en los diferentes diseños sobre cómo integrarlas en las acciones formativas.

Una aproximación a estas orientaciones pueden ser los estándares TIC para la profesión docente, que datan de 2011 (no han sido actualizados) y cuya construcción fue impulsada por la Unidad de Enlaces del propio Ministerio de Educación. Si bien durante los primeros años desde la publicación de estos estándares se realizó una cantidad significativa de acciones formativas para desarrollar habilidades tecnológicas en el profesorado, estas acciones fueron impulsadas particularmente por el programa Enlaces, quedando como un lineamiento paralelo más que integrado a los otros dispositivos de similares características. En este sentido, pensamos que se requiere avanzar en la coherencia entre lo declarado y lo que se realiza, manteniendo una visión crítica respecto del sentido y los para qué de la integración de la tecnología, más allá de los consensos ya existentes.

## Centro Costadigital: trayectoria en la implementación de política educativa y en la formación continua

El Centro Costadigital, perteneciente a la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, nace en el año 1995 en el marco del Programa Enlaces del Ministerio de Educación, que tenía como propósito entregar infraestructura tecnológica, recursos educativos digitales, capacitación y apoyo docente a nivel nacional. Fue en ese año que el piloto impulsado por el Ministerio en 1992 (Claro y Jara, 2020) se extiende a nivel nacional, desde Arica a Magallanes, formando la Red de Asistencia Técnica Educativa de Enlaces (RATE), la cual es conformada por seis universidades como centros zonales de Enlaces y otro grupo que forman las unidades ejecutoras. La Red Enlaces fue una manera de responder tempranamente a los desafíos de cómo formar en un contexto donde la información y las tecnologías tienen un lugar crucial, desde allí su reconocimiento como la iniciativa más importante en este ámbito a nivel nacional (Bilbao y Salinas, 2014).

Como miembro de la RATE, Costadigital entregó servicios de asistencia técnica y pedagógica, capacitando al profesorado y sus equipos directivos en el uso del equipamiento tecnológico, su integración como herramienta pedagógica

pedagógica y administrativa, actividad en la que también participaron los supervisores de los Departamentos Provinciales de Educación. Junto con las acciones de capacitación mencionadas, los centros zonales tenían la responsabilidad de entregar asistencia periódica en terreno y de forma remota para solucionar aspectos técnicos de funcionamiento del equipamiento, para dar soporte a las iniciativas que se impulsaban en las escuelas por parte de docentes.

Costadigital, como Centro Zonal desde el año 1996 y hasta el año 2012, llega a atender a 1.100 establecimientos educacionales de los niveles educación parvularia, educación básica y educación media, incluyendo categorías urbanas y rurales, CEIA, escuelas cárceles, escuelas hospitalarias, escuelas de adultos, etcétera. Se conformó una red de tutores a cargo de la capacitación de uso tecnológico de los recursos cercana a los 300 profesionales del área pedagógica llegando a certificar a 6892 docentes. Esta red contó además con cerca de 50 técnicos a cargo de verificar las instalaciones, realizar soporte técnico y apoyar en las dudas técnicas.

En el contexto nacional, en 2005 nace el Centro de Educación y Tecnología (CET), entidad formal de la Subsecretaría de Educación, con el fin de diseñar e implementar las políticas de educación TIC. Este Centro alberga a Enlaces y permite la vinculación con el resto de las políticas educativas y unidades administrativas ministeriales. Luego, en el año 2010, el CET pasa a ser coordinado por el Departamento de Tecnologías de la Información del Ministerio y en 2015 pasa a ser parte de la Dirección General de Educación del Ministerio, para en 2018 cambiar nuevamente su figura y con ello el CET desaparece de la institucionalidad, y surge el Centro de Innovación en Educación (CIE) (Claro y Jara, 2020), ahora con el objetivo de promover la innovación educativa dentro del sistema escolar.

Lo indicado anteriormente da cuenta del cambio de enfoque de la política pública en términos del uso de las tecnologías digitales en las escuelas. Si bien el CIE ha promovido temas desde un marco más amplio, desde el 2018 el rol ha estado puesto en la implementación de tecnología en las escuelas con el programa Aulas Conectadas, terminando con una política pública de 25 años donde se propuso y ejecutó una agenda sobre la adopción de tecnologías en la educación escolar.

Esta transición institucional y de la política pública hizo que Costadigital debiera también adaptarse y por ello el Centro, gracias a la experiencia adquirida y al potencial de la temática de integración de tecnología en educación también se institucionaliza y continúa su quehacer incluso cuando finalizan los convenios con la Red Enlaces. Este punto es importante de mencionar, ya que las actividades desarrolladas con posterioridad a Enlaces fueron posibles gracias a la red de profesionales del área pedagógica que logró conformarse, además de profesionales del área de gestión y administrativa que permitieron continuar con la ejecución de proyectos a nivel nacional y con manejo eficiente de recursos públicos.

Lo mencionado anteriormente permite que, desde la creación y entrada en operación del CPEIP virtual, Costadigital tuviera un rol muy activo en la generación de cursos para poblar la oferta de formación continua hacia profesores y asistentes de la educación, a través del diseño de acciones formativas, además de la implementación de estas mismas, rol que se mantiene en la actualidad.

Para el diseño de cursos se siguen los lineamientos que entrega el CPEIP respecto de marco temático y temporal, con lo cual se elabora el diseño instruccional, se desarrollan las actividades y se seleccionan o preparan recursos de aprendizaje para que los docentes logren los objetivos planteados e integran todos estos elementos en una plataforma LMS. En este escenario, el rol está situado en el conocimiento disciplinar de la temática, para lo cual Costadigital ha generado redes con profesionales tanto de la Universidad como profesionales externos que han permitido hasta la fecha el diseño de acciones de calidad. Para el caso de la implementación, el rol está situado en la ejecución a nivel nacional de cursos diseñados por Costadigital o bien por otras instituciones, lo que implica seleccionar y preparar tutores para que conduzcan las comunidades de aprendizaje, matricular y organizar las aulas necesarias, y dictar el curso de acuerdo con las condiciones indicadas por el CPEIP en cuanto a cobertura geográfica y modalidad principalmente. En este rol se ha logrado el desarrollo de modelos de gestión y logística que han permitido un desempeño exitoso en las acciones formativas que se han ejecutado.

Para el logro de las actividades recién mencionadas, el Centro Costadigital PUCV a la fecha cuenta con una red de tutores de acciones formativas de más de cien profesionales con experiencia en implementación de diversas especialidades que cuentan con formación tutorial. Inicialmente estos profesionales eran formados por el propio CPEIP, quienes utilizaron el modelo de Gilly Salmon (Salmon et al., 2010) para preparar los procesos de formación de tutores con énfasis en los cinco ámbitos del rol tutorial: social, académico, tecnológico, orientador y organizativo (Cabero et al., 2007, citado en Silva y Astudillo, 2012). En 2016 son las instituciones formadoras quienes se hacen cargo de este proceso. En este contexto es que Costadigital desarrolla su propio modelo de formación de tutores que integra además de manera reflexiva una comprensión del profesorado como personas adultas que aprenden para enseñar a otras personas. Este proceso se actualiza periódicamente para ajustarse a las necesidades y oportunidades actuales.

Desde el 2010 a la fecha Costadigital PUCV ha participado diseñando más de una docena de cursos para el CPEIP, mientras que ha realizado la ejecución de casi 50 acciones formativas a nivel nacional. Dentro de su trayectoria, cabe destacar la colaboración en el ámbito de educación y tecnología de dos profesionales del equipo en la elaboración del libro "Estándares TIC para la Formación Inicial Docente: una propuesta en el contexto chileno", publicado en agosto de 2008 por Enlaces del Ministerio de Educación, y en las

“Competencias y estándares TIC para la profesión docente”, también publicado por Enlaces del Ministerio de Educación, aunque en 2011.

## Algunas oportunidades y barreras vistas desde el diseño e implementación de acciones de formación continua

Tal como ya se ha mencionado en los apartados anteriores, existen una serie de oportunidades y barreras que se han observado a lo largo de la trayectoria de Costadigital, algunas acciones tomadas ya se han detallado también, pero se hace necesario hacer un análisis de aquellos elementos que resultan importantes de destacar y que se revisaran en esta sección, desde una mirada de oportunidades y barreras que se construyen como desafíos necesarios de abordar en la práctica.

La declaración de la formación continua como un derecho, involucra por definición al Estado como garante de este derecho. Es decir, se vuelve responsable de la disponibilización de acciones formativas, así como también de la generación de las condiciones para que este derecho pueda ser ejercido por parte de las y los docentes.

En relación con la disponibilización de las acciones formativas, la tendencia a incorporar espacios de formación online puede ser vista como un aspecto favorable. En este sentido, es posible advertir que la virtualización o incorporación de modalidades de aprendizaje a distancia en la formación continua es una oportunidad para aumentar el acceso a acciones formativas, al mismo tiempo que para diversificar las temáticas de éstas. Al respecto, Moreno y Aziz (2019) refieren que, además, la formación online presenta ventajas prácticas en términos de ofrecer experiencias más personalizadas, mayor autonomía, promoción del aprendizaje colaborativo y activo, así como también facilita el acceso a recursos. Por su parte, Ávalos y Sotomayor (2020) dan cuenta que un 59% de los docentes opina que la formación continua les aporta en términos de uso de recursos TIC. Esto a su vez se puede relacionar con la perspectiva de Dede et al. (2009, citado en Gárate y Cordero, 2019) que argumentan que la formación en línea de profesores representa un recurso para favorecer la adquisición de habilidades digitales para el uso y manejo de nuevas tecnologías y con ello facilitar el aprendizaje de los estudiantes del siglo XXI.

No obstante, la sola virtualización de las instancias de formación continua no tiene necesariamente como resultado el desarrollo de estas habilidades, porque el desafío es más complejo, al mismo tiempo que necesario de abordar. Por un lado, la formación online no debe ser concebida como una alternativa solo sustitutiva de la formación tradicional presencial o mixta, ya que esta perspectiva ubica a las TIC únicamente como un medio para la optimización y no reconoce la incidencia e impacto que tienen y pueden tener (como potencial) en el aprendizaje. Esto implica que quienes diseñan e implementan acciones de formación continua, al igual que lo que se espera realicen los

docentes en las aulas, reconozcan la integración de tecnologías como un proceso intencionado y directamente en relación con las características de quienes se dirigen, razón por la cual se debe avanzar no solo en la implementación y perfectibilidad de las acciones en esta modalidad, sino que para ello también se debe promover el estudio e indagación sistemática respecto de sus sentidos e impactos. En cierta medida, esto es asumido desde Costadigital como un compromiso ético, en el sentido que la organización promueve instancias de evaluación de sus acciones, pero consideramos que debe ser algo potenciado a nivel administrativo y desde la política pública.

Otro aspecto importante, que se relaciona con la relevancia de desarrollar procesos de producción de conocimientos en torno a las acciones de formación continua en general y a la incidencia de las TIC en el aprendizaje continuo del profesorado en particular, es la pertinencia de estas acciones. Es decir, que en la medida que se amplíen las evidencias en torno a las características y necesidades de formación, la pertinencia de las acciones puede aumentar. No obstante, dada la complejidad que reviste la formación continua, las metodologías mediante las cuales se producen estas caracterizaciones y se delimitan estas necesidades de formación deben revisarse críticamente. De este modo, una tarea que nos parece aún pendiente es la problematización y puesta en práctica de mecanismos para el fortalecimiento de la participación de los actores principales, las profesoras y los profesores. De alguna manera, los planes locales de desarrollo profesional y la conformación de CPEIP regionales se vislumbraban como alternativas para atender o comenzar a abordar de manera directa esta barrera, pero aun cuando a comienzos de 2018 se hace el anuncio de esta política, no se tuvo mayores noticias en los años sucesivos.

Ahora bien, cuando hablamos de la generación de condiciones, nos encontramos con ciertos aspectos que pueden visualizarse como barreras para que exista un ejercicio pleno del derecho a la formación continua. Algunas de estas se relacionan con lo dicho en el párrafo anterior, es decir, hacen referencia a cómo se diseñan las acciones, incluyendo las tecnologías no sólo como un medio, sino que como modificadoras o transformadoras del aprendizaje, situación que es necesaria de revisar de manera sistemática e incluyendo la participación de los actores involucrados. Sin embargo, desde nuestra práctica hemos observado que existen elementos que exceden al diseño y las gestiones para su implementación, y que se relacionan con el escenario que desde la dimensión político administrativa se genera para que las y los docentes puedan no solo acceder a instancias de formación, sino que puedan desarrollarlas. Uno de los elementos más frecuentes es el escaso tiempo que el profesorado tiene para destinar a este tipo de instancias, donde lo frecuente es que se utilicen espacios de tiempo fuera del horario laboral, aun cuando de acuerdo con Vezub (2020) se expresa que desde el 2017 el sistema de desarrollo profesional docente debe garantizar de manera progresiva tiempo fuera de aula destinado a la preparación y evaluación del aprendizaje, además de otras actividades relevantes para los establecimientos. Un ejemplo de

esto, con base en la observación de interacciones en plataforma de un curso implementado en 2021 para 80 docentes de educación técnico profesional, nos muestra que el 40% de estas interacciones se produce posterior a las seis de la tarde y antes de las 8 de la mañana, es decir en horarios de noche y madrugada.

Desde la experiencia en la ejecución de acciones formativas, vemos que el factor tiempo en los docentes que no llegan a término en las acciones formativas también es altamente incidente, el cual se relaciona con la sensación de agotamiento y cansancio por intensificación laboral, así como con otras condiciones de índole personal y socioemocional. Esto último fue especialmente evidente en aquellas acciones formativas ejecutadas en el contexto de la pandemia por COVID 19 (seis acciones formativas que incluyeron a más de 1000 docentes entre 2020 y 2021), lo que incluye la sensación de agotamiento por la exposición prolongada a pantallas.

Lo presentado anteriormente, intenta dar cuenta de que inevitablemente este escenario es cambiante, lo que presenta un potencial para intentar nuevas prácticas conducentes a la mejora. No obstante, también es importante plantear que muchos de estos cambios en la formación continua docente, así como en las intenciones de integración de tecnologías para el aprendizaje, obedecen a intencionalidades de los gobiernos, que de acuerdo con sus programas intentan instalar determinados énfasis que muchas veces son complejos de compatibilizar. De igual manera, así como las dudas que ha podido levantar la Ley de Desarrollo Profesional Docente, vemos en el caso del diseño e implementación de acciones de formación continua una comprensión de estas como producto de mercado cada vez más asentada, lo cual tiene diversas implicancias y una de ellas es que existe escasa evidencia respecto del impacto de las acciones formativas a nivel global. En este sentido, vemos un desafío social, respecto de cómo desarrollar un escenario que permita tomar decisiones para la mejora basada en las evidencias. Como mencionamos anteriormente, pensamos que el desafío en este caso no es solo de las instituciones oferentes, sino que principalmente del nivel central, que en el caso del CPEIP podríamos referir como un retomar, potenciar y proyectar su dimensión investigativa presente en su nombre, ya que pareciera no estar cubierta o, al menos, no tan visible de manera pública.

## A modo de cierre

En este capítulo se plantea una aproximación al contexto de la formación continua del profesorado y la integración de tecnologías en esta dimensión del desarrollo profesional docente, así como a los desafíos que se visibilizan en la práctica, expresados como oportunidades y barreras. En virtud de esto, se considera pertinente dar cuenta de cómo, desde la perspectiva de Costadigital PUCV, se intenta atender a estos desafíos con una orientación a la mejora constante.

En las acciones formativas que Costadigital desarrolla, la tecnología tiene un rol incidente en el aprendizaje, lo afecta y por ende puede contribuir a la

transformación de una pedagogía que promueva el aprendizaje y el desarrollo de habilidades del siglo XXI (Almenara y Gimeno, 2019). Esta afirmación implica que la integración de tecnologías en educación tiene un rol orientado a la transformación, donde el profesorado es capaz de proponer a sus estudiantes actividades de aprendizaje donde la tecnología permite mayores niveles de significado, profundidad, pertinencia, involucramiento o socialización.

Para materializar lo anterior, Costadigital PUCV ha vuelto a repensar su rol, a propósito de la pandemia y también de la necesidad de redefinir su norte con mayores fortalezas y convicciones para vincularse tanto con el sistema educativo como hacia el interior de la universidad que lo alberga. En este proceso se recoge la trayectoria, el sentido de las competencias digitales (Redecker, 2017), las proyecciones y tendencias tanto del mundo del trabajo (Futuro et al., 2020; Mateo y Rucci, 2019) como de la integración de tecnologías en un marco social más amplio (Pelletier et al., 2021), lo que lleva a fortalecer el sello de este centro, la integración de tecnologías para promover el desarrollo de habilidades del siglo XXI, utilizando para ello marcos conceptuales que permiten problematizar y comprender la complejidad de este proceso. De este modo, se define una perspectiva pedagógica basada en tres pilares: el aprendizaje activo y reflexivo, el trabajo colaborativo y la integración de tecnologías.

En relación con el pilar de integración de tecnologías, se consideran los siguientes elementos fundamentales para el diseño e implementación de las acciones formativas:

- Promoción del conocimiento tecnológico: la integración de tecnologías en las acciones formativas promueve el aumento y fortalecimiento del conocimiento tecnológico de los participantes.
- Intencionalidad de la integración: la integración de tecnologías da cuenta de la relación pedagógica-curricular-tecnológica.
- Pertinencia: considera características de los participantes y del contexto en el que se desempeñan.
- Aplicabilidad y transferibilidad: las tecnologías que se integren en las acciones formativas deben tener un potencial de ser utilizadas por los propios docentes en su ejercicio profesional.
- Promoción del aprendizaje activo y la colaboración: las tecnologías promueven un lugar protagónico de las y los docentes en sus procesos de aprendizaje, así como incentivan y facilitan el trabajo colaborativo.

De acuerdo con lo anterior, un eje importante de las proyecciones que han emergido desde este replanteamiento es la comprensión y fortalecimiento del

quehacer del Centro desde una perspectiva de trabajo colaborativo y en red. Esto con la expectativa que se construyan objetivos comunes e instancias de trabajo mancomunado entre los diversos actores involucrados en estos procesos, de tal manera que las acciones formativas avancen en pertinencia y sean un espacio para desarrollar y problematizar la integración de las tecnologías, es decir, que se transforme en una práctica reflexiva donde se produzca conocimiento de manera sistemática que oriente la toma de decisiones en esta materia, en el reconocimiento de su relevancia y urgencia.

## Referencias

- Almenara, J. C. y Gimeno, A. M. (2019). Information and Communication Technologies and initial teacher training. Digital models and competences. *Profesorado*, 23(3), 247-268. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9421>.
- Ávalos, B. y Sotomayor, C. (2020). ¿Cómo ven su identidad los docentes chilenos? Capítulo 4. Beatrice Ávalos Davidson: vocación y desarrollo profesional docente. En De la Vega, L., (2020), *La memoria de la educación. Historias y obra de galardonados y galardonadas con el Premio Nacional de Educación de Chile*. Saberes Docentes. Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio de la Universidad de Chile. <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333328167005.pdf>.
- Bilbao, A. y Salinas, A. (2014). La informática educativa en Chile, 17 años después. En *El Libro abierto de la informática educativa. Lecciones y desafíos de la Red Enlaces*. LOM Ediciones.
- Bellei, C. y Pérez, C. (2016). Democratizar y tecnificar la educación. La reforma educacional de Eduardo Frei Montalva. En Huneeus, C. y Couso, J., *Eduardo Frei Montalva: Un gobierno reformista*. (pp. 1-46).
- Carrasco-Aguilar, C. y Mallegas, S. O. (2020). Trayectoria y carrera docente como política neoliberal: el caso del accountability chileno. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 5, 1-17. <https://doi.org/10.5212/retepe.v.5.15322.017>.
- Claro, M. y Jara, I. (2020). The end of Enlaces: 25 years of an ICT education policy in Chile. *Digital Education Review*, (37), 96-108. <https://doi.org/10.1344/der.2020.37.96-108>.
- CPEIP. (2018). *Modelo de formación. Antecedentes para la elaboración de orientaciones y bases técnicas de perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas*. [https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2018/03/modelo\\_formacion\\_completo.pdf](https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2018/03/modelo_formacion_completo.pdf).
- CPEIP. (2021). *Marco para la buena enseñanza. Estándares de la profesión docente. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica*. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>.
- CPEIP. (2022). *Formación continua para docentes*. Ministerio de Educación.
- Donoso Díaz, S. (2008). El perfeccionamiento docente en Chile (1990-2007): ¿Estado versus mercado? *Revista Brasileira de Educação*, 13(39), 437-454. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300003>.
- Futuro, E. L., Trabajo, D. E. L. y Bitar, S. (2020). *En América Latina ¿Cómo impactará la digitalización y qué hacer?*.
- Gárate Carrillo, M. I. y Cordero Arroyo, G. (2019). Apuntes para caracterizar la formación continua en línea de docentes. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(36), 209-221. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191836garate10>.

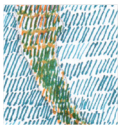
- Mateo, M. y Rucci, G. (2019). Habilidades del siglo 21: Desarrollo de habilidades transversales en América Latina y El Caribe. *Banco Interamericano de Desarrollo*, 1. <https://publications.iadb.org/es/el-futuro-ya-esta-aqui-habilidades-transversales-de-america-latina-y-el-caribe-en-el-siglo-xxi>.
- Moliner, L., Jaume, U. y Loren, C. C. (2010). La Formación Continua como proceso clave en la profesionalización docente: buenas prácticas en Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 25, 25-44. [http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/RLEI\\_4,1.pdf#page=23](http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/RLEI_4,1.pdf#page=23).
- Moreno, A. y Aziz, C. (2019). *Formación continua online: Aprendizajes para el futuro de los líderes educativos*. Informe Técnico No 7. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2020/01/IT7-L6-FORMACION-CONTINUA-ONLINE.pdf>.
- Muñoz, L. C. (2004). La reforma educacional de 1965. *Revista de educación*, 315, 45-49. [http://bibliorepo.umce.cl/revista\\_educacion/2004/315/45\\_49.pdf](http://bibliorepo.umce.cl/revista_educacion/2004/315/45_49.pdf).
- Pelletier, K., Brown, M., Brooks, D. C., McCormack, M., Reeves, J., Bozkurt, A., Crawford, S., Czerniewicz, L., Gibson, R., Linder, K., Mason, J. y Mondelli, V. (2021). 2021 *EDUCAUSE Horizon Report. Teaching and Learning Edition*. In Educause. <https://www.educause.edu/horizon-report-teaching-and-learning-2021>.
- Quintero Tapia, J. J., Miranda Jaña, C. E. y Rivera Rivera, P. J. (2018). Tendencias de investigación en formación permanente de profesores: estado del arte e interpretación de actores clave. *Actualidades investigativas en educación*, 18(2), 353-382.
- Redecker, C. (2017). European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu. In Joint Research Centre (JRC) Science for Policy report. <https://doi.org/10.2760/159770>.
- Salmon, G., Nie, M. y Edirisingha, P. (2010). Developing a five-stage model of learning in Second Life. *Educational Research*, 52(2), 169-182. <https://doi.org/10.1080/00131881.2010.482744>.
- Silva, E. y Astudillo, A. (2013). Formación de tutores: Aspecto clave en la enseñanza virtual. *Didasc@ lia: Didáctica y Educación*, (1), 87-100. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4233643>.
- UNESCO. (2008). *Estándares TIC para la formación inicial docente: una propuesta en el contexto chileno*. LOM Ediciones. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000163149>.
- Vezub, L. (2020). *Las políticas de formación docente continua en América Latina Mapeo exploratorio*. <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/Análisis%20comparativo.%20Lea%20Vezub.pdf>.





# Sobre los autores

---





# Sobre los autores

## Jessica Ramírez Achoy

Costa Rica. Doctora en Didáctica por la Universidad Tecnológica de Pereira. Investigadora y docente universitaria en la Universidad Nacional de Costa Rica. Sus líneas de investigación son formación inicial docente, pensamiento y conciencia histórica.

## Lesley Livia Santoyo Reyes

México. Maestra en Innovación Didáctica y Licenciada en Educación Primaria por el Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes. Profesora de primaria. Asesor Técnico Pedagógico.

## Alma Jayme Barrientos

México. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Cuauhtémoc. Maestra en Enseñanza Superior por la Universidad Panamericana Campus Bonaterra. Licenciada en Educación Primaria por la Escuela Normal del Estado de Aguascalientes. Profesora de primaria. Asesor Técnico Pedagógico.

## Sebastián Ortiz

Chile. Doctorante en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada. Magíster en Psicología Educacional y Psicólogo por la Universidad de Chile. Académico del Departamento de Mediaciones y Subjetividades de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Playa Ancha. Sus líneas de investigación son organizaciones de profesores y participación, sindicalismo y asociacionismo docente y fenómenos de la cultura escolar asociada a la convivencia y violencia escolar.

## Tabisa Verdejo

Chile. Magíster en Psicología Clínica y Psicóloga por la Universidad de Chile. Académica del Departamento de Mediaciones y Subjetividades de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Playa Ancha. Sus líneas de investigación son malestar y género, educación, intervención psicosocial y el mejoramiento educativo. Coordinadora del Observatorio Psicosocial en Situaciones de Emergencia.

## Lilian Vergara

Chile. Magíster en Ciencias Sociales con mención en estudios de la sociedad civil y Psicóloga por la Universidad de Santiago de Chile. Académica del Departamento de Mediaciones y Subjetividades de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Playa Ancha. Sus líneas de investigación son participación social y política en la escuela, formación profesional y problemas de la práctica de intervención psicosocial.

## Claudia Carrasco-Aguilar

Chile. Doctora en Ciencia de la Educación por la Universidad de Granada. Magíster en Psicología Social y Psicóloga por la Universidad Autónoma de Barcelona. Directora del Departamento de Mediaciones y Subjetividades de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Playa Ancha. Sus líneas de investigación son política educativa, estudios narrativos y desarrollo profesional docente y fenómenos de la cultura escolar asociada a la convivencia y violencia escolar.

## René Sepúlveda

Chile. Estudiante de último año de Psicología en la Universidad de Playa Ancha.

## Lady Sthefany Bastías Bastías

Chile. Doctoranda en Ciencias Humanas en la Universidad de Talca. Magíster en Pedagogía y Profesora de Educación General Básica con mención en Matemática por la Universidad Alberto Hurtado. Investigadora responsable del Proyecto N° DIUA 214-2021 "El conocimiento pedagógico: una discusión desde la experiencia de los docentes formadores". Sus líneas de investigación son políticas educativas, formación inicial docente y prácticas pedagógicas.

## Karla González Leiva

Chile. Licenciada en Sociología por la Universidad de Concepción. Sus líneas de investigación son Educación Superior y Medio ambiente.

## Johana Contreras

Chile. Doctora y Máster en Sociología por la Université de Bordeaux. Psicóloga Educacional por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Investigadora en MIDE UC. Sus líneas de investigación son políticas educativas, desarrollo profesional docente, usos y consecuencias de las evaluaciones, sociología de la experiencia.

## Constanza San Martín Ulloa

Chile. Doctora en Psicología Escolar y Desarrollo por la Universidad Complutense de Madrid. Magíster en Gestión de Políticas Nacionales, mención en Educación y Cultura, Profesora de Educación Diferencial y Licenciada en Educación por la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. Profesora Asociada de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales. Sus líneas de investigación son formación y actitudes del profesorado, trabajo colaborativo, políticas educativas y educación inclusiva.

## Solange Muñoz Jorquera

Chile. Magíster en Métodos para la Investigación Social por la Universidad Diego Portales. Socióloga por la Universidad Central de Chile. Profesional en monitoreo y estudios de programas inclusivos de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Investigadora en proyectos del ámbito de la retención escolar en la Región de Valparaíso. Sus líneas de investigación son políticas educativas, metodología de las ciencias sociales, rendimiento educativo de estudiantes migrantes y colaboración docente.

## José Garrote Ramos

Chile. Magíster en Educación mención en informática educativa por la Universidad de Chile. Magíster en Sociología por la Universidad Católica de Lovaina. Antropólogo social por la Universidad de Chile. Docente universitario en la Universidad Alberto Hurtado.

## Eduardo Hamuy Pinto

Chile. Magíster en Educación mención informática educativa por la Universidad de Chile. Magíster en Didáctica Proyectual por la Universidad del Bío Bío. Profesor asistente del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Desarrolla proyectos y docencia en procesos de enseñanza y aprendizaje con TIC, focalizado en el uso de EVA.

## Manuel Alejandro Muñoz Jazo

México. Doctorante en Ciencias Sociales con especialidad en Estudios Rurales por El Colegio de Michoacán A.C. Maestro en Gestión y Desarrollo Social por la Universidad de Guadalajara. Licenciado en Sociología. Investiga sobre Reconocimiento docente en instituciones públicas y privadas de educación básica en Guadalajara, Jalisco, México. Especialista en temas de trabajo, educación y desarrollo social.

## Nelly Lagos S.

Chile. Doctora en investigación educativa por la Universidad de Alicante. Académica del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad del Bío-Bío. Investigadora responsable del Grupo de Investigación de Desarrollo Emocional y Cognitivo para el Aprendizaje (GIDECAP) de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío. Sus líneas de investigación son factores cognitivos y emocionales en el aprendizaje y educación emocional.

## Carlos Ossa C.

Chile. Doctor en Psicología por la Universidad de Concepción. Académico del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad del Bío-Bío. Integrante del Grupo de Investigación de Desarrollo Emocional y Cognitivo para el Aprendizaje (GIDECAP) de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío. Sus líneas de investigación son pensamiento crítico, factores cognitivos y emocionales en el aprendizaje y la calidad de vida y bienestar en educación. Director del Magister en Educación de la Facultad de educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío.

## Maritza Palma L.

Chile. Doctora en Ciencias Biológicas por la Universidad de Concepción. Académica del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío. Integrante del Grupo de Investigación de Desarrollo Emocional y Cognitivo para el Aprendizaje (GIDECAP) de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío. Directora del Postítulo de Educación Socioemocional para la Intervención Psicoeducativa de la Universidad del Bío-Bío. Miembro fundador de la SChEC (Sociedad Chilena de Educación Científica). Sus líneas de investigación son la didáctica de las Ciencias Naturales y el pensamiento crítico.

## Verónica López-López

Chile. Candidata a doctora por la Universidad del Bío-Bío. Académica e investigadora del Departamento de Ciencias Clínicas de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Concepción. Integrante del Grupo de Investigación de Desarrollo Emocional y Cognitivo para el Aprendizaje (GIDECAP) de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío. Su principal línea de investigación es el desarrollo de competencias emocionales en la educación superior.

## María Verónica Santelices

Chile. Doctora en Educación y Master en Políticas Públicas por la Universidad de California Berkeley. Profesora Asociada de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Chile. Sus intereses combinan la medición y las políticas educacionales, focalizándose en temas acceso y desempeño en educación superior.

## Magdalena Müller

Chile. Doctora en Psicología por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesora Asistente del Departamento de Aprendizaje y Desarrollo de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Directora del Pregrado de la Facultad de Educación en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Investiga el desarrollo profesional docente basado en la práctica desde la formación inicial y el desarrollo de estrategias de colaboración para la formación continua. Su principal línea de investigación es desarrollo de la experticia docente.

## Francisco Rojas

Chile. Doctor en Didáctica de la Matemática por la Universidad Autónoma de Barcelona. Investigador Postdoctoral *María Zambrano* en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y la Matemática de la UAB. Miembro de la Red Iberoamericana MTSK que estudia y desarrolla el modelo de Conocimiento Especializado del Profesor de Matemáticas (Mathematics Teacher's Specialised Knowledge), donde coordina la temática de investigación relativa al formador de profesores de matemática. Sus líneas de investigación son formación inicial docente en matemática, conocimiento matemático con que acceden los estudiantes a sus programas de formación docente, y el rol de los formadores de profesores, su desarrollo profesional y conocimiento didáctico-matemático.

## Edgar Valencia

Chile. Doctor en Estudios del Currículum y Desarrollo Docente por la Universidad de Toronto. Profesor Asistente en el Departamento de Currículum, Tecnología y Evaluación de la Facultad de Educación de la UC. Sus líneas de investigación son estudio de programas de evaluación de la calidad docente en educación escolar y en educación superior, construcción y uso de instrumentos de medición educacionales en evaluación educacional y examinación de fuentes de amenaza a la validez de evaluaciones y mediciones educacionales.

## Alicia Ibáñez

Chile. MA en Media Studies por The New School, New York. Socióloga y Licenciada en Estética por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Parte de los equipos de investigación FONDECYT "Información y Decisiones en Trayectoria Técnico-Profesional" y "Validez, ecuanimidad, y consecuencias de la evaluación de la docencia universitaria", y del proyecto de Mediciones Diagnósticas FID en la Facultad de Educación UC.

## María Paz Salazar Lazo

Chile. Psicóloga Educativa Nivel Pre Básico en el Liceo Católico Atacama, Copiapó.

## Danyela Godoy Droguett

Chile. Psicóloga. Licenciada en Psicología. Psicóloga Educativa en el Colegio Estación Paipote, Copiapó.

## Douglas Véliz Vergara

Chile. Doctorante en Psicología en la Universidad de Buenos Aires. Magíster en Psicología Social por la Universidad de Valparaíso. Diplomado en Metodologías de la Investigación en Ciencias Sociales por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Académico del Departamento de Psicología de la Universidad de Atacama.

## Antonio Carlos Fontes Atta

Brasil. Doctorando por el Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade de la Universidade do Estado da Bahia. Professor Asistente del Departamento de Ciências Exatas e da Terra/Campus I, Universidade do Estado da Bahia.

## Christian Miranda Jaña

Chile. Doctor en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Coordinador del Núcleo de Investigación em Formación Docente (IFODOC). Profesor Asociado de la Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Educación, Universidad de Chile.

## Claudia García Yañez

Chile. Máster en Educación con mención en Informática Educativa. Asistente de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Educación, Universidad de Chile.

## Tânia Maria Hetkowski

Brasil. Doctora en Educación por la Universidade Federal da Bahia. Coordinadora del Grupo de Investigación en Geotecnologías, Educación y Contemporaneidad (GEOTEC). Profesora Titular del Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Departamento de Educación. Universidade do Estado da Bahia.

## Evangelina Zepeda García

México. Doctora en Ciencias Políticas y Sociales por la Universidad Nacional Autónoma de México. Docente-investigadora de la Universidad Politécnica de Santa Rosa Jáuregui, Querétaro. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1. Sus líneas de investigación se inscriben en el área de política educativa para el nivel superior.

## María Gabriela Lorenzo

Argentina. Doctora por la Universidad De Buenos Aires en el Área Educación Química. Farmacéutica por la Universidad de Buenos Aires. Docente con Formación Pedagógica en la Enseñanza Universitaria; orientación Ciencias de la Salud. Investigadora Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Directora del Centro de Investigación y Apoyo a la Educación Científica (CIAEC). Profesora de Didáctica y Epistemología de las Ciencias de la Salud en la Universidad de Buenos Aires. Investigadora del Instituto de Investigación sobre Educación Superior de la Asociación de Docentes de la Universidad de Buenos. Categoría I del Ministerio de Educación de la República Argentina. Representante de la Universidad de Buenos Aires en la Cátedra UNESCO de Educación Científica para América Latina y el Caribe con sede en Universidad de Alcalá.

## María Elizabeth Luna Solano

México. Doctora en Educación por la Universidad Iberoamericana, Puebla. Docente investigadora en la Escuela Normal Instituto Jaime Torres Bodet en Puebla, México. Líder del Cuerpo académico en consolidación "Aprendizaje y Transformación en la Educación Normal". Especialista en literacidades digitales en educación, práctica Docente y sistematización.

## José Gabriel Marín Zavala

México. Doctor en Innovación de la Educación por la Benemérita Universidad Autónoma del Estado de Puebla. Docente investigador de la Escuela Normal Instituto Jaime Torres Bodet en Puebla, México. Miembro del Cuerpo académico en consolidación "Aprendizaje y Transformación en la Educación Normal". Especialista en enseñanza y aprendizaje de la literacidad en educación, lenguaje y práctica educativa.

## Magdalena del Carmen Morales Domínguez

México. Posdoctorante en el Instituto Nacional de Salud Pública de México (INSP). Doctora en Antropología social. Maestra en Desarrollo Rural y Recursos Naturales. Licenciada en Sociología. Forma parte del Sistema Nacional de Investigadores en México. Sus líneas de investigación son desigualdades, salud y mujer.

## María Guadalupe Ramírez-Rojas

México. Maestra y Doctora en Ciencias de la Salud Pública con área de concentración en Sistemas de Salud. Médica cirujana y Especialista en Medicina Familiar. Investigadora de Cátedras CONACYT adscrita al Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social unidad Sureste (CIESAS).

## Eduardo Méndez Méndez

Venezuela. Doctor en Ciencias Humanas por la Universidad del Zulia. Magister Scientiarum en Enseñanza de la Biología por la Universidad del Zulia. Licenciado en Educación mención Biología por la Universidad del Zulia. Investigador de la Línea Didáctica de la Matemática y de las Ciencias Naturales en la Universidad del Zulia.

## Yannett Arteaga Quevedo

Venezuela. Doctora en Ciencias Humanas por la Universidad del Zulia. Magister en Planificación Educativa por la Universidad del Zulia. Licenciada en Educación mención Biología y Química por la Universidad del Zulia. Investigadora de la Línea Didáctica de la Matemática y de las Ciencias Naturales en la Universidad del Zulia.

## Jaime Solís

Chile. Magíster en Ciencias Biológicas por la Universidad de Chile. Magíster en Didáctica de las Ciencias Experimentales por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Profesor de Biología y Ciencias Sociales por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Profesional en la Universidad de Chile.

## Edison Olguín Díaz

Chile. Magister en Educación con mención en informática educativa y Magíster en Educación con mención en currículo y comunidad educativa por la Universidad de Chile. Profesor de Educación Musical y Licenciado en Educación por la Universidad de Playa Ancha. Docente de aula de la Escuela Libertador Bernardo O'Higgins de Viña del Mar, institución pública del Estado.

## Miguel Ángel Gutiérrez Soto

Chile. Magíster en Pedagogía para la Educación Superior. Profesor de Historia y Geografía. Docente titular de la Facultad de Educación y del programa de Magíster en Educación de la Universidad Adventista de Chile. Alto directivo fundación observatorio Ñuble, Chile.

## Rodrigo Andrés Sobarzo Ruiz

Chile. Magister en Educación Física. Profesor de Educación Física y Salud. Docente titular de la Facultad de Educación y director del núcleo de investigación en educación y patrimonio de la Universidad Adventista de Chile.

## Nicole Andrea Merino Hermosilla

Chile. Estudiante de Pedagogía en Educación general Básica, Facultad de Educación, Universidad Adventista de Chile. Miembro del semillero de investigadores de la carrera Pedagogía en Educación General Básica.

## Verónica Bastías Acevedo

Chile. Formación en el área de Ingeniería Informática. Gerente del Centro Costadigital perteneciente a la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

## Sonia Pino Espinoza

Chile. Magíster en Estadística por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Ingeniera de Ejecución en Informática por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Ingeniera Industrial por la Universidad Valparaíso. Profesional y coordinadora del área de Investigación del Centro Costadigital de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

## Bryan González Niculcar

Chile. Psicólogo y Licenciado en Psicología por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Profesional y coordinador del área de formación del Centro Costadigital de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.





