



Huellas pedagógicas desde La Frontera

Reflexiones para la formación inicial docente

Nelson Araneda Garcés

Joel Parra Díaz

Editores

Pamela Almonacid Jaque / Franklin Ávila González

Vanessa Carrasco Alarcón / Gonzalo Cifuentes Gómez

Nataly Panes Castillo / Johana Fuentes Constancio

Fernando Herrera Gómez / Cristian Moncada Aguayo

Fabián Muñoz Vidal / Susana Oñate Escobar / Joel Parra-Díaz

Andrés Sáez Geoffroy / Mari Carmen Villarroel Farías

Diego Vrsalovic Huenumilla / Marleen Westermeyer Jaramillo

Nueva
Mirada
EDICIONES

Huellas pedagógicas desde La Frontera

Reflexiones para la formación inicial docente

Nelson Araneda Garcés
Joel Parra Díaz
Editores

Pamela Almonacid Jaque / Franklin Ávila González
Vanessa Carrasco Alarcón / Gonzalo Cifuentes Gómez
Nataly Panes Castillo / Johana Fuentes Constancio
Fernando Herrera Gómez / Cristian Moncada Aguayo
Fabián Muñoz Vidal / Susana Oñate Escobar / Joel Parra-Díaz
Andrés Sáez Geoffroy / Mari Carmen Villarroel Farías
Diego Vrsalovic Huenumilla / Marleen Westermeyer Jaramillo

^{Nueva}
Mirada
EDICIONES

COMITÉ EDITORIAL
Nueva Mirada Ediciones

Dra. Silvia López de Maturana, Universidad de La Serena (r)
Dra. Fátima Vidal, Universidad de Brasilia
Dr. Alberto Moreno Doña, Universidad de Valparaíso
Mg. Pablo Abufom Silva, Universidad de Chile
Mg. Jorge Osorio Vargas, Universidad de Playa Ancha
Dra. Caridad Hernández, Universidad José Varona, Cuba
Dra. Lucía Pulino, Universidad de Brasilia
Dra. Rossana Godoy, Universidad de La Serena

Este libro ha sido sometido a referato externo

HUELLAS PEDAGÓGICAS DESDE LA FRONTERA

Varios autores

Nelson Araneda Garcés / Joel Parra Díaz / editores

Colección *Diseñadores*

Nueva Mirada Ediciones

abufom@gmail.com

La Serena, Chile.

ISBN 978-956-9812-41-5

Primera edición: Octubre 2022

Este libro se ha realizado gracias al aporte de la Coordinación de Vinculación con el Medio del Departamento de Educación de la Universidad de La Frontera

Se permite la reproducción parcial de este libro, siempre que se mencione la fuente.

Índice

Prólogo

Dr. Nelson Araneda Garcés 7

1. Reflexiones en torno a la mediación de aprendizajes para la Formación Inicial Docente

Pamela Almonacid Jaque 9

2. Reflexiones sobre el aprendizaje significativo desde el desarrollo profesional

Franklin J. Ávila González 21

3. Formación de profesores en educación física; una mirada desde la formación recibida a la entregada hoy en día

Vanessa C. Carrasco Alarcón 30

4. La flexibilidad curricular como herramienta de mejora para la Formación Inicial Docente en Chile

Gonzalo Cifuentes Gómez
Nataly Panes Castillo 40

5. Una mirada del enfoque de género en la Educación Superior

Johana Fuentes Constancio 54

6. La formación práctica de profesores, una reflexión necesaria

Fernando A. Herrera Gómez 66

7. La persona y el medioambiente, la educación socioemocional y la reflexión continua... tres desafíos para los noveles y actuales educadores

Cristian Moncada Aguayo 77

8. Construcción epistemológica de la identidad profesional docente. Relatos y experiencias formativas <i>Fabián Muñoz Vidal</i>	89
9. Reflexiones sobre formación inicial docente: educación emocional y ética intercultural para una evaluación educativa pertinente <i>Susana Oñate Escobar</i>	102
10. Educación, pedagogía y didáctica. Una necesaria reflexión epistemológica desde el conocimiento didáctico del contenido <i>Joel Parra-Díaz</i>	114
11. Una reflexión sobre los Estándares para Formación Inicial Docente en Historia: ¿Amenazas u oportunidades para el futuro de la formación del profesorado? <i>Andrés Sáez Geoffroy</i>	127
12. El desafío de la Didáctica en la Formación inicial de Profesores de Lengua y Literatura <i>Mari Carmen Villarroel Farías</i>	151
13. Formación docente para una Escuela para el Bienestar <i>Diego Vrsalovic Huenumilla</i>	140
14. Profesores y profesoras de ciencias naturales en clave intercultural <i>Marleen Westermeyer Jaramillo</i>	163
Sobre las autoras y autores	173

Prólogo

Dr. Nelson Araneda Garcés

La Universidad de La Frontera, tiene más de 40 años de trayectoria y tradición en el proceso de formar profesores. Varias generaciones de egresados han sido importante aportes al desarrollo local, regional y nacional.

Motivados por sus intereses profesionales y buscando la mejor forma de servir a su país y su vocación, estos egresados iniciaron caminos de formación complementaria a lo adquirido en pregrado, alcanzando con ello, no solo, un mayor dominio de las disciplinas que enseñan, sino que posicionándose como líderes que diseñan lineamientos, explican y construyen, día a día, realidades educacionales que invitan a ser cada vez mejores en lo que hacen.

Este libro surge de ese dinamismo, al convocar a escribir a egresados de Pedagogía de nuestra universidad, no solo con la idea de reconocer sus cualidades y virtudes que los llevaron a los logros obtenidos, sino que más allá de ello, se da a conocer cuál es la visión que ahora, enfrentados al mundo del trabajo, tienen de los procesos formativos que los condujeron a ser profesionales de la educación. Junto con ello, es muy interesante, leer las reflexiones y consideraciones que ellos y ellas plantean, una expresión del pensamiento crítico, que nos será muy útil en la formación de las y los futuros profesores en la Universidad de La Frontera.

Esperamos que, tanto para las instituciones formadoras de profesores en Chile, como para los futuros profesores, este libro resulte una fuente de inspiración a su vocación de ser profesor. Esperamos que al lector le resulte atractivo, cercano y muy humano, ya que la mayor fuente de conocimiento está representada por la reflexión personal basada en la experiencia.

También se espera que resulte un aporte a la autoevaluación de los procesos de formación pedagógica, ya que las indicaciones y sugerencias señaladas, son pertinentes para quienes han formado a estos profesionales y, por tanto, sus puntos de vistas serán útiles a la hora de tomar decisiones en pos de optimizar los procesos formativos.

Huellas pedagógicas desde La Frontera tiene una doble mirada. La primera tiene que ver con la huella que dejan quienes forman y, la segunda, las huellas que en otros van dejando quienes han sido formados.

Desde La Frontera, invitamos a volver la mirada al Alma Mater, Universidad de La Frontera, pero también al optimismo de construir constantemente el conocimiento. La actualización siempre llevará a esa frontera del conocimiento. Entonces, es un viaje desde la Frontera hacia la inalcanzable *Frontera*, es la utopía a la que no se llega, pero en el desplazamiento hacia su encuentro, se avanza.

Los invitamos a que disfruten la lectura y se encuentren en cada capítulo con el sabor personal de la experiencia de cada uno de sus autores

Temuco, octubre de 2022.

Reflexiones en torno a la mediación de aprendizajes para la Formación Inicial Docente

Pamela Almonacid Jaque

HACIENDO MEMORIA

El tiempo no ha pasado en vano, pero recuerdo como si fuera ayer mis primeros años ejerciendo mi profesión, que partieron el año 2007, tan intensos y desafiantes como aquel tránsito del colegio a la universidad. Pero, ¿por qué a pesar de haber pasado cinco años de estudios pedagógicos, volvía a sentir la misma sensación de incertidumbre, de tener que aprender nuevamente a adaptarme a un mundo nuevo, a un territorio desconocido en tantos sentidos? Parecía ser que todo el dominio disciplinar no era suficiente para tanta diversidad de estudiantes y contextos educativos. No se trataba de no saber lo que debía enseñar, de eso se habían preocupado cada una de mis profesoras y profesores en la universidad, con trayectorias académicas dignas de elogiar y admirar. Pero me faltaba algo que a poco andar logré comprender.

Es probable que quienes comparten conmigo esta profesión, sepan que no es fácil encontrar trabajo el primer año de egreso y la razón es obvia, no tenemos la suficiente experiencia, y quien la tendría, si probablemente muchos coincidimos en que las prácticas profesionales en aquella época no eran suficientes. Y en este incipiente andar, queridos colegas y lectores, el año 2008, llegué a buscar trabajo

a un pre-universitario, espacio educativo desconocido para mí, puesto que ni siquiera había tenido la oportunidad de matricularme en uno cuando me estaba preparando para dar la PAA (ahora PSU), pero fui a dejar el que en ese momento era el último currículum vitae que me quedaba en las manos.

Grande fue mi sorpresa cuando me recibe la directora de inmediato y me explica los pasos para postular al trabajo. No sólo bastaba mi certificado de título, ni la entrevista laboral, ni la entrevista psicológica. No. Debía dar una prueba. Una prueba en formato PSU en la que había que demostrar un determinado nivel de conocimientos, pero no tan sólo eso, también tendría que desarrollar, en cada pregunta, una explicación de la razón disciplinar de la alternativa correcta y, además, debía redactar una respuesta explicativa, tal como se la daría a un estudiante (hoy sé que aquel proceso metacognitivo era transcendental para poder enseñar). Me preparé, estudié, repasé, utilicé todas las estrategias de estudio que había aplicado en las asignaturas más difíciles que tuve en pregrado, pero en mi mente no dejaba de darme vueltas la idea de que esto jamás lo había vivido antes, que no me habían preparado para esto.

Quienes nos hemos dedicado a enseñar, sabemos perfectamente que una cosa es transmitir información o conocimientos, pero otra muy distinta es enseñar para el aprendizaje y, más específico aún, para el aprendizaje significativo. Tal vez faltó mayor funcionalidad en la disciplina o un poco más de vínculo con la vida real (Carranza, 2017), no lo sé, especulo en este momento. Y en ese, mi segundo año de recién titulada, supe por primera vez lo que se sentía que alguien evalúe y mida tu capacidad de enseñar, más allá del dominio de conocimientos, que es lo mínimo esperado.

Pasé la prueba, quedé seleccionada, pero como no tenía experiencia en pre-universitarios, no sólo me pusieron a prueba con pocos cursos, sino que, además, me asignaron a una colega que ejercería un rol muy especial, sería una es-

pecie de tutora que me acompañaría y me enseñaría la dinámica de una clase de pre-universitario. Y fue ella quien, con tanta dedicación y cariño, me abrió las puertas de su sala de clases para que aprenda. Hasta el día de hoy le agradezco a Verónica, porque en un par de semanas logró traspasar su experiencia de años de trabajo, cuestión que no viví en mis prácticas profesionales ni en mi paso por la universidad. Y es ahí donde quiero llegar.

¿EN QUÉ ESTAMOS Y QUÉ NECESITAMOS?

El ejercicio de enseñar requiere de la plena conciencia del otro como un ser integral inmerso en una cultura. Se nos exige plasmar en nuestras formas de enseñanza distintas perspectivas teóricas que promuevan aprendizajes significativos (Villalta et al., 2013; Carranza, 2017; Villalta et al., 2018a; Villalta et al., 2018b). De ahí que no sea de extrañar que muchas de nuestras estrategias de enseñanza estén basadas en el enfoque sociocultural propuesto por Vygotsky (1978) hace ya tantos años y que, posteriormente, hayamos complementado el proceso de enseñanza-aprendizaje con una mirada crítica del currículum (Pinto, 2008) y la necesidad ineludible de comprender el desafío de la transposición didáctica (Bosch et al., 2006). Sin embargo, ¿cuánto de esto hay en las formas de enseñanza universitaria?, ¿cuántos formadores de formadores tienen esto presente a la hora de dictar sus cátedras?, ¿se ha logrado transitar de la entrega de conocimiento teórico hacia una práctica docente ejemplificadora?

No es de extrañar que muchos docentes universitarios vean con ojo crítico los procesos de evaluación de la docencia, por considerarlos altamente subjetivos o incluso por no estar de acuerdo con lo que se pregunta y, aunque sus estudiantes realicen aquel proceso con la mayor objetividad que sus edades les permiten, se tiende a subestimar la opinión de quienes aún están en formación. Y la pregunta

nuevamente es ¿por qué?, ¿por qué se invalida aquel proceso, incluso en las carreras de pedagogía si están formando profesionales que serán constantemente evaluados y medidos?, ¿hay algo que no estamos viendo?

La gran crítica al estudiante de Educación Superior es que no llega preparado para enfrentar la vida universitaria, aún mantiene conductas inmaduras y le cuesta muchísimo autorregularse (Lamas, 2008; De la Fuente et al., 2014). Este discurso es persistente en la mayoría de las facultades, incluyendo las carreras de pedagogía, en donde aún no es bien comprendido este nuevo adulto emergente (Barrera-Herrera y Vinet, 2017). Por tanto, uno podría suponer que los resultados que han mostrado las evaluaciones diagnósticas, a nivel nacional, se deben más al perfil de ingreso que a la falta de innovación en los planes de estudio y, por tanto, el escaso vínculo que tienen las carreras con las exigencias de los estándares pedagógicos o disciplinarios (Bastías-Bastías e Iturra-Herrera, 2022) podría pasar a segundo plano, pero ¿qué hay de las formas de enseñanza al interior de las pedagogías?, ¿hay estándares que midan a los formadores de formadores en función de las actuales exigencias educacionales?

De acuerdo con el Mineduc (2012) “el concepto de estándar, en el contexto educacional, se entiende como aquello que todo docente debe saber y poder hacer para ser considerado competente en un determinado ámbito, en este caso, en la enseñanza de...” (p. 7). Antes de continuar, deben saber que estoy absolutamente de acuerdo con que las formas de enseñanza en el pregrado no tienen necesariamente que ser igual a las de un colegio, como tampoco iguales a las de un postgrado; sin embargo, sea cual sea el nivel, a todos quienes hemos asumido el desafío de enseñar se nos debe exigir eso, saber enseñar, independiente del contexto en el que estemos inmersos. Por lo tanto, aquí emerge un aspecto trascendental en el pregrado que no podemos obviar, ni menos dejarlo en manos de las oportunidades de especializaciones futuras, el perfil de egreso.

Si tenemos claridad de lo que queremos formar, entonces también debemos tener claridad de cómo lograrlo y también que no basta con cumplir con las exigencias ministeriales al incluir los momentos de evaluación diagnóstica en los planes de estudio o seguir al pie de la letra las indicaciones de la CNA (Comisión Nacional de Acreditación). Lo que creo debemos comenzar a pensar es en cómo situarnos en la realidad de la profesión docente actual e integrar dicha realidad en la conciencia de los formadores de formadores. Por lo tanto, si volvemos al centro del asunto, enseñar a enseñar es clave durante todo el pregrado. Formar docentes es una tarea que requiere de la constante actualización por parte de quienes asumen este desafío tan trascendental y significativo, de ahí que no baste con un plan de estudio que tenga asignaturas con enfoque didáctico.

Necesitamos formadores de formadores que, y aquí valga un juego de palabras, demuestren ser mediadores de aprendizajes para enseñar a enseñar a sus futuros colegas, puesto que no basta con el paso por una o varias prácticas profesionales. En este sentido, si bien existen variadas debilidades en la Formación Inicial Docente (FID) (Bastías-Bastías e Iturra-Herrera, 2022), me permito mencionar aquí aquellas que probablemente aún no han sido consideradas como prioritarias en las formas de enseñanza de los formadores de formadores, a pesar del desarrollo investigativo.

Ferrada et al. (2013) dejaban en evidencia dos ejes débiles; el primero vinculado al desempeño en contextos culturalmente diversos en el que se enfatiza la conciencia de la interculturalidad y el segundo, referido al ámbito curricular en el que se espera que un docente no sólo domine aspectos referidos al diseño curricular, sino también al desarrollo curricular. El mismo año, Ruffinelli (2013) indicaba que una de las debilidades manifestadas por estudiantes de pedagogía es la escasa “formación para el manejo de sus estudiantes: para el manejo del comportamiento, de la diversidad y del clima de aula” (p. 148).

Asimismo, Gaete et al. (2016) identificaron seis áreas débiles en la Formación Inicial Docente: trabajo administrativo, metodologías de enseñanza, dominio de grupo, atención a la diversidad, evaluación y relación con los apoderados. Además, detectaron dos problemáticas específicas de las escuelas: problemáticas a nivel de la relación escuela-familia y problemáticas psicosociales. Por su parte, Soto-Hernández y Díaz Larenas (2018) señalaron que “tres de cada diez encuestados considera que su formación inicial no los preparó para atender la diversidad en el aula” (p. 213), lo que deja en evidencia que habrá dificultades para “atender las necesidades educativas especiales de los estudiantes” (p. 214), cuestión que hoy en día nos compete a todas y todos.

Como vemos, pasan y pasan los años, y las necesidades educacionales están bastante claras, pero las acciones concretas a nivel de la FID parecen no estar apuntando de manera adecuada a dichas demandas, puesto que, si bien comprendemos que el debilitamiento de nuestra profesión tiene mucho que ver con las lógicas de estandarización (Llaña, 2019) y control (Ávalos, 2014), no podemos dejar de ser autocríticos con las propias falencias en términos de formación. Y, entonces, qué hacemos, ¿seguimos innovando el currículum de los planes de estudio de las carreras de pedagogía o definitivamente nos hacemos cargo del cómo estamos enseñando?

Yo apunto a esto último, puesto que definitivamente podemos seguir al pie de la letra las exigencias de acreditación, podemos tener los planes de estudio más actualizados, centrados en nuestros estudiantes, basados en competencias y resultados de aprendizaje, y todo aquello que la ley nos pueda exigir, pero si la docencia sigue enfocada sólo en contenidos teórico-disciplinares, definitivamente no nos estaremos haciendo cargo del perfil de egreso que comprometemos desarrollar.

HACIA UNA MEDIACIÓN PARA EL APRENDIZAJE

Corría el año 2018 cuando me encontraba ejerciendo un rol muy particular en una institución de educación superior, coordinar el área de Formación General. Ahí tuve la fortuna de conocer a la Dra. Cecilia Assael Budnik, quien era Decana de la Facultad de Educación en ese entonces. La Dra. Assael traía consigo una idea muy interesante que consistía en convocar a un grupo reducido de docentes del área para implementar un programa que llevaba por título “Interacciones de Calidad en Aulas Universitarias”.

De partida nos llamó muchísimo la atención el título, puesto que inmediatamente nos hizo preguntarnos si en nuestras clases lográbamos aquello y, como todo proceso de aprendizaje, comenzamos por el diagnóstico. Aquí vivimos lo que para mí hasta el día de hoy sigue siendo inolvidable, debíamos filmar una de nuestras clases en el contexto de la educación superior, algo que, hasta ese momento, al menos yo, sólo sabía que se hacía a nivel escolar, y acepté, aceptamos, porque fuimos cinco los docentes quienes asumimos el desafío. Pues bien, realizamos los protocolos que todo proceso de intervención requiere, solicitamos los permisos y consentimientos informados respectivos, hicimos el proceso y luego vino la mejor parte, el análisis de nuestra clase. Hasta el momento ha sido de las experiencias más significativas en mi desarrollo profesional, puesto que me enfrenté a una Pamela a la cual no había tenido la oportunidad de observar en acción y menos había criticado con tantas evidencias, puesto que no es lo mismo ser autocríticos desde las generalidades del recuerdo de una clase, que ser autocríticos con la evidencia tangible de una grabación.

El análisis consistía en chequear tanto los criterios de una experiencia de aprendizaje mediado (Feuerstein et al., 1981; Feuerstein et al., 1985) como los criterios de un análisis conversacional (Villalta et al., 2018a; Villalta et al., 2018b).

Como se aprecia en la Tabla 1, en estos tres criterios iniciales, denominados universales, es posible evidenciar una actitud activa tanto de parte del docente como de sus estudiantes; sin embargo, una característica particular que nos compete a nosotros como docentes y académicos es que debemos transformarnos en un guía del proceso de aprendizaje de nuestros estudiantes. Somos nosotros los expertos y, por tanto, quienes debemos generar una experiencia de aprendizaje que vaya más allá de la teoría y permita la tan anhelada trascendencia del aprendizaje, cuestión que implica considerar las características de nuestros estudiantes y buscar diversas metodologías de enseñanza que apunten al desarrollo del perfil de egreso, es decir, que exista una inmediata aplicación de teoría en la solución de problemas ligados a la profesión, sin esperar que las prácticas profesionales resuelvan dicha necesidad tan sentida en los estudiantes de pedagogía.

Tabla 1. Criterios de mediación universales

Criterio	Descripción
Mediación de la intencionalidad y reciprocidad.	La/el docente implica al estudiante en la experiencia de aprendizaje explicitando objetivos y adaptando estímulos (por ejemplo: cambios en tonos de voz, desplazamientos en el salón, uso y transformación de recursos gráficos) necesarios para que su intención educativa logre llegar a los alumnos/as.
Mediación de la trascendencia.	La/el docente va más allá de la situación específica que se está llevando a cabo, estableciendo relaciones, generando transferencia y/o ampliando a situaciones curriculares o extracurriculares.

<p>Mediación del significado.</p>	<p>La/el docente explicita su propio significado acerca de la importancia del tema a tratar impulsando a que sus estudiantes le den una valoración personal (foco en el por qué y para qué) al mismo.</p>
-----------------------------------	---

Fuente: Villalta et al., 2018, p. 119.

Además, necesitamos una FID ejemplificadora en cuanto al sentido de cada una de las distintas formas de interacción en los diversos entornos de aprendizaje, que permita transitar de la necesaria exposición o transmisión de contenidos, hacia intercambios de calidad que abunden en el sentido de la evaluación, que promueva la regulación y autorregulación; que no se agote de explicar el sentido del currículum y que promueva el aprendizaje activo basado en la cooperación y la colaboración.

Por lo tanto, tal como lo señalan Villalta et al. (2018), no se trata de dejar fuera el componente expositivo, sino que se trata de utilizarlo como un intercambio curricular o de contenidos con la participación de nuestros estudiantes, pero no sin ellos, ya que parte importante del problema de una clase expositiva es que el gran protagonista es sólo el docente y nuestros estudiantes se transforman en receptores pasivos de información que no necesariamente se transforma en aprendizaje, puesto que no necesariamente estamos enseñando a cabalidad.

Lo anterior implica tener siempre presente que, si bien podemos planificar una muy buena clase expositiva, tenemos el deber de considerar que no es la única manera de realizar una buena clase, puesto que también debemos velar por la aplicación de otras formas de comunicación que tiendan a promover aprendizajes significativos basados en las experiencias de nuestros estudiantes. En este punto, comparto plenamente la propuesta de integrar espacios de

co-formación y de colaboración, puesto que permiten la participación activa en la que se fomenta la autorregulación y la constante retroalimentación, cuestiones fundamentales en procesos evaluativos complejos como lo son los vividos en nuestras trayectorias universitarias.

REFERENCIAS

- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios pedagógicos*, 40, Valdivia, (ESPECIAL), 11-28.
- Barrera-Herrera, A., & Vinet, E. V. (2017). Adulthood Emergent and cultural characteristics of the stage in university students in Chile. *Terapia psicológica*, 35(1), 47-56.
- Bastías-Bastías, L. S., & Iturra-Herrera, C. (2022). La formación inicial docente en Chile: Una revisión bibliográfica sobre su implementación y logros. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 229-250.
- Bosch, M., Chevallard, Y., & Gascón, J. (2006). Science or magic? The use of models and theories in didactics of mathematics. In *Proceedings of the fourth congress of the European Society for research in mathematics education* (pp. 1254-1263). Barcelona: Fundemí IQS-Universitat.
- Carranza, M. (2017). Enseñanza y aprendizaje significativo en una modalidad mixta: percepciones de docentes y estudiantes. RIDE. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(15), 898-922. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i15.326>
- De la Fuente, J., Justicia, F., Sander, P., & Cardelle-Elawar, M. (2014). Personal self-regulation and regulatory teaching to predict performance and academic confidence: New evidence for the DEDEPRO ModelTM.

- Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 12(34), 597-620.
- Feuerstein, R., Miller, R., Hoffman, M. B., Rand, Y. A., Mintzker, Y., & Jensen, M. R. (1981). Cognitive modifiability in adolescence: Cognitive structure and the effects of intervention. *The journal of special education*, 15(2), 269-287.
- Feuerstein, R., Hoffman, M. B., Rand, Y., Jensen, M. R., Tzuriel, D., & Hoffmann, D. B. (1985). Learning to learn: Mediated learning experiences and instrumental enrichment. *Special Services in the Schools*, 3(1-2), 49-82.
- Ferrada, D., Turra, O. y Villena, A. (2013). Currículum transformador de formación inicial para profesores en contextos de vulnerabilidad social. *Cadernos de Pesquisa*, 43(149), 642-661. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000200013>
- Gaete, A., Gómez, V. y Bascopé, M. (2016). ¿Qué le piden los profesores a la formación inicial docente en Chile? *Temas de la Agenda Pública*, 11(86), 1-18. <https://politicaspUBLICAS.uc.cl/wpcontent/uploads/2016/06/Qu%C3%A9-le-piden-los-profesores-a-la-formaci%C3%B3n-inicial-docente-en-Chile.pdf>
- Lamas Rojas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit*, 14(14), 15-20.
- Llaña, M. (2019). En torno al debilitamiento de un rol profesional. *Revista Enfoques Educativos*, 16(1), 1-11.
- MINEDUC (2012). Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media. Recuperado desde https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2018/09/Est%C3%A1ndares_Media.pdf
- Pinto, R. (2008). *El currículo crítico*. Santiago. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Ruffinelli, A. (2013). La calidad de la formación inicial docente en Chile: La perspectiva de los profesores principiantes. *Calidad en la Educación*, (39), 118-154. ht-

- [tps://doi.org/10.31619/caledu.n39.80](https://doi.org/10.31619/caledu.n39.80)
- Soto-Hernández, V. y Díaz Larenas, C. H. (2018). Formación inicial docente en una universidad chilena: Percepciones de sus egresados. *Praxis & Saber*, 9(20), 191-216. <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n20.2018.8429>
- Villalta Paucar, M. A., Assael Budnik, C., & Martinic Valencia, S. (2013). Conocimiento escolar y procesos cognitivos en la interacción didáctica en la sala de clase. *Perfiles educativos*, 35(141), 84-96.
- Villalta Paucar, M. A., Assael Budnik, C., & Baeza Reyes, A. (2018a). Conversación y mediación del aprendizaje en aulas de diversos contextos socioculturales. *Perfiles educativos*, 40(160), 101-119.
- Villalta-Paucar, M. A., Martinic-Valencia, S., Assael-Budnik, C., & Ruff, N. A. (2018b). Presentación de un modelo de análisis de la conversación y experiencias de aprendizaje mediado en la interacción de sala de clase. *Revista Educación*, 87-104.
- Vygotsky, L. (1978). *La mente en la sociedad: el desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Cambridge, Harvard University Press.

Reflexiones sobre el aprendizaje significativo desde el desarrollo profesional

Franklin Ávila González

Actualmente trabajo en una de las instituciones educativas líderes en tendencia educativa de la región y país, como lo es el “Colegio Pumahue de Temuco”, perteneciente a la Red Internacional Cognita School, con más de 83 establecimientos repartidos en tres continentes, lo cual nos ha permitido expandir nuestras fronteras hacia una educación vanguardista, globalizada, y que aborda experiencias únicas en Chile.

En mi trayectoria profesional me he desempeñado desde el año 2004 en importantes colegios de la Región, participando además en numerosos cursos, seminarios y congresos relacionados con el área educativa y/o afines a las actuales necesidades de la gestión directiva, que me desafiaron paralelamente a concretar importantes estudios de postgrado con un Magíster en Gestión Educacional en la Universidad Andrés Bello (2012), y actualmente como candidato a Magíster en Dirección Comercial y Marketing Estratégico en la Universidad Europea de Madrid (2023).

En mi paso por la Universidad de La Frontera, a la cual ingresé en el año 1999, tuve la posibilidad de desarrollarme como persona y como profesional, despertando en mí desde el espíritu reflexivo y el pensamiento crítico, y aprendiendo muchas habilidades que han sido muy útiles en mi carrera profesional. Mi vocación por la enseñanza y mi apego por la historia y Geografía, me llevó desde el inicio a valorar cada una de las cátedras, a través de las cuales conocí

a profesores y personas con mucho talento, que marcaron mi formación, como lo fue el caso de los profesores Jorge Hernández, Justo Ugarte, Jorge Pinto, Eliza Pérez y Yéssica González. Cada uno, por supuesto, con diferentes talentos y visiones desde su área, siendo todos fundamentales en la proyección de mi vida profesional y laboral, aunque no he tenido la oportunidad de expresar mis agradecimientos personalmente a cada uno de ellos, no me queda más que decirles... ¡Muchas Gracias!

Sin duda, estudiar en la UFRO es una experiencia totalmente recomendable, el crecimiento personal es increíble, ya que logré cumplir mis expectativas en cuanto a lo académico y profesional.

A lo largo de mi vida profesional siempre he tratado de impulsar consecuentemente desde el aula o gestión directiva, un tratamiento metodológico y evaluativo que encuadre un estilo de aprendizaje que implique atribuirle un significado a un determinado contenido, mediante la construcción de una representación o un modelo mental del mismo, a través de un proceso de elaboración en el sentido que el alumno(a) selecciona y organiza las informaciones que le llegan por diferentes medios, estableciendo relaciones entre los mismos.

En esta selección y organización de la información y en el establecimiento de la relaciones, es indudable que hay un elemento que ocupa un lugar privilegiado en la radiografía inicial de los(as) alumnos(as), temática sobre la cual realizaré una breve reflexión a partir de la siguiente interrogante: “¿Por qué pensar que siempre es el docente quien ha de detectar los éxitos y errores de los que aprenden y proponen que han de hacer para mejorar y, en cambio, por qué no dejar que sea el propio alumno o alumna quien reconozca sus aciertos y sus dificultades? ¿Por qué no animar a sus compañeros a ayudarlo en este proceso evaluativo?

Idea clave 5: “En el aula todos evalúan y regulan”, el profesorado y los compañeros, pero la evaluación más

importante es la que realiza el propio alumno” (Sanmartí, 2007: 17).

Es precisamente esta interrogante la que nos guiará hacia lo que nos interesa discutir en estas breves líneas, ya que durante mi carrera profesional -como docente o directivo- he podido evidenciar como la correcta aplicación de este paradigma le permite a los(as) alumnos(as) volverse aprendices autónomos y capaces de “aprender a aprender”, construyendo a la larga aprendizajes significativos, que les permiten potenciar sus habilidades personales y sociales, lo cual me hace afirmar hoy que “la calidad de una enseñanza no se evalúa por la definición de los contenidos y objetivos, sino por aquello que se hace en el aula. Consecuentemente, los cambios y las innovaciones no vienen tanto del establecimiento de nuevos programas por parte de la administración, sino por el cambio en las formas de trabajo escolar, es decir, en el tipo y gestión de las actividades” (Sanmartí, 2007: 12).

En este contexto, considero muy relevante para comprender de mejor manera lo expuesto poder realizar una revisión bibliográfica sobre la concepción constructivista del aprendizaje a lo largo de este último tiempo, siempre recordando que existen una serie de teorías y autores que lo fundamentan, y tal vez difieren en los enfoques que han aplicado para explicar como el individuo aprende en la sociedad.

Es así como, a partir de las investigaciones de Piaget sobre el desarrollo genético de la inteligencia se presenta la primera formulación, científicamente fundamentada, sobre el carácter constructivo del conocimiento como un proceso de construcción interno, activo e individual. Para Piaget, conviene recordarlo, el “mecanismo básico de adquisición de conocimientos consiste en un proceso en el que las nuevas informaciones se incorporan a los esquemas o estructuras preexistentes en la mente de las personas, que se modifican y reorganizan según un mecanismo de asimilación y acomodación facilitado por la actividad del alumno(a)”.

Tünnermann sostiene que el desarrollo cognoscitivo ocurre en una serie de etapas. En cada una de ellas surge una nueva manera de pensar el mundo y de responder frente a su evolución. Por lo tanto, puede decirse que cada etapa es una transición de un tipo de pensamiento o comportamiento a otro. Una etapa se cimienta en la anterior y sienta las bases para la que viene. Asimismo, sostiene que las personas atraviesan las mismas etapas en el mismo orden, aunque el ciclo real varía de una persona a otra, lo cual hace que las fronteras de la edad no sean precisas (2002: 1).

Piaget llegó a sus conclusiones al combinar la observación con el cuestionamiento flexible en lo que él denominó “método clínico”, para averiguar cómo piensan los niños, respondía a sus preguntas a través de otras preguntas (Castañeda, 2000: 3). En este sentido, para Piaget lo sustancial del comportamiento inteligente es una capacidad innata para adaptarse al ambiente. Los niños construyen sus capacidades sensoriales, motoras y reflejas para aprender del mundo y adaptarse a él. A medida que aprenden de sus experiencias, desarrollan estructuras cognoscitivas más complejas, en donde las personas tienen su propia visión del mundo en cada una de las etapas del desarrollo.

Pese a las limitaciones en que se incurrió en la aplicación de las teorías piagetanas, ellas dieron el marco teórico referencial básico para las investigaciones posteriores y fueron decisivas para poner en crisis los enfoques conductistas (Tünnermann, 2002: 4).

Desde esta perspectiva, según Castañeda (2000) el desarrollo cognoscitivo, se produce en un proceso de dos pasos: asimilación (se toma la nueva información acerca del mundo) y acomodación (se cambian algunas ideas para incluir los nuevos conocimientos).

Además, existen tres principios que se relacionan con los pasos del desarrollo cognoscitivo: Organización (tendencia a crear sistemas que integren los conocimientos que tiene una persona acerca del ambiente), Adaptación (se

refiere al cómo las personas utilizan la nueva información; incluye los procesos complementarios de asimilación y acomodación), Equilibrio (es una búsqueda constante para balancear no sólo el mundo del niño y el mundo exterior, sino también las mismas estructuras cognoscitivas del infante).

Por su parte, Ausubel acuña el concepto de “aprendizaje significativo” para distinguirlo del repetitivo o memorístico, a partir de la idea de Piaget sobre el papel que juegan los conocimientos previos en la adquisición de nueva información y conocimientos. De acuerdo con Garaudy (1976, en Ander-Egg, 1993), Ausubel resumió esta idea de la siguiente manera: “Si tuviera que reducir toda la psicología de la educación a un solo principio, diría esto: el factor sencillo más importante que influencia el aprendizaje es lo que ya sabe el que aprende. Averigüe y enséñele en concordancia con ello”.

Desde esta perspectiva, los(as) alumnos(as), comenzarían el proceso de nuevos aprendizajes con una amplia adquisición de conocimientos y experiencias que han ido adquiriendo a lo largo del proceso de socialización, de la experiencia educativa y lo que se aprende por el solo hecho de vivir en una determinada sociedad. Este proceso de utilizar lo que ya se sabe para aprender y entender lo que se desconoce, viene mediatizado por los estadios de desarrollo cognitivo, como diría Piaget (Ander-Egg, 1993: 154).

A su vez, es relevante considerar el concepto de “zona de desarrollo próximo” (ZDP) aportado por Vigotsky. Este concepto es importante pues define la zona donde la acción del profesor, guía o tutor es de especial incidencia. Esta teoría concede al docente un papel esencial como “facilitador” del desarrollo de estructuras mentales en el(la) alumno(a), para que éste sea capaz de construir aprendizajes cada vez más complejos. En este sentido, Vigotsky (1980), citado por Vallejo (1999), definió la ZDP como la distancia entre el nivel de desarrollo real del niño tal y como puede ser determinado a partir de la resolución independiente de problemas y el nivel más elevado de desarrollo potencial y tal como es

determinado por la resolución de problemas bajo la guía del adulto o en colaboración con iguales más capaces.

A este respecto, Nieda y Macedo (en Tünnermann, 2002) señalan que: “La idea sobre la construcción de conocimientos evoluciona desde la concepción piagetiana de un proceso fundamentalmente individual con un papel más bien secundario del profesor, a una consideración de construcción social donde la interacción con los demás a través del lenguaje es muy importante. Por consiguiente, el profesor adquiere especial protagonismo, al ser un agente que facilita el andamiaje para la superación del propio desarrollo cognitivo personal”.

En la misma línea, Vigotsky propone también la idea de la doble formación, al defender que toda función cognitiva aparece primero en el plano interpersonal y posteriormente se reconstruye en el plano intrapersonal. Es decir, se aprende en interacción con los demás y se produce el desarrollo cuando internamente se controla el proceso, integrando las nuevas competencias a la estructura cognitiva.

La gran diferencia entre las aportaciones de Piaget y las de Vigotsky consiste en el mayor énfasis que pone el segundo en la influencia del aprendizaje en el desarrollo. Para Vigotsky el aprendizaje contribuye al desarrollo, es decir, es capaz de tirar de él; esta consideración asigna al profesor y a la escuela un papel relevante, al conceder a la acción didáctica la posibilidad de influir en el mayor desarrollo cognitivo del alumno. En definitiva, Vigotsky considera fundamental la cooperación asimétrica (interacción con un experto o compañero más capaz) porque es en este intercambio en donde el individuo construye su ZDP (Tünnermann, 2002: 6).

En este sentido, al hablar de aprendizaje colaborativo es importante anotar del mismo modo, que la ZDP implica también la dimensión social del aprendizaje, ya que “es el lugar donde, gracias a los soportes y la ayuda de los otros, puede desencadenar el proceso de construcción, modificación, enriquecimiento y diversificación de los esquemas de

conocimiento que define el aprendizaje escolar. Igualmente, desde esta caracterización, se entiende que lo que la persona es capaz de hacer con ayuda en la ZDP en un momento dado, podrá realizarlo independientemente más adelante” (Coll, 1998: 105). Esto es, cuando un(a) niño(a) está en interrelación con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante (par) se despiertan en él una serie de procesos evolutivos internos que se convierten en parte de los logros evolutivos del niño. El avance logrado a partir de esta nueva comprensión representa un cambio cualitativo en la motivación de nuestros alumnos(as) a una comprensión de la experiencia del aprendizaje, como significativa y relevante para sus vidas.

De esta forma, teniendo en consideración el conjunto de teorías y propuestas anteriormente descritas, es que en la actualidad el hablar de constructivismo implicaría referirse a un término fuertemente asociado a éste como lo es el aprendizaje significativo, el cual “se define como el proceso que ocurre en el interior del individuo, donde la actividad perceptiva le permite incorporar nuevas ideas, hechos y circunstancias a su estructura cognoscitiva” (Mata, 1999: 2); las que son generadas de la estrategia de aprendizaje. Por tanto, el aprendizaje significativo supone una transformación de la perspectiva radical en la manera de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje, al colocarse de manifiesto la importancia de los conocimientos previos del alumno y de sus procesos de pensamiento, es así “como estos conocimientos previos no sólo le permiten contactar inicialmente con el nuevo contenido, sino que, además, son los fundamentos de la construcción de los nuevos significados” (Coll, 1998: 50). Dicho de otro modo, construye nuevos conocimientos a partir de los conocimientos que ha adquirido anteriormente.

Teniendo en consideración lo anteriormente señalado, es que hay que comprender el que los(as) alumnos(as) asignen de cierta manera a la tarea escolar un sentido que no se encuentra precisamente determinado solamente por sus

conocimientos, destrezas o experiencias previas, sino también por el flujo constante de intercambios comunicativos que se producen en un determinado momento entre ellos. Así, la metodología didáctica que se ha de utilizar adoptará múltiples formas en función del propio proceso constructivo de conocimiento del estudiante; es decir, el(la) alumno(a) tratará de impulsar, sostener y ampliar dicha actividad constructiva.

No obstante, “no siempre los(as) alumnos(as) disponen de los conocimientos previos necesarios para acometer con garantía de éxito un nuevo aprendizaje, o bien disponiendo de ellos no los tienen activados para que resulten operativos cuando los necesiten utilizar, e incluso puede ocurrir que no estén adecuadamente organizados. Por todo ello, es conveniente que el docente ayude en un principio al alumno(a) a recordar, reordenar o asimilar, aquellos conocimientos previos necesarios relacionados con el contenido concreto propuesto, con el fin de abordar con éxito los aprendizajes programados (Sánchez, 1995: 89).

En definitiva, considerando el conjunto de aspectos mencionados en esta breve reflexión y revisión bibliográfica, es indudable que hoy la concepción constructivista entiende que los(as) alumnos(as) vienen precedidos de todo un bagaje de conceptos, representaciones y aprendizajes, adquiridos en el lapso de vivencias anteriores, que utilizan como medios para interpretar y determinar qué información les interesa. Es así como hoy se puede afirmar que, si el(la) alumno(a) logra establecer relaciones coherentes entre el nuevo material de aprendizaje y sus conocimientos previos, será capaz de atribuirle significados, de construirse una representación o modelo mental del mismo y, en consecuencia, habrá llevado a cabo un aprendizaje significativo.

Por tanto hoy, en el actual escenario, son las instituciones de educación superior, incluida por supuesto la Universidad de La Frontera, las llamadas a asegurar la formación de las futuras generaciones de profesionales bajo

estas competencias y nueva actitud hacia el aprendizaje y la construcción del conocimiento, sobre todo, en la capacidad para adaptarse a los nuevos desafíos, en donde el docente sea capaz de entregarle a cada uno de sus alumnos(as) las herramientas necesarias para lograr un aprendizaje independiente, autónomo y colaborativo en el aula.

REFERENCIAS

- Ander-Egg, E. (1993). *La Planificación Educativa*. Buenos Aires: Magisterio.
- Castañeda, A. (2000). *Psicología del Desarrollo*. En http://members.tripod.com/psico1_deshumano/cognitiva.html
- Coll, C. y otros autores (1997). *El Constructivismo en el Aula*. Barcelona: Graó.
- Mata, L. (1999). *El Constructivismo y el Aprendizaje Significativo*. México. En <http://www.storecity.com/lmata/newpage11.html>
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas claves: Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- Sánchez T. (1995). *La Construcción del Aprendizaje en el aula*. Buenos Aires: Magisterio.
- Tünnermann, C. (2002). *El Enfoque Constructivista en Educación*. Nicaragua. <http://www-ni.elnuevodiario.com.ni/archivo/2002/diciembre/11-diciembre2002/opinion/opinion7.html>
- Vallejo, A., García, B. y Pérez, M. (1999). Aplicación de un procedimiento basado en la zona de desarrollo próximo en la evaluación de dos grupos de niños en tareas matemáticas. En *Revista de educación Nueva Época*, 9. En "<http://www.jalisco.gob.mx/srias/educacion/09/9almava.html>

Formación de profesores en Educación Física. Una mirada desde la formación recibida a la entregada hoy en día

Vanessa Carrasco Alarcón

Al ingresar a la universidad, en la semana de inserción y en las primeras clases que experimentamos -para muchos como primer encuentro con la vida universitaria-, se repetían un par de preguntas: “¿cuál fue la motivación para ingresar a estudiar pedagogía?” La respuesta para algunos era sencilla “algún profesor o profesora de Educación Física que había marcado la enseñanza básica o media”, otros “habían practicado o practicaban algún deporte que se había convertido en la pasión de sus vidas y querían adquirir las herramientas necesarias para enseñarlo a futuras generaciones” la segunda pregunta era ¿por qué en la Universidad de La Frontera?

Mientras se iban escuchando las respuestas de quienes querían compartir su motivación, pensaba y trataba de articular con precisión respuestas que en ese entonces no eran tan claras, pero que sin embargo sentía que eran preguntas que necesitaba contestar. Fue así que recordé que tenía alrededor de 10 años cuando decidí en la universidad que iba a estudiar; no tenía idea alguna sobre que, pero si donde. Fue años más tarde, en donde como amor a primera vista -no encuentro una forma mejor de describir-, supe que sería pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación a lo que dedicaría gran parte de mi vida. Aunque en completa sinceridad creo que la pedagogía siempre estuvo presente

desde la niñez, en los juegos en los que realizaba pruebas o cuando distintas figuras inertes de pocos centímetros de altura se transformaban en un grupo de estudiantes en una sala de clases en las que yo podía darles vida, en donde cada uno tenía características y caracteres distintos con los que no solo podía desarrollar las clases, sino una maraña de acontecimientos, en esos juegos podía pasar tardes enteras.

La pedagogía también estuvo presente, en el ejemplo de la tía Silvia, tía abuela profesora jubilada, quien se dedicó a reforzar todo lo visto en la escuela los primeros años de la educación básica, dictados, sumas, restas, inglés, ciencias, naturales todos enseñados desde otra perspectiva con una metodología distinta a lo que veía en clases, y a mi parecer mucho más sencilla, lo que era obvio, tenía una enseñanza personalizada en donde conocían bien a la alumna, sabían sus intereses, conocían su contexto, el entorno en el cual se desenvolvía, y enseñaban con cariño, se cumplía el ideal poco factible de ser llevado a cabo en una sala con 45 estudiantes a los que se les veía en un periodo de tiempo limitado. Con escasos años en la escuela ya había decidido que no la necesitaba, que podía aprender lo mismo y mejor en la casa.

Al ingresar a estudiar Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación, sabía que tenía desventaja en comparación con, al menos el 80% de quienes habíamos ingresado ese año, puesto que la mayoría practicaba o había practicado algún deporte, cosa no menor en esos años donde las asignaturas prácticas tenían un componente deportivo importante, el énfasis no se encontraba en aprender a enseñar, esto último se asumía tácitamente... si lo podíamos demostrar o ejecutar era obvio que lo sabríamos enseñar. En el rol de profesores o profesoras es muy factible que para el desarrollo de las clases se reprodujera lo vivenciado en las clases, las secuencias metodológicas, ejercicios, juegos, etc.

En este punto, lo adquirido a través de la observación directa hacia los profesores, compañeros o ayudantes realza-

ba su importancia, claro ejemplo de la teoría del aprendizaje vicario de Bandura (Bandura, A., & Walters, R. H., 1963) y para aprender lo necesario se cumplía con la modelación de aspectos como la atención del observador, la retención, algunas aptitudes mínimas y la motivación. Lo anterior mediado por el componente social y la característica de trabajo en equipo que muchos de los deportes, incluso los considerados individuales, poseen. Es así como las ocasiones de enseñanza no formal, principalmente con compañeros y compañeras de generación que tuvieran nociones de los deportes que conformaban parte del plan curricular, eran fundamentales; ellos podían apoyar a través de otro tipo de metodología, en un contexto no formal y así beneficiar a ese escaso porcentaje de estudiantes al que yo pertenecía: el grupo que nunca habíamos practicado nada de forma seria. En donde el conocimiento de alguna disciplina deportiva se reducía a lo visto en las clases de educación física a lo largo de la enseñanza básica y media. A mi favor, tenía buena coordinación óculo-manual y no me daba miedo el enfrentarme a algún nuevo desafío que involucrara distintas tareas motoras, además de un alto sentido de la competencia que me impulsaba a ser poco conformista.

La formación inicial y como es su naturaleza, estaba en constante cambio. Se empezaba a avanzar hacia nuevos horizontes, si bien ya no se exigía demostrar un rendimiento físico para poder ingresar a la carrera, como se exigió por algunas décadas desde el inicio de la carrera, la enseñanza seguía poniendo su énfasis en lo que podíamos desarrollar y ejecutar, aún se calificaba por rendimiento (metros alcanzados en lanzamientos, tiempo en las pruebas de velocidad, largos en nado de crol o espalda, el análisis de un gesto técnico o en realidad de juego). Ya se transitaba hacia el camino que tendría que seguir la tarea de formar profesores/as y su foco empezaba a migrar apuntando a otros aspectos tanto en los centrados en el alumnado como hacia ámbitos que -hoy por hoy- ocupan gran parte de la carga horaria de

quienes nos dedicamos a la labor docente en universidades, iban asomando en la conversación diaria, conceptos como investigación, vinculación con el medio, extensión, gestión que actualmente son tan cotidianas, en ese entonces sólo se robaban la atención de algunos, y hablo en masculino pues la mayoría de quienes realizaban las clases eran profesores, profesoras de la especialidad sólo hubo un par, por un periodo bastante extenso de tiempo.

Junto con la diversificación del quehacer docente, -no hay que mal entender, no es que antes no existiera- sino que desde alrededor del año 2000 se empezó a valorar de forma distinta incentivando a los que se dedicaban a formar profesores a complementar dicha función. La carrera de Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación de la Universidad de La Frontera que hoy está ad portas de cumplir 48 años de trayectoria, por esta misma época se enfrentaba a nuevos procesos, como la primera acreditación, con todo lo que implica un proceso de tal envergadura, como generación de comisiones, tiempo para reflexionar en torno a la autoevaluación desde ahí emanar un informe para la comisión de pares, reuniones de preparación, la visita de pares evaluadores, para finalmente recibir un dictamen que establezca los años por los cuales durará tal condición. Como estudiantes, no sabíamos para qué. Cosa diametralmente opuesta a actualidad, en donde todos y todas quienes aspiran a ingresar a alguna pedagogía e incluso sus familias saben o al menos tienen nociones sobre lo que conlleva la acreditación (dicho sea de paso, proceso de carácter obligatorio para todas las carreras de pedagogía del país).

La formación docente ha cambiado, porque los requerimientos del medio lo han exigido; han cambiado los estudiantes que por distintos motivos quieren convertirse en profesores o profesoras y también han cambiado quienes forman a estos profesores del mañana. Los requerimientos del Ministerio de Educación ya no son los mismos, los lineamientos para la profesión valoran e incorporan otros aspectos

tos en la praxis de la docencia, ya no se espera ni se exige lo mismo de un docente ni tampoco la sociedad valora de igual forma la profesión.

Con la promulgación de la Ley 20.903 (4 de marzo, 2016), procesos de mejora continua y de aseguramiento de la calidad están cada vez más afianzados con la formación y profesión docente. Esta ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas, trajo consigo una serie de modificaciones en la formación inicial docente. De forma general, se puede mencionar que el espíritu de esta ley se centra en tres ejes principales:

- Reconocer a la profesión docente como un quehacer desafiante y altamente complejo.
- Apoyar su ejercicio, aumentando la valoración por parte de las futuras generaciones y resaltar su impacto en la sociedad.
- Contribuir en la construcción de un sistema educacional inclusivo, donde la calidad de la formación recibida sea un derecho de todos y todas.

En nuestro contexto, se pone en marcha una serie de acciones tanto a nivel Universitario, Facultad, Escuela de Pedagogía, y las propias carreras realizan esfuerzos para dar cumplimiento a cabalidad con este nuevo escenario, lo que principalmente se traduce en un rediseño del plan curricular incorporando actividades curriculares que tributen al fortalecimiento en conocimientos pedagógicos, disciplinares y didácticos integrados y articulados, conocimiento detallado de las bases curriculares vigentes, formación pedagógica para la inclusión, diversidad y ciudadanía, Formación general en Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y en la línea de prácticas se modifica a actividades tempranas y progresivas. Esto conlleva a una actualización del perfil de egreso de un profesor o profesora formado en la Universidad de La Frontera, esto con miras al cumplimiento de los objetivos de la ley, lo que es monitoreado a través de las evaluaciones nacionales obligatorias las que son implemen-

tadas por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). Si bien los resultados en las dos evaluaciones que deben rendir los estudiantes tanto al inicio como al cuarto año de formación, no son habilitantes para el desempeño de la profesión, son requisitos de titulación por lo cual son de carácter obligatorio para todos y todas quienes se encuentren en formación.

Estos cambios en las orientaciones generales de la formación inicial docente se han traducido en un importante cambio -tanto de forma y fondo- de quienes actualmente se encuentran insertos en la carrera de pedagogía en Educación Física.

Al día de hoy, la orientación relativa a la formación de carrera de pedagogía y en específico de Educación Física se encuentra arraigada en los estándares disciplinarios y pedagógicos. Según lo planteado por el CPEIP, estos estándares *“muestran las metas que deben alcanzar las instituciones dedicadas a la educación de docentes que se integrarán al sistema escolar de nuestro país. Estos parámetros contribuyen a proporcionar orientaciones sobre los saberes disciplinarios y saberes pedagógicos mínimos que todo profesor y profesora debe dominar al finalizar su formación profesional. Específicamente, describen qué tienen que saber, saber hacer, y cuáles son las actitudes profesionales que deben desarrollar los estudiantes de pedagogía. Además, incorporan elementos para el seguimiento de los logros alcanzados en los procesos formativos, cuestión esencial para el mejoramiento del conjunto de nuestro sistema de formación inicial docente”* (Ministerio de Educación, 2020).

La formación que hoy reciben nuestros estudiantes se adscribe a lo estipulado por el ministerio, otorgándoles las herramientas necesarias para continuar desarrollándose permanentemente en el ejercicio de la profesión, lo cual resulta medular pues el nuevo Marco para la Buena Enseñanza dialoga con los Estándares Pedagógicos y disciplinares, esto según lo expresa el CPEIP tiene dos objetivos principales.

“El primero, que todo/a docente encuentre, desde su formación universitaria hasta su ejercicio profesional, parámetros claros y comunes de lo que se espera de él o ella. Y segundo, tender un puente entre estos dos mundos que necesitan dialogar: el de la formación inicial de docentes y el del ejercicio profesional”.

En este último punto -desde el año 2016- marca un antes y un después, pues trajo aparejada procesos evaluativos periódicos tanto en el desempeño del aula como en la formación inicial de los futuros profesores. Es aquí donde el término de Carrera Docente, que se centra en el quehacer docente, como todo proceso nuevo, impactó en nuestra profesión para quienes se desempeñan realizando clases en los establecimientos educacionales que reciben subvención por parte del Estado. El CPEIP en su página web en el año 2020, describe de forma general a la Carrera Docente como *“Un recorrido de desarrollo profesional que busca reconocer la experiencia, competencias y conocimientos alcanzados por los profesionales de la educación, incentivando la mejora permanente”.*

En un comienzo, el someterse a esta evaluación causó reticencia en algunos, tedio en otros y en un grupo importante fue recibida con entusiasmo. Supimos a través de las redes sociales como tomaban la tarea de confeccionar su portafolios, clases y todo tipo de material solicitado. Frente a esto, también desde la formación docente se empezó a trabajar en brindar la mayor cantidad de herramientas necesarias, para que llegado el momento pudieran poner en práctica un bagaje de recursos que, sumados a su experiencia docente, facilitara este proceso permitiéndoles alcanzar buenos resultados. Con el paso de los años cada vez es más recurrente saber de colegas que ingresan a los tramos de Avanzado, Experto I y Experto II.

Esta mejora permanente también es propia de quienes tenemos el privilegio de trabajar en la formación inicial docente, por ende, se debe estar a la altura de los nuevos de-

safíos en cuanto a la generación de conocimiento, a la transferencia del mismo y, en nuestra profesión, a complementar tanto aspectos deportivos como pedagógicos, los cuales en ningún caso se deben entender como opuestos. Son varios los autores, entre los cuales podemos mencionar a Matveev, M. (1983) y Morales Águila, A. (2001) que a lo largo del tiempo han planteado al entrenamiento deportivo como un proceso pedagógico complejo y organizado que se vincula de forma lógica al sistema general de la educación del ser humano. Es por eso que estudios de postgrado son habituales en nuestro quehacer y en base a ellos seguir investigando en líneas pedagógicas o propias de la disciplina y con esto enriquecer la formación entregada a nuestro estudiantado es parte de nuestra responsabilidad como formadores. Esta inquietud por generar conocimiento ha sido permeada a nuestros estudiantes, quienes cada vez en mayor cantidad buscan seguir fortaleciéndose en estas áreas, entendiendo que es uno de los caminos a construir mejoras sustanciales en nuestra sociedad.

REFLEXIÓN FINAL

Con todo lo mencionado anteriormente, la distancia entre cuando nos formamos como profesores quienes actualmente nos encontramos realizando nuestro mejor esfuerzo por preparar a las y los profesores del mañana, crece, y no sólo por la brecha generacional y la distancia etaria entre docentes y estudiantes, sino que también esta separación aumenta por una evolución constante en los requerimientos de la nueva docencia. Actualmente es impensado calificar solamente por rendimiento físico en cualquier ámbito, todo debe ser acompañado y enriquecido desde el punto de vista metodológico y didáctico. Así lo entienden y lo reclaman cada vez con mayor ímpetu cada uno/a de nuestros/as alumnos/as.

El reflejo en el estudiantado actual es cada vez más

tenue pero, sin duda, siempre hay elementos que nos traen de vuelta a revivir nuestros años de formación y esos elementos son tan propios de la carrera, que trascienden a la distancia cronológica y aglutinan e identifican a las diferentes generaciones de profesores de Educación Física, más allá de las diferencias propias del contexto de la formación de cada una de ellas. Ese elemento unificador es el amor por lo que se hace y como se hace, el buscar impactar en la vida de estudiantes en sus distintas fases de crecimiento y maduración, por muy variado que sea el contexto en el cual se encuentran, con el objetivo de mejorar la calidad de vida, arraigar hábitos de vida saludable, mejorar procesos cognitivos a través de la corporalidad y el movimiento.

REFERENCIAS

- Bandura, A., & Walters, R. H. (1963). Social Learning and Personality Development. (Traducido al español en 1974 con el título *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Editorial Alianza Universidad.
- CHILE (2016). Ley N° 20.903 del 04 de marzo de 2016. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y Modifica otras normas. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado el 10 de septiembre de 2022 de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>
- CPEIP, Ministerio de Educación (2020). Carrera Docente. Recuperado el 12 de septiembre de 2022 de <https://www.cpeip.cl/carrera-docente/>
- CPEIP, Ministerio de Educación (2020). Estándares pedagógicos. Santiago: MINEDUC.
- Matveev, M. (1983). *Teoría y metodología del entrenamiento deportivo*. Moscú: Editorial Raduga.

Morales Águila, A. (2001). *Teoría y metodología del entrenamiento deportivo*. Villa Clara, UCCFD, “Manuel Fajardo”. Material en Soporte Digital.

La flexibilidad curricular como herramienta de mejora para la Formación Inicial Docente en Chile

*Gonzalo Cifuentes Gómez
Nataly Panes Castillo*

Hace más de una década el informe McKinsey concluyó que altos estándares en la selección de estudiantes de pedagogía, una sólida Formación Inicial Docente (FID) y programas de desarrollo docente, constituyen características comunes de los sistemas escolares del mundo con mejores resultados (Barber y Mourshed, 2007). En Chile, desde el año 2015 se ha puesto en marcha un plan de reforma al sistema educativo, sustentado en tres pilares. Primero, la progresiva ampliación de la gratuidad a todos los establecimientos educativos que reciben financiamiento estatal y la implementación de un sistema de admisión centralizado, evitando así la arbitrariedad en los procesos de selección (Ley 20.845, año 2015); segundo, la desmunicipalización de la administración de los establecimientos públicos y la consecuente creación de los servicios locales de educación (Ley 21.040, año 2017) y tercero, la creación de un sistema de desarrollo profesional docente (Ley 20.903, año 2016).

En particular, la ley de desarrollo profesional docente, entre otros aspectos, busca asegurar la calidad de la formación docente en todas las instituciones del país. Para ello estableció criterios de acreditación más rigurosos, requisitos de ingreso más exigentes y la aplicación de dos evaluaciones

diagnósticas, una al inicio y otra un año antes del egreso, con el fin de producir información para la mejora continua. Al mismo tiempo, se ha buscado aumentar la matrícula a través de la creación de programas que buscan activamente estudiantes de educación media con interés por ingresar a las carreras de pedagogía. Sin embargo, pese a los esfuerzos por aumentar la calidad de la FID y mejorar gradualmente las condiciones laborales para las y los profesores, el número de estudiantes que ingresan a pedagogía sigue disminuyendo.

Cifras oficiales del Ministerio de Educación muestran una disminución del 42% de la matrícula entre los años 2012 y 2022 (CNED, 2022). Particularmente en el año 2021 ingresaron 9.688 estudiantes, lo que equivale a un 19% menos de matriculados que el año anterior. Paralelamente, si bien, desde el año 2015 se ha visto una disminución de la deserción, esta sigue siendo alta. Un 30,4% de los estudiantes que ingresaron a una carrera de pedagogía desertaron en el segundo año (Observatorio de Información Docente - CIAE, 2021).

Bajo este escenario se hace indispensable buscar estrategias y generar políticas que hagan cada vez más atractivo para las y los jóvenes el ingreso a carreras de pedagogía. En este contexto, presentamos algunas reflexiones y propuestas para aportar a dicha discusión.

Las tendencias actuales en educación superior invitan a que las instituciones promuevan modelos formativos más flexibles. Si tenemos en consideración la sostenida baja de la matrícula, creemos que un posible camino de solución es que las instituciones responsables de la FID avancen hacia modelos curriculares que brinden al estudiantado la posibilidad de elegir entre distintas trayectorias formativas, de manera que estas se acomoden a sus intereses y proyecciones laborales. En particular, profundizaremos en dos alternativas que pueden convivir en un mismo espacio formativo.

La primera se refiere a los programas de formación tradicional, pero con mayores niveles de flexibilidad curri-

cular y la segunda, a la expansión de programas para licenciados y/o profesionales.

1. PROPUESTAS DE FLEXIBILIDAD CURRICULAR EN PROGRAMAS DE FORMACIÓN TRADICIONALES

La complejidad de los distintos entornos sociales y laborales invitan a que la formación de los futuros profesores sea pensada también desde un punto de vista complejo. Formar docentes va más allá del dominio técnico en un determinado contexto laboral, sino que implica el desarrollo, a lo largo de la formación universitaria, de un conjunto de habilidades y competencias que les permitan tomar decisiones profesionales fundamentadas (Ruay, González y Plaza, 2016). Tomando en consideración el logro de habilidades complejas, creemos que al menos cuatro elementos deben ser considerados en los diseños curriculares de los programas de FID.

1.1. INTERDISCIPLINARIEDAD EN LA FORMACIÓN

Desarrollar habilidades complejas requiere de la confluencia de distintos saberes; por tanto, es necesario un trabajo mancomunado de académicos de distintas disciplinas. En términos curriculares ello exigiría entre otras cosas, una malla articulada que brinde a las y los académicos la posibilidad de colaborar en pos de la mejora en la experiencia de aprendizaje del estudiante. De acuerdo con ello, se requerirían líneas formativas y/o asignaturas que se enfoquen más explícitamente en el desarrollo de las habilidades definidas en los perfiles de egreso de las carreras. Por ejemplo, si los programas definen en los perfiles de egreso que sus graduados deben aportar a la innovación de los procesos educativos, desarrollar habilidades de investigación en el aula o tener la capacidad de tomar decisiones frente a los desafíos del contexto socioeducativo local, regional y nacional; la organización curricular de las carreras debe brindar al estudiantado

diversas oportunidades de aprendizaje, que les permitan desarrollar progresivamente dichas habilidades.

Lograr modelos formativos articulados y con alto nivel de colaboración entre las y los académicos es, en sí misma, una tarea compleja. En general, la cultura de trabajo académico tiende a la división y especialización. Si bien existen experiencias de trabajos interdisciplinarios, estos se centran en el ámbito de la investigación, dejando relegado el diseño de experiencias de aprendizaje interdisciplinarias en las aulas a un segundo plano.

Considerar espacios de colaboración no solo implica adaptaciones a nivel curricular, sino que también cambios a nivel organizacional. Sin embargo, como estos son más complejos de lograr, proponemos iniciar cambios a nivel curricular, para desde ahí avanzar a cambios más estructurales que incluyan la cultura institucional.

Siguiendo experiencias previas, creemos necesario que los diseños curriculares deben consideren espacios de colaboración distintos a las asignaturas tradicionales. Ejemplos de ello podrían ser la implementación de cursos con menor creditaje, talleres de carácter práctico o en las actividades propias de la práctica profesional. De esta manera, las y los académicos tendrían la suficiente holgura de tiempo y flexibilidad para trabajar en la planificación de actividades que permitan al estudiantado desarrollar habilidades más complejas, a través del trabajo interdisciplinar y/o de actividades que les permitan poner en juego dichas habilidades en un contexto concreto y próximo a su futura profesión (Mateo y Vlachopoulos, 2013; Valassina et al., 2014; Bravo, et al., 2014).

1.2. DISEÑO DE ACTIVIDADES DE SÍNTESIS

Por décadas el modelo de formación en educación superior se ha caracterizado por dividir sus mallas curriculares entre la formación disciplinar y la formación profesional. A su

vez, cada una de estas líneas se encuentra desconectadas de la otra, delegando la responsabilidad de síntesis en el propio estudiante (Hawes, 2005). Avanzar hacia diseños curriculares que faciliten la integración explícita de las habilidades a desarrollar, es un desafío para los próximos años.

El desarrollo de habilidades y competencias docentes complejas requiere de una guía explícita. Ello implica no dejar a la responsabilidad de los estudiantes la síntesis de los conocimientos, sino que brindar espacios formativos donde el estudiantado tenga la oportunidad de unir las distintas líneas formativas de sus programas. Tradicionalmente las universidades esperan que el estudiantado realice dicha síntesis en las instancias de práctica. En ese sentido, han realizado esfuerzos importantes para desarrollar líneas de práctica progresivas desde los primeros años de formación. Si bien la práctica permite al estudiantado observar, analizar y ensayar soluciones a problemas propios de la profesión, durante el proceso formativo también se deben brindar oportunidades de aprendizaje que les permitan sintetizar los conocimientos y consolidar sus habilidades y competencias docentes.

En las prácticas, las y los futuros profesores se enfrenta al desafío de unir todo lo aprendido hasta el momento sobre su profesión. Sin embargo, sintetizar y aplicar los diversos aprendizajes adquiridos y al mismo tiempo lidiar con los múltiples desafíos que impone un contexto escolar real los puede llevar a experiencias desalentadoras. En la práctica se ponen en juego no solo los conocimientos disciplinares y pedagógicos adquiridos en la universidad, sino que también sus concepciones previas sobre pedagogía, las orientaciones entregadas por el docente tutor y la propia cultura docente de la institución escolar. En ese sentido, las prácticas no son un espacio ideal para constituirse como una actividad de síntesis, tal como la proponemos.

Las actividades de síntesis a las que hacemos alusión consisten en diversas actividades curriculares en las cuales

las y los profesores en formación tienen la posibilidad de poner en práctica los múltiples ámbitos de su formación. Es decir, el diseño de actividades de síntesis en las mallas curriculares es un complemento a la recomendación anterior, ligada a la interdisciplinariedad.

Curricularmente las actividades de síntesis podrían estar ubicadas en momentos claves de la formación. Por ejemplo, en el semestre que finaliza un ciclo formativo, al finalizar la licenciatura o antes de ingresar a la práctica profesional. Dichas actividades de síntesis debiesen tener como principal propósito permitir al estudiantado integrar los distintos saberes y demostrar el nivel de dominio que tienen, hasta ese momento, respecto a lo definido en los perfiles de egreso de las carreras. Para ello, las estrategias de enseñanza y evaluación utilizadas en las actividades de síntesis deberían tener un alto componente práctico y reflexivo, de manera que las y los profesores en formación tengan la posibilidad de enfrentar desafíos propios de su futura profesión. Dichos desafíos deberían aumentar gradualmente su complejidad, en consonancia con el progreso del estudiantado en la malla de la carrera.

Complementariamente, cada una de estas actividades de síntesis podrían considerar un hito evaluativo que permita verificar el avance del estudiantado en el desarrollo de sus habilidades docentes. La información derivada del análisis de los resultados constituiría un insumo para evaluar la consistencia del plan de estudios respecto de lo comprometido en el perfil de egreso.

1.3. INCORPORACIÓN DE PROFESORES EN EJERCICIO A LA FID

Gran parte de la calidad docente se juega día a día en las aulas escolares. Bajo esta perspectiva, aprovechar su experiencia y buenas prácticas resultará vital en los próximos años para mostrar a las y los profesores en formación una imagen más realista de lo que implica la docencia. Si bien actual-

mente gran parte de las universidades cuentan con redes de establecimientos y profesores que apoyan la FID, dichas redes se concentran en el ámbito de las prácticas profesionales. Por lo tanto, nuestra propuesta va más allá, buscando estrechar aún más los lazos de colaboración entre las y los profesores en ejercicio y la formación de las futuras generaciones de profesores.

Tomando los resultados de los mecanismos ya existentes respecto a la calidad de docencia, como por ejemplo pertenecer a la red maestros de maestros o a los tramos Experto I o Experto II de la carrera docente; las instituciones podrían considerar incorporar a las y los profesores con destacada trayectoria a reforzar sus cuadros académicos para contribuir, desde su experiencia de aula, a la formación de los profesores en formación. En ese sentido, creemos que las instituciones deberían avanzar e innovar en el diseño de sus mallas dejando espacios (créditos) para que las y los profesores en ejercicio puedan diseñar e implementar cursos breves, asignaturas electivas, talleres, entre otros. Una oferta de este tipo sería más flexible que una asignatura tradicional con días y horas fijas durante todo un semestre, brindándole a las y los profesores en ejercicio mayor libertad para compatibilizar sus horarios de trabajo entre el sistema escolar y el universitario.

En cuanto a las temáticas que potencialmente las y los profesores en ejercicio podrían desarrollar en las instancias de aprendizaje señaladas anteriormente, creemos que estas se podrían centrar en temáticas prácticas sobre el ejercicio de la docencia. Ejemplo de ello podría ser liderazgo en el aula, resolución de conflictos en el aula, diseño de recursos pedagógicos, diseño de secuencias didácticas de aprendizaje, entre otros. Asimismo, la definición de las temáticas a trabajar por las y los profesores en ejercicio se podría dar a partir de una discusión con el cuerpo académico de las instituciones formadoras o sus direcciones, con la finalidad de calzar las necesidades formativas de las carreras con el

contenido en que las y los profesores en ejercicio se sienten más cómodos enseñando.

Una estrategia de este tipo no busca que el profesorado en ejercicio, necesariamente se transformen en académicos universitarios. Al contrario, la riqueza de la propuesta está en que las y los docentes, sin dejar las aulas, puedan aportar a la formación de las futuras generaciones de profesores.

Desde un punto de vista curricular, este mismo grupo de profesores en ejercicio podrían participar en instancias de aseguramiento de calidad al interior de las carreras, departamentos o facultades de educación. Desde nuestra perspectiva, consideramos que dichos profesionales podrían contribuir a disminuir la brecha que existe entre el sistema escolar y el universitario. Al mismo tiempo, brindaría a las y los académicos la posibilidad de mantener un diálogo permanente con profesores en ejercicio, lo que sin duda contribuiría a enriquecer las discusiones y lineamientos sobre la FID.

1.4. DIVERSIDAD EN LAS TRAYECTORIAS CURRICULARES

Tal como hemos planteado, los rápidos cambios en los ámbitos sociales y laborales hacen cada vez más difícil proyectar las necesidades formativas de los futuros profesores. Es posible que gran parte del profesorado en formación se desempeñe en diversos ámbitos de la educación, para los cuales no tenemos una respuesta desde el punto de vista de la formación que reciben actualmente. Desde esta perspectiva, creemos que promover en las instituciones universitarias el diseño de trayectorias curriculares más flexibles permitiría al estudiantado, ampliar sus opciones formativas y junto con ello, responder de mejor forma a los escenarios laborales futuros.

Cuando hablamos de trayectorias curriculares diversas, hacemos referencia a un modelo de organización curri-

cular que tiene un tronco común, por el cual debe transitar todo el estudiantado; sin embargo, en dicha organización se dejan espacios para que éstos puedan cursar líneas de especialización, de acuerdo con sus intereses. Con esto no nos referimos a asignaturas electivas en particular, sino que líneas de formación compuestas por dos o tres asignaturas, que le permitan a las y los profesores en formación profundizar en distintos ámbitos del conocimiento.

Dichas líneas de especialización deberían ser construidas en función de las capacidades instaladas al interior de las instituciones. En decir, si la universidad cuenta con facultades o departamentos ligados a las ciencias sociales los futuros profesores podrían cursar una línea de profundización en teorías del aprendizaje con docentes de psicología y filosofía; métodos de investigación social con docentes de sociología o si desean especializarse en el trabajo y orientación hacia las familias, adolescentes y comunidades en general, podrían aprenderlo con docentes de trabajo social o psicología comunitaria.

Asimismo, la formación podría articularse entre las distintas carreras de pedagogía. Por ejemplo, los estudiantes de pedagogía en matemática podrían tomar una línea de especialización con la carrera de pedagogía en ciencias, de manera que al egreso cuenten con herramientas concretas que le permitan promover la articulación entre las áreas de ciencias y matemáticas en el sistema escolar. Lo mismo podría ocurrir en el caso de los estudiantes de historia o inglés, quienes podrían cursar alguna especialización en las carreras de pedagogía lenguaje y comunicación, referida a lectura y escritura académica, entre otras. Todas habilidades necesarias en sus respectivas disciplinas.

Dichas posibilidades no solo se circunscriben al área de las ciencias sociales o dentro de las mismas facultades de educación. También se podría pensar en líneas formativas que permitan al estudiantado especializarse en las facultades de derecho, administración, ingeniería o incluso medicina.

Por ejemplo, si una estudiante visualiza en su horizonte laboral ser parte de un servicio local de educación le podría interesar aprender más sobre administración o análisis de datos y para ello las facultades de administración o ingeniería podrían ser una buena alternativa de especialización.

Como se puede observar, las opciones de especialización podrían ser infinitas si pensamos en la multiplicidad de capacidades instaladas al interior de las universidades. Sin embargo, esto mismo constituye un reto respecto a lograr el equilibrio entre la flexibilidad curricular, asegurar el cumplimiento del perfil de egreso y los costos económicos que implica una ampliación de la oferta curricular. Sin duda, las instituciones no pueden ofrecer cientos de líneas de especialización, ya que ello generaría problemas de administración del currículum, así como altos costos en horas de docentes. Una alternativa sería que las carreras de pedagogía, de manera articulada y en contacto con el medio externo, definan dos o tres líneas de profundización. Esta articulación sería clave para optimizar los recursos y ofrecer al estudiantado de una misma institución líneas de especialización que rebasen los límites de sus carreras. Cabe señalar que dichas líneas se deberían conformar por académicos de la misma institución, de manera de agilizar la apertura o cierre de las líneas sin tener que contratar o desvincular a académicos externos.

Paralelamente y con el fin de expandir oportunidades, pero a bajo costo, también se podría considerar en la oferta de flexibilización, diversos cursos electivos (distinto a cursar una línea formativa) que vayan más allá de las opciones de la carrera o incluso la Facultad de origen. Así por ejemplo, si un estudiante está interesado en profundizar sus conocimientos en estadística o en el funcionamiento del cuerpo humano, pueda cursar como electivo asignaturas en las facultades de ingeniería o medicina, respectivamente. Dichos cursos serían los que regularmente cursan los estudiantes de las otras Facultades, por lo tanto, no tendría mayor costo a nivel institucional.

Oportunidades formativas de este tipo, permitirían graduar profesores con habilidades para resolver problemas educativos complejos y que van más allá del ejercicio de su especialidad en particular. Asimismo, les abriría las opciones para especializarse en distintos ámbitos, de acuerdo con sus propios intereses. Complementariamente, dichas opciones podrían ampliar su campo laboral, haciendo así más atractiva la opción de estudiar una carrera de pedagogía.

Desde el punto de vista institucional, implementar soluciones de este tipo obligaría a los departamentos y facultades a trabajar de manera más articulada y con un sistema de registro curricular automatizado y acorde a las exigencias de información que un modelo de este tipo les exigiría.

2. PROGRAMAS DE FORMACIÓN PARA LICENCIADOS Y/O PROFESIONALES

Una segunda alternativa que las universidades podrían explorar es la implementación de modelos formativos distintos al tradicional. Un ejemplo de ello son los programas de formación docente para licenciados. Al 2022, 18 universidades del país han optado por diversificar su oferta, incluyendo los que denominaremos genéricamente Programas de Formación Pedagógica (PFP); sin embargo, observamos una amplia concentración de dicha oferta en la Región Metropolitana (CNED, 2022). Solo tres de las 18 instituciones con PFP pertenecen a regiones distintas a la Metropolitana, estas son Los Ríos, Antofagasta y Bío-Bío. Sin embargo, los datos de descenso de la matrícula muestran que es precisamente en regiones donde se produjeron las principales bajas (Observatorio de formación docente - CIAE, 2021).

Los PFP son programas que generalmente están enfocados en formar docentes de educación media. Ellos reciben licenciados o profesionales en distintos ámbitos, por ejemplo, matemática, física, historia, literatura, entre otros, los que tras cursar entre dos a cuatro semestres obtienen el

título profesional de profesor. Respecto a los requisitos de ingreso, estos varían dependiendo de la institución, pero como mínimo se solicita que ya se encuentren titulados de sus respectivos programas previos, rindan una prueba de competencias académicas y demuestren un alto rendimiento académico previo. Complementariamente algunas instituciones solicitan test vocacionales y se realizan entrevistas personalizadas a los postulantes, con el fin de detectar su real interés por ejercer la docencia.

En términos de calidad, por ley este tipo de programas se encuentran obligados a acreditarse, asegurando con ello procesos curriculares, formativos y administrativos similares a las carreras de pedagogía tradicional. En cuanto a la organización curricular, estos tienen una estructura similar a los programas tradicionales, esto es, líneas sobre teorías del aprendizaje y la enseñanza, didáctica general y específica, evaluación de aprendizajes y práctica progresivas.

Desde nuestra perspectiva, este tipo de programas de FID constituye una interesante alternativa para las instituciones de regiones con un descenso progresivo en su matrícula. En particular, observamos beneficios desde el punto de vista del estudiantado y las propias universidades. Desde el punto de vista del estudiantado, no se verían forzados a elegir una profesión a los 17 o 18 años, sino que podrían optar por una licenciatura en un ámbito del conocimiento de su preferencia (ciencias básicas, humanidades, biología, etc.). Una vez finalizada la licenciatura podrían optar por una carrera profesional en el mismo ámbito de su licenciatura, seguir un postgrado, o bien, optar por una carrera de pedagogía. Desde el punto de vista de la institución, permitiría complejizar la organización y gestión curricular y al mismo tiempo fortalecer los departamentos disciplinares que surgieron originalmente al alero de las carreras de pedagogía.

Contar con departamentos disciplinares que se concentren la formación de licenciados en lenguaje y literatura, historia, geografía, matemática o física disminuiría la ten-

sión hacia el cuerpo académico disciplinar que deben responder hacia exigencias propias de la formación de docentes. Asimismo, los académicos especialistas en educación recibirían estudiantes con conocimientos disciplinares más sólidos, por tanto, sus opciones para lograr una comprensión más profunda sobre la didáctica y la evaluación de dichas temáticas aumentaría, o como Shulman (1987) lo denomina, alcanzaría un mayor conocimiento pedagógico del contenido.

En síntesis, la disminución sostenida de la matrícula en carreras de pedagogía supone un enorme desafío en el mediano plazo. Desde nuestra perspectiva, revertir un fenómeno tan complejo como este, implica el diseño y articulación de múltiples políticas públicas que sobrepasan a la FID. No obstante, dada nuestra experiencia profesional y académica, nos hemos centrado en proponer mejoras a nivel curricular para la formación de futuras generaciones de profesoras y profesores.

REFERENCIAS

- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mayor desempeño del mundo para alcanzar su objetivo*. Recuperado de: http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Como_hicieron_los_sistemas_educativos.pdf
- Bravo, L; Corvalán, F; López, I; Moraga, A. (2014). *Una experiencia de asesoramiento en el marco del proceso de innovación curricular en la Universidad de Chile*. En *Evaluación del Aprendizaje en Innovaciones Curriculares de la Educación Superior*.
- Consejo Nacional de Educación (2022). *Sistema de infor-*

- mación INDICES. INDICES Educación Superior Pregrado Carreras.
- Hawes, G. (2005). Evaluación de Competencias en la Educación Superior. Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional – Proyecto Mecsup Tal0101.
- Ley 20.845 de 2015. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Recuperado de <https://bcn.cl/2f8t4>
- Ley 20.903 de 2016. Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. Recuperado de <https://bcn.cl/2f72c>.
- Ley 21.040 de 2017. Crea el sistema de educación pública. Recuperado de <https://bcn.cl/2f72w>
- Mateo J. y Vlachopoulos, D. (2013). Evaluación en la universidad en el contexto de un nuevo paradigma para la Educación Superior. *Educación XX1*, 16 (2), 183-208.
- Observatorio de formación docente – CIAE (2021). Informe OFD N° 9. Deserción en carreras de pedagogía en Chile. Recuperado el 12 de septiembre de 2021 de https://www.observatoriodocente.cl/download.php?file=noticias/00_1616011841.pdf
- Ruay, R., González, P. y Plaza, E. (2016). ¿Cómo abordar la renovación curricular en la educación superior? *Alteridad*, 11(2), 157-170.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-23. Recuperado el 8 de septiembre de 2022 desde <http://www.hepgjournals.org/doi/abs/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411?code=hepg-site>. DOI:10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411

Una mirada del enfoque de género en la Educación Superior

Johana Fuentes Constancio

Los desafíos en educación superior han cambiado; los nuevos tiempos y el desarrollo tecnológico traen consigo nuevas exigencias para la formación de futuras y futuros profesionales que puedan responder a las demandas actuales. En efecto, los inmensos desafíos que los grandes cambios en marcha imponen hoy en día a la sociedad, entre ellos la lucha contra el cambio climático, los procesos asociados al desarrollo de la inteligencia artificial, la robotización, la economía circular, impactan de modo directo la existencia de la humanidad y cuestionan su proyección hacia un futuro inmediato. Esto hace necesario un constante replanteo del quehacer educativo, que propicie una educación basada en los factores esenciales para el anhelado cambio.

En el proceso educativo interactúan diversos factores: estudiantes, docentes, contexto familiar y social, currículo y condiciones de las instituciones, y no se puede adjudicar a ninguno de ellos, la clave para impulsar la innovación y renovación educativa. En este sentido, para que se produzcan cambios educativos es necesario comprender y considerar las características propias de las y los estudiantes, definir y propiciar una docencia comprometida, repensar y reconstruir los diversos elementos del currículo, orientándolo efectivamente hacia nuevos fines educativos, tener en cuenta y manejar adecuadamente las características del contexto organizativo,

cultural y social donde las instituciones educativas desarrollan sus actividades (Capote, Rizo, & Bravo, 2016).

Más que un derecho humano, la educación es un bien común que debe contribuir a un desarrollo sostenible mundial (UNESCO, 2015). Al respecto, dos objetivos esenciales de desarrollo sostenible establecidos por la ONU en 2015 hacen referencia a la eliminación de las disparidades de género en educación y a la eliminación de todas las formas de discriminación, con especial énfasis en la igualdad de género (objetivos 4 y 5 respectivamente). Por ende, sería un despropósito no considerar esta tendencia actual en el modelo de cambio educacional, puesto que al facilitar la igualdad en el acceso a la educación de niñas y mujeres se abrirán nuevas oportunidades para un mejor desarrollo de la sociedad.

Con respecto al acceso a la educación superior a nivel mundial, la *tasa bruta de matrícula*¹ aumentó de 19% a 38% entre 2000 y 2018. Particularmente, en relación al acceso de mujeres, en los últimos veinte años también se ha producido un aumento considerable a nivel mundial, puesto que la matrícula de las mujeres (41%) superó en 5 puntos el porcentaje de la matrícula de los hombres (36%) (UNESCO, 2020). Chile no escapa a esta tendencia mundial dado que en las últimas décadas se ha observado un aumento en el acceso de las mujeres en la educación superior. La cantidad de mujeres que ingresa a la universidad aumenta progresivamente, mientras que el ingreso de hombres disminuye (55% mujeres, 45% hombres). A medida que avanza el grado académico, el número de mujeres matriculadas disminuye, es así como en el grado de magíster las mujeres tienen presencia en un 51% y los hombres un 49% y en el grado de doctor las mujeres matriculadas disminuyen al 43% y los hombres

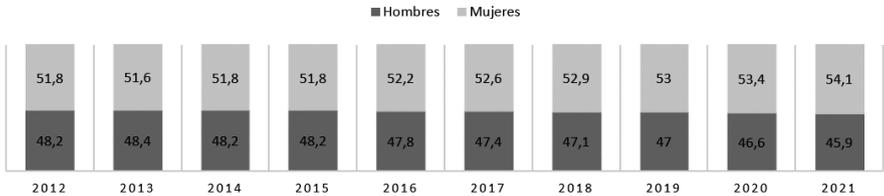
1. *Tasa bruta de matrícula*: porcentaje de la población que se encuentra en el grupo etario correspondiente a los cinco años inmediatamente después de la graduación de la enseñanza media/secundaria (por lo general, de 19 a 23 años) (UNESCO, 2020).

aumentan a un 57% (Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación, 2020).

En la Figura 1 se muestra una evolución histórica del porcentaje de mujeres y hombres que ingresan a pregrado en Chile en un periodo de 10 años (2012-2021).

Figura 1

PORCENTAJE DE MATRICULAS DE MUJERES Y HOMBRES EN PREGRADO EN CHILE



Fuente: Adaptado de Observatorio del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación (2022).

A pesar de este aumento logrado o ventaja femenina como lo define Niemi (2017), se debe tener en cuenta que las cifras se generan a partir del promedio y no se considera la distribución por sexo en las distintas áreas de conocimiento.

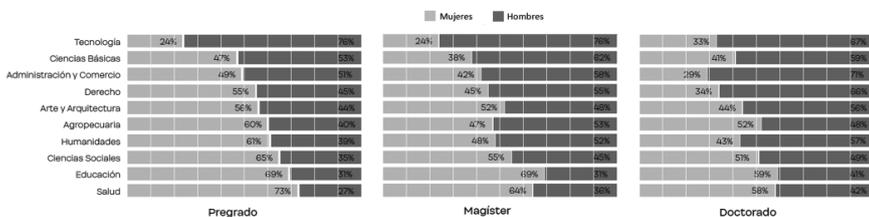
Al revisar el comparativo en el ingreso a la educación superior de mujeres y hombres por áreas de conocimiento, también se observan asimetrías (Figura 2). En pregrado se distinguen en su mayoría *brechas de género*² positivas (mayor número de mujeres que hombres) especialmente en sectores tradicionales como salud, ciencias sociales y humanidades, alcanzando cifras elevadas superiores al 60%. Sin embargo, tanto en pregrado como en magíster, en el área tecnológica como por ejemplo en las carreras de ingenierías y matemáti-

2. *Brecha de Género*: Es la diferencia (numérica) entre mujeres y hombres respecto a determinado fenómeno, es decir, la distancia que hace falta para alcanzar la igualdad (INE, 2019).

cas, se produce una elevada brecha negativa (menor número de mujeres que hombres) donde persiste ampliamente el predominio de los hombres sobre las mujeres. En el caso del doctorado, tienden a reducirse las brechas de género en las matrículas, encontrándose las mayores diferencias en el área de tecnología y la administración y comercio.

Figura 2

Porcentajes de participación en la Matrícula por Grado según áreas del conocimiento 2020



Fuente: Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación (2020).

Adicionalmente es importante mencionar que la distribución en carreras del área STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*) también es considerablemente desigual según grado académico, dado que la matrícula femenina en pregrado es de 22%, en magíster de 29% y en doctorado de 37% (Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación, 2022).

Ciertamente en el área tecnológica, existe un rezago y como consecuencia, puede considerarse un paso contra el desarrollo del capital humano de las mujeres, que tiene efecto de por vida e intergeneracional (Di Cesare, 2014). Extrapolando al mundo laboral, en el área tecnológica sólo 3 de cada 10 personas son mujeres. Sin embargo, al ser una industria creciente y que ofrece empleos de calidad, es una buena opción para mujeres que están pensando en una re-

conversión laboral. No es sólo relevante abrir la industria a las mujeres para crear más oportunidades para ellas y cerrar la brecha de género, sino que también es un activo fundamental para las empresas. La integración de mujeres -y en general de más diversidad- influye positivamente en el diseño y programación de productos, generando soluciones que respondan a usuarios reales y tengan mayores tasas de éxito.

Las diferencias y desigualdades entre hombres y mujeres están conformadas por la historia de las relaciones sociales y cambian a lo largo del tiempo y las culturas (ONU, 2016). En efecto, hasta la década de los cincuenta en la mayoría de los países de América Latina el porcentaje de mujeres que ingresaban a la educación superior era notoriamente inferior al porcentaje de hombres. Ya en los años ochenta las mujeres alcanzaban más del 40% del total de estudiantes de educación superior. En Chile, como se muestra en la Figura 1, el ingreso de las mujeres supera a la matrícula de hombres, manteniéndose de modo constante en estos últimos años.

Es un hecho que, tanto en lo cotidiano como en el ámbito educacional se reproducen estereotipos de género que irrumpen como malas prácticas educativas que impiden avanzar en materias de igualdad. La incorporación de la perspectiva de género en temas vinculados a la educación no es un elemento distintivo de la educación en Chile, pero una mirada histórica permite visualizar ciertas iniciativas que, aunque limitadas, tienden a incorporar de modo irregular y no sistemático una perspectiva de género en las políticas de educación. Así, por ejemplo, en el año 1877 se promulgó el decreto Amunátegui (en honor al ministro de educación que lo impulsó), permitiendo que la mujer pudiera cursar estudios universitarios en carreras profesionales que estaban orientadas a la salud asistencial. Posteriormente, aun cuando la Ley de educación primaria obligatoria de 1920 aseguró la educación para niños y niñas, en el currículo se mantuvieron las diferencias sexistas. En 1965 se impulsa la reforma educacional donde principalmente se mejoró el ac-

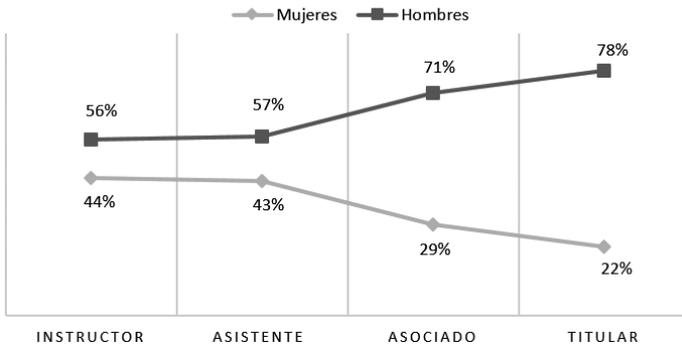
ceso a la educación, su permanencia y programas en todos los niveles (Celis, 2004), no obstante esta reforma no incluyó principios ni acciones con perspectiva de género en la educación básica y media. La reforma universitaria de los años 68, heredera de los grandes movimientos reformistas internacionales que impactaron de modo significativo a la sociedad moderna (*i.e.* la primavera de Praga, el movimiento antiguerra en Berkeley, Mayo-68 en París/Berlín,...), tampoco incluyó aspectos destinados a disminuir la brecha de género en las modificaciones curriculares realizadas en las universidades chilenas. Recién en los noventa, con la creación del Programa de la Mujer en el Ministerio de Educación y el trabajo en conjunto con el Servicio Nacional de la Mujer se desarrollaron iniciativas orientadas a la capacitación docente, la educación en sexualidad y las propuestas de incorporación de perspectiva de género en planes, programas y textos escolares. Sin embargo, estas iniciativas que incorporaron una igualdad de género, no tuvieron un carácter prioritario, por lo que van perdiendo fuerza a fines de la década, debido entre otras cosas, al discreto lugar que ocupan los organismos de género en la estructura del estado (Guerreiro, Provoste & Valdés, 2006). Es indudable que la brecha de género no solo debe ser mejorada en cuanto al acceso de las mujeres a la educación superior, sino que también debe ser corregida a escala organizacional. Por ejemplo, a la hora actual y considerando particularmente la evolución de la carrera académica en las instituciones de educación superior pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), se aprecia un aumento de la brecha de género en cuanto a las *jerarquías académicas*³. La Figura 3 muestra que, en los niveles iniciales, correspondiente a profesor instructor y asistente, la brecha de género entre hombres y mujeres, aunque no es menor, se mantiene constante en ambas jerarquías, pero a medida que se avanza en

3. De menor a mayor jerarquía: Instructor, Asistente, Asociado y Titular

la carrera académica se observa una pérdida sostenida del porcentaje de mujeres con alta jerarquía, perpetuando así el rezago en la carrera de las académicas.

Figura 3

EVOLUCIÓN DE LA MUJER EN JERARQUÍA ACADÉMICA



Fuente: Adaptado de Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación, 2020.

De acuerdo al informe “Radiografía de género en ciencia, tecnología, conocimiento e innovación” (2020), se observa una segregación vertical por posición jerárquica. En las mayores jerarquías existe mayor presencia de hombres y, por el contrario, mientras más baja es la jerarquía, la presencia de mujeres se acerca más a la de los hombres, no superándola en ningún caso. Solo el 22% de la jerarquía de Titular son mujeres, mientras que el 78% son hombres. En la jerarquía de Asociado la brecha sigue siendo amplia, con un 29% de mujeres y un 71% de hombres. En estos términos se evidencia una brecha de género indiscutible en cuanto a la carrera académica en las Universidades del CRUCH.

Aunque limitado en su consideración hasta el momento, de alguna manera el enfoque de género ha permi-

tido, por una parte, la visibilización de la desigualdad que vivencian las mujeres en distintos ámbitos y, por otra, ha permitido que las mujeres vayan alcanzando, igualando o tengan mejores porcentajes que los hombres en el acceso a la educación, lo que evidentemente trae consigo el aumento del nivel educativo de las mujeres. Sin embargo, esto no es suficiente para asegurar la igualdad de género. Es más, se puede considerar que en ese sentido existe una deuda a la hora de afianzar la igualdad de género en la educación.

Es claro que la incorporación del género en las políticas de educación no ha sido una prioridad manifiesta en los mecanismos existentes y el camino a recorrer para mejorar es sinuoso y escarpado, tampoco basta con aunar voluntades de algunos interesados ni con preguntarse de quién es la responsabilidad de impulsar iniciativas conducentes al cambio. Para avanzar en materia de igualdad es necesario que se involucren seriamente todos quienes forman parte del sistema educativo. Y siendo parte de la comunidad docente es difícil no preguntarse cómo poder contribuir en esa dirección.

En este sentido el estudio de buenas prácticas en la reducción de brechas de género realizado por la Agencia de la Calidad de la Educación en Chile (2016), recomienda de manera general a nivel de aula:

- La utilización de lenguaje inclusivo que respete la diversidad presente en la sala de clases.
- Hablar explícitamente de cuestiones de género en las asignaturas, sobre temas tales como discriminación salarial y laboral, violencia de género, roles segregados en el hogar, estereotipos, carreras que son promovidas para hombres y aquellas promovidas para mujeres, etc.
- Que los y las docentes dediquen igual atención e interés a mujeres y hombres al dar la palabra, preguntar, retroalimentar, etc.
- Desarrollar estrategias para regular la participación, así como potenciar las interacciones con todos los estudiantes; y

- Promover el uso de variados acercamientos pedagógicos y diferentes tipos de evaluación.

Estas intervenciones posibles de realizar en el aula, a veces no tan simples, merecen el esfuerzo de quienes están mayormente involucrados en los procesos educativos. Adicionalmente se requiere incorporar la perspectiva de género transversalmente en el currículo, donde el tratamiento didáctico de los contenidos curriculares, incluya un diseño que fomente la incorporación de los actores y actrices relevantes (Contreras & Trujillo, 2014), no olvidando una formación en la que se potencie los valores y actitudes relativos a la igualdad de género, conocer las políticas de género definidas en la institución donde se trabaja y por supuesto conocer los diagnósticos de brechas que caracterizan la participación de las mujeres.

A título de conclusión y cerrando este capítulo, se impone un comentario en primera persona en base a mi experiencia como profesora de matemática, principalmente en educación superior en el área de ingeniería.

En este tiempo he podido corroborar, la dificultad a la que está asociada toda asignatura que involucre un contenido matemático. Esta materia siempre se ha tildado como “difícil” con altos índices de reprobación y con mejores resultados liderados por los hombres. En general, existe una predisposición “negativa” de algunas y algunos estudiantes a aprender la matemática, independiente de la elección que hayan hecho voluntariamente hacia una carrera científica. Debido a que esta disciplina abarca un porcentaje no menor en el programa de las carreras de ingenierías y sumado al hecho de que estas carreras han sido históricamente masculinizadas, existe una brecha en el acceso en esta área de conocimiento (presentada en este trabajo) difícil de reducir. No ha sido fácil lidiar con la existencia de estos estereotipos que lamentablemente son los que han alejado a las mujeres de las carreras de ingeniería (o carreras científicas).

A pesar de haber logrado avances importantes en la

participación en el acceso de las mujeres en educación superior, ellas continúan estando poco representadas en esta área del conocimiento. Por eso, la importancia de incorporar el enfoque de género en nuestra labor docente, para poder alejar esas creencias que perpetúan las desigualdades.

Mi contribución, al escribir este capítulo, tiene como objetivo mostrar, a grandes rasgos, algunas cifras del posicionamiento y situación de la mujer en educación superior, principalmente por mi compromiso de visibilizar esta información para crear conciencia e interés en las causas estructurales de la desigualdad que actualmente viven las mujeres en el área de la educación.

REFERENCIAS

- Agencia de Calidad. (2016). Buenas prácticas en la reducción de las brechas de género en resultados Simce de Comprensión de Lectura y Matemática II medio.
- Capote, G., Rizo, N., & Bravo, G. (2016). La formación de ingenieros en la actualidad. Una explicación necesaria. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(1), 21-28.
- Celis, L. (2004). La reforma educacional de 1965. *Revista de Educación*, (315), 48-49.
- Contreras, P., & Trujillo, M. (2014). Coeducación Para La Equidad: Apropósito del Corpuscurricular de la Educación Chilena. Análisis desde una Perspectiva de Género. *Revista Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, (9), 29-49.
- Di Cesare, M. (2014). Women, marginalization, and vulnerability: Introduction 70(2-3), 1-6. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/genus.70.2-3.1>
- Guerrero, E., Provoste, P., & Valdés, A. (2006). *Equidad de Género y Reformas Educativas*. Santiago, Chile.

- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2019). *Manual con Enfoque de Género en la Estadística con Foco en GSB-PM*. Chile.
- Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación. (2020). *Radiografía de Género en Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación*. Oficina de Estudios y Estadísticas.
- Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación. (2022). *Segunda Radiografía de Género en Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación*. Oficina de Estudios y Estadísticas.
- Niemi, N. (2017). Degrees of difference: Women, men, and the value of higher education. *Taylor & Francis*.
- Observatorio del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación. (2022). *Porcentaje de mujeres matriculadas en pregrado, magíster y doctorado*. Recuperado de <https://observa.minciencia.gob.cl/indicadores/formacion-y-capital-humano/porcentaje-de-mujeres-matriculadas-en-pregrado-magister-y-doctorado>
- ONU (2016). *Integrating a Gender Perspective Into Statistics. Department of Economic and Social*. United Nations publication.
- UNESCO (2015). Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?
- UNESCO (2017). Accountability In Education: MEETING OUR COMMITMENTS.
- UNESCO (2020). Towards Universal Access to Higher Education: International.

La formación práctica de profesores, una reflexión necesaria

Fernando Herrera Gómez

Desde el año 2016, con la promulgación de la Ley 20.903 que establece el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, las universidades chilenas se han dado a la tarea de actualizar sus procesos formativos conformándose una tríada de requisitos organizados. Por un lado, en lo establecido en la mal llamada “Ley de Carrera Docente” (20.903), los Estándares Orientadores Pedagógicos y Disciplinarios para carreras de Pedagogía en Educación Media (MINEDUC, 2012) y los nuevos criterios (para ese entonces) de acreditación de carreras de pedagogía establecidos por la CNA. Todo lo anterior en el marco de los conocimientos y habilidades que deben demostrar los futuros profesores y profesoras y que les permitirían desempeñarse en los más diversos contextos escolares.

La Ley 20.903 estableció una serie de exigencias para las carreras de pedagogía tales como la incorporación de la didáctica de la disciplina y el desarrollo de prácticas tempranas y progresivas que dieran cuenta del proceso formativo de los futuros profesores y profesoras. En este contexto, la Escuela de Pedagogía de La Universidad de La Frontera, se adjudicó un Convenio de Desempeño en diciembre de 2016, que consiste en la realización de un diagnóstico integral sobre el modelo de Formación Inicial Docente (FID)¹.

1. Este diagnóstico se enmarca dentro del convenio piloto “Diseño de pla-

En este nuevo escenario, se analizó el modelo FID de la Universidad de La Frontera en base a Fortalezas y Debilidades apoyados en la mirada de agentes tanto internos como externos sobre su percepción de la calidad de la FID entregada por la Universidad. Dicho análisis concluyó que el modelo requiere de mejoras en el currículo de formación de los futuros docentes en cuanto a la incorporación de didáctica de la especialidad, prácticas tempranas y psicología del adolescente. Este diagnóstico concluyó en un rediseño curricular de las 6 carreras de pedagogía alojadas en la Escuela de Pedagogía: Pedagogía en Castellano, Pedagogía en Ciencias con Mención en Física, Química o Biología, Pedagogía en Educación Física Deportes y Recreación, Pedagogía en Historia, Geografía y Educación Cívica, Pedagogía en Inglés y Pedagogía en Matemática.

En el marco del proceso de rediseño curricular, la Universidad de La Frontera, a través de sus unidades técnicas, también realiza levantamiento de información orientada a la reformulación del perfil del titulado, en este proceso se consulta a actores clave por carrera: empleadores, titulados, académicos y estudiantes. Los resultados de este levantamiento de información son coincidentes con el diagnóstico realizado por la Escuela de Pedagogía y con algunos de los requerimientos que establece la Ley 20.903; en resumen, los aspectos más demandados son prácticas tempranas e incorporación de didáctica de la especialidad en las carreras que no la tienen.

Otro elemento importante a considerar son los procesos de Acreditación que han tenido las carreras de Pedagogía. En ellos, la debilidad común detectada en los Acuerdos de Acreditación es la ausencia de prácticas tempranas,

nes para fortalecer la formación inicial docente en Universidades del Estado”, y consiste en una propuesta enriquecida del modelo de formación inicial de profesores de acuerdo a los estándares y condiciones base de la Universidad.

además, en cinco de seis pedagogías se indica que la falta de asignaturas asociadas a la didáctica de la especialidad es una debilidad, así como también la ausencia de psicología del adolescente resultan en puntos a revisar.

Cobra fuerza también el análisis de cobertura curricular realizado por cada una de las Pedagogías respecto de los niveles de 7° año básico a 4° año de Enseñanza Media, el desarrollo de las habilidades expresadas en las Bases Curriculares (MINEDUC 2013, 2016), la cobertura de los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios de Formación de Profesores (MINEDUC, 2012) y los Dominios del Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2008). Todo lo anterior, permitió a cada carrera de pedagogía reconocer algunos vacíos asociados a conocimientos disciplinarios que deben ser abordados en el contexto escolar y que deberían ser incorporados en las nuevas mallas curriculares.

Durante los años 2017 y 2018 se llevó a cabo el proceso de rediseño curricular, el cual desembocó en la incorporación de nuevos principios en la FID de la Universidad de La Frontera. Las nuevas mallas curriculares incorporaron entonces, prácticas tempranas y progresivas pasando de 3 prácticas en la malla anterior, una experiencia de práctica en el contexto de una asignatura de taller Pedagógico y dos Prácticas Profesionales, a 6 asignaturas semestrales de Práctica, las que incorporan el vínculo con establecimientos educativos y focos claramente definidos: *Práctica Inicial I* (4° semestre), con foco en la descripción del contexto y caracterización del rol docente. *Práctica Inicial II* (6° semestre), con foco en las características del estudiante y vinculación con la didáctica disciplinar y diseño del currículum. Esta práctica se transformará en la primera experiencia impartiendo clases por parte de las y los profesores en formación. *Práctica Intermedia I* (7° semestre) con foco en la mediación. En este proceso se profundiza el vínculo con la didáctica disciplinar permitiendo a la y el profesor en formación, impartir clases de una manera más continua. *Práctica Intermedia II*

(8° semestre) con foco en evaluación. En esta práctica se espera que el y la futura profesora pueda, además de impartir clases, evaluar de manera sumativa y formativa, el logro de aprendizaje de sus estudiantes poniendo en práctica los conocimientos adquiridos en la asignatura Evaluación para el Aprendizaje (6° semestre). Finalmente, la *Práctica Profesional I* (9° semestre) y la *Práctica Profesional II* (10° semestre) son el corolario del proceso formativo.

En estos dos procesos, los y las futuras profesoras se incorporan en un centro educativo impartiendo clases y liderando los procesos de enseñanza aprendizaje en a lo menos 3 cursos, realizan labores de jefatura, orientación, atención de apoderados y todo aquello que corresponda en su rol de profesores y miembros activos de una comunidad educativa. Dicha progresión se refiere a la incorporación paulatina del o la profesora en formación a un centro educativo en cantidad de horas, responsabilidades y nivel de complejidad en los focos de cada asignatura.

Con la implementación de la nueva malla curricular, las carreras de Pedagogía enfrentaron nuevos procesos de acreditación en los cuales se dio cuenta de las debilidades de los procesos anteriores al incorporarse la didáctica de la disciplina y las prácticas tempranas y progresivas que he descrito brevemente. Además, la Escuela de Pedagogía incorpora los que denominó principios generales de la Formación Inicial Docente. Éstos estarán compuestos esencialmente por tres asignaturas ubicadas en los dos primeros años de formación. En primer lugar, Formación Ciudadana, con foco en las amplias temáticas que componen esta área del saber, perspectiva de género, política, ética y vida en sociedad. En segundo lugar, Inclusión y Diversidad, con foco en el rol inclusivo de instituciones educativas y profesores; por último, TIC para la Labor Docente, con foco en la alfabetización digital de los futuros profesores. Cada una de estas asignaturas se conforma en una línea de formación permeando el currículum de las carreras de pedagogía.

Con la conformación de la nueva Línea de Prácticas, se redefinieron roles de los actores y se incorporaron nuevos actores en el proceso formativo ampliando la base de operaciones de la Escuela de Pedagogía y en particular de la Unidad de Prácticas pedagógicas. La complejidad de la tarea (al pasar de 3 a 6 asignaturas de práctica, todas con actividades en centros educativos) implicó a la vez una complejización de esta Unidad. Este proceso se podría describir brevemente en el ámbito de la gestión, fundamentalmente de los cupos de práctica ya que se debía garantizar los espacios para desarrollar estos procesos a cerca de 600 estudiantes. En el ámbito académico se tendría que armonizar a través de la línea de práctica tanto la formación disciplinar como la formación pedagógica a través de una formación profesionalizante, un crisol, por el que los futuros profesores desarrollarían habilidades, conocimientos y actitudes descritos en sus respectivos perfiles de titulación.

FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y CONTEXTO DE PANDEMIA

El 16 de marzo de 2020 marcaría un antes y un después en la carrera docente, de inicio a fin. En sus inicios plantearía el desafío de formar profesores en modalidad online y un doble desafío al desarrollar procesos de práctica en dicha modalidad. Cabe destacar que el modelo de formación en las universidades chilenas es presencial y enfocado en esa modalidad, por tanto la pandemia incorporó una variable que desestabilizaría y obligaría a todo un sistema a remirar la forma en que se desarrollan los procesos formativos y a remirar también las propias prácticas docentes.

Hacia el término del proceso formativo, considerando solo las prácticas profesionales, la pandemia plantearía el desafío de incorporar, primero las clases online, que resignificarían la labor docente y el esfuerzo que implicaría la enseñanza en contexto virtual para profesores en ejercicio. Segundo, el modelamiento continuo de recursos y estra-

tegias para un nuevo escenario educativo. En este sentido las plataformas virtuales de la suite de Google, plataformas educativas como *wordwall*, *educaplay*, *padlet*, *kahoot!*, *plickers* y otras menos conocidas, se transformarían en las nuevas aliadas de los profesores tanto aquellos en ejercicio como en formación. En tercer término, el abrupto cierre de la Universidad y la incertidumbre que se instaló sobre la viabilidad de los procesos de práctica y del proceso formativo en general, ejercieron una fuerte presión sobre la unidad de prácticas la cual, en tiempo récord, tuvo que adecuar todos sus procesos al nuevo contexto. Este escenario, no solo estaba dado la nueva realidad que se viviría en los distintos centros de práctica, sino también por las diversas realidades en las que se encontraban los propios estudiantes de pedagogía que veían como cambiaban drásticamente las reglas de juego. En algunos casos, sin contar con los elementos mínimos como un computador o una conexión estable a internet.

Aún en estas condiciones, fue posible el desarrollo de los procesos de práctica en diversos escenarios, con un apoyo constante de la Universidad que facilitó equipos y otorgó becas de conectividad. Fueron estas condiciones las que permitieron que emergiera una nueva figura en el proceso formativo: el tutor o tutora de práctica. En los procesos presenciales de práctica, cada estudiante de práctica contaba con un profesor supervisor, el cual retroalimentaba el proceso formativo y visitaba al estudiante para evaluar su desempeño. Este proceso de supervisión distaba mucho de un proceso de acompañamiento real y efectivo para el estudiante en práctica, proceso que se vino a enriquecer de la mano de los tutores de práctica.

Profesores provenientes del sistema educativo que complementan su labor como profesores de aula con el acompañamiento de los futuros profesores, no solo como supervisores sino como orientadores, facilitadores y mediadores en un proceso formativo que vincula constantemente el saber académico con el saber práctico proveniente tanto

de la experiencia del estudiante como del profesor o profesora tutora.

Desde 2020, los y las tutoras de práctica se han convertido en un apoyo fundamental en los procesos de práctica enriqueciendo la labor de los docentes y académicos de la universidad con una mirada centrada en el aula y desde el aula. Con su experiencia y conocimientos, los tutores orientan el desempeño de los estudiantes en práctica a la luz de los criterios que la universidad ha establecido tanto en los perfiles de titulación como en los procesos evaluativos.

LA NUEVA NORMALIDAD: LA TRANSICIÓN DEL 2021 Y 2022

Con el inicio del nuevo año y la persistencia de la pandemia, se evaluó la experiencia del año anterior como positiva, aun con las dificultades que impidieron dar cumplimiento cabal a los programas de práctica, las experiencias vividas tanto por profesores en formación y formadores de profesores, permitieron sacar cuentas positivas: las nuevas estrategias, tecnologías y plataformas llegarían para quedarse. El año 2021 traía consigo la esperanza de volver a la presencialidad, la cual pronto se desvanecería producto de nuevos brotes y el aumento de contagios a nivel nacional.

El primer semestre académico se volvió a planificar en el formato online, ya con mayor claridad respecto del panorama, con las lecciones aprendidas del año anterior, se pudo sacar (nuevamente) adelante la tarea de implementar la línea de prácticas pedagógicas. Esta vez, los centros de práctica también estaban mejor preparados y equipados para enfrentar la tarea. Este semestre fue clave para el desarrollo de los procesos formativos en el contexto de Prácticas Profesionales e Intermedias (estudiantes de 5to y 4to año) ya que tendrían una mayor continuidad y nuevas exigencias sobre todo para motivar a unos estudiantes cuasi presentes detrás de sus cámaras.

Hacia inicios del segundo semestre académico, poco a poco la universidad fue retomando la presencialidad, aunque los estudiantes, en algunos casos, volverían recién en octubre a retomar actividades y clases presenciales. La adaptación de las salas de clases al sistema online e híbrido, mejorando conectividad, incorporando cámaras y micrófonos para dictar clases y adecuar los espacios a los aforos permitidos traería poco a poco las actividades presenciales de vuelta y con ello se instalaría una nueva normalidad.

En los centros de práctica la vuelta también fue gradual, primero los cuartos medios (último año de la enseñanza obligatoria en Chile) hasta que poco a poco todos los estudiantes volvieron a la presencialidad. Esto impuso un nuevo desafío, el reencuentro entre compañeros de curso y enfrentar nuevas situaciones, sobre todo aquellas asociadas a la convivencia escolar y la salud mental (a todo nivel) de estudiantes, practicantes y profesores.

En este nuevo escenario, las tutorías y clases de práctica se orientaron principalmente a entregar herramientas de contención emocional debido a la presión que implicaba la vuelta a lo presencial y las situaciones que los practicantes debían enfrentar. Situaciones de abuso, vulneración de derechos, violencia escolar e intrafamiliar, fueron algunos de los nuevos escenarios en los que los practicantes debieron des- involucrarse y evaluar constantemente tanto su actuar como el resultado de las acciones emprendidas. Esta evaluación los llevaba constantemente a consultar con sus tutores y a replantear su acción con miras a la mejora y a la obtención de mejores resultados. Las situaciones vividas, se transformaron en un nuevo objetivo en su función como profesores priorizando situaciones de salud mental y contención emocional por sobre el avance curricular propiamente tal.

El año 2022 supuso el fin del confinamiento, aunque de manera parcial, ya que durante marzo y abril fue una constante que distintos cursos y establecimientos completos tuvieran que volver a cuarentena debido a un brote de coronavirus. La

vuelta a la presencialidad y el fin de los aforos en los establecimientos educacionales, supuso una nueva presión para estudiantes y profesores los cuales vieron como las situaciones asociadas a convivencia escolar, vulneración de derechos y salud mental aumentaron dramáticamente durante el primer trimestre. Esto supuso una presión aún mayor sobre los practicantes quienes tendrían que lidiar con estas situaciones a la vez que realizaban sus procesos de práctica.

Este contexto se transformaría en una oportunidad para implementar aquello que aprendieron durante 2021 y les permitiría reflexionar en torno a la importancia de la salud mental y las consideraciones que tendrían que tener al momento de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, desde la línea de prácticas, algunas carreras implementaron estrategias de contención emocional al inicio y cierre de la clase y recreos cerebrales durante el desarrollo de la misma. Una reflexión hecha con estudiantes de último año de Pedagogía en Historia permitió evaluar de manera positiva estas estrategias las cuales incentivaron la participación de los estudiantes y mejoraron la motivación al interior de la sala de clases, lo cual incidió positivamente en el desempeño de los profesores en formación mejorando a su vez su motivación en la planificación e implementación de la enseñanza.

UN NUEVO ESCENARIO PARA LA FORMACIÓN PRÁCTICA

Con la llegada del año 2022, se implementaron una serie de modificaciones en la política pública en torno a la formación de profesores. A fines de 2021 se publicó el nuevo Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2021) y los nuevos Estándares para la Profesión Docente (MINEDUC, 2021). Estos siguen estando divididos en 4 dominios los cuales incorporan como novedad elementos de la didáctica disciplinar y educación emocional. Durante el mismo año, se publicaron los nuevos estándares de acreditación por par-

te de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). Como novedad, aparece como criterio la Formación Práctica que en los criterios anteriores aparecía contenida en el Plan de Estudios como una asignatura o línea de formación más. Al ser un criterio independiente, adquiere un nuevo énfasis en los procesos de acreditación los cuales se expresan en el seguimiento, actores y sus respectivos roles y la vinculación con el medio.

La publicación de los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios abrió la puerta para que se hiciera una evaluación de las brechas existentes en la formación inicial llevando a los cuerpos académicos y unidades que convergen en la formación de profesores a reflexionar en torno a la pertinencia de su acción frente a este nuevo escenario. Este análisis llevará a un posible rediseño o ajuste dependiendo de la amplitud de las brechas detectadas. Con un plazo de 24 meses para la implementación de estas modificaciones, las instituciones formadoras de profesores se encuentran trabajando en la actualización de sus planes de estudio para incorporar aquellos elementos presentes en los nuevos estándares y que actualmente no se encuentran en las mallas curriculares vigentes.

LA NECESIDAD DE REFLEXIONAR SOBRE LA PRÁCTICA

Los nuevos estándares siguen teniendo presente la reflexión como una actividad en constante desarrollo en la práctica docente, esto ha permitido implementar modelos y técnicas de reflexión que se desarrollan a lo largo del proceso formativo. Desde el rediseño curricular llevado a cabo e implementado desde 2018, se ha hecho énfasis en la capacidad reflexiva de los profesores en formación incorporando instancias y estrategias que desarrollen esta competencia. Para Perrenoud (2004: 11), los profesionales son quienes mejor pueden saber lo que tienen que hacer y cómo hacerlo de la mejor forma posible. No es sino a través de los procesos reflexivos que somos capaces de mirar y remirar lo que hace-

mos; sin estos elementos no es posible la mejora. Esta es una premisa que se ha ido instalando en los procesos de práctica para concientizar y reflexionar en torno a la importancia de evaluar constantemente nuestra acción.

Toda acción tiene una consecuencia y las buenas acciones son dignas de imitación, pero ¿cómo saber si nuestro actuar produce buenos resultados sino somos capaces de autoevaluar nuestro desempeño?, ¿cómo podemos mejorar si no somos capaces de mirar con ojo crítico el resultado de la planificación de la enseñanza?, ¿qué hacer o cómo hacer para mejorar nuestra reacción frente a situaciones emergentes de tal modo que no tropecemos todo el tiempo con las mismas piedras? La respuesta a estas preguntas no es sencilla pues requiere no solo de sólidos aprendizajes sobre qué y cómo reflexionar sino también de una disposición hacia la reflexión que nos pueda llevar a dar una mirada más completa y compleja en torno a lo que conlleva la constante toma de decisiones tanto consciente como inconsciente que hacemos durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje desde su génesis en la planificación.

La reflexión debe ser una constante en los procesos formativos, tanto por parte de quienes participan en la formación de profesores como de quienes aspiran a desempeñarse como tales. No es posible pensar en un profesional de la educación que no piense y reflexione sobre su quehacer. Es difícil concebir a un profesional que no esté dispuesto al cambio, de ser necesario, que no se adapte y que no esté dispuesto a poner en duda lo que enseña y cómo lo enseña. Es por esto que se hace cada vez necesario incorporar herramientas en la formación inicial que vayan orientando procesos reflexivos y a su vez que evidencien la capacidad reflexiva de quienes se están formando en los distintos niveles (fundamentalmente desde el segundo año, momento en el que inician los procesos de prácticas tempranas y progresivas) y según los focos de cada práctica. Debemos considerar que no se trata de una reflexión al azar, sino cen-

trada en los diferentes focos de cada asignatura de práctica los cuales fueron descritos anteriormente. En su conjunto, la línea de prácticas pedagógicas da una mirada completa a todo el que hacer docente desde su conocimiento sobre los contextos educativos, las particularidades de los estudiantes, el conocimiento disciplinar, la didáctica y la cultura escolar. Esta amalgama de conocimientos que menciona Shulman (2005) y que está a la base del modelo formativo de la Universidad de La Frontera, es la base de todo proceso reflexivo de la acción, en la acción y sobre la acción como lo postuló en su momento Donald Schön.

A cinco años de su implementación y ad portas de titular a una cohorte formada a partir del rediseño de las carreras de pedagogía, debemos evaluar lo que sido la implementación de la línea de prácticas pedagógicas en la Escuela de Pedagogía-UFRO y remirar este proceso a la luz de los nuevos estándares para así ajustar nuestro que hacer no solo a los requerimientos de la política pública sino también para reunir la evidencia necesaria para una toma de decisiones consciente, intencionada y enfocada en la mejora de los procesos formativos.

REFERENCIAS

- MINEDUC (2008). Marco para la Buena Enseñanza. Santiago
- MINEDUC (2012). Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media. Santiago.
- MINEDUC (2021). Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para carreras de Pedagogía. Santiago
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza. Fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 9(2), 1-30.

La persona y el medioambiente, la educación
socioemocional y la reflexión continua...
tres desafíos para los noveles y
actuales educadores

Cristian Moncada Aguayo

Es de conocimiento general que estamos enfrentando momentos de mucha incertidumbre a causa de los acelerados cambios. Las transformaciones sociales y económicas, tecnológicas y políticas por nombrar algunas, son permanentes y con alcances mundiales; muchas de estas crisis se vieron acrecentadas con la pandemia. Es en este contexto de urgencia que, propongo algunas consideraciones para mis colegas profesores de hoy y mañana, con el ánimo de abrir perspectivas y desafiarnos en nuevos horizontes formativos.

**ENCONTRÁNDONOS CON LA PERSONA, ANTE LA CRISIS
MEDIOAMBIENTAL**

Dentro de todas las inseguridades que estamos enfrentando, el daño causado al planeta por el efecto del desarrollo humano es sin lugar a dudas el de mayor preocupación. La reflexión y el cuestionamiento de la comunidad científica sobre el calentamiento global y los efectos de la contaminación ya no pueden ser cuestionadas. Las pruebas y manifestaciones concretas son hechos irrefutables de que el proceso de degradación de nuestro planeta es una realidad.

La crisis medioambiental no debe ser vista como un problema exclusivo de preservación de la naturaleza y los ecosistemas, por cuanto su raíz principal es la degradación de los valores humanos. La instalación de un modelo de vida fundamentado en el individualismo, el consumo y la cultura del descarte, tienen en cuestionamiento el por qué de la existencia humana. Entonces resulta oportuno que la educación no esté solamente preocupada por la adquisición de conocimientos para repetir dichas estructuras sociales de consumo, sino que favorezca el desarrollo de competencias que equilibren el desarrollo humano, entendido este último por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) como el “proceso de expansión de las capacidades de las personas que amplían sus opciones y oportunidades. Dicho proceso lo componen: el desarrollo social, económico y el desarrollo sostenible” (Etecé, 2022).

Sobre el desarrollo humano podemos observar tres grandes ámbitos en los que la educación es desafiada y que, por tanto, organizan su sentido y pertinencia.

En primer lugar, el desarrollo social es mucho más que aceptar y cuidar de leyes o normativas de vinculación. Por el contrario, se requiere que los individuos instalen hábitos y desarrollen una transformación personal, fortaleciendo sus opciones profundas y de sentido, enraizándolas en valores que se asocian a la preservación de la vida, tales como el cuidado de sí y de los demás, el reciclaje, la colaboración para alcanzar objetivos y la valoración de las diferencias, entre otros. Dicho esto, el esfuerzo formativo deberá estar en la práctica consciente y arraigada de estos “nuevos hábitos” que deberán ser prioridad en el acompañamiento de nuestros estudiantes. El Papa Francisco en su *Carta Encíclica Laudato Si*, lo expresa a través del siguiente ejemplo:

Sólo a partir del cultivo de sólidas virtudes es posible la donación de sí en un compromiso ecológico. Si una persona, aunque la propia economía le permita con-

sumir y gastar más, habitualmente se abriga un poco en lugar de encender la calefacción, se supone que ha incorporado convicciones y sentimientos favorables al cuidado del ambiente. Es muy noble asumir el deber de cuidar la creación con pequeñas acciones cotidianas, y es maravilloso que la educación sea capaz de motivarlas hasta conformar un estilo de vida. (Francisco, 2015: 160).

Dichos hábitos y experiencias formativas han de ser provocativas y testimoniadas por quienes las enseñamos para que encuentren un verdadero sentido en quienes se acompaña educativamente.

En lo que respecta al desarrollo económico, la instalación de un paradigma consumista debe ser relevado y criticado con bases sólidas y convincentes. La educación debe ser el punto de vista que observa y acompaña con una pregunta constante el aprendizaje ¿Es necesario? ¿Seré más feliz alcanzando estos propósitos exclusivamente materiales y perecederos? No se trata de demonizar el bienestar económico, sino más bien ayudar a una comprensión más ajustada a la persona y al mundo actual, es permitir a los estudiantes valorizarse desde su propio ser y no desde lo que tienen. Es ayudar a ver la vida con una perspectiva más sobria y de valoración profunda.

Por último, el desarrollo sostenible es la marca educativa sobre la que se deben fundamentar todas las nuevas metodologías y didácticas formativas. Es lo propio de los aprendizajes significativos, término propuesto por David Ausubel, que en sus características más representativas debiera permitir que el estudiante:

- Incorpore los nuevos conocimientos de manera sustantiva en su estructura cognitiva.
- Desarrolle aprendizaje en la actividad constructivista y la interacción con los otros.
- Sea protagonista con una importante actividad.

- Relacione los nuevos conocimientos con los previos, favoreciendo una implicación afectiva del alumno, considerando valioso aquello que se le presenta como parte de su aprendizaje.

Es así que los nuevos aprendizajes deben tener una correspondencia directa con la vida de los estudiantes, permitiendo que sus acciones y prácticas formativas sean desarrolladas en espacios reales y vinculadas a su contexto. Todo nuevo conocimiento, deberá ser desarrollado en entornos reales y que favorezcan la curiosidad, investigación y transformación social. Un ejemplo de esto sería que, el profesor de matemáticas que en sus clases desea enseñar y afianzar operaciones básicas, invite a sus estudiantes a desarrollarlas como parte de cálculos de compras para el ahorro familiar o el cálculo de la caducidad de un producto en contraposición a su precio. En ambos ejemplos, junto con utilizar la razón instrumental, debemos enfatizar en la búsqueda de recuperar los equilibrios ecológicos: el interno con uno mismo, el solidario con los demás, el natural con todos los seres vivos... (Francisco, 2015).

¿Cuál es el rol del profesor(a) en este nuevo escenario?

Toda experiencia formativa, tiene un componente de conexión emocional y credibilidad que asegura que el aprendizaje sea más efectivo. Las situaciones antes mencionadas, junto con ser nuevas, desafían de igual manera a educadores y educandos. Por lo que, en esta posición simétrica se nos abre un importantísimo camino de construcción de aprendizajes, dejando cada vez más de lado el papel de instructor que por tantos años acompañó la labor docente. Tratándose de una particular oportunidad, se requiere más que nunca una madurez humana y profesional que posicionen al educador en su rol de mediador de aprendizajes.

Todos los profesores y las instituciones formadoras deberán dar cuenta de cómo esperan iniciar y desarrollar estos nuevos caminos formativos que, por lejos traspasan

la formación tradicional. Por otra parte, todas las rutinas y programas formativos deberán ser necesariamente revisados y actualizados, en correspondencia a las nuevas realidades.

Desde hace mucho tiempo, existe claridad de que los docentes y sus actuaciones en el aula, están determinadas por una importante cuota de subjetividad que tienen su origen en las propias creencias del profesor, siendo importante responsabilizarse de aquello si esperamos impactar en una nueva forma de educar. Las decisiones que él o la docente toman, están relacionadas con un sistema propio de creencias que le permite afrontar la complejidad de su trabajo. Hasta cierto punto, el cambio o la innovación educativa significan necesariamente, un cambio en las creencias de los docentes (Díaz, C. et al., 2010).

MIRADA EN LO SOCIOEMOCIONAL

La pandemia transformó nuestras formas de convivir y de relacionarnos. Nos obligó a replegarnos y priorizar la salud por sobre otros aspectos cotidianos de la vida, como el encuentro, la socialización, el entretenimiento, el diálogo espontáneo, el contacto físico. En contraste, también permitió el fortalecimiento de otros modelos y/o procesos comunicativos y de relacionamiento, enmarcados particularmente en las herramientas digitales de comunicación que pasaron a ser importantísimas para sobrellevar las prácticas laborales, las rutinas formativas en el caso de los estudiantes y de vinculación para muchas familias y amistades. El impacto de todas estas transformaciones y ajustes es aún incierto, y sus alcances en las personas lo es aún más. No obstante, es posible observar que el retorno a las clases presenciales en las escuelas, colegios y liceos; trajo consigo una alta demanda de aspectos socioemocionales en niños y jóvenes de nuestro país y el mundo entero.

Pareciera que la disminución de interacción social presencial, también se materializó en lo virtual y/o su pro-

fundidad o calidad no fueron suficientes para reemplazar el encuentro persona a persona en un mismo espacio y tiempo. La escuela, educadores, familias y el sistema educacional en general están altamente demandados de contención y apoyo socioemocional para sus estudiantes y comunidades en general. ¿Será que la educación socioemocional estaba olvidada? ¿Será que no existía un trabajo tan estructurado como es, en lo propio de las disciplinas/asignaturas? ¿Es necesario que la formación socioemocional esté más presente en nuestras aulas?

No precisamos responder estas preguntas, porque no buscamos evaluar, ni tampoco caracterizar el trabajo educativo en este ámbito. Es principalmente una constatación de que, dentro de los muchos desafíos formativos para los profesores, este debe ser ampliamente considerado y cuidado porque es y seguirá siendo clave en la educación de nuestras futuras generaciones.

El aprendizaje socioemocional es el gran implicado en el cumplimiento de aprendizajes integrales, por cuanto estudiantes y adultos con mejor comprensión de sus emociones, siendo protagonistas de conducirlas, poseen muchas más posibilidades de alcanzar sus objetivos, tomando decisiones más responsables y permitiéndoles tener una vida personal más efectiva. En la experiencia más cercana de nuestra sociedad chilena, vemos como muchos jóvenes y adultos están en una constante tensión por no saber expresar y/o canalizar sus frustraciones, recurriendo muchas veces a la violencia para la expresión de su sentir y disentir. Peor aún, algunos responsables de la sociedad civil legitiman el uso de la violencia como respuesta a demandas sociales, haciendo que estas últimas, por válidas que sean, se transformen en estériles y poco comprendidas por una inadecuada expresión.

En este contexto, ¿qué competencias están a la base de la enseñanza socioemocional y deben ser consideradas por los educadores? ¿Cuáles han de ser las características de

los docentes que poseen competencias en el ámbito socioemocional?

El modelo de Bisquerra y Pérez (2007), propone cinco dimensiones, las cuales corresponden a:

- **Conciencia emocional:** que se refiere a la comprensión del individuo sobre sus propias emociones y la de los demás, incorporando la capacidad de identificar el clima emocional en un contexto específico.

- **Regulación emocional:** comprende la integración entre emoción, cognición y comportamiento. Permitiéndole a la persona enfrentar su realidad y entorno por medio de emociones más constructivas.

- **Autonomía emocional:** refiere a un repertorio de elementos que confluyen en la autoeficacia emocional. Sus principales componentes son la actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar las normas sociales, buscar ayuda y la autoestima.

- **Competencia social:** implica la capacidad para la comunicación, el respeto, actitudes pro-sociales, asertividad; permitiendo mantener buenas relaciones con las demás personas.

- **Competencias para la vida y el bienestar:** comprenden las posibilidades que tienen las personas para adoptar comportamientos apropiados y responsables para los desafíos diarios de la vida y las situaciones extraordinarias de ésta.

Ahora bien, ¿qué implica para el profesorado el desarrollo de estas competencias socioemocionales? Es importante precisar que no es una responsabilidad única de los docentes e instituciones educativas; es una responsabilidad y llamada para la sociedad en su conjunto, quien debe buscar que sus ciudadanos sean más responsables de sí mismos y propendan a procesos de socialización cada vez más ricos en comunicación e interacción.

Entendida la magnitud del desafío, existen aspectos que si pueden ser acompañados en forma más directa con el profesorado. Si la escuela es un espacio eminentemente

de interacción social y desarrollo compartido, los espacios de interacción de los futuros profesores y de los actuales en ejercicio deben ser prolíficos y de gran riqueza en la vinculación. Sin distinción de responsabilidades, características personales y edades de los involucrados, todos han de favorecer momentos de encuentro formales e informales, con tiempos de escucha, valoración, trabajo sobre la resolución pacífica de conflictos y expresión de las emociones. Es también fundamental la elaboración de planes formativos en todas las instituciones educativas, con el fin de que exista un adecuado desarrollo de este ámbito en todos los integrantes. De la misma manera, se debe cuidar una adecuada integración de lo cognitivo y experiencial en materia de educación socioemocional, favoreciendo aprendizajes significativos en este aspecto.

La responsabilidad de la educación socioemocional en la escuela o en instituciones educativas formales, no debe recaer en equipos de expertos en ámbitos comportamentales. Los primeros responsables son los propios educadores, quienes siempre podrán y deberán ser apoyados por otros especialistas. Esto último, no es una respuesta antojadiza o de mal entendido celo profesional, es una constatación de la responsabilidad que conlleva la formación integral de las personas que están bajo nuestro cuidado y que nos desafían también en este ámbito de crecimiento humano fundamental.

Por último, siempre será pertinente observar/evaluar nuestra propia valoración como personas (autoestima) y la calidad de las relaciones sociales que establecemos. Con el propósito de perfeccionar y continuar con la formación socioemocional que sea requerida.

LA REFLEXIÓN DE NUESTRA PRÁCTICA

Uno de los conceptos que más ha desafiado nuestro quehacer pedagógico es el de la metacognición. Por lo que me permito poner como base ante la importancia irrefutable de la

permanente reflexión que debemos los profesores para con nuestra maravillosa labor.

Por mucho tiempo, el profesorado ante la urgencia de su misión, puso su mayor esfuerzo en el traspaso del conocimiento, proveyendo de las más variadas estrategias para cumplir con este noble propósito, logrando así que muchas generaciones tuvieran las herramientas que les permitieron insertarse productivamente en la sociedad y con una mejor comprensión del mundo que les rodeaba. Sin embargo, el mundo en su acelerado devenir fue requiriendo de otras competencias más complejas y elaboradas que aseguraran que el aprendiz fuera el constructor de su propio aprendizaje. De manera que, se instaló el concepto de aprender a aprender. Éste posee una relevancia inestimable, siendo el impulsor de nuevos procesos didácticos, metodológicos y reformas en educación que están o se pretenden desarrollar. No obstante, su enseñanza a los estudiantes requiere de profesores capacitados y conocedores de sus formas. Su vinculación con la metacognición es interna, entrelazándose en la búsqueda de una mejora continua.

La metacognición, en palabras de su precursor John Flavell, es el control que tiene la persona de sus destrezas y procesos cognitivos y la habilidad para darse cuenta de estos. Igualmente, es la mirada retrospectiva de nuestras prácticas para comprender el qué estamos aprendiendo y cómo lo estamos haciendo. De esta manera, el aprendiz puede entender y autorregular su propia práctica, evaluando sus movimientos y reestructurándose para un mejor desempeño futuro. Es también un proceso que favorece la autonomía y la crítica permanente del quehacer. Es lo que podemos desprender de su etimología, *meta* (griego) “más allá” y cognición del latín *cognoscere* que significa “conocer”.

Siendo la metacognición un aspecto de reflexión fundamental para aprender a aprender, los educadores debemos desarrollar su práctica, de manera inherente a nuestra labor. En esta perspectiva, la reflexión en la práctica supone un

proceso cognitivo activo y deliberativo (Rodrigues, 2013), en el que, a partir de situaciones y problemas reales en el aula, se desencadenan una serie de pensamientos que implican un ordenamiento de ideas, basadas en la observación, en la ponderación de opciones y alternativas para actuar en la realidad vivida y experimentada. Más aún, la noción de reflexión implica entonces, procesos de pensamiento que se desarrollan en estrecha relación con las capacidades meta-cognitivas del alumno en formación.

Los nuevos procesos formativos y la obsolescencia del conocimiento, son grandes responsables de la movilidad que se debe imprimir en nuestras prácticas pedagógicas. Es así que, los profesores en ejercicio y particularmente quienes se están formando, deberán cultivar una mayor autonomía profesional, permitiéndose la innovación y el ajuste de sus prácticas.

La labor reflexiva aparece como una condición profesional que permite a los futuros maestros aprender a mejorar continuamente su propio desempeño y a reconocerse como un profesional que genera “conocimiento pedagógico” como fruto su ejercicio docente, y que actúa para transformar su entorno (Pérez, 2010; Lamas, 2010).

Cuando trazamos caminos de cambio y actualización, los docentes siempre deberán ser los principales agentes, por lo que su capacidad de ser profesionales críticos-reflexivos es una condición *sine qua non*.

Algunas consideraciones para la transformación en un docente reflexivo:

- Es preciso considerar la metodología como un fin en sí misma, revalorizando el proceso como fuente de comunicación y aprendizaje.
- Siempre se deberá dar importancia al contexto de construcción del espacio de aprendizaje, apartándose de esta manera de la estandarización. Su reflexión del entorno será promotora de la creatividad y la actualización permanente.

- Se dispone a desarrollar la investigación, el análisis, la reflexión y la creación.
- Incorpora aspectos éticos en su quehacer formativo, otorgando una cualificación de su práctica, considerando su beneficio en consideración a la promoción de los estudiantes en su propio contexto.
- En este camino reflexivo la teoría y la práctica se entrecruzan indisolublemente para dar cuenta de una complementariedad comprometida con la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes.

Por último, y fundamental, el profesor que reflexiona sobre su práctica es un profesional honesto y colaborativo con otros, se dispone a compartir sus experiencias y deja ser cuestionado en su quehacer como elemento principal de su crecimiento. Se deja acompañar y acompaña, enriquece y se enriquece de experiencias, evalúa y se deja evaluar.

REFERENCIAS

- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). *Las competencias emocionales. Educación XXI*, (61-82). Barcelona: Horsori.
- Desarrollo humano. Autor: Equipo editorial, Etecé. De: Argentina. Disponible en: <https://concepto.de/desarrollo-humano/>. Última edición: 2 de febrero de 2022. Consultado: 20 de septiembre de 2022. Fuente: <https://concepto.de/desarrollo-humano/#ixzz7fUsdQ7Xb>
- Díaz, C., Martínez, P., Roa I., Sanhuesa M. (2010) Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, pp. 423)
- Lamas, P., Vargas, D. (2016) REDU. *Revista de Docencia*

Universitaria, (pp. 57-78) Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.

Papa Francisco, (2015). Carta Encíclica Laudato Si, Sobre el Cuidado de la Casa Común. Vaticano: Editorial Vaticana.

Rodriguez, R. (2013). El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua (Tesis de Doctorado). Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/4312>

Construcción epistemológica de la identidad profesional docente. Relatos y experiencias formativas

Fabián Muñoz Vidal

1. INTRODUCCIÓN

La docencia se considera un quehacer profesional en las sociedades contemporáneas, que necesariamente requiere una formación especializada y certificada. Esta certificación en Chile está confiada, en general, a las universidades, siendo ellas las que entregan el título habilitante para el ejercicio de la profesión. Dicho proceso formativo importa y mucho, pero quiérase o no, la articulación compleja de vivencias anteriores, posteriores e incluso simultáneas -más extensas que el cumplimiento de un currículum formal- son verdaderamente relevantes al momento de situarse en la formación inicial docente. En este sentido, actuar y tomar decisiones bajo un mirar epistemológico en el ámbito educativo, citando a Ricci (1999), es poseer conciencia histórica y reflexiva de un mundo que me observa, me rodea y me absorbe por más que quiera objetivarlo desde mis propios argumentos racionales; es una epistemología donde se alberga el ser y quehacer de mi disciplina específica, rodeada de otras tantas que la pueden complementar (transdisciplinariedad).

Desde esta perspectiva, el sistema de significados que las personas forjan sobre la profesión, es lo que permite identificarse como profesor(a). Considerar las experiencias

vividas por el estudiantado durante su formación, es fundamental para comprender como se construye, evoluciona y transforma la identidad profesional docente.

En consecuencia, la construcción personal y social de lo que significa ser profesor(a), la identidad docente, así como los procesos formativos que contribuyen a ella misma, tienen una articulación biográfica y una estructura narrativa que, al parecer, determina fuertemente las decisiones que tomará el profesorado en su quehacer profesional. A partir de estas complejidades, surgen algunas interrogantes interesantes de profundizar: ¿qué significado atribuye el(la) profesor(a) a su biografía personal, familiar y escolar a la hora de inclinarse por la docencia?, ¿la formación inicial docente incide en la construcción y reconstrucción epistemológica de la identidad profesional?

Estas tensiones entre experiencias, expectativas y emociones -subjetividad- con el conocimiento formal y normativo propio de la profesión, invitan a indagar el proceso de construcción de la identidad profesional docente desde un recorrido auténtico (historia personal, biografía individual y colectiva y creencias) considerados factores determinantes a la hora de ligarse en cuerpo y alma a una de las profesiones más potentes y necesarias en la sociedad del siglo XXI. De igual manera, se presentan experiencias que han marcado la trayectoria formativa (profesional y pedagógica) del autor, determinando algunos períodos específicos de construcción y reconstrucción de la identidad profesional docente.

2. CONSTRUCCIÓN EPISTEMOLÓGICA DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE

Para Pierre Thuillier (citado por Mardones, 1991), la epistemología es aquella parte de la ciencia que tiene como objeto (no el único) hacer un recorrido por la historia del sujeto respecto a la construcción del conocimiento científico;

es decir, la forma cómo éste ha objetivado, especializado y otorgado un estatus de científicidad al mismo; pero a su vez, el reconocimiento que goza este tipo de conocimiento por parte de la comunidad científica.

En una línea similar, Ceberio y Watzlawick (1998) sostienen que el término epistemología deriva del griego *episteme* que significa conocimiento, y es una rama de la filosofía que se ocupa de todos los elementos que procuran la adquisición de conocimiento e investiga los fundamentos, límites, métodos y validez del mismo. Ahora bien, la adquisición de conocimiento se fundamenta en vivencias otorgadas por el mundo de la vida, en la cotidianidad del sujeto; pero son las constantes que se verifican en esas vivencias, en la adecuación y relación sujeto-objeto-sujeto, en la validez de los conceptos que surjan de dicha adecuación, y en la posibilidad de predecir o interpretar acciones estableciendo causas o comprensiones sobre lo que realmente la epistemología legisla. Se puede esbozar entonces que la epistemología tiene por objeto ese conocimiento que se soporta en sí mismo o que soporta alguna disciplina en su especificidad; lo que la sustenta como tal, su esencia, sus alcances y límites en su acepción interna (propia de la disciplina) y externa (su influencia en el contexto social).

A partir de estas definiciones, que fundamentan y establecen los estados en que transita la construcción del conocimiento, como este evoluciona y se transforma a través del tiempo, quisiera relatar y compartir algunas experiencias, que de una u otra manera me han acercado a la profesión docente, dejando huellas y vestigios que permanecen hasta hoy.

En primera instancia la relación cercana y concreta que ha tenido mi familia en todo momento, ha permitido afrontar el camino de la vida con mayor dinamismo, prestancia y confianza plena en las decisiones que he determinado como cruciales, ya sea vinculado al ámbito personal, profesional y laboral. Además, en el seno familiar el concepto

educación, ha sido una necesidad permanente de mantener en vitrina, diálogos constantes al momento de sentarse en la mesa, discusiones y reflexiones en torno al tema, que significativamente potenciaron la relación con el ámbito educativo. Considerando lo anterior, Habermas (1999) sostiene que el mundo de la vida se encuentra relacionado con las actitudes de las personas que manifiestan estabilidad en el tiempo, porque expresan la identificación con grupos en los que el sujeto encuentra conformación, seguridad y sentido. Las relaciones interpersonales cotidianas constituyen el medio en que las personas desarrollan sus vidas.

Asimismo, Zemelman (1996) menciona que la subjetividad pasa a ser un elemento fundamental en la emergencia de campos sociales, ya que no sólo es co-constituyente del movimiento de la realidad, sino que también, es intervenida por el mismo movimiento de la realidad social, produciendo una mutua relación de productor-producto entre realidad y sujetos, así como entre sujetos y realidad. De igual modo, menciona que la relevancia de la subjetividad y de los sujetos, pasa por ser condensadores de historicidad, ya que en ellos confluyen y se reelaboran los diferentes procesos de la dinámica social, originando disímiles alternativas de activación y potenciación, mediante la apropiación de la historicidad social.

Desde esta perspectiva, el ámbito deportivo es otro de los pilares fundamentales que han acompañado y marcado el camino y desarrollo epistémico frente a la decisión de incursionar en la docencia, concretamente la ligada a la Educación Física. Son muchas las vivencias y experiencias que he adquirido en torno a la práctica deportiva, potenciando y desarrollando habilidades transversales como el trabajo en equipo, puntualidad, confianza, liderazgo, responsabilidad, entre otros. He logrado poner en práctica estos aspectos, no solo en el ámbito deportivo, sino también, en diversas versiones y circunstancias a lo largo de mi vida.

Igualmente me han permitido establecer y mantener

fuertes relaciones sociales, vínculos cercanos con diferentes actores que han transitado a lo largo de mi historia personal, amigos(as), aventuras, aprendizajes y enseñanzas, que incrementaron el número de experiencias y consolidaron aspectos valóricos, como la solidaridad, respeto, empatía, transparencia, entre otros. A mi parecer, estos últimos se han desvanecido y deambulan sin mayor propósito al interior de las comunidades educativas y sociales.

La etapa de educación media, aportó nuevas experiencias que reafirmaron la inclinación hacia la pedagogía. Es aquí donde se determina con mayor claridad la pasión, el deseo por enseñar y aportar a la formación de personas críticas, reflexivas y autónomas, entregando herramientas idóneas, que puedan ser utilizadas para desenvolverse de la mejor manera en la sociedad, sobre todo en tiempos donde la competencia, escasa empatía y rivalidad, son habituales en el comportamiento de los sujetos.

La identidad profesional docente, en cualquier caso, no se trata de una cuestión de pertenencia, algo que se tiene o no se tiene. Se trata de un conjunto de necesidades, valores, experiencias, sentimientos y habilidades que se forman a lo largo de la experiencia personal y profesional (Korthagen, 2010). Por este motivo, el proceso de construcción de la identidad profesional docente, no queda ajeno a los valores, experiencias y habilidades que en el transcurso de la vida se van adquiriendo. Como proceso, implica una transformación sucesiva de la forma en que la persona se define como profesional, a partir de factores sociales, culturales, contextuales y personales. En consecuencia, el profesorado en esta dinámica, establece una misión profesional, desarrolla atributos característicos de su profesión, valores, creencias, un conjunto de saberes, además de la autoeficacia profesional (Zhu, 2017).

3. CONCEPTO DE IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE

A continuación, se presentan algunas posturas en torno a este tema, sin dejar de mencionar y asociar lo descrito anteriormente con aspectos personales, sociales y culturales, experiencias y vivencias, que desde mi punto de vista son significativas y valiosas durante este proceso epistémico, interviniendo y dando forma en algún grado a la construcción de la identidad profesional docente.

El concepto de identidad es difícil de definir, existiendo múltiples acepciones de acuerdo a la disciplina que lo aborde. Sin embargo, en términos generales se puede decir que este concepto se refiere a cómo las personas responden a la pregunta de quiénes son. En este sentido, la identidad profesional da cuenta de la dimensión personal que representa lo que significa ser profesional, alude a quienes somos como miembros de una profesión y consiste en un proceso dinámico e interactivo, en el que intervienen variables personales y sociales (Beijaard, 2019).

Así es como el ejercicio de la pedagogía es clave en la construcción de la identidad profesional, no solo porque contribuye a la motivación laboral, fomento de la autoeficacia en relación al ejercicio docente y disminución del abandono de la carrera (Hanna et al., 2019), sino también porque es la imagen en base a la que el profesorado determina quién es como profesional de la educación (Baustien, 2019).

Por su parte, Sotomayor & Ávalos (2012) sostienen que la identidad docente irrumpe de una construcción y reconstrucción permanente, social e históricamente anclada, de las significaciones que le dan sentido al trabajo docente. Además, responde al por qué de su elección profesional, lo que se valora y se siente como importante en las acciones de enseñanza y a la capacidad que se cree tener o no tener, para cumplir metas y realizar el trabajo requerido.

Por tanto, la identidad profesional docente se entiende como un proceso de continuo cambio y evolución, que de-

pende y se ve influenciada por el contexto personal, cultural y social. En este marco, la evidencia da cuenta que uno de los contextos sociales de mayor influencia en el desarrollo de la identidad profesional del docente, es la formación universitaria (Van der Wal et al., 2019). Cuando se forma a los futuros(as) profesores(as), esta tarea se lleva a cabo consciente o inconscientemente o de manera planificada o no, de acuerdo con algún(os) modelo(s) de formación docente, que responden a fundamentos ontológicos y epistemológicos, que asumen y representan lo que significa ser un(a) profesor(a).

En este marco, la educación universitaria significó una etapa crucial de desarrollo formativo, ciclo en el cual incorporé diversas herramientas y estrategias asociadas a lo práctico y pedagógico de la carrera de Pedagogía en Educación Física. Las experiencias adquiridas hicieron más amena y placentera esta etapa, generando multiplicidad de interacciones en ámbitos de carácter personal, social y cultural, incidiendo en la construcción y reconstrucción de la identidad profesional docente. En este sentido, la implementación de estrategias adecuadamente planificadas durante esta etapa formativa, otorgaría al estudiantado de pedagogía la posibilidad de asumir roles, desafíos y responsabilidades que ponen a prueba su vocación y eficacia profesional.

Al respecto, Caballero-Rodríguez (2009) define diferentes dimensiones que configuran la identidad profesional docente, las cuales se complementan e influyen entre sí.

- Dimensión externa: viene determinada por la propia profesión al incluir unas funciones, rasgos y atributos específicos que la diferencian de las demás profesiones.
- Dimensión interna: es la manera personal de comprender la profesión y de desempeñarla.
- Dimensión interactiva: se refiere a las relaciones que se producen en el ejercicio de la profesión, construyendo una determinada cultura profesional. Estas relaciones influyen directamente en el modo que tiene el sujeto de entender la profesión y ponerla en práctica.

Además, añade que la identidad profesional docente se construye en la interrelación de un conjunto de factores internos y externos, entre los que destacan los siguientes:

1. FACTORES INTERNOS O PERSONALES. DENTRO DE ÉSTOS, COBRAN ESPECIAL IMPORTANCIA:

- La vocación: se refiere al grado en que el sujeto hace aquello que desea hacer.
- La concepción de la profesión: son los principios, individuales o compartidos, que configuran una determinada manera de ser y hacer en la profesión.
 - El saber: es el nivel de conocimiento que la persona posee acerca de su profesión y el modo de llevarla a cabo. Implica un saber teórico y práctico.
 - La integración en la cultura profesional: es el grado en que el sujeto se identifica con los compañeros de profesión y las formas de organización y funcionamiento, bien a nivel institucional, bien a nivel de sección o grupo.
 - El auto-concepto: se refiere a lo que el individuo piensa sobre sí mismo como profesional.
 - La autoestima: se va consolidando y reafirmando a través de la adecuación entre la implicación y el esfuerzo profesional y el reconocimiento recibido por parte del colectivo profesional o los sujetos a los que se dirige la actuación.

2. FACTORES EXTERNOS O SOCIALES. Entre otros:

- El prestigio de la profesión: es el reconocimiento de la profesión por el resto de la sociedad.
- La categoría profesional: se refiere al rango o jerarquía que posee el sujeto dentro de una profesión a modo de reconocimiento oficial y que implica una determinada incentivar económica o promoción. No va necesariamente unida al reconocimiento del colectivo profesional.
- El reconocimiento profesional: es el estatus que os-

tenta el sujeto dentro de una profesión a modo de reconocimiento social o por parte del colectivo profesional. Se diferencia de la anterior en que no implica un reconocimiento oficial o promoción.

- La interacción profesional: son las relaciones que el sujeto establece con sus compañeros de profesión o usuarios de su servicio.

Lo manifestado por el autor es un punto crucial en el proceso de construcción de la identidad profesional docente, donde se interrelacionan estos aspectos, que en alguna medida condicionan la mirada y forma de entender la profesión. Personalmente, durante los años que he participado como profesor en contextos escolares y universitarios, he experimentado en primera persona como el ambiente político, social y económico, el reconocimiento que se le da a la profesión docente, su impacto a nivel social, la interacción con nuestros pares, las jerarquías que se estructuran dentro del entorno educativo, la integración de la cultura profesional y la concepción de la profesión (factores internos-externos), intervienen en la construcción de la identidad profesional docente.

Por otra parte, dentro de los factores internos, la “vocación”, es uno de los aspectos trascendentales en la construcción de la identidad profesional docente. La orientación vocacional es un proceso dinámico, continuo y progresivo, que ha contribuido significativamente a sentirme afortunado en el rol de educador, a ser responsable con la profesión, a buscar vías de perfeccionamiento y mejora continua y, por último, a darle sentido y valor a la docencia.

Por consiguiente, el proceso de formación inicial docente debería proporcionar diversas instancias en las que el estudiantado se apropie de la cultura docente, es decir, adquiera los modos, costumbres, prácticas, conocimientos y habilidades propios de esta labor profesional, a través de la formación académica, la experiencia personal en esta labor y las interacciones en la vida universitaria. Pero sobre todo

debido a la reflexión de la propia práctica, lo que se traduce en un compromiso consigo mismo y en un deseo de mejora y transformación profesional (Lozano-González, 2020). De este modo, la identidad del docente en formación se configura en función del tiempo, nivel educativo, contexto en el que ejerce la docencia y aspectos personales, que trazan historias, huellas y experiencias distintivas de vida.

4. CONSIDERACIONES FINALES

La construcción epistemológica de la identidad profesional docente no tiene su punto de partida (solo) en la etapa de formación inicial, sino que involucra etapas anteriores de la vida, tales como la infancia, juventud, adolescencia, entre otros. Adicionalmente, el conjunto de conocimientos, características de personalidad, experiencias educativas y personales, además de las creencias acerca de la profesión, condicionan una adecuada identificación con la profesión y una mayor conciencia acerca de lo que significa ser profesor(a).

El descubrimiento de uno mismo se constituye, de esta manera, en una herramienta imprescindible para recomponer el yo personal, para reconstruir la personalidad docente, para ir tejiendo un yo más auténtico, que sea consciente del importante papel que juega la comunicación con uno mismo y con los demás en el desarrollo de la identidad profesional. Ser consciente de estos aspectos, se configura como un elemento de captura de la propia identidad y de progreso como educador(a). En este sentido, las experiencias como discente y enseñante, así como los modelos pedagógicos recibidos son muy importantes en la configuración de la imagen de sí mismo como educador(a).

Para finalizar, debo mencionar la relevancia de los procesos de diálogo dentro de las instituciones educativas. Los y las docentes, en su labor profesional y contextos de trabajo, deben tener instancias de reflexión permanente, tanto de manera personal como colectiva, durante todo su

ejercicio docente y profesional, haciendo frente a los constantes cambios sociales, que inciden de una u otra manera en la institución educativa y, por ende, en la forma cómo ellos construyen su identidad profesional. De esta manera, el profesorado fortalecerá su compromiso laboral, valorará aún más el sentido colectivo de su profesión y perfeccionará, cada vez más, su quehacer profesional.

Por tal razón, debemos ser capaces de reflexionar sobre los cambios al modelo tradicional de enseñanza y a proyectar la adopción de nuevos enfoques de trabajo pedagógico, acordes con el presente y con lo que realmente es válido y significativo para el estudiantado del siglo XXI. Se trata de hacer una mirada introspectiva y crítica al sector educativo, que facilite la detección de obstáculos, potencie lo que se está haciendo bien y revierta las prácticas inadecuadas, que intervienen y modifican la construcción epistémica de la identidad profesional docente.

[*Agradecimiento especial*]

Capítulo escrito en homenaje a mi querida madre Gloria Vidal Cofré, por su incansable labor como EDUCADORA de la vida, por sus enseñanzas, cariño y amor, un enorme beso al cielo, de donde seguro nos proteges, cobijas y atesoras.

REFERENCIAS

Baustien, M. (2019). Teacher preparation as interruption or disruption? Understanding identity (re)constitution for critical inclusion. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and*

- Studies*, 81(1), 38-49. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2019.02.008>
- Beijaard, D. (2019). Teacher learning as identity learning: models, practices, and topics. *Teachers and Teaching*, 25(1), 1-6. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1542871>
- Caballero-Rodríguez, K. (2009). *Construcción y desarrollo de la identidad profesional del profesorado universitario*. [Tesis Doctoral. Universidad de Granada]. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/2200>
- Ceberio, M., y Watzlawick, P. (1998). *La Construcción del Universo*. Barcelona: Herder.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la Acción Comunicativa I*. Madrid: Taurus.
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E., & Zijlstra, B. J. H. (2019). Primary student teachers' professional identity tensions: The construction and psychometric quality of the professional identity tensions scale. *Studies in Educational Evaluation*, 61, 21-33. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.02.002>
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 83-101. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198005>
- Lozano-González, E. (2020). Significado de la docencia y procesos formativos de profesores en el área de la salud. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.14>
- Mardones, J. (1991). *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales. Materiales para una fundamentación científica*. Barcelona: Anthropos.
- Ricci, R. (1999). Acerca de una epistemología integradora. *Cinta de Moebio: Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (5), 2-5. <https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/26437>
- Sotomayor, C., & Ávalos, B. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva Educativa*,

- Formación de Profesores*, 51(1), 57-86. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328167005>
- Van der Wal, M.M., Oolbekkink-Marchand, H.W., Schaap, H. & Meijer, P.C. (2019). Impact of early career teachers' professional identity tensions. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 80(1), 59-70. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.001>
- Zemelman, H. (1996). *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*. México: Ed. Colmex.
- Zhu, G. (2017). Chinese student teachers' perspectives on becoming a teacher in the practicum: emotional and ethical dimensions of identity shaping. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 43(4), 491-495. <http://dx.doi.org/10.1080/02607476.2017.1341162>

Reflexiones sobre formación inicial docente: educación emocional y ética intercultural para una evaluación educativa pertinente

Susana Oñate Escobar

Este breve ensayo surge en medio de la preocupación por el creciente déficit de profesores a nivel nacional (Cabezas et al., 2019). Debido a ello, reflexionar sobre los desafíos en la formación inicial docente cobra mayor importancia y urgencia. ¿Qué debemos hacer para evitar que docentes nóveles abandonen el sistema escolar una vez que ingresen en él? Sin duda la complejidad de esta pregunta impide toda pretensión de responderla plenamente. Sin embargo, desde la experiencia en aula he podido identificar algunos desafíos personales y compartidos, con los que espero aportar a la reflexión que nos convoca.

EL PRIMER DESAFÍO: LA AUSENCIA DE UNA EDUCACIÓN EMOCIONAL

No es sencillo abordar la educación emocional como un tema central en la formación inicial docente, en un contexto en que la hegemonía de la racionalidad instrumental permea las instituciones educativas y su currículum (Ortiz Huerta; Zacarías Guitérrez, 2020). En esa búsqueda de racionalidad muchas veces se olvida que la motivación y el compromiso están ligados a la emoción. Por tanto, en el ejercicio pedagógico cotidiano es inevitable que las emociones influyan

en la motivación con que el profesorado lleva a cabo su rol docente.

Desde mi propia práctica, los principales desafíos socio pedagógicos que he experimentado y observado se encuentran en la gestión de las emociones. Desde el manejo de un clima de aula agradable, hasta la atención de situaciones de vulneración de derechos del estudiantado. Aun así, la carga emocional del trabajo docente no es considerada en su formación inicial, pues el foco de atención suele estar en la adquisición de los objetos culturales que se espera enseñar. Esta hiper-especialización propia de nuestra época, se materializa en una formación disciplinaria que opaca una mirada holística del medio escolar.

Así, la ausencia de una educación emocional en la formación inicial docente conlleva consecuencias en el desarrollo de la resiliencia con que enfrentarán el aula. Esa resiliencia es esencial para gestionar los constantes desafíos, cambios e implicancias de un contexto laboral que muchas veces se torna impredecible (Alvites-Huamaní, 2019). El mejor ejemplo de ello ha sido el levantamiento de un sistema educativo escolar en medio de una pandemia global que sorprendió a las comunidades educativas. En ese contexto, la capacidad de adaptación que permite la resiliencia (Cortés Rojas, 2021), fue esencial para sostener una educación a distancia para la que no se tenía las herramientas tecnológicas, de infraestructura o capacitación.

Podríamos enumerar infinitos ejemplos en que la gestión de las emociones permite llevar a cabo con éxito la labor docente. Lamentablemente existen factores psicosociales que tienen un gran impacto en esa gestión de emociones y el enfrentamiento de situaciones de estrés (Alvites-Huamaní, 2019). Cuando esos factores sobrepasan la resiliencia, pueden provocar un estado de agotamiento debido al esfuerzo excesivo de adaptación (Cortés Rojas, 2021). Ejemplo de ello es el Síndrome de Burnout o de desgaste profesional, ampliamente estudiado debido a sus implicancias en el desarrollo

del compromiso laboral (de Vera García y Gabari Gambarte, 2019). Este síndrome es propio de ocupaciones relacionadas con el servicio a personas y el estrés crónico al que se exponen quienes ejercen dicho rol (Esteras et al., 2016).

De esta forma, cuando se desarrolla un desgaste profesional, también se produce un impacto negativo en la salud y bienestar personal que afecta el compromiso docente (Usán y Salavera, 2020; de Vera García y Gabari Gambarte, 2019). A menor compromiso existen mayores probabilidades de abandono de una tarea, por tanto, la importancia de preparar a la planta docente para superar el desgaste profesional debería ser una prioridad. En dicha preparación se debe enfatizar la educación emocional debido a que su desarrollo implica el afrontamiento constructivo de situaciones de estrés, tanto internas como externas al aula (de Vera García y Gabari Gambarte, 2019). Estas estrategias de afrontamiento constructivo se relacionan con la tolerancia a la frustración, la autoeficacia, el autocontrol interno, entre otras (Usán y Salavera, 2020; de Vera García y Gabari Gambarte, 2019).

En suma, una sólida educación emocional en la formación inicial docente anticipa el agotamiento causado por estrés laboral y sus factores psicosociales. A su vez, aumenta el desarrollo de la resiliencia frente a los constantes desafíos que surgen de manera inesperada en el ejercicio cotidiano de la docencia. Por tanto, la educación emocional podría ser una herramienta de prevención del abandono del sistema educativo escolar de parte de docentes jóvenes en sus primeros años de ejercicio profesional.

SEGUNDO DESAFÍO: UNA POBRE FORMACIÓN ÉTICA

Desde mi experiencia, las representaciones sociales asociadas a la docencia se encuentran fuertemente ligadas a un profesorado del que se espera una actuación ética. En esa actuación el concepto de justicia es utilizado por el estudianta-

do y padres de familia, como el valor que encarna la mayor o menor ética de un docente. Esta solicitud de justicia puede verse en una relación y contrato pedagógico, en que el docente reconoce al estudiantado como un sujeto válido en sus diferencias, libre de elegir y con capacidad de aprender (Meirieu, 2001).

A pesar de la importancia que una actuación ética tiene en la relación pedagógica con el estudiantado, la formación inicial docente aborda la ética del profesorado sin darle el protagonismo que requiere. Ello, pues suele encontrarse implícita en la discusión sobre el currículo, didáctica y evaluación educativa, en el marco de la atención a la diversidad en el aula. Sin embargo, recientemente se han publicado los nuevos Estándares para Carreras de Pedagogía, en los que se incluye el estándar número 10, de ética profesional (Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP, 2022).

La incorporación de un estándar específico que apela a la actuación ética docente es una oportunidad de fortalecer la formación inicial sobre este ámbito profesional. En especial, debido al contexto de diversidad social y cultural que caracteriza y enriquece la región de la Araucanía. Ello, pues esa diversidad requiere del fortalecimiento de la reflexividad que permite el cuestionamiento ético cotidiano. En ese fortalecimiento, es una ética intercultural la que permite construir relaciones basadas en el reconocimiento del otro por medio del diálogo intersubjetivo y la co-construcción de un saber compartido (Fuica-García, 2020).

Una formación basada en la ética intercultural pone énfasis en un diálogo que releva la historia, cultura y tradiciones que han influido en la forma en que distintos grupos se relacionan (Fornet-Betancourt, 2009). Por tanto, este tipo de formación ética permite visibilizar y discutir las posiciones asimétricas de esos grupos humanos, así como cuestionar las premisas que sustentan las concepciones epistemológicas hegemónicas (Fuica-García, 2020). Por ende, la

formación basada en una ética intercultural puede representar un paso importante para la superación de un sistema educativo escolar monocultural, que contrasta con la diversidad del país.

En la superación de esa monoculturalidad educativa, se requiere del desarrollo de una competencia intercultural compuestas por conocimientos, habilidades y actitudes (Blanco Torres et al., 2021). En la Araucanía, el desarrollo de una competencia intercultural implica conocer y comprender los saberes indígenas, desarrollar habilidades para una comunicación efectiva en situaciones interculturales y desarrollar una actitud de apertura frente a creencias y representaciones sociales diferentes a las propias (Blanco-Figueroa y Arias-Ortega, 2022). Sin embargo, para que esa competencia intercultural sea posible, es necesaria una formación filosófica basada en una ética intercultural que dignifique el saber indígena (Fornet-Betancourt, 2001).

Así, el ejercicio de una docencia ética en contextos interculturales implica el fortalecimiento de la reflexividad que acompaña al análisis crítico de las situaciones que nos conflictúan en el aula. Esta reflexividad es la que permite reconocer la subjetividad en nuestro pensamiento pedagógico. Sin el reconocimiento de esta subjetividad no es posible una mirada contra-hegemónica, pues la autonomía cognitiva es necesaria para cuestionar y reinterpretar nuestra perspectiva frente al conflictos surgidos en el aula. Esa autonomía cognitiva es propia de quienes ostentan una alta capacidad reflexiva (Blanco Torres et al., 2021).

La alta capacidad reflexiva que se espera del profesorado tiene que ver con la necesidad de enfrentar los choques culturales y desafíos socio pedagógicos que enfrentamos en las comunidades educativas. Esos choques culturales no suelen percibirse como tal. Por tanto, sin el cuestionamiento que permite la reflexividad, se dificulta la construcción de una relación pedagógica ética que valore la diferencia y promueva la justicia epistémica.

En suma, la importancia de una formación inicial docente que considere la ética intercultural como una de sus bases, radica en la necesidad de promover una actuación pedagógica ética. En esta actuación, la búsqueda de justicia mediada por el cuestionamiento de las creencias y representaciones sociales, ayudará a la prevención de prácticas de exclusión y discriminación del estudiantado. Además, la reflexividad que acompaña al cuestionamiento posibilita la superación de tensiones epistemológicas, debido a saberes educativos invisibilizados que ponen en desventaja al estudiantado indígena (Quintriqueo Millán et al., 2016).

TERCER DESAFÍO: UNA EVALUACIÓN EDUCATIVA PERTINENTE

Una evaluación educativa pertinente es un desafío que la planta docente enfrenta en el cotidiano, al intentar equilibrar las exigencias del medio escolar y la responsabilidad de responder a las necesidades de su estudiantado. Este desencuentro entre la evaluación, sus funciones sociales y pedagógicas, ha convertido a la evaluación educativa uno de los mayores problemas para la integración del aprendizaje y la evaluación como parte de un todo (Sánchez-Sánchez y Jara-Amigo, 2021). En medio de este desencuentro, la promulgación de un nuevo decreto que orienta la evaluación en el aula hacia prácticas formativas para el aprendizaje (Decreto 67, 2018), pone en jaque al profesorado que busca responder a una nueva cultura evaluativa, en un sistema educativo escolar homogeneizante.

En las orientaciones de este decreto se espera que el profesorado promueva 12 principios que fortalecen la evaluación formativa como un aspecto intrínseco a la enseñanza para el apoyo del aprendizaje del estudiantado (MINE-DUC, 2018). Por tanto, llama a la reflexión constante de la planta docente para la toma de decisiones pertinentes y oportunas. Para lograr este objetivo, es necesario superar la

representación de la evaluación como un elemento de castigo y control. Asimismo, es necesario que el profesorado tenga una alta capacidad reflexiva para lograr la pertinencia de sus prácticas de evaluación.

En la Araucanía, la pertinencia de las prácticas de evaluación debe considerar los contextos educativos interculturales para aportar a la justicia social. Para ello, la evaluación debe reconocer los saberes y haceres indígenas que forman parte de las habilidades propias de su cultura (Del Pino et al., 2022). Eso hace necesario considerar la incorporación de un reconocimiento recíproco del estudiantado y la planta docente, que responda a los principios de diálogo en igualdad de posiciones y con participación comunitaria (Del Pino et al., 2022). Con esta incorporación se podría avanzar hacia prácticas de evaluación formativas para el aprendizaje, con pertinencia cultural de acuerdo con el territorio.

En esta búsqueda de pertinencia, no solo es necesario responder a las necesidades culturales del estudiantado según las características de la comunidad a la que pertenece. También es necesario trabajar en el diseño de estrategias de evaluación motivadoras y adecuadas para los intereses personales de niños, niñas y jóvenes. Ello, pues el peso que tienen las instancias de evaluación educativa en la ansiedad escolar sigue presente debido al uso inadecuado de estas instancias como forma de control y poder. En nuestras experiencias, no es difícil pensar en ejemplos de docentes que utilizaban la calificación como una forma de validar su autoridad frente al estudiantado. Por ello, la formación inicial docente debe considerar la discusión permanente sobre aspectos éticos de la evaluación educativa.

Sumado a lo anterior, también es fundamental responder a la diversidad del aula, con estrategias de evaluación también diversas. En este sentido, no comparto la forma que ha tomado la respuesta a dicha diversidad del estudiantado, pues usualmente se diseñan evaluaciones alternativas para aquellos que han sido etiquetados como estudiantes

con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Desde mi perspectiva, el desafío se encuentra en diseñar situaciones de aprendizaje y evaluación, de las que todo el estudiantado pueda participar. Esto evitará la segregación simbólica de un grupo que ocurre cuando se le aplica un instrumento de evaluación “diferenciada”.

REFLEXIONES FINALES

Al reflexionar sobre la formación inicial docente, la educación emocional y una ética intercultural para el logro de prácticas de evaluación educativas pertinentes e integradas con el aprendizaje, son los tres elementos que me parece urgente relevar. Esto en el contexto de una formación llevada a cabo por una universidad que responde a las necesidades del territorio en que se encuentra. En nuestro caso, la Región de la Araucanía.

La importancia de estos tres focos de atención, no se deben solo a la necesidad de responder a una educación que sitúe el aprendizaje en su contexto territorial. También se debe a la necesidad de aportar a la superación de un sistema educativo escolar monocultural que no concuerda con las necesidades de un país rico en diversidad social y cultural. En esa búsqueda, la educación emocional tiene un rol preponderante en el desarrollo de la empatía que requiere la lucha con una sociedad más justa y democrática.

Asimismo, una formación ética intercultural prepara al futuro profesorado para una abrirse a la interpretación de su práctica pedagógica desde otras perspectivas. Esto, por medio del reconocimiento de su propia subjetividad, creencias y representaciones sociales que se concretizan en un pensamiento pedagógico construido en un sistema educativo que excluye formas diferentes del ser, conocer y vivir. En ese reconocimiento, la reflexividad acompaña a un cuestionamiento constante que es reflejo de la ética de docentes que buscar una relación pedagógica ética con el estudiantado.

Finalmente, las prácticas de evaluación educativas pertinentes, como el “talón de Aquiles” de los desafíos socio-pedagógicos del ejercicio docente, debe estar respaldado por esa educación emocional y ética intercultural. Esto, pues no es posible desarrollar prácticas de evaluación que respondan a las necesidades personales, familiares y comunitarias de un contexto educativo específico, sin el desarrollo de una sana relación pedagógica con todos los miembros de esa comunidad educativa.

En estas reflexiones quedan fuera muchos elementos que son relevantes en la formación inicial docente. Sin embargo, la elección de estos tres ejes responde a la experiencia en aula y las dificultades enfrentadas en el medio escolar. A pesar de la subjetividad de esta elección, he tratado de destacar aquellos elementos que también han sido preocupación de mis pares y con quienes he pasado largas jornadas de conversación, a la espera de oportunidades para compartir nuestras reflexiones. Espero les sean útiles de algún modo.

[Agradecimientos]

Beca de Doctorado Nacional, Año Académico 2021, folio 21210456, Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo. Doctorado en Educación en Consorcio, Sede Universidad Católica de Temuco.

REFERENCIAS

- Alvites-Huamaní, C. G. (2019). Estrés docente y factores psicosociales en docentes de Latinoamérica, Norteamérica y Europa. *Propósitos y Representaciones, Revista de Psicología Educativa*, 7(3), 141-159. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.393>
- Blanco-Figueredo, L. I. y Arias-Ortega, K. E. (2022). Enfoques, bases epistémicas y éticas de la formación del pensamiento pedagógico intercultural en contextos indígenas. *Formación universitaria*, 15(2), 71-82. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000200071>
- Blanco Torres, Y.; Reinoso Pérez, Y. y Vásquez Maestre, M.C. (2021). Competencias interculturales y globalización, una reflexión en torno a la formación ética. *Revista De Filosofía / Centro De Estudios Filosóficos / Universidad Del Zulia - Venezuela* , 346-357. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4978931>
- Cabezas, V., Medina, L., Müller, M. y Figueroa, C. (2019). *Desafíos y tensiones entre las nuevas políticas educativas y los programas de formación inicial de profesores en Chile*. <https://politicaspUBLICAS.uc.cl/wp-content/uploads/2019/10/Paper-serie-Temas-de-la-Agenda-Pu%CC%81blica-N%C2%B0-116-1.pdf>
- Centro De Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP (2021). *Rúbricas generales para evaluar el desempeño docente en el Portafolio Educación Media Formación General Proceso de evaluación*. file:///C:/Users/susan/Downloads/Rubricas_generales_Portafolio_Educacion_Media_2021.pdf
- Cortés Rojas, J. L. (2021). El estrés docente en tiempos de pandemia. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8, 1-11. (Epub) 26 de marzo de 2021. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2560>
- de Vera García, M. I. V. y Gabari Gambarte, M. I. (2019).

- Burnout y factores de resiliencia en docentes de educación secundaria. *International Journal of Sociology of Education*, 8(2), 127-152. <https://doi.org/10.17583/riase.2019.3987>
- Decreto 67 de 2018 [con fuerza de ley]. Por medio del cual Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción y deroga los decretos exentos N°511 de 1997, N°112 de 1999 y N°83 de 2001, todo del Ministerio de Educación. 20 de febrero de 2018. D.O. No 67. <https://bcn.cl/2f7jk>
- Del Pino, M., Ortega, K. E. A., y Muñoz, G. (2022). Justicia Social en Saberes y Haceres de la Evaluación Educativa en Contexto Mapuche. *Revista internacional de educación para la justicia social (RIEJS)*, 11(1), 133-156. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.008>
- Esteras, J., Chorot, P. y Sandín, B. (2016). *Prevalencia del síndrome de burnout en los docentes según la etapa educativa y la experiencia docente*. <http://hdl.handle.net/10045/64390>
- Fornet-Betancourt, R. (2001). La filosofía intercultural desde una perspectiva latinoamericana. *Diálogo Filosófico*, 51, 411-426. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/091201.pdf>
- Fornet-Betancourt, R. (2009). *La filosofía intercultural y la dinámica del reconocimiento*. Conferencia inaugural de la cátedra Fray Bartolomé de Las Casas de la Universidad Católica de Temuco. Estudios de Filosofía Latinoamericana. México: UNAM. <https://repositoriodigital.uct.cl/handle/10925/163>
- Fuica-García, F. (2020). La posibilidad de una Ética Intercultural. *Utopía Y Praxis Latinoamericana*, 25(88), 115-122. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3633772>
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar*. Ética y pedagogía. Editorial Octaedro. <http://digital.casalini.it/9788499213569>
- Ministerio de Educación (2018). Orientaciones para la implementación del Decreto 67/2018 de Evaluación, califi-

- cación y promoción escolar. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14279/orientaciones%20decreto%2067.pdf?sequence=1&i-Allowed=y>
- Ortiz Huerta, M. G. y Zacarías Guitérrez, M. (2020). La inclusión educativa en el sistema neoliberal capitalista. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, 794-794. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.794
- Quintriqueo Millán, S; Morales Saavedra, S; Quilaqueo Rapimán, D. y Arias Ortega, K. (2016). *Interculturalidad para la formación inicial docente: desafíos para construir un diálogo intercultural*. Sello Editorial: Universidad Católica de Temuco. <http://repositoriodigital.uct.cl/handle/10925/2146>
- Sánchez-Sánchez, G.I, y Jara-Amigo, X. E (2022). Habitus en torno a la evaluación. (Des) encuentro entre medición y comprensión. *Revista Electrónica Educare*, 26 (1), 21-40. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.26-1.2>
- Usán Supervía, P. y Salavera Bordás, C. (2020). Síndrome de Burnout, Compromiso y Orientación a Metas en Docentes de Diferentes Etapas Educativas. *Sostenibilidad*, 12 (17), 6882. <http://dx.doi.org/10.3390/su12176882>

Educación, pedagogía y didáctica. Una necesaria reflexión epistemológica desde el conocimiento didáctico del contenido

Joel Parra-Díaz

El mundo es un pluriverso político, cultural y cognitivo, en el cual la vida se organiza y experimenta de varios modos. Una de las finalidades del ser humano es conocer, y en este sentido se produce conocimiento a través de una diversidad de estrategias, de procesos de imaginación, que permiten comprender las diversas dimensiones de la naturaleza y a nosotros como parte de ella (Olivé et al., 2009).

La construcción de realidades, en tanto obtención de conocimiento del sujeto, es un proceso en el que confluyen distintos elementos que permiten construir un objeto cognoscible, y es esta construcción de realidad la que está mediada por paradigmas de base que permiten construirla. Al respecto, tal como lo plantea Kuhn en *La estructura de las revoluciones científicas* (1962), el conocimiento se construye y reconstruye en la medida que avanza el desarrollo del mismo, emergen nuevos paradigmas, existen periodos de anomalías, se establece un nuevo paradigma y se genera un periodo de ciencia normal, hasta que emerge un nuevo paradigma.

La diversidad de áreas de conocimiento existente actualmente, permite comprender que la ciencia en todas las áreas se ha expandido, complejizado y difundido, pasando por cada una de las fases que plantea Kuhn.

El interés de hacer un trabajo sobre epistemología en las ciencias formativas, nace desde la necesidad de aportar al desarrollo de conocimiento relevante para la comprensión y solución de problemas propios del campo de estudio educativo y pedagógico/didáctico, pero sobre todo generar conocimiento necesario para esto (Olivé et al., 2009).

Puntualmente en las Ciencias de la Educación emerge un campo de estudio propio de la mano de la pedagogía como sinónimo de la didáctica (Zambrano, 2006), esto debido que en opinión de este autor, en Francia ya se ha superado la discusión de si es “ciencia de la educación” o “ciencias de la educación”, tema que será tratado en el primer apartado de este trabajo, con la idea de ir aclarando las diferencias epistemológicas que nos interesan.

La pregunta que se busca responder en el desarrollo de este escrito es ¿Tiene la educación un campo propio de estudio –en tanto ciencia- que supere la concepción técnica normalmente asignada a la pedagogía y a la didáctica?

A) CIENCIAS “DE” LA EDUCACIÓN

En las ciencias de la educación confluyen distintas disciplinas y saberes que tienen por objeto el estudio y formación integral del educando, principalmente en el aspecto moral, intelectual, social y afectivo (Angulo, González, Santamaría, y Sarmiento, 2007).

Siguiendo los planteamientos de Zambrano (2006), las ciencias de la educación se constituyen en un espacio social e institucional y cuyo objeto es hacer visible los discursos y las prácticas del decir y del hacer de la educación, la formación y sus condiciones de cultura. El autor manifiesta que el objeto de esta disciplina científica lo constituye el hecho educativo, ligado por un lado, con la noción de “pedagogía” y los “procedimientos didácticos eficaces”, complementando que las ciencias de la educación no nacen de las ciencias fundamentales, sino que ellas son el resultado de

una práctica que ha interpelado dichas ciencias presentes en el escenario educativo.

En este sentido convergen en la educación, entre otras ciencias: la economía, sociología, psicología, antropología, pedagogía y la didáctica. Las delimitaciones, campo de estudio y área de influencia son materia de constante estudio y discusión epistemológica, debido a la complejidad que el fenómeno educativo reviste. Ahora, si examinamos críticamente estos saberes, veremos que ninguno de ellos posee un campo exclusivo de conocimientos que se aplican a la educación; tampoco hay una interacción entre ellos que conduzca a la unificación del conocimiento; por el contrario, cada saber al abarcar separadamente una parte del conocimiento educacional, lo fragmenta, tratando de estudiar el mismo fenómeno educativo (Campos, 2011b).

En un interesante escrito titulado “Teoría de la Educación y Ciencias de la Educación: carácter y ubicación”, Colom y Rodríguez (1996) señalan que hablar de las Ciencias de la Educación no supone referirse a comportamientos estancos, e independientes; tampoco se trata de establecer conexiones fidedignas y formalizadas, aunque la verdad, al incidir todas ellas en un aspecto común -la educación y lo educativo- muestran realmente puntos y núcleos de conexión e incidencia entre las diversas ciencias involucradas. Añaden además que gracias al carácter abierto de las ciencias de la educación, puede establecerse este sistema circular que conforma un auténtico sistema de comunicación entre todos los aportes que dichas ciencias nos ofrecen.

En este entramado, la discusión acerca del campo epistemológico propio de la educación cobra relevante importancia, debido al supuesto que la educación no tiene campo propio de estudio, pues esta permeado por fenómenos que se estudian desde la óptica de varias ciencias en paralelo como ya se señaló. Así, en el área educativa, la pedagogía y puntualmente la didáctica, vendrían a ser la base epistemológica de esta área de conocimiento.

El hecho pedagógico es un suceso en tiempo y espacio definidos, en el cual se produce un aprendizaje nuevo o se refuerza uno más antiguo, y donde interviene un educador y un educando, ambos en forma activa bajo la intervención de una metodología basada en el conocimiento científico y en la experiencia o arte de enseñar (Campos, 2005).

En esta tríada de variables que inciden y confluyen en la educación, se releva la didáctica como disciplina que estudia la enseñanza (Cadoche y Maris, 2000), por tanto, una rama de la pedagogía que se preocupa del estudio de elementos que van más allá del enfoque mecanicista y prescriptivo de la didáctica, es decir, se ve como una ciencia humana que supone una combinación de deliberaciones históricas, sociales y culturales. Por cierto, la didáctica no fue concebida siempre de la forma que se concibe hoy. Inicialmente significó arte de enseñar, y como arte, la didáctica dependía mucho de la habilidad para enseñar y de la intuición del maestro. Más tarde la didáctica pasó a ser conceptualizada como ciencia y arte de enseñar, prestándose por consiguiente, a investigaciones referentes a cómo enseñar mejor, lo que le permite conceptualizar un saber propio de estudio disciplinar.

B) DIDÁCTICA Y PEDAGOGÍA

El término Didáctica procede del griego: *didaktiké, didaskein, didaskalia, didaktikos, didasko* (...), todos estos términos tienen en común su relación con el verbo enseñar, instruir, exponer con claridad (Mallart, 2001). *Didaxis* tendría un sentido más activo, y Didáctica sería el nominativo y acusativo plural, neutro, del adjetivo *didaktikos*, que significa apto para la docencia. En latín ha dado lugar a los verbos *docere* y *discere*, enseñar y aprender respectivamente, al campo semántico de los cuales pertenecen palabras como docencia, doctor, doctrina, discente, disciplina, discípulo (Mallart, 2001).

En el siglo XVI Wolfgang Riatke (1571-1631), al in-

troducir su nuevo sistema educativo para Alemania, se atribuyó el título de *didacticus*, pero fue Juan Amós Comenius (1592-1670), con su libro *Didáctica Magna*, quien convirtió la palabra didáctica en un término más conocido” (Carvajal, 2009: 2). Comenius (1971) dice que didáctica es el artificio universal para enseñar todas las cosas a todos, con rapidez, alegría y eficacia. Además de Comenius, diversos autores han definido el concepto de didáctica (Estebaranz, 1994; Mattos, 1963; Ruiz, 1996) con el fin de hallar elementos comunes en todas estas definiciones.

Los elementos constituyentes del concepto identificados en común, se pueden agrupar en cuatro aspectos. En relación a su carácter, a su objeto, a su contenido y a su finalidad. Sobre el primer aspecto se establece que la didáctica es una ciencia, un arte o una disciplina subordinada a la pedagogía. Su objeto principalmente (en la concepción tecnológica) es el proceso de enseñanza aprendizaje. Su contenido es normativo, tiene como objetivo comunicar, contempla metodologías, al profesorado y al alumnado, y tiene como finalidad la formación intelectual, organización del aprendizaje, integrar la cultura y desarrollar la persona (Mallart, 2001).

Las variables incidentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje superan la concepción práctica-metodológica de la didáctica, identificada en su objeto, y relevan el origen epistémico del conocimiento asociado a este campo de estudio, que Lee Shulman llama “conocimiento didáctico del contenido”.

C) CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO

En el campo pedagógico, Shulman (2005) plantea que la enseñanza enfatiza la comprensión y el razonamiento, la transformación y la reflexión, por tanto, el docente debe realizar un trabajo epistémico que le permite comprender los fondos de su práctica pedagógica, los elementos que subyacen su

ejercicio y la forma de transferir al estudiante el fruto de su raciocinio. El autor en estas reflexiones se pregunta ¿cuáles son las fuentes del conocimiento base para la docencia?, ¿en qué términos pueden estas fuentes ser conceptualizadas? y ¿cuáles son los procesos didácticos de acción y razonamiento? Estas preguntas permiten a Shulman -tratando de elaborar respuestas a las mismas-, elaborar tipos de conocimientos del profesor que como mínimo deberían abarcar:

i) Conocimiento del contenido, ii) conocimiento didáctico general, iii) conocimiento del currículo, iv) conocimiento didáctico del contenido, v) conocimiento de los alumnos y de sus características, vi) conocimiento de los contextos educativos y, vii) conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos (Shulman, 2005).

Entre estas categorías, el conocimiento didáctico del contenido adquiere particular interés porque identifica los cuerpos de conocimientos distintivos para la enseñanza. Representa la mezcla entre materia y didáctica, por la que se llega a una comprensión de cómo determinados temas y problemas, se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los alumnos, y se exponen para su enseñanza (Medina y Jarauta, 2011; Shulman, 2005). Como complemento, Bolívar (2005), señala que en su trabajo cotidiano el profesor con conocimiento didáctico del contenido y como agente de desarrollo curricular, establece una relación entre su conocimiento, el expresado en el texto escolar y el contexto de su clase, donde interactúan valores y creencias de lo que significa enseñar una determinada materia en un determinado nivel y contexto. Esto, en la figura del triángulo pedagógico planteado por Houssaye (1988), quien establece las relaciones entre el saber, el profesor y el alumno, componentes considerados necesarios en toda situación pedagógica. En el triángulo pedagógico los vértices representan al profesor, el alumno y el saber. Los lados del triángulo representan; el aprendizaje en la relaciones

que hay entre el alumno y el saber, la enseñanza a la relación que se establece entre profesor y saber, y por último formación, en la relación entre profesor y alumno. La propuesta de Saint-Onge (2000) en la misma idea de un triángulo, nombra los vértices como conocimiento, docente y estudiante; y la relación entre conocimiento y docente le llama relación didáctica, la relación entre docente y estudiante le llama relación de mediación y finalmente a la relación entre conocimiento y estudiante le llama, relación de estudio.

Las dos propuestas de triángulo pedagógico revisadas evidencian que el saber o conocimiento es una fuente que tiene una relación directa e indisoluble con el profesor y el alumno, es decir, el saber cómo objeto de conocimiento media entre el profesor y el estudiante en tanto sujetos de conocimiento, el profesor con un saber sabio y el estudiante con un saber enseñado.

D) TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA

En línea con lo anterior, el sociólogo Michel Verret a través de su tesis doctoral plantea el concepto de transposición didáctica que luego retoma Yves Chevallard, y desarrolla puntualmente en el área de la matemática, ampliándose luego a la aplicación en todas las disciplinas pedagógicas. “En el ámbito de la didáctica se ha asistido a una difusión muy importante del concepto de transposición didáctica en todas las didácticas de las disciplinas, después de su emergencia en el seno de la didáctica de las matemáticas” (Gómez, 2005: 84).

El proceso de enseñanza y aprendizaje que se genera en todo proyecto educativo, se constituye mediante contenidos de saberes y en cómo estos se transforman en contenidos a enseñar. Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre un conjunto de transformaciones adaptativas que lo hacen apto como un objeto enseñanza (Chevallard, 2009). Al respecto, Verret (1975) define la didáctica como la transmisión de aquellos que saben

a aquellos que no saben, de aquellos que han aprendido a aquellos que aprenden. La relación, por tanto, del concepto de didáctica con el de transposición didáctica es entonces directa, a propósito de los componentes de objeto y sujeto de conocimiento y saber. Minte (2012) señala que el acto de transposición implica la transformación de un conocimiento disciplinar o científico en un conocimiento susceptible de ser aprendido.

Sobre la base recién expuesta, se releva por cierto la existencia de saberes “no enseñables” por tanto no escolarizables, como aquellos que son aprendidos sin ser nunca enseñados. Chevallard (2009) explica que estos saberes son los personales, los empíricos y otros saberes que pueden ser adquiridos de manera autónoma y/o mecánica, en procesos informales.

A pesar del gran éxito de la teoría de la transposición didáctica, han emergido numerosas críticas en su contra. La reducción del conocimiento, la simplificación u ocultamiento, la deformación y el desgaste (Cardelli, 2004; Chervel, 1988; Gómez, 2005). Estos temas, aunque interesantes, no serán desarrollados en mayor profundidad, porque podría desviarnos del tema principal que se quiere exponer en este escrito, y dado que son temas de interés de la filosofía de la educación o de la ética, podrán tratarse en escritos más propios de la teoría de la educación.

Aclarado el concepto de transposición didáctica, cabe señalar que el docente y su didáctica funcionan como puente entre el conocimiento y el aprendizaje, por tanto se deben buscar los mecanismos por medio de los cuales se facilite la socio- construcción del objeto de saber que se pretende transformar en objeto de enseñanza en la relación profesor- alumnos (Díaz, 2003).

La convergencia entre didáctica, transposición didáctica y conocimiento didáctico (del contenido) se da, en tanto la didáctica es concebida como ciencia que en relación a su contenido, contempla metodologías y variables propias

del proceso educativo que permiten conocer al objeto de estudio disciplinar. El conocimiento didáctico del contenido permite identificar los saberes necesarios para la práctica epistémica de la didáctica y también conocer variables del escenario educativo. Finalmente, la transposición didáctica es el proceso que permite en la práctica pedagógica, transformar un conocimiento científico en un conocimiento pedagógico, al alcance del entendimiento del estudiante, que luego se transforma en aprendizaje o saber adquirido por el sujeto en formación.

E) REFLEXIONES Y CIERRE

El conocimiento enseñable y, por tanto, aprendible, es la base de la pedagogía en el contexto educativo no solo actual, sino también desde su auge en la Grecia clásica. La necesidad de conocer ha sido la instancia propicia que le ha permitido al hombre desarrollar todas las áreas humanas desarrolladas y en desarrollo.

En este sentido, la práctica epistémica de la pedagogía ha permitido desarrollar investigación pedagógica aplicada y por tanto conocimiento pedagógico-didáctico, con la idea de lograr eficiencia en la enseñanza y que ésta sea ajustada a las posibilidades y contexto del educando, para que pueda adquirir conocimientos y saberes que le permitan insertarse adaptativamente a la sociedad. Así, la didáctica como campo de estudio científico-pedagógico, permite conocer racionalmente aspectos que abarcan más allá de la pura reducción metodológica y tecnológica de la educación. Se evidencia la responsabilidad de este campo de conocimiento, de pensar la enseñanza desde los elementos constitutivos de su propio proceso, y desde la didáctica como ciencia aplicada, relevar los saberes que el docente debe conocer para su práctica pedagógica.

Shulman establece una “base de conocimiento” propio para la enseñanza que debe tener todo docente. Esta

base de conocimiento se origina en las “fuentes” del mismo, es decir los ámbitos de saber y la experiencia de los docentes, como también los procesos de racionamiento y acción pedagógica dentro de los cuales se utilizan estos conocimientos. La propuesta del conocimiento didáctico del contenido emerge desde la confluencia entre el conocimiento del contenido, el conocimiento didáctico y el conocimiento del contexto. Por tanto, un docente debe situarse en el entramado que se forma de estas variables y luego expresar, exponer o escenificar de otra manera sus ideas sobre el conocimiento que posee y desea exponer. El maestro, de esta manera, transforma el conocimiento científico de su saber, en conocimiento “sabido” por los estudiantes, mediante lo que Chevallard llama transposición didáctica del contenido. Lo anterior, permite distinguir dos tipos de conocimientos, uno es el conocimiento científico (realidad objetiva) descubierto mediante investigación que permite descubrir-conocer el mismo, y el otro es el conocimiento “transformado” de la realidad objetiva. Este conocimiento es el conocimiento de la didáctica, es decir, aquel que permite al docente mediante técnicas, procedimientos y acciones, tomar decisiones pedagógicas racionales y bien fundadas, con la finalidad de tener la mayor eficiencia posible en su acción pedagógica.

En el desarrollo del trabajo se plantean algunas de las críticas a la transposición didáctica (proceso pedagógico), tales como la reducción, la simplificación u ocultamiento del contenido, que también pueden ser dirigidas a la didáctica misma, al ser tratada como una disciplina tecnológica más que científica. Esto significa en algunos círculos, que la didáctica y la enseñanza no son consideradas ciencia, no tienen este estatus y por tanto no tienen la misma jerarquía y validez. Este supuesto no puede estar más equivocado, es más, la didáctica no se ocupa sólo de lo que es, sino de lo que queremos que sea y de lo que hay que hacer para alcanzarlo, y luego enseñarlo, que es el fin último de la pedagogía.

La pregunta que orientó el desarrollo de este trabajo

era ¿Tiene la educación un campo propio de estudio –en tanto ciencia- que supere la concepción técnica normalmente asignada a la pedagogía y a la didáctica? La respuesta a esta interrogante es un rotundo sí, en tanto la educación posee un campo de estudio propio (didáctica), con variables asociadas y relacionadas, un campo epistémico, y avanza más allá de solo describir el fenómeno, pues se identifican objetivos, necesidades y posibles cambios en pos de la eficacia en la enseñanza, encargándose además del estudio del cómo enseñar, optimizando recursos mediante diversidad de estrategias y técnicas, que permiten que un conocimiento sabio se transforme en un conocimiento enseñado.

REFERENCIAS

- Angulo, B., González, L., Santamaria, C., y Sarmiento, P. (2007). Formación integral de los estudiantes: Percepción de los profesores de la Facultad de salud de la Universidad del Valle. *Colombia Médica*, 38(4), 15-26.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 9.
- Cadoche, L., y Maris, S. (2000). Epistemología de la didáctica: una lectura en la didáctica de la matemática. *TEMAS de ciencia y tecnología*, 4 (12), 27-34.
- Campos, N. (2005). *Diccionario razonado de filosofía de la educación: las bases terminológicas de una pedagogía científica*. Santiago: Fundación Claude Bernard de Chile.
- Campos, N. (2011). *Epistemología y pedagogía. Qué es realmente la epistemología*. Recuperado de <https://acortar.link/ScpOW3>
- Cardelli, J. (2004). Reflexiones críticas sobre el concepto de

- Transposición Didáctica de Chevallard. *Cuadernos de antropología social*, 49-61.
- Carvajal, M. (2009). *La didáctica en la educación*. Recuperado de http://www.fadp.edu.co/uploads/ui/articulos/LA_DIDACTICA.pdf
- Colom A. J., y Rodríguez M. Del P. (2009). Teoría de la Educación y Ciencias de la Educación: carácter y ubicación. Teoría De La Educación. *Revista Interuniversitaria*, 8. <https://doi.org/10.14201/3087>
- Comenius, J. (1971). *Didáctica Magna*. Pormia, México.
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, 59-119.
- Chevallard, Y. (2009). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Argentina: Aique.
- Díaz, T. (2003). La interpretación histórico-cultural de la transposición didáctica como puente de emancipación del aprendizaje y la enseñanza. *Revista Praxis*, 3, 37-56.
- Estebaranz, A. (1994). *Didáctica e innovación curricular*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Gómez, M. (2005). *La transposición didáctica: historia de un concepto*: Universidad de Caldas.
- Houssaye, J. (1988). *El triangulo pedagógico*. Berna: Peter Lang.
- Mallart, J. (2001). Didáctica General para Psicopedagogos, Cap. I. Didáctica: concepto, objetivo y finalidad: UNED, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Mattos, L. (1963). *Compendio de didáctica general*. Argentina: Editorial Kapelusz.
- Medina, J., y Jarauta, B. (2011). Análisis del conocimiento didáctico del contenido de tres profesores universitarios. *Revista de Educación*, 131.
- Minte, A. (2012). Historiografía y transposición didáctica en los textos escolares de Historia de Chile. *Revista de Historia y Geografía*, 27, 73-87.

- Olivé, L., de Sousa, B., Salazar, C., Antezana, L., Navia, W., Valencia, G., y Puchet, M. (2009). *Pluralismo epistemológico*. Bolivia: Muela del Diablo editores.
- Ruiz, J. (1996). *Teoría del currículum: diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Universitas.
- Saint-Onge, M. (2000). *Yo explico, pero ellos...¿ aprenden?* México: Ediciones Mensajero.
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Paris: Librairie Honoré Champion.
- Zambrano, A. (2006). Las ciencias de la educación y didáctica: hermenéutica de una relación culturalmente específica. *Educere*, 10, 593-599.

Una reflexión sobre los estándares para Formación Inicial Docente en Historia: ¿Amenazas u oportunidades para el futuro de la formación del profesorado?

Andrés Sáez Geoffroy

1. LOS ESTÁNDARES DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE COMO POLÍTICA PÚBLICA

Este 2022 se cumple un decenio desde la creación de la política educativa conocida como “Estándares orientadores para la formación docente”, política que ha constituido la base sobre la cual las carreras de pedagogía de nuestro país han tenido que orientar sus estructuras curriculares. Desde 2016 con la promulgación de la Ley N° 20.903 que creó el *Sistema de Desarrollo Profesional Docente* se estableció que las carreras de pedagogía debían someterse obligatoriamente a procesos de acreditación dirigidos por la CNA, con la finalidad de ser reconocidas oficialmente por el Estado, siendo los estándares formativos un criterio obligatorio a respetar¹.

Nos interesa reflexionar desde nuestra experiencia, como formadores de profesores y profesoras de Historia, la manera en que se observan estos estándares, pero sobre

1. Ley 20.903: “Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas”, promulgada el 4 de marzo de 2016, Artículo 19, letra k, Artículo 27° bis.

todo el impacto que han tenido a nivel de las instituciones formativas, sobre todo en el diseño curricular de carreras universitarias en nuestro país, toda vez que Pedagogía y Medicina son las únicas áreas que cuentan con requisitos obligatorios de este tipo.

Esta reflexión surge por la inquietud como académico que imparte clases en una carrera de pedagogía, formando futuros profesores y profesoras de Historia, en un contexto de creciente presión tecnocrática a nivel universitario con demandas que se centran en un exceso normativo que desconoce que en una universidad la transmisión de investigación y conocimiento son fundamentos sobre los cuales se cimienta la universidad como institución que se apresta a cumplir 2000 años de existencia².

2. LOS ESTÁNDARES EN HISTORIA, EL PENSAMIENTO HISTÓRICO Y LA DIDÁCTICA

Los estándares se han definido como: “aquellas pautas que explicitan y definen el conjunto de habilidades, conocimientos y disposiciones que debe tener un profesional de la educación una vez finalizada su Formación Inicial” (Decreto 309 del Ministerio de Educación de Chile, 2017, artículo 2°). Es decir, los estándares están centrados en el saber y el hacer preferentemente, con un claro énfasis en esto último con la finalidad de evaluar al profesor recién formado y en extensión a la universidad formadora.

En el caso de la Historia contamos en el decenio con dos grupos de estándares, el primero, vigente entre 2012 y 2021, se centró más bien en el desarrollo de habilidades. Encontramos así 3 estándares vinculados al área de Historia: uno relativo a la didáctica con 23 manifestaciones, otro a

2. Por ejemplo, la misión de la Universidad de La Frontera establece que “Tiene como misión generar, desarrollar y transmitir el saber en las diversas áreas del conocimiento y dominios de la cultura.”

Historia de Chile con 18 y otro a Historia Universal con 18 (CPEIP, 2012). En este grupo de estándares no existía uno centrado en el vínculo entre construcción del pensamiento histórico y el trabajo metodológico de la Historia y su traspaso al proceso de enseñanza, existiendo una disociación epistémica cuyo único nexo era lo didáctico. Estos estándares y sus indicadores respondían más bien a una lógica compartimentada de la enseñanza de la Historia (Verdugo, A; Tejada, J; Navio, A., 2021).

Los nuevos estándares propuestos en 2021 evidenciaron un cambio y giro positivo respecto los anteriores. En el marco planteado se sostiene la existencia de un solo estándar o dimensión de Historia, con dos categorías, una disciplinar y otra didáctica; las que se encuentran imbricadas con el reconocimiento tácito que la conformación del pensamiento histórico depende del desarrollo de los conceptos, método y principios básicos de la Historia como una ciencia humana (CPEIP, 2021).

Esta dimensión se encuentra configurada por 11 descriptores, 6 de Historia, comprendida como conocimiento complejo del pasado Humano, pero también como una ciencia humana con sus propias bases epistemológicas; y otros 5 de naturaleza didáctica orientados al pensamiento histórico desde la mirada particular de la disciplina.

Esta novedad es positiva -insisto- ya que la didáctica no se puede disociar de los conceptos básicos y propios de la de la disciplina histórica, la didáctica no es un hacer por hacer, sino un hacer desde la historia para diseñar, implementar y evaluar actividades en el aula para generar mejores aprendizajes (Prats, 2002).

De las manifestaciones disciplinares encontramos temas tales como edad antigua y medioevo, del mundo moderno al contemporáneo, historia de Chile y América, historia global y local, el conocimiento de la investigación en historia y su vinculación la didáctica de la especialidad. En el caso de la didáctica de la historia encontramos la utiliza-

ción de fuentes históricas para la enseñanza, uso de múltiples perspectivas historiográficas en la explicación histórica, utilización del método histórico en la enseñanza, la utilización de problemas, hipótesis y preguntas históricas por parte de los estudiantes, y por último la evaluación crítica de las consecuencias en la Historia (CPEIP, 2021: 77).

El cambio también fue de orden paradigmático al adoptar abiertamente las teorías de Shulman respecto del llamado Conocimiento Pedagógico del Contenido (Shulman, 2021). Esto es, que el campo epistémico propio de la disciplina, en este caso la Historia, permite que se puedan generar experiencias pedagógicas efectivas, de modo que el conocimiento juega un papel fundamental sobre el quehacer docente según referimos.

Otra cuestión que no debe perderse de vista es la emergencia y puesta en valor del concepto de pensamiento histórico. El pensamiento histórico es un concepto de uso reciente en la historiografía y la didáctica. Emergió en Canadá y Estados Unidos (Domínguez, 2015: 35) con la denominación de *historical thinking*, a partir de allí la acepción se ha difundido por todo el mundo como un constructo que permite integrar la Historia como una ciencia con su enseñanza y la construcción de la historia como objeto de estudio. De acuerdo con Domínguez el pensar históricamente remite al “aprendizaje de la disciplina que requiere a la vez el conocimiento de la historia (el contenido sustantivo de lo que sabemos sobre el pasado) y el conocimiento sobre la historia (los conceptos, métodos y reglas utilizados en su investigación y desarrollo” (Domínguez, 2015: 35) para su enseñanza.

Profundizando en el concepto de pensamiento histórico, la figura de Sam Wineburg es fundamental, ya que sus investigaciones generaron un quiebre paradigmático sobre el estudio de las formas en que se aprende la Historia (con mayúscula, los países anglosajones diferencian *History* de *Story*). Su propósito es que “I try to show that historical

thinking, in its deepest forms, is neither a natural process nor something that springs automatically from psychological development. Its achievement, I argue, actually goes against the grain of how we ordinarily think, one of the reasons why it is much easier to learn names, dates, and stories than it is to change the basic mental structures we use to grasp the meaning of the past” (Wineburg, 2001: 21).

En líneas generales y sincrética de varias definiciones, el pensamiento histórico es “una actividad cognitiva que permite dar sentido al tiempo social (...) El pensamiento histórico es una forma de razonamiento particular que orienta y significa la temporalidad a partir de la comprensión de las evidencias del pasado” (Henríquez, R.; Carmona, A. y Quinteros, A. & Garrido, M, 2018: 22). Esto sitúa la importancia del aprendizaje y la enseñanza de la historia en el sentido de tener una perspectiva temporal del presente. Desde una óptica centrada en el método histórico significa la adquisición de “habilidades heurísticas”. Estas competencias definidas y descritas largamente por los académicos Prats (2001), Santisteban (2010), Pagès, Santisteban (2013), han sido aceptadas generalmente como la base del pensamiento histórico en el mundo iberoamericano. Una revisión más profunda del concepto de pensamiento histórico no cabría en estas breves líneas ni tampoco es el objeto de esta reflexión.

Por último, el pensamiento histórico se ha adoptado como una cuestión implícita en la formación curricular, cuyo objetivo va a que los futuros profesores sean capaces de pensar, reflexionar e investigar históricamente (Henríquez, 2011: 9-26), se trata en definitiva de la base fundante sobre la que se debe formar a cualquier profesor o profesora de Historia.

REFLEXIÓN I: LAS OPORTUNIDADES QUE OFRECEN LOS NUEVOS ESTÁNDARES

La primera cuestión a destacar de los estándares de 2021 es que se encuentran presentes todas las áreas del conocimiento histórico y del pasado, de manera mucho más abierta que las planteadas en 2012, donde los indicadores orientaban de manera mucho más irrestricta lo que se quería lograr a través de indicadores. De este modo, con los nuevos estándares, las posibilidades de desarrollo de los contenidos propios de la historia son más provechosas al reconocer las bases de toda la Historia Universal y de la Historia de Chile en su totalidad. Por otro lado, los estándares proponen una óptica centrada en el método histórico, lo que significa la adquisición de “habilidades heurísticas”, las que podemos sintetizar en tres: 1) Indagación sobre el origen de la fuente. Autores, datación, influencias en su proceso de creación, etc. 2) Contexto del documento histórico. 3) Comparar el documento con otros estableciendo un análisis global.

Con la persistente amenaza de reformas curriculares escolares cada 3 o 4 años, así como el enfoque formativo inicial docente centrado excesivamente en la práctica y lo educativo -más no en lo pedagógico-, estos estándares permiten revivir lo central de la formación universitaria en Historia, esto es, que en nuestro país se requiere un docente que conozca en profundidad los contenidos, hechos y procesos históricos elementales en la Historia universal y nacional.

Esto no se trata de una cuestión menor, o de que el conocimiento hoy se encuentre de fácil acceso, sino que se trata de que el conocimiento sobre el objeto de estudio y el trabajo sobre el mismo resulta esencial en la formación de buenos profesores y profesoras de Historia. La formación del pensamiento histórico, en una lógica de alcanzar operaciones mentales complejas ancladas en la disciplina histórica es fundamental para la formación inicial docente del profesorado de Historia y Geografía de nuestra Universidad.

Debido a lo anterior la nueva propuesta de estándares en su apartado relativo a la Historia, Geografía, Formación Ciudadana y Ciencias Sociales se centra más en lo pedagógico y lo didáctico que en lo educativo, si bien hay un peso relativamente alto en los estándares educativos, después de diez años. Entendemos lo pedagógico como el aprendizaje de contenidos y conocimientos complejos científicamente y su enseñanza, no la explicación global del fenómeno educativo; de allí que la idea lectura de Shulman para entender los estándares de formación de profesores de Historia y Geografía es relevante.

Por ello, con los nuevos estándares toma relevancia la investigación Didáctico-Pedagógica, que abarca las estrategias de enseñanza de una determinada disciplina y por otro la investigación referida a la formación de profesores en cuanto estos se insertan en determinados contextos de enseñanza epistémica y de cómo se desenvuelven a partir de la formación inicial docente. Como señala Prats “La investigación en didáctica de las ciencias sociales debe considerarse, en primer lugar, como un campo de la investigación educativa, situada en la encrucijada de diversas disciplinas sociales entre las que están, por un lado, las que se ocupan tradicionalmente del aprendizaje y la enseñanza y, por otro, las que constituyen la base de los conocimientos que se pretenden enseñar” (Prats, 2002: 81). Para esto se debe “buscar modelos de práctica que trabajen paralelamente objetivos didácticos, preguntas sobre la naturaleza epistemológica de la historia y las ciencias sociales y, objetivos de carácter instruccional” (Henríquez y Pagès, 2004: 66).

De este modo, lo central de los estándares es el reconocimiento de la importancia del pensamiento histórico y del método histórico como elementos troncales en los procesos formativos, ya que “(...) se adquiere este tipo de pensamiento histórico mediante la participación gradual en la práctica del historiador. Para desarrollar esta cuestión es necesario que los profesores de Historia posean una teoría

sólida sobre el pensamiento y la comprensión históricos, el aprendizaje de la disciplina y la búsqueda de marcadores de progresión cognitiva” (Gómez y Miralles, 2015: 53).

3. REFLEXIÓN II: LAS AMENAZAS A LA UNIVERSIDAD Y LOS PROCESOS FORMATIVOS

Si bien, como hemos visto, los estándares nos proponen elementos interesantes para la enseñanza de la Historia, es en un orden global donde se observan amenazas formativas, pues como señala Giroux: “Una de las amenazas más importantes a quien tiene que hacer frente los futuros y actuales profesores de la escuela pública es el creciente desarrollo de ideologías instrumentales que acentúa el enfoque tecnocrático tanto de la formación del profesorado como de la pedagogía del aula. El actual énfasis en los factores instrumentales y pragmáticos de la vida escolar se basa esencialmente en una serie de importantes postulados pedagógicos. Entre ellos hay que incluir: la llamada a separar la concepción de la ejecución; la estandarización del conocimiento escolar con vistas a una mejor gestión y control del mismo; y la devaluación del trabajo crítico e intelectual por parte de profesores y estudiantes en razón de la primacía de las consideraciones prácticas” (Giroux, 1991: 171).

Existe un fuerte desequilibrio entre los estándares pedagógicos y aquellos que provienen del área pedagógica o educativa; tanto es así que la tarea educativa del profesor de Historia termina reducida frente a temas tecnocráticos que escapan de la enseñanza de los contenidos, y establece tópicos que, en muchos casos, devienen en aprendizajes por la práctica del ejercicio docente, cuestiones que no se adquieren en el proceso formativo sino ante el paso del tiempo y siempre de acuerdo a disímiles contextos de desempeño. Muchos de estos aspectos se pueden encontrar en los estándares disciplinares que corresponden al dominio de la formación ciudadana y las ciencias sociales donde, en particu-

lar, figuran temas transversales a la educación; por ejemplo: “Promueve la participación activa de sus estudiantes, para asumir roles de vocería y representación, y para que ejerciten sus habilidades de negociación y construcción de acuerdos, de búsqueda de información y de evaluación de asuntos de interés colectivo” (CPEIP, 2021: 77 y sig.)

De este modo, las virtudes indicadas respecto al reconocimiento de la Historia (e incluyo en esta reflexión a la Geografía) como disciplina a enseñar, pierden espacio y dedicación frente a las Ciencias Sociales y la Formación Ciudadana, dominios que poseen una muy mayor cantidad de manifestaciones o indicadores. Y esto coloca al profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica en una clara desventaja formativa y epistémica frente a otras disciplinas: ¿los profesores de matemática y de lenguaje tienen otros estándares derivados de contenidos diferentes a la matemática y lenguaje como ciencias y epistemologías base? Si hacemos comparaciones tanto en lenguaje como en matemáticas se disponen de 6 dominios, todos ellos exclusivos de cada disciplina; como hemos visto la diferenciación es evidente.

Existe un notable desequilibrio epistémico, el que evidencia los problemas curriculares por los que ha pasado Historia y Geografía en el sistema escolar desde 2010: reducción de horas lectivas, que la asignatura deba ceder las horas para formación ciudadana, y que la enseñanza de la Historia, como contenido propio y obligatorio, se haya quitado en tercero y cuarto medio para transformarse en asignatura electiva (CPEIP, 2021). A raíz de las políticas de Estado ha tendido a repetir el patrón de la reducción de la enseñanza de la Historia y la Geografía no solo a nivel curricular escolar, sino que también en la proporción cuantitativa de estos nuevos estándares.

De este modo los estándares reflejan un riesgo de tecnocratización del proceso de enseñanza y aprendizaje, puesto que presionan y, en cierto modo, obligan a las carreras formadoras a repensar sus estructuras curriculares en los

términos allí propuestos, términos que como hemos indicado reflejan una minusvaloración de la Historia en términos cuantitativos respecto a otras disciplinas. De modo que las universidades en muchos casos condicionan procesos internos en la medida que las carreras se asocien a los estándares o no. Esto atenta contra la naturaleza propia de las universidades como entidades académicas en que la estructura curricular se fija en términos reflexivamente académicos y no como respuesta a unos estándares genéricos para todo el país.

Como ejemplo de lo anterior, veamos el estándar pedagógico 6.1: “Observa y comprende el estado emocional de sus estudiantes y sus variaciones, para establecer vínculos significativos y profundos con ellos/as.” ¿Qué significa un vínculo significativo y profundo? ¿Cómo puede (mal)interpretarse este estándar fácilmente en un contexto escolar, tanto por el clima social, como por elementos afectivos allí presentes? De esta forma, una buena forma de enfocar temas de la especialidad se ve tecnocratizada por la contraparte escolar-pedagógica que abruma al docente en cuestiones que las más de las veces escapan de su capacidad de actuación directa.

Por último, los estándares se ven amenazados por la política curricular. En el caso de Historia, entre 2010 y 2022 han existido al menos 3 marcos diferentes, y eso sin contar la priorización curricular por pandemia. Esta cuestión no es azarosa, ya que hay materias sumamente relevantes para la formación histórica escolar, sobre todo las relativas a procesos históricos de la Antigüedad, la Edad Media y la Edad Moderna que han sido relegadas de enseñanza media y han quedado establecidas en la enseñanza básica; y no hablamos de contenidos poco relevantes, nos referimos al origen de nuestras bases culturales y políticas, temas que los estudiantes cuando desarrollan habilidades de pensamiento abstracto no tienen posibilidad de abordarlas.

4. CONCLUSIÓN: EL BALANCE

El balance de esta reflexión es agrídulce. Por una parte, se adoptan principios propios del conocimiento y pensamiento histórico que se transforman en un dominio de enseñanza mediado por el conocimiento del contenido y la didáctica disciplinar, reconociéndose declarativamente la enseñanza de la Historia y que la formación debe ir por ese carril. Pero lamentablemente, este reconocimiento termina por enfrentarse a elementos tecnocráticos y controladores de la realidad curricular por medio de la estandarización; esto es, un mayor control que redundaría en una pérdida de autonomía universitaria en términos curriculares y de cómo las comunidades académicas, estudiantiles y escolares no participan del debate de lo que debe ser enseñador y de cómo debe serlo.

REFERENCIAS

- Decreto 309 del Ministerio de Educación de Chile. 2017. Artículo 2°.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graó.
- CPEIP (2012). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media*.
- Consejo Nacional de Educación. CNED. (2021). *Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Educación Media. Resolución N° 68 de 2021.
- Giroux, H. (1990) *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Gómez, C., y Miralles, P. (2015). “¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los conteni-

- dos históricos en la educación obligatoria en España.” *Revista de Estudios Sociales*, 52-68.
- Henríquez, R. (2011). “Un balance provisional de la investigación en enseñanza y aprendizaje de la historia en Chile en los últimos 30 años”. *Clío & Asociados*, 15, 9-26.
- Henríquez, R.; Carmona, A. y Quinteros, A. & Garrido, M. (2018) *Leer y escribir para aprender historia: secuencias para la enseñanza y el aprendizaje del pensamiento histórico*. Santiago: Ediciones UC.
- Henríquez, R; Pagés, J. (2004). “La investigación en didáctica de la historia”. *Educación XXI*, 7.
- Ley 20.903 “Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas” promulgada el 4 de marzo de 2016, Artículo 19 letra k), Artículo 27° bis.
- Pagès, J., y Santisteban Fernández, A. (Eds.). (2013). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Prats, J. (2001). *Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura.
- Prats, J. (2002). “La ‘Didáctica de las ciencias sociales’ en la Universidad española: estado de la cuestión”. *Revista de Educación, MEC*, 328. Madrid: Ministerio de Educación.
- Prats, J. (2002). “Hacia una definición de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales”. *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de investigación*, 1, 81-89.
- Santisteban, A. (2010). “La Formación en Competencias de Pensamiento Histórico”. *Clío & Asociados*, 1(14), 34-56.
- Shulman, L. (2001) *Conocimiento y enseñanza*, Chile: Centro de estudios públicos.
- Verdugo, A; Tejada, J; Navio, A. (2021). Estándares pedagógicos y su integración en los proyectos formativos

de las carreras de pedagogía. *Estudios Pedagógicos*, 1 (47), 133-155.

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.

Formación docente y una Escuela para el Bienestar

Diego Vrsalovic Huenumilla

“Es energía lo que se malgasta cuando dejamos en la ignorancia a medio millón de niños y a más de un millón de adultos y adolescentes; cuando educamos para la competencia en vez de educar para la cooperación y el servicio; cuando encauzamos la actividad de nuestros niños en direcciones que no armonizan con los intereses del país ni con sus propias aptitudes; cuando, en vez de dar ocasión a cada cual para que desarrolle el máximo de sus talentos, hacemos triunfar sobre la inteligencia las facilidades” (Salas, 1917).

El eco de las palabras escritas por el educador carahuino Darío Salas resuena hasta hoy para dialogar con la actualidad e invitar a pensar sobre cómo debiera ser la formación de profesoras y profesores. Y por qué no, en la escuela de la segunda mitad de este siglo.

También porque es una preciosa invitación para transmitir los saberes que comparten en la actualidad asistentes de la educación, docentes, directivos y sostenedores en lo público y, lo particular, en el contexto de encierro, y lo rural, en la formación de nuevas oportunidades para personas jóvenes y adultas y en la primera infancia, en la forma-

ción general y diferenciada en un territorio que contempla dos de las tres comunas más pobres de Chile.

Esa voz de 1917 resuena fuerte cuando en la educación pública de Cautín Norte siete de cada diez estudiantes no saben el mínimo esperado en matemática y lectura¹, seis de cada diez en octavo básico creen que es mejor una dictadura a una democracia (Radio Biobío, 2018), o cuando la distancia entre una niña chilena y una de Singapur es de cuarenta años (Vrsalovic, D. y Mardones, E., 2022) para alcanzar la misma expectativa de logro. Cuando el mundo nos solicita capacidades de una sociedad desarrollada, regiones como La Araucanía concentra un 17.4% de incidencia de pobreza en su población y un 5.9% de pobreza extrema. Esto va en línea con las cifras existentes en el país, donde en uno de cada cinco hogares al menos un integrante no posee el mínimo de años exigido por la ley en cuanto a la escolaridad (Ministerio de Desarrollo Social, 2021).

Y todo ello, antes de la pandemia de la que tanto se está escribiendo y estudiando. Ahí conviven, frescos, los recuerdos de las guías y las cajas de alimentos, las visitas domiciliarias y las clases telemáticas donde se dejó ver la intimidad de los hogares. También el regreso de estudiantes con energía desbordada tras dos años sin socializar, entre mascarillas y alcohol gel. Una escuela que estaba en la palma de la mano y la puerta de la casa, hoy lucha por volver a en-

1. En el marco de la Reforma Educacional de Michelle Bachelet se instalaron en todos los Departamentos Provinciales de Educación los “Comité PADEM”, que entre 2015 y 2017 permitieron instaurar Condiciones para la Calidad. Para estas sesiones se analizaron los datos provenientes de la Agencia de Calidad de la Educación correspondientes a 53 establecimientos de los 198 públicos con Estándares de Aprendizaje de Lectura vigentes a 2017, lo que arroja un promedio de estudiantes en nivel Insuficiente de 29.92% en segundo básico, 33.06% en cuarto básico, 59.09% en octavo básico, y 67.98% en segundo medio. Asimismo, en Matemática los resultados son, para los cursos antes mencionados, de 49.11%, 59.28% y 75.26%, respectivamente.

cantar con la asistencia, formar rutinas y luchar con una demandante necesidad por mayor atención a la salud mental.

De hecho, hay algunos factores interesantes que es necesario relevar a la hora de asumir los desafíos del presente, reportados de costa a cordillera en Cautín Norte, en función de lo mandado por el gobierno del Presidente Gabriel Boric para abordar las brechas sobre ausentismo y deserción (Ministerio de Educación, 2022):

- Mientras menor es la edad de la y el estudiante, mayor es la aprensión de su familia para que retorne a la presencialidad; en lo particular, de la madre.

- Existen bajas defensas en las y los párvulos, lo que genera temor al contagio debido a la alta circulación viral.

- Existe un número creciente de estudiantes que ejercen labores de cuidados de familiares directos, sobre todo adultos mayores con enfermedades crónicas, especialmente en la Formación Diferenciada Técnico Profesional.

- Llevar la Escuela “a la puerta de la casa” con clases telemáticas y visitas domiciliarias generó una pérdida en el fomento de los hábitos en las y los estudiantes, en un número importante de familias.

- Existe un desfase entre la edad cronológica, el curso y la brecha de aprendizaje, coincidente con el tiempo que ha transcurrido de pandemia.

- Las relaciones interpersonales han sido complejas, sobre todo al inicio del año escolar, muchas veces marcadas por la alta sensibilidad ante gestos básicos como una palabra mal entendida o un roce accidental sin intención.

- Cuando la relación entre familia y escuela no es estrecha, la asistencia se debilita y el riesgo de deserción crece.

Entre medio, la misma educación para la competencia en vez de la cooperación y el servicio. O, lo que es lo mismo, un Sistema de Aseguramiento de la Calidad que se ha basado en un estrechamiento de la evaluación y cuyos documentos técnicos para la implementación no fueron co-

nocidos por muchos años². Falsamente, se instauró la premisa de que muchos establecimientos mejoraron a partir del crecimiento en un puntaje SIMCE; sin embargo, la realidad plantea que, tal como quedó diseñado el sistema desde 2013, una comunidad educativa no avanza por sí misma, sino que porque otro establecimiento obtuvo un desempeño menor que la “empujó” hacia el siguiente escalón.

Para que decir de actividades que no armonizan con los intereses del país ni con las propias aptitudes de las y los estudiantes, donde es derrotado el desarrollo de los talentos porque se debe atender a múltiples urgencias y carencias. Sin embargo, el empeño de miles de docentes y asistentes se encuentra en el desarrollo de talleres como periodismo, música, medioambiente, argumentación o deportes, por mencionar algunos.

En estos tiempos tan complejos, por múltiples factores, lo que muchas familias no pueden entregar o no se atreven a discutir, la Escuela lo complementa con cariño, dedicación, esperanza en el porvenir.

Porque todo pasa por la Escuela, pero no todo depende de la Escuela.

Para esto, la Reforma Educacional del segundo Go-

2. Como el caso del Decreto 17/2014, del Ministerio de Educación, que regula la implementación de las Categorías de Desempeño. Allí se establece que siempre habrá un 12% de establecimientos de Desempeño Insuficiente, un 23% de Desempeño Medio Bajo, un 50% de Desempeño Medio y un 7% de Desempeño Alto, a partir de un algoritmo donde el “filtro piso” para alcanzar lo más óptimo es que el puntaje en los Indicadores de Desarrollo Personal y Social sea de 90 puntos y los Niveles de Aprendizaje tanto en la última medición como en las últimas tres censales válidas sea de al menos un 55% de estudiantes en Nivel Elemental y Adecuado. Hasta 2019, esta fórmula no fue expuesta públicamente, y solo se dio a conocer cuando 218 establecimientos con el Nivel de Educación Básica estaban en riesgo de cierre. Agradecimientos especiales a la Doctora Ginna García, con quien estudiamos durante largos años los distintos aspectos del Sistema y realizamos talleres para apoyar, hasta donde se pudo, su comprensión en distintos actores.

bierno de la Presidenta Michelle Bachelet se puso al servicio. Entendida como un conjunto amplio de proyectos, intervenciones y acciones orientadas a que el sistema sea inclusivo, de calidad, y que tenga como objetivo la educación integral, avanzó sobre cuatro ejes de acción, siendo uno de ellos una “Profesión Docente Moderna, Dignificada y Mejor Remunerada”. Esto se tradujo en acciones como la revitalización del CPEIP, los Comités Locales de Desarrollo Profesional Docente, y la implementación de la Ley 20.903, que ha impulsado nuevos estándares para las carreras de pedagogía, en lo disciplinar y lo pedagógico. Así como se les devolvió a las universidades el rol que nunca debieron haber perdido, también promovió el avance sobre iniciativas que permitan subsanar un vínculo muchas veces quebrado entre lo que se enseña en la formación inicial y lo que ocurre en las comunidades educativas.

Tenemos también desafíos de nuestro tiempo que debemos asumir, más allá de la pandemia, por nombrar algunos: la crisis climática y ecológica en perspectiva de reparar el daño causado, proteger los ecosistemas y promover el desarrollo sustentable, buscando nuevas soluciones; la ciudadanía digital que permita el adecuado uso de redes sociales e interacciones libres de violencia, en la espera del “internet de las cosas”; el enfoque de género, en el tránsito hacia una sociedad feminista que tensione los roles y estereotipos actualmente vigentes en muchos espacios educativos; la educación en la participación, el diálogo, el debate respetuoso y el análisis crítico de discursos para abordar el ascenso de discursos ultraconservadores que amenazan nuestra democracia.

Para ello, es fundamental desarrollar las Habilidades para el Siglo XXI, organizadas en:

- Maneras de pensar, que se despliegan en la creatividad y la innovación, flexibilidad y originalidad. Implica la apertura a lo diferente, al pensamiento divergente, el emprendimiento, el pensamiento de diseño y la matemática,

además del arte y la música. En este plano, se entiende también el pensamiento crítico, lo que permite discriminar en la información y evaluar el contenido y pertinencia, hacer inferencias y evaluar, entre otros, para tomar una perspectiva de las cosas sobre la base de evidencias.

Asimismo, la metacognición implica ser consciente del propio aprendizaje con autonomía, adaptabilidad y flexibilidad, desarrollando la autoestima, la disciplina y el reconocimiento del error como fuente de aprendizaje, por nombrar algunas.

- Maneras de trabajar, donde debe ponerse el acento en la comunicación que, en sus distintas formas, requiere generar estrategias para adecuarse a diversas situaciones, propósitos y contextos, argumentar y evaluar, favoreciendo el diálogo constructivo. Así las cosas, también es necesario desarrollar la colaboración, lo que incide en una actitud positiva frente al aprendizaje, en tomar mejores decisiones y nuevas formas de aprender, fomentando la interdisciplinariedad, expandir los conocimientos, integrar el uso de la tecnología y desarrollar habilidades como el pensar de manera creativa.

- Herramientas para trabajar, que se desarrollan en la alfabetización digital que promueve el pensamiento computacional, la autonomía y el trabajo en equipo, la creatividad y el interés por ampliar los intereses propios. Esto implica resolver problemas de nuestra cultura digital. En este sentido, el uso de la información busca, entre otros, procesar, clasificar, gestionar información y evaluarla críticamente, teniendo en cuenta los aspectos legales y éticos que implica su manejo.

- Maneras de vivir en el mundo, en el entendido que vivir en la actualidad incorpora el ejercicio de una ciudadanía local y global que promueva la participación activa de la persona en su contexto desde una perspectiva integral, reflexionando críticamente sobre los mensajes de los medios de comunicación masivos, resguardando los derechos huma-

nos y asumiendo las responsabilidades ciudadanas (Vrsalovic, D. y Mardones, E., 2022).

Todo esto requiere un rol de la formación inicial y continua de profesoras y profesores que permita hacernos cargo de nuestro tiempo, siendo algo así como una caja de herramientas para todo evento.

Es cierto, podría ser “para enfrentar los desafíos de futuro”. Sin embargo, es necesario preguntarse: ¿hay futuro en un mundo cada vez más cambiante, en este cambio de época, o más bien existe un eterno presente donde hay que hacerse cargo de demasiadas cosas, sin tiempo para atender a lo que viene?

Por ello, aquí hay una invitación a pensar la formación de docentes futuros y en servicio, en perspectiva de una Escuela para el Bienestar.

Por cierto, un concepto que se nutre de las interacciones diarias en los establecimientos desde Saavedra a Melipuco con asistentes, docentes, directivos y sostenedores, en permanente tensión y construcción del que pueden esbozar algunas definiciones.

Una Escuela para el Bienestar es un hogar de aprendizajes, donde todas y todos despliegan sus talentos y saberes de manera pertinente. Para ello, las acciones formativas debieran ser de alto rigor técnico, y flexibles en su forma para adaptarse a los horarios laborales.

En una Escuela para el Bienestar se reconoce la diversidad de orígenes y perspectivas de la vida. Para lograrlo, es necesario que las iniciativas sean pertinentes y permitan la expresión de las amplias voces de un territorio, particularmente si es de alta población indígena. Esto nos permite avanzar en el reconocimiento, el respeto mutuo y el diálogo intercultural horizontal.

En la Escuela para el Bienestar hay múltiples formas de aprender y evaluar, donde el error es una fuente permanente de aprendizaje. Profesoras y profesores no solo fomentan la autoevaluación y la coevaluación, también están

con la disposición a ser evaluados por sus estudiantes para la mejora en las prácticas. Para ello, es imprescindible dialogar y tensionar el concepto de evaluación, aspirando a crear nuevas hipótesis y perspectivas, considerando las dinámicas escolares y territoriales.

En la Escuela para el Bienestar se aprenden rutinas que permiten desempeñarse en distintos espacios a través de la vida. Sobre todo en la Formación Diferenciada Técnico Profesional, no es tan importante un procedimiento técnico como llegar a la hora, tratar con respeto y expresarse con claridad. Para esto, también es relevante incorporar la formación de hábitos y rutinas en todos los espacios de aprendizaje que promuevan las instituciones de Educación Superior.

La Escuela para el Bienestar cuenta con las condiciones óptimas de infraestructura, espacios, equipamiento, mobiliario, financiamiento y administración de recursos. Si bien podemos tener un ingreso basal que permita estabilidad para la toma de decisiones, esto no es nada si no se sabe gestionar. Por ello, la formación docente tiene la responsabilidad de incorporar la administración de recursos, sea una solicitud de materiales o la gestión de una compra con recursos públicos.

Una Escuela para el Bienestar posee espacios educativos amigables y seguros, relevando el rol de patios y antejardines con paisajismo pertinente. Una formación docente puede proyectarse a pensar el mundo como una sala de clases, invitación que nos hicieran desde el pasado las profesoras y los profesores Normalistas. Recuperar la práctica del huerto escolar o el involucramiento de las familias en la mejora de los espacios puede posicionar a la comunidad educativa con un rol importante para el territorio en que se inserta, lo que pueden recoger las acciones formativas.

El proyecto educativo de la Escuela para el Bienestar es convocante, al ser fruto de la común unidad compartida en la diversidad, a través de un proceso participativo

donde se concilian los propósitos del país y el territorio en que se inserta, y que se expresa en un sello como concepto que integra misión y visión. Para ello, es preciso entregar herramientas para el desarrollo de la participación activa en todo nivel de decisión, sobre todo si involucra a estudiantes y familias. Una profesora y un profesor que se forma en esta proyección debiera ser promotor de un Congreso Curricular y Pedagógico que posibilite la incorporación de los saberes del entorno a la enseñanza, para mejorarla y cumplir ese propósito original de las Bases Curriculares: poseer como país una base cultural común a través de distintas rutas.

En la Escuela para el Bienestar, sus profesoras y profesores están permanentemente aprendiendo para enseñar mejor, trabajan entre disciplinas despojados de egos y falsas competitividades. Para ello, la formación inicial y permanente puede fortalecer aun más herramientas para el trabajo en equipo, la colaboración, reforzar el sentido que posee la disciplina y la pedagogía misma, la autocrítica y la adaptación al cambio.

En una Escuela para el Bienestar, los roles y estereotipos de género quedan atrás. Eso se demuestra en una enseñanza sin sesgos, en una educación sexual integral con información adecuada a la edad y etapa del desarrollo, en un espacio seguro para discutir y preguntar lo que en la familia no se conversa, donde los órganos colegiados son electos a través de listas que posean cuotas de género en tránsito a la paridad, con plazos definidos. Y qué más podría agregarse sobre una formación docente que puede ponerse al día con mayor celeridad en estos temas, invitando a profesionales del más alto nivel para que las profesoras y los profesores en sus comunidades entreguen las herramientas necesarias que sean la base de un compromiso pleno como comunidad educativa.

Para alcanzar esta meta, quienes lideran las iniciativas de formación docente inicial y continua tienen la misión de cuestionarse permanentemente cuál es la línea de base, a tra-

vés de procesos participativos donde se involucren quienes trabajan en las comunidades educativas. Nunca está de más un Consejo Asesor al que concurren ex estudiantes, directivos y profesores para retroalimentar estas acciones, fortalecer los vínculos y entregar nuevas perspectivas de trabajo.

Todo esto, en el marco de una formación inicial y continua en que el Aula Invertida y el estudio de caso, más que la memoria y la repetición, sean la tónica y no la excepción. Y mejor aún, con un Sistema de Acompañamiento y Evaluación que reconozca aquellos Planes de Desarrollo Profesional Docente donde se incorporen iniciativas de actualización periódicas, certificadas, pertinentes y en que se demuestre que responden al pleno desarrollo del Proyecto Educativo Institucional. No para cerrar por mal desempeño, sino para promover las mejores trayectorias.

Porque no cualquier casa es un hogar, y no en cualquier hogar se puede aprender sintiéndose bien la persona en su individualidad y en su pertenencia a la comunidad.

Por eso, la invitación a pensar en una Escuela para el Bienestar. Y también en una formación docente para una Escuela para el Bienestar.

Todo esto, tal como planteara Darío Salas hace más de un siglo, *“responde a un anhelo de bien público y de justicia social, y es testimonio de una simpatía hacia las escuelas y los niños, nacida de la experiencia docente y fortificada por el contacto con las ideas y los educadores”* (Salas, 1917).

REFERENCIAS

Ministerio de Desarrollo Social. (2021). CASEN 2020 en pandemia. Análisis de carencias de la Pobreza Multidimensional en Pandemia. Disponible en <http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/stora->

ge/docs/casen/2020/210707_Carencias_PM_Casen_en_Pandemia_2020.pdf

- Ministerio de Educación (2022). Política de Reactivación Educativa Integral. Primer informe para el seguimiento de estudiantes con trayectoria educativa interrumpida o irregular. DEPROV Cautín Norte.
- Radio Biobío. “Estudio revela que un 57% de escolares de octavo básico es favorable a vivir en dictadura”. Disponible en <https://www.biobiochile.cl/noticias/nacional/chile/2018/04/12/estudio-revela-que-57-de-escolares-chilenos-se-muestran-favorables-a-tener-una-dictadura.shtml>
- Salas, D. (1917). *El problema nacional*. Santiago: Imprenta y Litografía Universo.
- Vrsalovic, D., Mardones, E. (2022). *¿Qué hay de nuevo sobre el Decreto 67?* Santiago: RIL Editores.

El desafío de la didáctica en la formación inicial de profesores de Lengua y Literatura

Mari Carmen Villarroel Farías

Las investigaciones recientes y las pruebas estandarizadas han puesto especial énfasis en señalar que los niños y jóvenes del sistema educativo actual, no sienten apego hacia la lectura. Asimismo, los indicadores de comprensión de lectura han ido mostrando bajos índices de logro en el paso del tiempo; por lo tanto, se han comenzado a realizar múltiples intentos por cambiar este panorama desde directrices más vinculadas con el goce estético, el fomento lector y la animación lectora, como estrategias que posibiliten la creación de comunidades de lectores críticos e interesados. Desde esta mirada, la educación literaria forma parte de las preocupaciones en los espacios de aprendizaje, particularmente en lo que implica formar lectores motivados por las experiencias de lectura desde la mirada del placer literario y como una forma de construcción de su propia integridad personal.

Son variados los estudios que se han realizado para observar la lectura en diversos espacios formales o no formales, y cómo la diversidad de estrategias propende o no a la motivación de la lectura en niños y jóvenes. En un estudio realizado por Sanjuán (2011) se evidencia que las prácticas más habituales de Educación Literaria están poniendo el énfasis en los aspectos cognitivos del proceso lector y en la literatura como hecho cultural e histórico, a costa de marginar una faceta esencial en la relación entre la literatura y el lec-

tor: el componente emocional, la experiencia individual de la lectura. Asimismo, y para ilustrar lo ya referido antes, en una investigación sobre el desarrollo de la inteligencia afectiva y su fomento a través de la lectura en la escuela, se demuestra la relevancia que tienen los programas educativos cuya finalidad es el desarrollo de las capacidades socioemocionales, ya que mejoran significativamente estas habilidades, reducen o evitan problemas conductuales y mentales, al tiempo que promueven los resultados académicos positivos a corto y a largo plazo (Martínez y García, 2013: 113).

En este escenario el rol de los y las docentes se vuelve fundamental, no únicamente por los antecedentes que determinan resultados negativos en el plano de las habilidades comunicativas a los estudiantes chilenos, sino que por la relevancia que dichas habilidades tienen para la conformación de un ciudadano/a con posibilidades de participar activa y críticamente en los distintos escenarios sociales. Desde esta perspectiva es válido preguntarse entonces: ¿los profesores(as) de Lengua y Literatura, están siendo preparados para formar a sus estudiantes bajo una perspectiva de educación literaria? ¿Cómo se resuelve esta tensión dentro de las salas de clases? ¿Cuáles son los lineamientos teóricos elementales en un plan de estudios de una carrera de Pedagogía en Lengua y Literatura?

En el presente artículo se intentará reflexionar en torno a estas preguntas, considerando algunos de los elementos que parecen elementales bajo esta mirada pedagógica disciplinar, sobre la formación inicial de profesores(as).

Uno de los primeros conceptos fundamentales, dice relación con la didáctica específica. En concreto en los Estándares de la profesión docente, Carreras de Pedagogía en Lenguaje Educación Media (2021), se definen como fundamentos elementales en la formación de profesores(as): la didáctica específica, el enfoque cultural y el enfoque comunicativo funcional. Cuestiones elementales, transversales a los estándares del área del lenguaje. En este sentido, el enfoque

sociocultural es coherente con el modelo equilibrado del currículum escolar chileno, esta perspectiva contribuye en pertinencia y en modelos teóricos, puesto que considera al lector inmerso un contexto sociohistórico cultural, que determina las formas de entender el mundo e incluso las cosas que estos lectores hacen con los textos.

Este punto de vista permite entender mejor la creciente diversidad letrada, dando cuenta de la variedad de artefactos, prácticas lectoras y escritoras, al poner el acento en las particularidades de cada situación (Cassany, 2008). En definitiva, considera la diversidad de tipos de texto, la autenticidad de los materiales y propósitos, así como la interacción entre pares, características que parecieran contribuir a la formación de estudiantes letrados (Tolchinsky, 2008).

El enfoque cultural asume el rol que cumplen para las y los jóvenes el lenguaje y la literatura en el desarrollo y el ejercicio del pensamiento, maduración y reflexión de distintos temas, y en la estimulación de la imaginación y la invención de realidades. Además, el enfoque cultural busca destacar el carácter de práctica y producto cultural del lenguaje y la literatura y, consecuentemente, su papel en el conocimiento y la comprensión de diversas culturas, sistemas de creencias y formas de vida, así como su función en la construcción de distintas identidades personales, sociales y nacionales, entre otras (MINEDUC, 2021).

LITERACIDAD

Desde el enfoque equilibrado se considera la literacidad como una práctica eminentemente social, que se construye en sociedad y que tiene su origen en ésta, para este enfoque, las palabras sólo transmiten rasgos muy esquemáticos y que se completan en comunidad, dado a que el lector no está sólo, por lo tanto, la interpretación de él es plural debido a que la literacidad es cultural e históricamente situada. Y lo que es mucho más relevante: “Desde una perspectiva

sociocultural, se asume como axioma que los textos tienen siempre un autor de carne y hueso, que vive en un lugar y momento y que pertenece a una cultura, y que su punto de vista se proyecta siempre en sus textos” (Cassany, 2008).

El concepto de literacidad incluye un amplio abanico de conocimientos, prácticas sociales, valores y actitudes relacionados con el uso social de los textos escritos en cada comunidad. En concreto, la literacidad incluye el dominio y el uso del código alfabético, la construcción receptiva y productiva de textos, el conocimiento y el uso de las funciones y los propósitos de los diferentes géneros discursivos de cada ámbito social, los roles que adoptan el lector y el autor, los valores sociales asociados con estos roles (identidad, estatus, posición social), el conocimiento que se construye en estos textos y que circula en la comunidad, la representación del mundo que transmiten, etc. (Cassany, 2008). Por tanto, el enfoque sociocultural permite la consideración de la literacidad con diversas prácticas letradas en la formación de lectores autónomos y críticos.

La literacidad como concepto, considera en ella un cúmulo de conocimientos, prácticas sociales, códigos alfabéticos, construcción y recepción de textos, propósito de los textos, así como aquellos textos que circulan socialmente en las comunidades y que son transmitidos con representaciones diversas dependiendo del mundo que transmiten (Cassany, 2010).

Según la literatura revisada, existen avances sustantivos respecto a la comprensión de este elemento teórico. Se ha avanzado desde el alfabetismo a la literacidad como un ámbito conceptual más complejo, mucho más allá de la mera alfabetización como lectura o redacción, e incluso, más allá de la alfabetización funcional que releva la comprensión y composición como elementos fundamentales. Desde el enfoque sociocultural se considera la literacidad como una práctica eminentemente social, que se construye en sociedad y que tiene su origen en ésta. Para este enfoque,

las palabras sólo transmiten rasgos muy esquemáticos y que se completan en comunidad, debido a que el lector no está sólo, por lo tanto, la interpretación de él es plural debido a que la literacidad es cultural e históricamente situada (Cassany, 2008).

Por lo tanto, la literacidad crítica se hace cargo de la perspectiva ideológica del sujeto que escribe y del sujeto que interpreta, ambas cuestiones no tienen una connotación negativa, sino más bien consideran un desafío mayor, pues interpretar considera e incluye el comprender. Desde esta lógica, hoy se lee más y en soportes diversos y variados, que requieren de un lector más avezado, que tenga la capacidad de interpretar la ideología y a partir de ahí y de la propia, construir significados. Así entonces, interpretar es darse cuenta del tipo de texto que leemos, de las maneras con que se utiliza, de los efectos provoca, del estatus que adquiere con él su autor, de la opinión y la actitud que nos genera a los lectores, entre otros (Cassany, 2008).

En razón de lo anterior, en las comunidades sociales actuales reconocidas por su complejidad dado la diversidad de los actores y temáticas, la literacidad crítica es un elemento fundamental, ya que considera a los individuos como centrales, puesto que ellos son quienes hacen cosas con los textos, interpretan los significados y además tienen acceso a actividades culturales más complejas, que les permite adquirir y reformular sus formas de interpretación y construcción.

COMPRESIÓN LECTORA (EMOCIONAL-COGNITIVO)

Varias investigaciones vienen hace un tiempo señalando la relevancia que tiene la emoción y el plano afectivo en los procesos de aprendizaje. Sobre todo, considerando que “la lectura es una actividad compleja en la que intervienen tanto factores cognitivos como motivacionales, que constituyen los pilares básicos sobre los que se construye el conocimiento” (Arias et al, 2013).

En relación a esto Sanjuán (2014) afirma que: “El papel insustituible de la literatura en el desarrollo emocional de los niños y los jóvenes, en la construcción de su identidad individual y cultural, en el desarrollo de su capacidad de comprensión de la realidad social e histórica a la que pertenecen, en el refuerzo de la creatividad y desarrollo del pensamiento crítico, en su apertura hacia otras formas de vida y de convivencia, etc., debería orientar hacia un enfoque de la enseñanza de la literatura que no se limite a la adquisición de nociones sobre el hecho literario o destrezas de carácter “técnico”. Los objetivos asignados al aprendizaje literario nunca deberían perder de vista unos fines educativos dirigidos al desarrollo integral de los individuos. Con ello la literatura recuperaría la dimensión humanizadora que le corresponde” (p. 170).

Desde esta perspectiva, la dimensión emocional del aprendizaje literario se encuadra dentro de una reivindicación cada vez más frecuente de la importancia de los factores emocionales del aprendizaje, ya que un estado emocional favorable hace más eficaz la organización cognitiva (Bisquerra, 2009: 70-72). Por lo tanto, los lectores debieran sentirse implicados en la experiencia de lectura, no sólo en su dimensión cognitiva, sino, además, en aquellas que lo interpelan como persona, desde el prisma de la literatura como un proceso de introspección en que lectores y autores se construyen mutuamente. La capacidad de construir experiencia personal a partir de la experiencia simbolizada en el texto literario es la principal fuente de satisfacción para el lector (Sanjuán, 2011: 94).

Considerando claves a los mediadores (profesores) y las estrategias implicadas en una propuesta didáctica, los niños/as o estudiantes debieran ser los protagonistas, pero no sólo desde una visión cognitiva sino también como una forma de incluirlos como seres integrales. De este modo, la implicación emocional del lector se revela como un componente intrínseco del proceso. Solo si favorecemos experiencias gratas de

lectura conseguiremos sentar las bases para la construcción de lectores literarios. La literatura puede ser vehículo para aprendizajes muy diversos: culturales, lingüísticos, estéticos, pero también para desarrollar facetas no menos importantes en una formación integral de los niños y jóvenes, tales como la creatividad, la imaginación, la construcción de la propia identidad, entre otros (Sanjuán, 2014: 165).

La consideración de las emociones, no tiene un único fin. Su inclusión en las prácticas de lectura, además, deberían perseguir fines complejos para el desarrollo de las personas, dado que las competencias emocionales se consideran prioritarias para la vida, para hacer posible la convivencia y el bienestar personal y social, por lo que deberían estar presentes en la práctica educativa de manera planificada y sistemática (Bisquerra, 2009: 158).

APRENDIZAJE DIALÓGICO

La persuasión se considera la forma de comunicación más importante para el desarrollo de la vida democrática de toda sociedad civilizada, porque provee a las personas que la conforman del medio más adecuado para expresar opiniones y juicios de valor sobre las diversas situaciones que componen la vida diaria. En este sentido, la escuela es un espacio eminentemente social, que posibilita el encuentro de diversos puntos de vistas e ideas, tal como señala Camps (2002): “El aula es fuente de contrastes, diferencia de pareceres, tensiones y conflictos que tendrán que ser resueltos con el diálogo. El profesor debe tener como objetivo que los alumnos aprendan a participar en estas situaciones, aunque los alumnos no sean del todo conscientes de ello” (p. 7).

La comunicación oral es una herramienta poderosa en la distribución equitativa del conocimiento, posibilita la igualdad de oportunidades en términos de participación democrática en la sala de clases, porque además convierte a los seres humanos en individuos críticamente comunicativos:

“El diálogo debe entenderse como algo que forma parte de la propia naturaleza histórica de los seres humanos” (Freire y Shor, 2014: 159).

Si el diálogo dentro de la sala de clases es desarrollado armónicamente entre los profesores y estudiantes, les otorga a todos la oportunidad de acceder a esferas de comunicación, que no necesariamente son conocidas desde su entorno cercano, permite poder transitar desde un conocimiento cotidiano a uno más científico ampliando los moldes culturales sin restringir las posibilidades de las personas ni de ocultar el conocimiento solo en la élite intelectual, permitiéndoles a los estudiantes que puedan rehacer y reconstruir su cultura. En palabras de Freire y Shor (2014): “El diálogo liberador es una comunicación democrática, que invalida la dominación o reduce la oscuridad, al afirmar la libertad de los participantes de rehacer su cultura” (p. 160).

El diálogo permite saber lo que se sabe y se desconoce para transformar la realidad, por lo tanto, la enseñanza del lenguaje requiere de docentes que comprendan el aula como un espacio social, de participación igualitaria en un clima de respeto, potenciado con estrategias que aún y cuando son más complejas, desarrolla en los estudiantes habilidades sociales relevantes: “Las prácticas orales son metodológicamente más complejas, mucho más que otros contenidos de aprendizaje. Requieren, por parte de los alumnos, atención y distensión, participación y espera paciente, reflexión e improvisación de un modo controlado entre otros factores” (Vilà, 2011: 6).

Desde la perspectiva de la comunicación oral, la pedagogía liberadora o iluminadora es esencial, dado que el diálogo es un elemento central para la formulación de conceptos e ideas. “¿Qué es el diálogo en esta forma de conocimiento? Precisamente esa conexión, esa relación epistemológica. El objeto que ha de ser conocido, en un determinado lugar, vincula esos dos sujetos cognitivos y los lleva a reflexionar juntos sobre el objeto. El diálogo es la confirma-

ción conjunta del profesor y los alumnos en el acto común de conocer y reconocer el objeto de estudio” (Freire y Shor, 2014: 161).

En este contexto, el enfoque equilibrado cobra mucho sentido para fortalecer el diálogo en la sala de clases, ya que considera las particularidades históricas, sociales y culturales de cada comunidad, de modo que permite considerar mejor la diversidad lingüística y cultural de las personas letradas e iletradas, entendiendo mejor el uso que hacen de la escritura (Cassany, 2009). Una secuencia didáctica desde la perspectiva sociocultural comprende que el individuo y su experiencia letrada son fundamentales en el desarrollo de sus habilidades y destrezas, por cuanto, la ideología consiste entonces en esta perspectiva que adopta el texto sobre cualquier tema (ecología, feminismo, desarrollo, economía, política, deporte, vegetarianismo, catolicismo, etc.), y no se considera algo negativo, sino un elemento que existe y aporta en la relación de las personas con los textos (Cassany, 2008).

En consecuencia, cobra relevancia que las secuencias didácticas se diseñen en torno a una temática que sea desafiante para que los estudiantes, exploren visiones y perspectivas diversas, lean diversas obras literarias y textos informativos, que puedan propiciar intercambios dialógicos entre todos los estudiantes y así potencien el desarrollo de las habilidades argumentativas. La importancia de la elaboración de secuencias didácticas dice relación con generar instancias planificadas de adquisición de habilidades, la idea es que, a través de distintas estrategias de enseñanza, se puedan formalizar las situaciones de aprendizaje a través de contextos reales o verosímiles, como describe Vilá (2011).

Por lo tanto, el ritualizar las actividades que se desarrollan a partir de momentos didácticos para la enseñanza, que incluya andamiajes y espacios de colaboración entre estudiantes, pareciera ser una forma adecuada para proyectar el desarrollo de diversas habilidades.

Por su parte, Díaz-Barriga (2011) señala que “una se-

cuencia didáctica está centrada en el desarrollo de aprendizajes, se lleva a cabo en tres momentos: actividades de apertura, desarrollo y cierre, utilizando situaciones reales del contexto”. A su vez, Vilá (2002) señala que existen variados beneficios en utilizar la secuencia didáctica como una metodología de enseñanza efectiva, específicamente para el desarrollo de habilidades del discurso oral formal, dado que trabajar por proyectos o invitar a los estudiantes a resolver problemas concretos en situaciones reales de lenguaje, favorece la verbalización de problemas, soluciones e incluso propicia el desarrollo de la capacidad metalingüística de los estudiantes.

Es relevante destacar que bajo esta perspectiva teórica, todos los elementos descritos en este artículo, son nucleares en la formación de profesores(as) de lengua y literatura, sin menoscabar por supuesto otros vinculantes e importantes de orden pedagógico y disciplinar. En términos concretos, la formación de los estudiantes en el área de lenguaje requiere de profesores avezados culturalmente, que puedan planificar, desarrollar estrategias y secuencias didácticas desafiantes y culturalmente complejas. Para ello, es primordial que los docentes tengan la capacidad de analizar, descomponer y resignificar los contenidos, para proyectarlos didácticamente en la sala de clases.

Sin embargo, si se realiza una revisión a la formación inicial docente, la didáctica ha constituido espacios muy acotados en los espacios formativos; únicamente en los últimos años, los currículos de las universidades se han actualizado en esta materia. Por el contrario, existen varias generaciones de profesores(as) en ejercicio, que no fueron formados en didácticas específicas, lo que genera un distanciamiento evidente con las dimensiones actuales del conocimiento.

En el contexto actual, el país requiere ciudadanos críticos que sean capaces de insertarse transversalmente en la sociedad, cuestión que debe reforzarse con más rigor en los espacios educativos, particularmente en aquellos que tienen

estudiantes con mayores índices de vulnerabilidad. Esto, como propósito de democratizar la palabra y el conocimiento para que todos los niños/as tengan las posibilidades de hacer preguntas, plantear sus ideas, debatir con otros y exponer sus posturas a las demás personas.

Resulta imperioso, situar la formación inicial docente de las distintas disciplinas, en una sociedad altamente compleja, que nos desafía constantemente. Por lo tanto, a la par de la actualización sistemática en las áreas pedagógicas y disciplinarias, la didáctica debe ser aquel lazo indisoluble que permita el desarrollo integral de las habilidades de escritura, lectura y oralidad en los niños(as) y jóvenes del país.

REFERENCIAS

- Arias, O., Fidalgo, R., & Olivares, F. (2013). Diseño y análisis psicométrico de una escala de auto-eficacia hacia la lectura. *Aula Abierta*, 41(1), 17-26.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Cassany, D. (2008). Prácticas letradas contemporáneas: Claves para su desarrollo. Ministerio de Educación de España. www.Leer.es.
- Cassany, D. y Castella, J. (2010): Aproximación a la literacidad crítica. *Revista Perspectiva*, 28(2), Florianópolis, 353-374.
- Camps, A. (2002). Hablar en clase, aprender lengua. Aula de innovación educativa. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Universidad de Barcelona, p. 6-10.
- Freire, P., Shor, I. (2014). *Miedo y Osadía: la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. (Capit. 4). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Martínez, V. y García V. (2013). Aspectos conceptuales so-

- bre la inteligencia afectiva y su fomento a través de la lectura en la escuela. *Revista de comunicación de la SEECI*, (30), 106-120
- Ministerio de Educación (2012). Estándares de la profesión docente Carreras de Pedagogía en Lenguaje Educación Media. Santiago de Chile: Recuperado el 19 de septiembre de 2022 desde <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/02/EPD-Lenguaje-Media.pdf>
- Sanjuán Álvarez, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 7, 85-99.
- Sanjuán Álvarez, M. (2014). Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria. *Impossibilia*, 8, 155-178.
- Tolchinsky, L. (2008). Usar la lengua en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 37.
- Vilà, M. (2011). *Seis criterios para enseñar lengua oral en la educación obligatoria*. www.Leer.es

Profesores y profesoras de Ciencias Naturales en clave intercultural

Marleen Westermeyer Jaramillo

INTRODUCCIÓN

Ingresé a estudiar Pedagogía en Ciencias Naturales pues era una carrera con dos matices muy de mi agrado: su dimensión social y la científica experimental. Mis años de estudio, del 2011 al 2015, fueron gratos y de aprendizajes significativos. Guardo muy buenos recuerdos de mis profesores y profesoras, también de mis compañeros y compañeras, con quienes no solo compartimos en las aulas, sino que también viajamos a congresos, visitamos escuelas y también, conversamos en los pastos de la universidad.

Una vez que egresé, entré a trabajar en la Escuela San Francisco de Cunco Chico, como profesora de Ciencias Naturales. Trabajé enseñando desde 3° a 8° básico y también tuve un taller de ciencias naturales. Uno de los elementos más enriquecedores de esta experiencia, fue mi jefatura de curso, que duró cuatros años con el mismo grupo, asumiendo el rol cuando estaban en quinto y licenciándolos en octavo básico.

Todo lo que me enseñaron en la universidad fue valioso, pero sin embargo, insuficiente. Recuerdo, por ejemplo, haber estado en un acto cívico en que nerviosa por los gritos de mi curso, intenté establecer el orden. Luego comprendí, que aquellos gritos no eran *gritos*, sino que un *afafan*, una

forma de aplaudir que mi curso vivenciaba en su cultura, la del Pueblo-Nación Mapuche.

Situaciones como la anterior recuerdo varias, donde mi ignorancia no me permitió actuar de una manera culturalmente pertinente, lo que generó en mí inquietudes éticas. Afortunadamente, los propios niños, niñas y sus familias fueron muy abiertos a enseñarme, lo mismo que mis colegas. Las inquietudes éticas a las que hago alusión son la que inspiran este capítulo, y también, las que me llevaron a dirigir mi tesis de magíster hacia la enseñanza de las ciencias naturales en contexto intercultural mapuche. Hoy, como académica y estudiante de doctorado mantengo esta línea de investigación, pues estoy convencida de que los profesores y profesoras de ciencias naturales debemos realizar nuestra labor de una manera culturalmente responsable.

He estructurado mis ideas en relación con temáticas que considero son importantes de incorporar a la formación inicial docente, aunque me alegra constatar que la carrera de Pedagogía en Ciencias con mención ha transformado su itinerario formativo desde que egresé, dando mayor impulso a la formación pedagógica al profesorado de ciencias del sur de Chile.

EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO, ¿OBJETIVO Y VERDADERO?

Durante mi paso por la universidad aprendí muy bien lo que era el método científico y sus etapas, tanto de manera teórica como práctica. Salí convencida de la utilidad de las ciencias naturales, de su carácter neutro, objetivo y verdadero. Hoy, no pongo en duda su relevancia. ¡Qué hubiese sido de nosotros sin la ciencia en la pandemia! Sin embargo, cuestiono sus pretensiones de superioridad frente a otros saberes, su carácter neutro y su pretensión de universalidad.

La ciencia es una construcción humana y, por ende, influenciada por un contexto político, económico, social e ideológico. De hecho, Wynne Harlen, una de las referen-

tes teóricas en el currículo formal de ciencias naturales en Chile, plantea que la educación en ciencias debiese buscar que los estudiantes comprendan que “las aplicaciones de la ciencia tienen con frecuencia implicancias éticas, sociales, económicas y políticas” (Harlen, 2010: 26). Esas implicancias condicionan el quehacer científico. No se puede sostener que la ciencia es neutra, porque está lejos de serlo. La ciencia que se hace en Chile, no es la misma ciencia que se hace en Rusia, en Europa, en Oceanía, solo por ejemplificar, lo que da cuenta de su marcado carácter social.

Tampoco las teorías científicas son verdades inamovibles que debemos enseñar a los y las estudiantes, sino que son explicaciones del mundo que, también citando a Harlen (2010), sirven para explicar en un momento determinado, las regularidades del mundo. Pero se debe tener la precaución de considerar que la ciencia, no es la única que establece *lentes* explicativas de la realidad y que estas lentes no producen una imagen especular del mundo, sino que una interpretación de éste.

La ciencia se ha caracterizado por una lógica cartesiana dualista -que separa la razón del cuerpo- y la escuela se ha encargado de difundir que el conocimiento producido por el razonamiento es el válido y verdadero. Sin embargo, ¿somos solo razón?, ¿qué pasa con el procesamiento emocional que hacemos de los estímulos? Para muchas cosmogonías indígenas de América Latina se da espacio al pensamiento *sentipensado* o *corrazonado*, considerando a los sueños, a la intuición, a la imaginación y a la acción creativa como productoras de conocimiento (Laparra, 2018).

Creo que no debemos seguir replicando el cientificismo con que se instala la escuela en América Latina y en los demás territorios colonizados. Esto es, no se debe asociar a la ciencia como sinónimo de la verdad, ni como superior a otras formas de comprender el mundo. El cientificismo, conduce a un racismo epistémico, esto es, considerar que una producción de conocimiento no es válida pues no sigue

los pasos del método científico, importados de una matriz eurooccidental (Quintriqueo et al., 2022). El cientificismo también es vehículo para la violencia simbólica “aquella que logra imponer significaciones como legítimas, disimulando las relaciones de fuerza en que se funda” (Bourdieu & Passeron, 1977: 44).

Queda abierta la reflexión acerca de qué relaciones de fuerza estamos disimulando al presentar a la ciencia como verdad dogmática en las escuelas.

ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES EN PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Ya he mencionado que reconozco el valor de la ciencia y, de hecho, agrego ahora, que tengo un gusto personal por la ciencia. Mi trabajo académico es de índole científico. Menciono esto, porque de ninguna manera con mis reflexiones quiero desvalorizar la ciencia. Lo que quiero plantear de la ciencia, es que es necesario hacerla abierta al diálogo de saberes y enseñarla desde una perspectiva intercultural.

El diálogo de saberes entre el conocimiento científico y los saberes locales permite superar las limitaciones propias de la ciencia (Leff, 2006). La ciencia en su camino a la hiper-especialización, se ha dedicado a analizar la naturaleza de una manera segmentada, perdiendo una visión holística de los fenómenos en estudio y, por tanto, se ha vuelto incapaz de resolver algunas problemáticas actuales e incluso, las ha agravado.

Mientras que la postura intercultural para la enseñanza de las ciencias permite integrar los saberes ancestrales, tradicionales y locales propios de cada comunidad indígena, de modo que se co-construyen significados asociados a los conocimientos tratados en el área de las ciencias naturales (Uribe, 2017). Además, en conjunto con el diálogo de saberes, rompen con el currículo monocultural eurocéntrico y las relaciones normalizadas entre conocimiento y poder (Uribe, 2017), lo que permite una pluralidad epistemológi-

ca. Esto con el propósito de impactar no solo en la esfera del aprendizaje, que sería mayor en todos los niños y niñas, independiente de su pertenencia étnica (Villarroel et al., 2022), sino también en la sociedad, al contribuir a la construcción de relaciones sociales más justas, donde se atiendan las necesidades y planes de vida de todos sus miembros (Olivé, 2009).

EL TERRITORIO EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES

En la línea de la educación intercultural, es necesario sacar la enseñanza de las ciencias naturales del aula. El aprendizaje de los niños y niñas en su entorno familiar y comunitario se produce participando actividades propias de cada territorio, no en experiencias artificiales como las que recreamos en la sala de clases.

¿Acaso no es rica la Región de La Araucanía en biodiversidad, en ‘laboratorios’ naturales, en humedales y también en patrimonio cultural, tanto urbano como rural? Fui profesora de aula y sé que lo que planteo conlleva algunas trabas administrativas y una demanda de tiempo adicional, pero no lo mencionaría si no valiese la pena superar dichos obstáculos. Tampoco es que sea necesario desplazarse kilómetros para realizar una buena actividad, así al menos se vislumbra en el método ‘Enseñanza de la Ecología en el Patio de la Escuela’ (Arango, Chaves & Feinsinger, 2009).

Gasché (2010) critica la enseñanza intercultural que ocurre encerrada en las salas de clases, planteando que ésta debiese estar centrada en eventos culturales, sin extraerlos de la realidad social a la que pertenecen. Esto es un desafío, pues implica dominar tanto los conocimientos científicos escolares como los conocimientos culturales de los niños y niñas de la escuela. Hay que comenzar a mirar a la formación inicial docente, interrogarla para ver cómo puede contribuir a esta tarea.

Es probable que no haya malla curricular capaz de dar respuesta a este requerimiento, pues es algo de carácter más estructural en el sistema educacional chileno. Pero sostengo que es clave el elemento actitudinal del profesor o la profesora. Y en este sentido, se le puede inculcar a reconocer sus propias limitaciones, sus sesgos, sus fortalezas y debilidades, de manera de saber pedir ayuda, no solo a sus colegas, sino que también a las familias de sus estudiantes. No se debe olvidar que la familia es quien educa desde que el niño o niña nace, de manera espontánea y comprometida. Deben ser un gran aliado también en los procesos de educación formal, sobre todo contextos de diversidad social y cultural (Morales et al., 2022).

LAS PROBLEMÁTICAS GLOBALES Y LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES

Nuestro planeta está viviendo una crisis medioambiental producto de los procesos de modernización, industrialización y exacerbación del capitalismo neoliberal. Quijano (2011) plantea que es la lógica cartesiana la que, en sus constantes dicotomías, nos ha separado como seres humanos de la naturaleza, lo que ha permitido sobreexplotar a ésta última sin necesidad de presentar una justificación. No vemos a la naturaleza como un sujeto de derechos, sino que como un bien material. Desde la lógica científica la tierra y el agua no califican como seres vivos. Por ende, se pueden poseer y someter. ¿A qué nos ha llevado esto?

Las inequidades sociales y la sobrevivencia de las distintas formas de vida en la Tierra han configurado problemáticas globales (Quijano, 2011). Estas problemáticas, a través del diálogo de saberes deben ser atendidas de lo local hacia lo global. También es importante ir un paso más allá de la interculturalidad, avanzar hacia la de inter-transculturalidad: “como proceso de reconocimiento y valoración de lo diverso, con sus coincidencias y contradicciones, pero

con la decisión de conformar comunidades que se enriquecen recíproca y horizontalmente, para crecer humanamente” (Laparra, 2018: 4).

Para la resolución de estas problemáticas, el papel de las ciencias también es clave. Recuerdo cuando estábamos estudiando con mis compañeros y nos separamos por mención: física, química y biología. Solíamos bromear acerca de qué mención era la mejor. Ninguna de las tres, por sí sola, puede hacer mucho. Destaco en este sentido a Morin (2004), para quien las problemáticas complejas requieren de un pensamiento complejo, que supere la hiper-especialización y apunte hacia la transdisciplinariedad.

Lo anterior tiene concreción a nivel pedagógico en metodologías didácticas como el Aprendizaje Basado en Proyectos, que desafía a los profesores y profesoras a trabajar de manera colaborativa, creando escenarios de aprendizaje en que el estudiantado deba conjugar saberes de distintas asignaturas para dar solución a alguna problemática.

Las modificaciones a los programas de estudio de ciencias naturales también dan cuenta de esta necesidad: de manera superficial en las orientaciones didácticas que apuntan a realizar conexiones entre los distintos ejes (física, química y biología) y de manera profunda, con la creación de asignaturas como Ciencias para la Ciudadanía.

COMENTARIOS FINALES: ATERRIZANDO LA REFLEXIÓN A LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Las temáticas que han orientado mi reflexión son complejas. No todas pueden ser solucionadas a través de la formación docente. Sin embargo, creo posible contribuir a formar profesores con conciencia local-global de tipo crítica y proactiva, en la búsqueda de una educación acorde a las problemáticas del territorio y del planeta. Para ello, considero clave que se incorpore en el itinerario formativo del profesorado de ciencias naturales materias referidas a:

- Sociología: más allá de que el nuevo Marco para la Buena Enseñanza y los Estándares para las Carreras de Pedagogía tienen un carácter instrumental, basado en las competencias y efectividad del docente, descuidando el foco teórico que debiese manejar un profesor; creo que es clave reforzar éste en los futuros docentes, sobre todo desde la sociología de la educación. La sociología permite comprender cómo la escuela y la escolarización apuntan a funciones sintonizadas con el modelo social hegemónico, pudiendo actuar la escuela como un aparato reproductor del estatus quo y de manera contraria, también puede ser promotora de la resistencia de los estudiantes en su condición de persona. Una comprensión sociológica de la educación permite un mayor desarrollo ético en el profesorado.

- Filosofía de las ciencias: que el profesorado de ciencias naturales comprenda cuál es la naturaleza de las ciencias como disciplina humana, modo de producción y conjunto de conocimientos, le permitirá ser más consciente de sus limitaciones y al mismo tiempo, más abierto a un pensamiento complejo e intercultural.

- Educación para la sustentabilidad: los profesores y profesoras de ciencias naturales deben tener agencia y ser modelos en sus establecimientos en lo que a educación ambiental refiere, más allá de que sea una responsabilidad de todos los subsectores del currículo escolar. Por ende, debiesen tener una formación profunda en el área.

De manera transversal y acorde al nuevo Modelo Educativo de la Universidad de la Frontera, el itinerario formativo del profesorado de ciencias debiese tener un sello intercultural, que tome cuerpo tanto en la formación científica, educativa y pedagógica del futuro profesorado de ciencias naturales, de modo de que puedan superar el cientificismo con que se instalan las instituciones educativas en América Latina.

[Agradecimientos]

Beca de Doctorado Nacional, Año Académico 2021, folio 21210347, Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo. Proyecto FONDECYT Regular 1221718, “Principios de la pedagogía y educación indígena para la formación de ciudadanos sensibles con el medioambiente, como fundamentos de una educación intercultural para todos”.

REFERENCIAS

- Arango, N, Chaves, M. & Feinsinger, P. (2009). *Principios y prácticas de la enseñanza de ecología en el patio de la escuela*. Santiago: Instituto de Ecología y Biodiversidad - Fundación Senda Darwin
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (2018). *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*. México: Siglo XXI.
- Gasché, J. (2010). De hablar de la educación intercultural a hacerla. *Mundo Amazónico*, 1, 111–134. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/imanimundo/article/view/9414>
- Harlen, W. (2010). *Principios y Grandes Ideas de la Educación en Ciencias*. Hatfield: Association for Science Education
- Laparra, S. A. (2018). Pensamiento indígena y construcción del conocimiento en educación. Hacia una propuesta de implicación pedagógica en la formación docente intercultural. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 8(1), e034. <https://doi.org/10.24215/18537863e03>
- Leff, E. (2006). *Aventuras de la Epistemología Ambiental: De la articulación de Ciencias al Diálogo de Saberes*. México: Siglo XXI.
- Morales, S., Quintriqueo, S., Arias-Ortega, K. & Zapata, V.

- (2022). Vinculación familia-escuela-comunidad: una necesidad para la educación intercultural en infancia. *CUHSO*, 32(1), 58-74.
- Morin, E. (2004). *La mente bien ordenada. Repensar la forma. Reformar el pensamiento*. Barcelona: Seix Barral.
- Olivé, L. (2009). Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. En *Pluralismo epistemológico* (pp. 19-30). La Paz: Muela del Diablo editores.
- Quijano, A. (2011). “Buen vivir”: entre el “desarrollo” y la des/colonialidad del poder. *Ecuador Debate*, (84), 77-88.
- Quintriqueo, S., Arias-Ortega, K., Muñoz, G., Saez, D. & Morales, K. Tensiones epistemológicas entre el conocimiento escolar y mapuche en la relación educativa intercultural. *Praxis educativa*, 26(1), 1-23. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260119>
- Uribe, M. (2017). La enseñanza de las ciencias desde el enfoque intercultural. *Cuadernos CIMEAC*, 7(1), 32-59.
- Villaruel, V., Arias-Ortega, K., & Quintriqueo, S. (2022). Didáctica Intercultural para las Ciencias Naturales. *Investigações Em Ensino De Ciências*, 27(2), 243-256. <https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2022v27n2p243>

Sobre las autoras y autores

PAMELA ALMONACID JAQUE

Profesora de Estado en Castellano y Comunicación, Licenciada en Educación, Magíster en Ciencias de La Comunicación, Magíster en Educación Mención Evaluación Educacional, de la Universidad de La Frontera, y Diplomada en Innovación y Gestión Colaborativa en la Docencia Universitaria. Con quince años de experiencia profesional, ha logrado profundizar en docencia, gestión e investigación, tanto en colegios como en Educación Superior. En este contexto, ha participado en cátedras vinculadas a Comunicación, Pragmática de la Comunicación, Didáctica de la Lectoescritura, Lingüística, Etnolingüística, Comunicación Pública, Discursos, Competencias Genéricas, Lectura y Escritura Académica, entre otras. Las líneas de investigación de interés abordan temáticas referidas a alfabetización académica, perfil de ingreso de estudiantes universitarios, competencia digital y políticas públicas educativas. Actualmente, es candidata a Doctora en Comunicación UFRO/UACH, Becaria ANID y Tesista Fondecyt Regular N° 1210097, y ejerce como Curriculista de la Dirección Académica de Postgrado de la VRIP-UFRO. Correo: pamela.almonacid@ufrontera.cl

FRANKLIN JAVIER ÁVILA GONZÁLEZ

Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica – Licenciado en Educación de la Universidad de La Frontera. Magíster en Gestión Educacional en la Universidad Andrés Bello (2012), y actualmente candidato a Magíster en Dirección Comercial y marketing Estratégico, en la Universidad Europea de Madrid (2023). Actualmente lidero una de las instituciones educativas líderes en tendencia educativa de la región y país, como lo es el “Colegio Pumahue de Temuco”, perteneciente a la Red Internacional Cognita School, con más de 83 establecimientos repartidos en tres continentes, lo cual nos ha permitido expandir nuestras fronteras hacia una educación vanguardista, globalizada, y que aborda experiencias únicas en Chile.

VANESSA CAROLA CARRASCO ALARCÓN

Profesora de Estado en Educación Física, Deportes y Recreación. Licenciada en Educación. Magíster en Educación Física con mención en Condición Física y Vida Saludable. (Universidad de La Frontera). Doctora en Ciencias de la Motricidad Humana (Universidad de Pedro de Valdivia). Profesora Asistente A perteneciente al Departamento de Educación Física, Deportes y Recreación de la Universidad de La Frontera. Actualmente se desempeña como Directora de Carrera de Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación de la Universidad de La Frontera. Realiza docencia de pre y post grado en dicho Departamento, además de conformar el claustro académico del Magíster en Educación Física con Mención y ser parte del comité académico del magíster en Educación de la UFRO. Correo: vanessa.carrasco@ufrontera.cl

GONZALO CIFUENTES GÓMEZ

Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica de la Universidad de La Frontera; Magíster en educación, mención evaluación de aprendizajes y candidato a doctor en educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Se ha desempeñado en las áreas de Formación Inicial Docente, evaluación curricular para carreras de pregrado y formación docente para académicos universitarios en el área de la evaluación. Actualmente se desempeña como Director de Evaluación y Estudios de la Universidad Católica de Maule.

NATALY PANES CASTILLO

Profesora de matemática de la Universidad de La Frontera, Magíster en Ciencias de la Educación mención Administración y Gestión Educativa de la Universidad Mayor y Magíster en Educación, mención evaluación de aprendizajes de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Se desempeñó por ocho años como docente de aula, tres de los cuales fue parte del equipo de coordinación curricular. Actualmente se desempeña como coordinadora del área de matemática en el Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia de la Universidad de Santiago de Chile (USACH).

JOHANA ANDREA FUENTES CONSTANCIO

Profesora de Estado en Matemática, Licenciada en Educación y Magíster en Educación Matemática (Universidad de La Frontera), Diplomada en Planificación y Gestión Curricular en Universidad Arturo Prat (UNAP). Profesora Asistente de la Facultad de Ingeniería y Arquitectura (FIA- UNAP) y Directora de Calidad de dicha facultad. Actualmente es miembro de la comisión para el diseño de política integral de igualdad de género UNAP y coordinadora de Ciencias Básicas en FIA. Además de la docencia y gestión, ha dirigido proyectos de innovación docente y actualmente participa en Diplomado de Género en la Academia de la Universidad de Chile. Con interés en el desarrollo de investigación con perspectiva de género y metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje. Correo: johafuen@unap.cl

FERNANDO ARTURO HERRERA GÓMEZ

Profesor de Estado en Historia, Geografía y Educación Cívica, Licenciado en Educación y Magíster en Educación con mención en Currículum y Evaluación. Actualmente se desempeña como Coordinador Académico de la Unidad de Prácticas de la Escuela de Pedagogía en la Universidad de La Frontera. Ha participado como co-investigador e Investigador responsable en distintos proyectos de investigación asociados a la Formación Inicial Docente en carreras de pedagogía. Además, ha dictado distintas asignaturas de la Línea de Prácticas de la carrera de Pedagogía en Historia, Geografía y Ed. Cívica. Actualmente dicta Práctica Inicial I para estudiantes de segundo año de la carrera.

CRISTIAN ALEJANDRO MONCADA AGUAYO

Profesor de Estado en Castellano y Comunicación de la Universidad de la Frontera, Profesor de Religión de la Universidad Católica de Temuco. Magíster en Administración y Gestión Educacional de la Universidad Andrés Bello, Máster en Gestión Educacional IEDE-Escuela de Negocios de España, Postgrado en Estudios Lsalesianos the Open University La Salle, Diplomado en Animación y Acompañamiento para Agentes Pastorales en la Escuela del Ins-

tituto Profesional Catequístico Universidad Católica-Santiago. Actualmente Rector del Colegio De La Salle de Temuco, Presidente de la Agrupación de Establecimientos Educativos de la Diócesis San José de Temuco, Miembro de la Comisión Nacional de Pastoral Educativa de la Conferencia Episcopal de Chile.
Correo: rector.temuco@lasalle.cl y crimcap@yahoo.es

FABIÁN ANDRÉS MUÑOZ VIDAL

Profesor de Educación Física, Deportes y Recreación por la Universidad de La Frontera. Doctor© en Educación en Consorcio en la Universidad Católica del Maule. Magíster en Motricidad Humana por la Universidad de La Frontera. Diplomado de Coaching para ejercer el liderazgo por la Universidad de La Frontera. Actualmente profesor del Departamento de Educación de la Universidad de La Frontera. Desarrolla proyectos, investigaciones, ponencias y conferencias en temáticas relacionada con la formación inicial docente. Correo: fabian.munoz@ufrontera.cl

SUSANA ARLETTE OÑATE ESCOBAR

Profesora de Estado en Castellano y Comunicación, Magíster en Educación de la Universidad de Concepción y Magíster en Educación Mención Evaluación Educacional de la Universidad de la Frontera, con la adjudicación de la Beca Magíster Nacional Profesionales de la Educación CONICYT, convocatoria 2018. En este momento es estudiante de segundo año del Doctorado en Educación en Consorcio Sede Universidad Católica de Temuco, con la adjudicación de la Beca de Doctorado Nacional ANID, año académico 2021. Ha ejercido como profesora de Lengua Castellana y Comunicación en distintos establecimientos educacionales de Temuco. Actualmente se desempeña como docente en diversos cursos de formación inicial y continua en el Departamento de Educación de la Universidad de La Frontera.
Correo: susana.onate@ufrontera.cl

JOEL PARRA DÍAZ

Doutor em Educação por la Universidad de São Paulo, Brasil; Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de La Frontera, Chile y Magíster en Educación mención Gestión para la Inclusión Educativa por la Universidad Católica de Temuco. Actualmente Profesor Asistente del Departamento de Educación de la Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades de La Universidad de La Frontera. Desarrolla proyectos, investigaciones, ponencias y conferencias en Formación inicial docente, didáctica de la Historia y la Geografía, sobre Educación ciudadana e inclusión educativa. Profesor de claustro para doctorado y magíster acreditado por la Dirección de Postgrado de la Universidad de La Frontera.
Correo: joel.parra@ufrontera.cl

ANDRÉS SÁEZ GEOFFROY

Académico de la Universidad de La Frontera, Temuco, Chile, Profesor del área de investigación Histórica del Departamento de Ciencias Sociales. Doctor en Historia por la Universidad de Barcelona. Miembro del Grupo de Estudios Interuniversitario del Mediterráneo Antiguo de Chile, también Miembro del CEIPAC de la Universitat de Barcelona, de GAHIA y de la Asociación Española de Historia Militar. Investigador responsable del proyecto FONDECYT N° 11180219 “La Pax Antonina: ideología militar, política exterior y gran estrategia del imperio romano en el siglo de los Antoninos”, ha publicado varios artículos y recientemente un libro intitulado “Geografía, Política y Pensamiento Militar en época Antonina: Una vision del Imperio Romano en el siglo II”.
Correo: andres.saez@ufrontera.cl

DIEGO VRSALOVIC HUENUMILLA

Profesor de Estado en Historia, Geografía y Educación Cívica de la Universidad de La Frontera. Magíster en Educación de la Universidad de Concepción. Autor de *Los mitos de la Historia de Temuco* (RIL Editores, 2021), *Los mitos de la Historia de Temuco 2* (RIL Editores, 2022), y coautor de *¿Qué hay de nuevo sobre el Decreto 67?* (RIL Editores, 2022). Ha ejercido como docente en educación su-

perior, y desempeñado múltiples labores en el Ministerio de Educación, tales como supervisor (2014-2022) y Jefe de Departamento Provincial de Educación (2022), ambos en Cautín Norte.

MARI CARMEN VILLARROEL FARÍAS

Profesora de Castellano y Comunicación de la Universidad de la Frontera. Magíster en Psicología de la Universidad de la Frontera y Magíster en Didáctica del Lenguaje de la Universidad Alberto Hurtado. Ejerció desde el 2010 al 2018 en la Escuela de Pedagogía de la Universidad de la Frontera, como supervisora de práctica y académica a cargo de las asignaturas de Didáctica de la especialidad, en la Carrera de Pedagogía en Castellano y Comunicación. Actualmente se desempeña como Asesora educativa en la Unidad de Desarrollo Docente (UNIDDo) de la Facultad de Ciencias Veterinarias y Pecuarias de la Universidad de Chile. Co investigadora en el proyecto “Mediación lectora de álbum sin palabras: la expresión oral como facilitador de la interpretación de textos literarios”, financiado por el Fondo del Libro y la Lectura, convocatoria 2022. Sus áreas de interés en investigación son: la Didáctica de la Lengua y la Literatura, en específico, la educación literaria y el desarrollo de la argumentación. Correo: mari.villarroel@uchile.cl

MARLEEN WESTERMEYER JARAMILLO

Profesora de Estado en Ciencias mención Química y Magíster en Educación mención Enseñanza de las Ciencias Naturales por la Universidad de La Frontera, Temuco, Chile. Es estudiante del Doctorado en Educación en Consorcio, sede Universidad Católica de Temuco. Trabaja como académica en el Departamento de Educación; Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades; Universidad de La Frontera.
Correo electrónico: marleen.westermeyer@ufrontera.cl

NELSON ARANEDA GARCÉS / Editor

Doctor en Psicología por la Universidad Autónoma de Barcelona, España, mención Psicopatología Infantil y Juvenil. Magíster en Psicopatología por la misma Universidad, Magíster en Educación Especial por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Director de Vinculación con el Medio en la Universidad de La Frontera. Presidente, durante 12 años, de la Fundación de Desarrollo Tecnológico y Educativo (FUDEAUFRO). Actualmente profesor asociado del Departamento de Educación de la Universidad de La Frontera, donde también es Coordinador de Vinculación con el Medio.

Correo: nelson.araneda@ufrontera.cl

Este libro surge de la convocatoria a escribir a egresados de Pedagogía de nuestra universidad, no solo con la idea de reconocer sus cualidades y virtudes que los llevaron a los logros obtenidos, sino que más allá de ello, se da a conocer cuál es la visión que ahora, enfrentados al mundo del trabajo, tienen de los procesos formativos que los condujeron a ser profesionales de la educación. Junto con ello, es muy interesante, leer las reflexiones y consideraciones que ellos y ellas plantean, una expresión del pensamiento crítico, que nos será muy útil en la formación de las y los futuros profesores en la Universidad de La Frontera.

Esperamos que, tanto para las instituciones formadoras de profesores en Chile, como para los futuros profesores, este libro resulte una fuente de inspiración a su vocación de ser profesor. Esperamos que al lector le resulte atractivo, cercano y muy humano, ya que la mayor fuente de conocimiento de estos escritos, está representada por la reflexión personal basada en la experiencia de cada autor y autora de los capítulos.

Nueva
Mirada
EDICIONES

