

Competencias de los Profesores Guías, para el desarrollo de una Práctica Reflexiva en Estudiantes de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales.

Valencia y Lucía.

Cita:

Valencia y Lucía (2013). *Competencias de los Profesores Guías, para el desarrollo de una Práctica Reflexiva en Estudiantes de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales. XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-010/1133>

**XIV Jornadas
Interescuelas/Departamentos de Historia
2 al 5 de octubre de 2013**

ORGANIZA:

Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras

Universidad Nacional de Cuyo

Número de la Mesa Temática: 130

Título de la Mesa Temática: La enseñanza de la historia en los contextos actuales:
temas, problemas y desafíos.

Apellido y Nombre de las/os coordinadores/as: María Celeste Cerdá; Ana María
Cudmanil; Miguel Ángel Jara.

**COMPETENCIAS DE LOS PROFESORES GUÍAS, PARA EL DESARROLLO
DE UNA PRÁCTICA REFLEXIVA EN ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA EN
HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES.**

Lucía Valencia Castañeda.

Loreto Jara Maleš.

Universidad de Santiago de Chile.

lucia.valencia@usach.cl

Introducción

El trabajo que se presenta es parte de una investigación realizada durante el año 2013, por el área de didáctica y prácticas pedagógicas del Departamento de Historia de la Universidad de Santiago de Chile (USACH), con el apoyo de la Dirección de Docencia de la Vicerrectoría Académica, en su interés por incentivar los proyectos de innovación docente en la formación universitaria.

Durante los últimos años una de las preocupaciones más importantes de la sociedad y de las universidades chilenas ha sido la calidad de la educación y con ello, la situación de la formación inicial de los futuros docentes de nuestro país. La investigación como la experiencia, han reportado la necesidad creciente de fortalecer las carreras de pedagogía, desarrollando, entre otros aspectos, las instancias que permitan al estudiante vincularse tempranamente al espacio profesional, y que éste se convierta en un lugar de aprendizaje que posibilite fortalecer y profundizar su formación universitaria.

En este contexto la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales ha implementado un proceso de actualización curricular, articulando el desarrollo de diez *competencias profesionales* escaladas a lo largo de los cinco años de duración de la carrera y de cinco *modalidades pedagógicas* que organizan el currículum. Dentro de las modalidades pedagógicas seleccionadas se encuentra la *formación en alternancia*, que considera la vinculación estrecha de los dos espacios de formación profesional: las aulas universitarias y las aulas escolares, lo que implica, entre otras cosas, la planificación conjunta de actividades y una relación más cercana con los *profesores guías*, que es la denominación que reciben en Chile los profesores que trabajan con los estudiantes durante su práctica pedagógica en las escuelas, y quienes actúan como valiosos formadores durante este importante proceso.

En el perfil de egreso desarrollado para la carrera de Licenciatura en Educación en Historia y Ciencias Sociales, las competencias octava y novena, que se inscriben en el dominio de desarrollo profesional, señalan respectivamente que al final de su formación los estudiantes estarán en condiciones de:

- Reflexionar *sistemáticamente sobre su práctica profesional, desarrollando innovaciones que permitan mejorar problemas visualizados en ella.*

- *Valorar la actualización permanente de sus competencias profesionales, como una actividad necesaria para mejorar su práctica pedagógica.*

La propuesta curricular señala que dichas competencias deben desarrollarse de manera graduada a lo largo de toda la carrera, favoreciendo instancias para el pensamiento crítico y reflexivo. Sin embargo, es en el espacio de *formación en alternancia* cuando los estudiantes implementan y fortalecen las conductas y actitudes que permitirán el desarrollo de un hábitus reflexivo para su vida profesional y, con ello, la competencia para repensar sus prácticas de acuerdo a los contextos en que se desenvuelve, planteando los cambios e innovaciones que su realidad educativa demanda.

En esta etapa del desarrollo profesional, los estudiantes viven un proceso que siempre es asumido con incertidumbre y en el que ponen en juego todas sus experiencias de vida relacionadas, desde sus representaciones sobre la enseñanza provenientes de su vida escolar en la niñez, hasta la educación formal recibida en la universidad, pasando por las instancias informales de formación que la vida universitaria proporciona con una riqueza inusitada. Sus primeras experiencias “haciendo clases”, resultan por tanto muy marcadoras de las características que alcanzará su perfil como enseñantes, y en ese proceso el modelo y acompañamiento que ejerce el profesor guía se torna fundamental.

No son pocas las veces que los estudiantes señalan que el proceso de práctica es contradictorio con la formación recibida en la universidad; que se sienten conminados a implementar modelos con los que no se identifican o que decididamente no comparten. En otras muchas ocasiones los profesores en formación no llegan siquiera a ser conscientes de estas contradicciones y asumen con total naturalidad los modelos tradicionales en que ellos mismos fueron enseñados como escolares y que sus profesores guías reproducen.

En esta instancia formativa se requiere un profesor guía que responda al modelo de profesor de Historia y Ciencias Sociales que aspira formar el Departamento de Historia y la USACH. Un profesor con sólida formación disciplinaria y al tanto de los debates más actuales que preocupan al devenir de las ciencias sociales; con una formación didáctica que le permita leer, interpretar y reconstruir el currículum, rescatando de él las cuestiones socialmente relevantes para la enseñanza de sus futuros estudiantes, de acuerdo a los contextos en que se desenvuelven; un profesional comprometido con la

realidad del país, capaz de generar y liderar debates sobre los temas de su quehacer profesional y con la capacidad para reflexionar críticamente sobre la tarea que desarrolla en la sala de clases para realizar los cambios e innovaciones que permitan mejorar los aprendizajes de sus estudiantes, y con ello, el desarrollo de su pensamiento histórico y social.

Lo anterior requiere un cambio en la relación que actualmente sostiene la universidad, a través de sus unidades académicas de formación docente, con los establecimientos educacionales que actúan como centros de práctica y donde tienen lugar las primeras experiencias de los futuros profesores con la realidad educativa en la que deberán trabajar como profesionales.

El proyecto que se presenta consiste en indagar la experiencia de los profesores guías mejor evaluados por nuestros estudiantes en los últimos años, y en esa calidad, investigar los modelos de profesor que estos últimos valoran como un aporte en su proceso de formación profesional. Para ello se recurre al análisis de los resultados de la evaluación del proceso de Práctica Autónoma, efectuada durante el último semestre de formación de la carrera, que realizaron nuestros estudiantes entre los años 2008 y 2012, así como a entrevistas y observación de clases a los profesores guías.

El primer objetivo de la investigación es crear las bases para la definición, búsqueda y perfeccionamiento de los profesores guías, en el entendido que estos docentes resultan de gran importancia en la calidad de la formación profesional de los estudiantes de pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la USACH.

Lo anterior nos conduce al segundo objetivo, que aspira a establecer vínculos más profundos de reciprocidad entre la escuela y la Universidad, que aseguren el desarrollo de una práctica sustentada en la reflexión sobre el trabajo realizado y la valoración de la formación permanente.

La finalidad última de la investigación es incorporar la práctica reflexiva como un eje articulador de la formación de los profesores de Historia y Ciencias Sociales, entendiendo esta como una actitud que permite relacionarse con el mundo de manera crítica, activa y autónoma, y que en ese proceso las experiencias desarrolladas durante la práctica profesional resultan fundamentales.

El siguiente artículo presenta los componentes centrales de la investigación y sus hallazgos preliminares a abril de 2013, entendiendo que la investigación está aún en curso. Se detallan los elementos conceptuales y metodológicos que guían el trabajo y en la segunda parte, conclusiones parciales, esperando contribuir con esta experiencia de investigación educativa al mejoramiento de la formación inicial docente, que constituye una necesidad ineludible en el contexto educacional actual.

Marco Teórico

La formación de un profesional reflexivo es uno de los ejes que orientan la investigación más actualizada en la formación del profesorado y en ocasiones las decisiones políticas que aspiran a mejorar la calidad de la educación. En Chile, los recientemente publicados *Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía en Educación Media* (junio 2012), se encuentran entre estas últimas y son el primer paso de una prueba de acreditación que en poco tiempo se convertirá en obligatoria para todos los profesores recién titulados. En dicho documento, el estándar pedagógico n° 10 señala que el profesor recién egresado de la educación superior “Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional”. Los desempeños de este estándar ponen énfasis en su capacidad para ser observado y recibir retroalimentación de su práctica; en su participación en distintas instancias de trabajo colaborativo para desarrollar su labor profesional; en analizar críticamente su práctica y dar y recibir retroalimentación que le permita mejorar su labor docente; y en la solidez de una formación ética que le permita estar consciente de su responsabilidad profesional en el desarrollo personal, académico, social y valórico de las futuras generaciones.

La investigación iniciada por Schon (1998) sobre *El profesional reflexivo*, y cuyas raíces pueden encontrarse en la “acción reflexiva” de Dewey (1989), ha dado lugar a una literatura muy amplia en las últimas décadas que, en su origen, corresponde al estudio del desempeño ocupacional de arquitectos, ingenieros y médicos. Schon resalta la importancia del aprender observando, escuchando y haciendo, con el apoyo de supervisión directa, y elabora una propuesta de práctica reflexiva desde “la reflexión en la acción” y “la reflexión sobre la acción”, en una distinción permite reformular las visiones más tradicionales sobre la comprensión teoría y práctica. Schon reconoce el

aprendizaje que está implícito en las prácticas -incluidas las del profesorado- en lo que denominó “reflexión en la acción”, actividad que permite resolver los problemas importantes que se enfrentan diariamente en el trabajo, y cuya utilidad se sitúa por sobre la de las teorías e investigación realizada en la academia.

Con posterioridad diversos investigadores han abordado la práctica reflexiva en educación. Bronckbank (1999) define la *práctica reflexiva* como una propuesta explícita e intencionada de la *formación docente*, resaltando tres fortalezas fundamentales: estimula la enseñanza, el aprendizaje y la investigación de manera más comprensiva y posibilita vincular la teoría y la práctica; permite al docente hacer más conscientes las finalidades de la educación y los principios y fundamentos del aprendizaje; y favorece el aprendizaje crítico reflexivo en los estudiantes. La práctica reflexiva, entonces, es la acción consciente que permite asumir posiciones -o replantearlas- a medida que se produce el acto educativo. Desde dicha reflexión, puede reestructurarse la estrategia de acción en el mismo proceso, lo que significa que el conocer y el saber se construyen dentro y fuera de la práctica, y no derivan únicamente del saber conceptual.

Perrenoud (2007) destaca las virtudes de la práctica reflexiva cuando define al *enseñante reflexivo* como aquel que

(...) no se contenta con lo que ha aprendido en su formación inicial ni con lo que ha descubierto en sus primeros años de práctica. El profesor reflexivo revisa constantemente sus objetivos, sus propuestas, sus evidencias y sus conocimientos. Entra en una espiral sin fin de perfeccionamiento, porque él mismo teoriza sobre su práctica, solo o dentro de su equipo pedagógico. Se plantea preguntas, intenta comprender sus fracasos, se proyecta en el futuro; prevé una nueva forma de actuar para la próxima vez, se concentra en objetivos más definidos y explicita sus expectativas y métodos (Perrenoud, 2007: 43)

Agrega que la práctica reflexiva es un trabajo que, para convertirse en regular, exige una actitud y una identidad particulares. Frente al desafío de transformar a un estudiante en practicante reflexivo, durante su formación inicial, Perrenoud señala que es una cuestión que está lejos de responderse, aún pese a las tentativas de numerosas investigaciones que aproximan y proponen respuestas y soluciones, aunque hay cierto consenso en que, indudablemente, es necesaria la adhesión de los interesados y, por lo tanto, la formulación de un programa claramente orientado a la práctica reflexiva y de un

contrato de formación totalmente explícito. Para Perrenoud, la práctica reflexiva constituye una *relación con el mundo*, activa, crítica y autónoma. Por lo tanto se trata de una cuestión de actitud más que de estricta competencia metodológica.

En lo que a este proyecto en particular interesa, existen estudios más especializados sobre la temática en profesores y estudiantes de profesorado de Historia y Ciencias Sociales, donde destacan los trabajos de E. Wayne Ross, Stephen J. Thornton, Susan Adler, Pilar Benejam y Joan Pagès, junto a un sinnúmero de profesores de aula que, a partir de sus experiencias de práctica reflexiva y de investigación en la acción y sobre la acción, han dado lugar a la producción de conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, e indirectamente sobre la formación del profesorado de Historia y Ciencias Sociales como un profesional que reflexiona sobre la enseñanza y sobre su práctica.

Las líneas de este campo de investigación pueden sintetizarse en dos grandes temáticas:

- la práctica reflexiva en la enseñanza de las Ciencias Sociales y su relación con el currículum; y
- la promoción de la práctica reflexiva en profesores novatos y experimentados y su relación con el desarrollo profesional.

Su perspectiva metodológica se inscribe en la investigación cualitativa crítica y en la investigación de las prácticas de aula. Los marcos teóricos de estas investigaciones destacan categorías de análisis como las creencias, representaciones o perspectivas sociales del profesorado; la constitución de comunidades u organizaciones de profesores reflexivos; la práctica consciente; y la toma de decisiones curriculares, o el profesor como “portero” del currículum (*gatekeeper*).

E. Wayne Ross (1994) vincula la práctica reflexiva con el concepto del profesorado como *desarrollador de currículum*. Su análisis comienza haciendo una crítica a las perspectivas, mayoritarias en la realidad educacional según demuestra la investigación, que consideran a los profesores solo como ejecutores o mediadores de éste, otorgándoles un papel casi nulo en su elaboración. En los estudios sociales según Ross, los planes de estudio han sido encargados a especialistas de las distintas ramas de las ciencias sociales, lo que ha tenido como consecuencia que la construcción del currículum esté alejada de la práctica educativa. En este escenario los profesores son

considerados profesionales que deben recibir capacitación, para que en lugar de modificar, implementen adecuadamente el currículum prescrito.

Ross rescata la concepción de Thornton que considera que el profesorado interviene constantemente el currículum a través de su práctica, que toma decisiones que se desprenden de sus creencias y que estas se manifiestan en las estrategias que selecciona y en las interacciones que establece con los contenidos y con sus propios estudiantes. La práctica reflexiva según Ross, se basa en la idea que los profesores son socios de pleno derecho en el desarrollo curricular y que eso significa considerar el plan de estudios no como materia disciplinar, sino como algo que se experimenta en situaciones prácticas. En su perspectiva, los problemas de la enseñanza y del currículum no se resuelven por el descubrimiento de nuevos conocimientos, sino por la formulación y actuar en juicio práctico. En la práctica reflexiva la enseñanza y el currículum se convierten en situaciones problemáticas, que pueden ayudar a cada profesor a comprender su trabajo como tal y descubrir las limitaciones que afectan a sus enfoques y metas para la educación en ciencias sociales.

Stephen J. Thornton (1994) acuña un concepto fundamental en la investigación sobre la práctica reflexiva del profesorado, el de *gatekeeper*, en el sentido que éste se vuelve como un portero, un arquero, que frena o impide que cualquier conocimiento prescrito y no reflexionado, sea enseñado en su práctica docente.

El camino para convertirse en portero del currículum es la práctica reflexiva, que requiere entre otros aspectos, la capacidad de construir “lo que es razonable enseñar”. La *construcción de lo razonable* es el proceso mediante el cual se van aclarando y examinando las creencias de nuestros marcos de referencia, sobre lo que ha sido, es, será y debería ser el mundo. La construcción de lo razonable permite preguntarse sobre las materias que se enseñan, para qué se enseñan, sobre su cantidad, profundidad, enfoques y perspectivas.

La práctica reflexiva requiere y posibilita además, contextualizar la enseñanza, llevar a la realidad específica del estudiantado un currículum que ha sido diseñado pensando en una sociedad en general. La contextualización de la enseñanza y los estudios de caso permiten superar las concepciones de lo que es deseable enseñar y de aquello que funciona en la práctica docente, para a partir de una variedad de concepciones, llegar a

establecer aquellas que pueden ser buenas formas de enseñar. En este escenario los docentes pueden actuar como porteros del currículum.

Finalmente, la construcción de lo razonable y la contextualización de la enseñanza requieren de una comunidad de profesores en donde haya la oportunidad de intercambiar ideas, intereses y materiales, un espacio donde se materialice la oportunidad de reflexionar sobre el currículum y la enseñanza.

Susan Adler (1994) centra su interés en la formación inicial del profesorado y realiza una síntesis de los distintos modelos de práctica reflexiva durante el siglo XX, comenzando por los aportes realizados por Dewey y su valoración de la teoría y el conocimiento adquiridos a través de la investigación, para influir en la práctica de los profesores en la sala de clases.

Distingue, entre una variedad de significados sobre qué se entiende por práctica reflexiva, tres modelos. La *reflexión sobre la práctica técnica*, de Cruikshank (1987) que mediante experiencias de laboratorio estructuradas, en la que un maestro designado enseña a un pequeño grupo, aspira a evaluar por medio de conversaciones en qué medida los estudiantes han aprendido. La reflexión sobre la práctica técnica es una oportunidad de aplicar principios y teorías de la enseñanza y el aprendizaje, desarrollados a través de la investigación empírica en situaciones reales y destinadas a replicar conductas de enseñanza. En segundo lugar, la *reflexión en la acción* de Schon (1983 – 1987) que destaca la posibilidad de construir y reconstruir el conocimiento a partir de la práctica, y no reducirlo a reglas y procedimientos. Schon propone la práctica reflexiva en la que se fomente el diálogo entre los profesores en formación y entre los profesores en formación y el tutor, con el fin de promover el dominio de la reflexión en la acción. A partir de la práctica reflexiva los futuros profesores pueden aprender a reconocer buenas prácticas para construir imágenes de competencia y pensar mientras actúan. En tercer lugar, Adler presenta *la reflexión como investigación crítica*, en los conceptos de Zeichner y Liston (1987) quienes distinguen entre la reflexión técnica; la reflexión contextual y la reflexión sobre cuestiones morales y éticas. La primera pone énfasis en la eficacia de los conocimientos profesionales; la segunda en la reflexión sobre por qué se toman ciertas decisiones en la práctica; y la tercera, a la que adhieren los autores, que implica la capacidad de pensar críticamente acerca de los contextos culturales e históricos de las escuelas y de los efectos éticos y políticos sobre las personas vinculadas a ellas.

Finalmente, Adler presenta distintas estrategias para la formación de profesores en su pensamiento y en su práctica reflexiva, donde desarrolla cuestiones como la realización de autobiografías; la observación etnográfica; la literatura imaginativa; el análisis de planes de estudio; el desarrollo de habilidades de indagación crítica a través de entrevistas, análisis de libros de texto y observaciones de la escuela, para ser contrastadas con las imágenes o representaciones de los estudiantes; y la función del supervisor para ayudar a reflexionar al futuro maestro sobre sus relaciones a corto plazo, sus intenciones a largo plazo y la práctica observada.

Pilar Benejam (1993) recoge el tema de la práctica reflexiva en relación a la formación epistemológica de los estudiantes de profesorado en historia y ciencias sociales y sus representaciones sociales sobre la enseñanza. Las representaciones de los estudiantes para responder preguntas como ¿Para qué enseñar historia y ciencias sociales? y ¿Qué enseñar de estas ciencias sociales? requiere haber realizado una reflexión epistemológica que puede cambiar las ideas sustentadas en el sentido común, la experiencia escolar o la falta de rigor científico. Para Benejam, el nexo entre la reflexión epistemológica y la práctica reclama un proceso constante de deliberación para no separar los medios de los fines. “El juicio que sigue a la deliberación sobre la acción, las decisiones que se toman durante la acción y la reflexión crítica que sigue a la acción demandan continuamente un proceso de fundamentación que conduce a la teoría y la llena de sentido y propósito”(Benejam, 1993: 346).

Joan Pagés (2011 – 2012) centra su análisis de la práctica reflexiva en la formación del profesorado y en su perspectiva de lo que debe ser la finalidad de la enseñanza de las ciencias sociales, la formación del pensamiento social e histórico del alumnado, a saber, un pensamiento social crítico y creativo. Sólo un profesorado formado para ser crítico y reflexivo podrá crear situaciones educativas para que su alumnado aprenda qué significa ser crítico siéndolo. En sus palabras, la formación de los docentes de ciencias sociales como intelectuales críticos en el contexto de una práctica reflexiva es, sin duda, uno de los caminos más eficaces, para que los futuros docentes den sentido a su propia práctica, la comprendan y la valoren.

En la formación del profesorado las prácticas juegan un rol fundamental: pueden ser transmisoras de modelos pedagógicos obsoletos, o por el contrario, potentes elementos de contra socialización y de desarrollo autónomo, crítico y creativo del profesorado. Por tanto, para Pagés, en la formación del profesorado resulta imprescindible partir de la

práctica, para comprenderla y teorizarla y volver a la práctica con nuevas ideas para contrastarlas y validarlas. Esta idea se sustenta en dos categorías conceptuales clave en la formación del profesorado, la de sus *representaciones sociales* y la de su formación *epistemológica*. Para este autor, toda formación del profesorado debe partir de las ideas que éste tiene sobre la enseñanza, sobre las disciplinas que enseñará y sobre el profesor que enseña dichas disciplinas, las que se han ido construyendo a lo largo de toda su vida y donde su experiencia escolar tiene una influencia fundamental.

La formación del profesorado debería crear situaciones para que los futuros docentes contrastaran sus representaciones con los saberes epistemológicos de las distintas ciencias sociales (...) se trata de formar docentes capaces de identificar la naturaleza científica de los conocimientos escolares desde una lectura epistemológica y relacionarlos con los distintos paradigmas para que sepan analizar los contenidos del currículum, de los libros de texto y de los materiales y puedan seleccionar los contenidos y los materiales con conocimiento de causa (Pagés, 2011: 7).

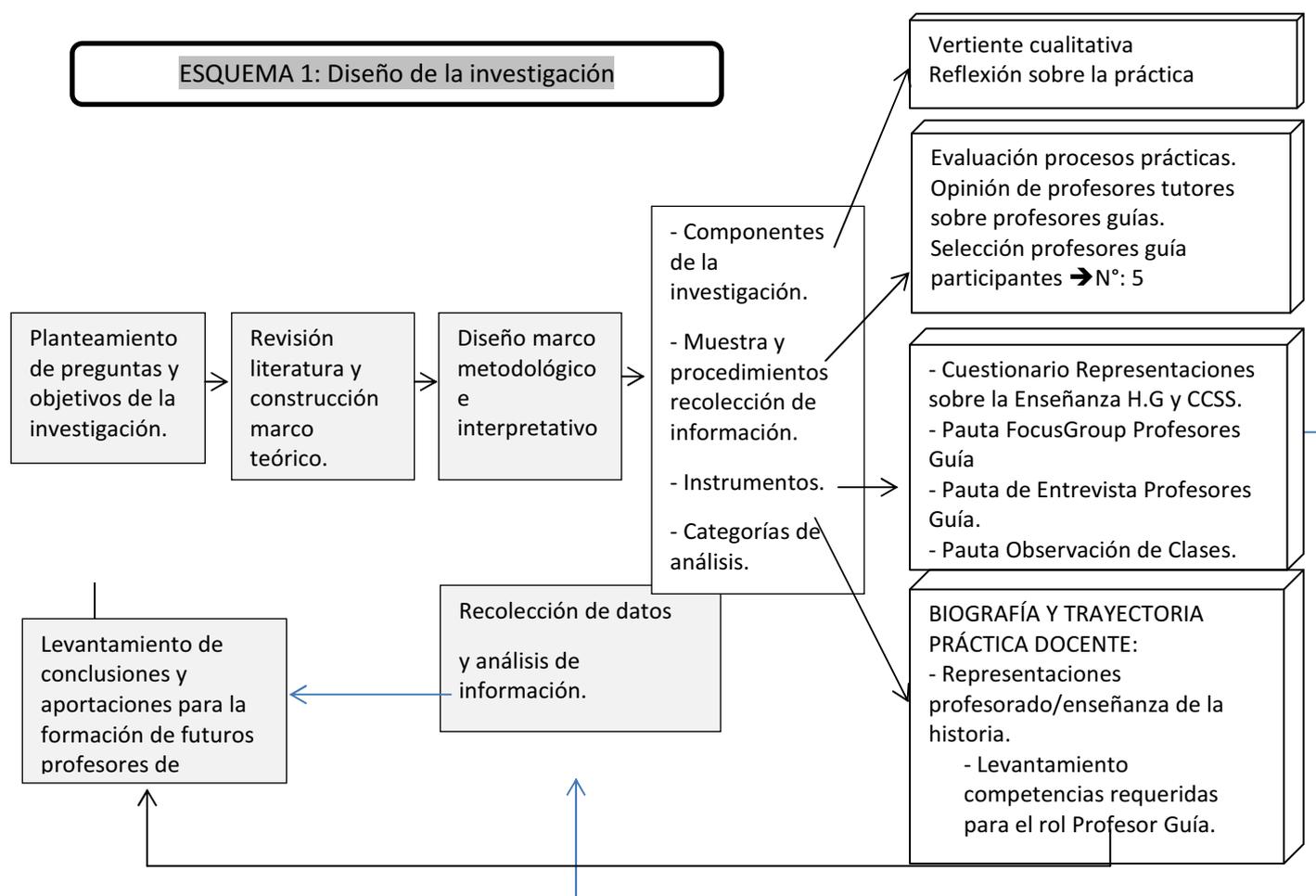
Para Pagés, la principal diferencia entre un profesor reflexivo y otro que realiza una práctica más transmisiva, es el nivel de conciencia, el uso que hace de sus propios marcos de referencia y la racionalidad que dirige su toma de decisiones en relación con la selección y secuencia de los contenidos, con la concepción del aprendizaje y con su propio protagonismo en la toma de decisiones previas a la enseñanza y por supuesto durante la enseñanza.

En las investigaciones antes referidas destacan dos supuestos: que todos los profesores son aprendices y que además de entregar conocimiento lo crean y lo modifican, a través de la práctica de enseñar. La conciencia sobre estas capacidades debe empezar a desarrollarse en la formación inicial, donde resulta clave la existencia de *modelos de profesorado* que a través de sus prácticas, formen a los profesores principiantes y los inicien en los análisis y hábitos que darán lugar a un profesional que reflexiona sobre su trabajo, en la perspectiva de mejorar los aprendizajes de sus estudiantes para el desarrollo del pensamiento histórico y social.

Marco metodológico

El trabajo corresponde a una investigación cualitativa, cuya principal meta es contribuir a la puesta en marcha del nuevo currículum de la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la USACH; especialmente en lo referido a la implementación de una propuesta innovadora en los procesos de práctica pedagógica. Su desarrollo se inserta en la vasta experiencia del equipo de didáctica de las ciencias sociales del Departamento de Historia, a cargo de la investigación, y cuyos conocimientos y vínculos con los profesores guías de los colegios resultan fundamentales para su ejecución.

En este contexto y a partir del gran propósito de la investigación, sus principales fases y componentes se desglosan a continuación:



La muestra está compuesta por cinco profesores guías, seleccionados a partir de la confrontación de dos elementos de análisis: en primer lugar, los resultados de la

evaluación del proceso de práctica que han realizado los estudiantes entre los años 2008 y 2012.

Los cuestionarios referidos están compuestos por veinte preguntas, tres de las cuales corresponden a la valoración de los profesores guías. De acuerdo a una escala Likert, los estudiantes manifestaban su nivel de acuerdo frente a las siguientes afirmaciones, justificando en el caso de ser respuestas correspondientes a valoración negativa:

TABLA 1: Selección de preguntas de evaluación práctica profesional.

ÍTEMES DE LA ENCUESTA RELACIONADOS CON EL ROL DEL PROFESOR GUÍA:	Muy de acuerdo	De Acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
3. Mi profesor(a) guía mostró permanentemente disposición para asesorarme en este proceso				
4. Mi profesor(a) guía posee competencias profesionales para asesorarme en este proceso.				
17. Recomiendo a mi Profesor(a) Guía para futuros practicantes.				

Fueron analizados 96 cuestionarios que entregaron información del trabajo desarrollado por 68 profesores guías. A cada uno de los indicadores del instrumento se le asignó un puntaje: cuatro (4) para el grado de “Muy de acuerdo”, tres (3) para el grado “De acuerdo”, dos (2) para el grado “En desacuerdo”, y uno (1) para el grado “En desacuerdo”. En caso de existir más de un estudiante evaluador, los resultados fueron promediados.

Considerando la voz y opinión de los alumnos, fueron seleccionados nueve profesores guías a la luz de tres criterios:

- La disposición del docente para acompañar el proceso de práctica
- Las competencias profesionales del profesor.
- La recomendación que hacen los alumnos practicantes sobre el profesor.

Esta información, complementada con las observaciones realizadas por los estudiantes, fue orientada por el foco que nos impulsa a buscar profesores guías que motiven una práctica reflexiva en sus alumnos practicantes, por lo mismo, se han privilegiado a los profesores que *entienden su rol orientador y asesor del proceso, dispuestos a*

retroalimentar y aconsejar la práctica de los estudiantes, ayudando a superar los errores y a apuntalar sus avances y fortalezas. En este sentido, los profesores seleccionados son ante todo, docentes dispuestos a invertir tiempo y energía en los alumnos en práctica, llevando a cabo una constante retroalimentación, fundamentada en un espíritu crítico, que apunte a culminar de una manera óptima el proceso formativo de los estudiantes en práctica.

A partir de una primera selección de profesores guía, de acuerdo a la evaluación de los estudiantes en práctica; se desprendió un segundo elemento de análisis para la conformación de la muestra: la opinión emitida por profesores tutores de la universidad, quienes trabajaron con esos profesores guías durante el período en que fueron aplicados los cuestionarios. De esta manera, en paralelo al análisis de los resultados de los cuestionarios de acuerdo a los criterios referidos anteriormente, se pidió a los profesores tutores de la universidad (siete) que recomendaran a los profesores guía que, de acuerdo a sus características y desempeño, podían responder a los objetivos del proyecto. Sus respuestas dieron por resultado veintiún seleccionados, que fueron destacados por algunas de las siguientes condiciones:

- su compromiso con el trabajo realizado,
- la experiencia desarrollada como profesores guía,
- la buena disposición y acogida con los alumnos practicantes;
- el rigor metodológico y académico,
- su calidad de egresados de la USACH,
- su disposición al diálogo y a promover la reflexión y la autonomía,
- su condición de docentes como actores sociales y profesionales críticos.

Al ser cotejados estos resultados con la información recabada de los cuestionarios, la delimitación de la muestra final se cifró en doce profesores guías que fueron contactados para invitarlos a participar del proyecto: seis de ellos respondieron positivamente. Estos docentes fueron convocados a participar de una reunión informativa del proyecto, además de la realización de un focusgroup en el que participaron cinco de los seis profesores invitados, quienes constituyen la muestra definitiva del proyecto de investigación.

La conversación que se produjo en ese contexto, estuvo orientada en base a dos grandes temas que orientaron la reflexión conjunta:

- La experiencia como profesores guía.
- Las características que consideran debe tener un profesor guía para el apoyo de la práctica profesional.

Luego de la realización de esta instancia grupal, se acordó con los profesores participantes el desarrollo de las futuras acciones a coordinar en vistas del cumplimiento de los objetivos y fases metodológicas del proyecto, cuya próxima actividad sería la realización de entrevistas individuales.

Desde la vertiente de la investigación cualitativa, la entrevista resulta ser una herramienta de gran utilidad para el levantamiento de las percepciones y representaciones de los entrevistados, quienes, desde el acto conversacional, seleccionan y relevan cierta información de acuerdo a la mediación del entrevistador. Para estos efectos, se diseñó una pauta de entrevista que consideraba tres grandes tópicos o secciones, en vistas de orientar la conversación individual:

- trayectoria/biografía del docente
- elementos característicos de la propia práctica pedagógica
- concepciones respecto del rol y características del profesor guía.

A continuación se presenta la pauta de entrevista, con el detalle de los tópicos/preguntas que interesaba pesquisar:

PAUTA TEMÁTICA ENTREVISTA PROFESORES GUÍAS

SECCIÓN I. BIOGRAFÍA DOCENTE

<p>1. Introducción</p> <p>- Contextualización de la entrevista y presentación de los tópicos generales a abordar.</p>
<p>2. Trayectoria escolar.</p> <p>- Instituciones educativas prebásica/básica/media.</p> <p>- Valoración de su experiencia como estudiante.</p> <p>- Profesores significativos en su proceso de formación escolar. Primeros vínculos con la docencia.</p>
<p>3. Trayectoria universitaria.</p> <p>- Institución/es y carrera/s: breve revisión de su experiencia como estudiante de educación</p>

superior.

- Elementos contextuales relevantes en el período universitario (que hayan influido en la formación).
- Valoración de su formación inicial docente.
- Experiencia de práctica profesional: características, elementos a destacar, aporte de la práctica profesional a su quehacer actual.
- Vínculos con la identidad/vocación docente (influencias relevantes que haya recibido en el período de formación universitaria).

SECCIÓN II. PRÁCTICA PEDAGÓGICA.

1. Representaciones sociales respecto del profesor de historia.

- Sentidos y finalidades de la enseñanza de la historia.
- Elementos que distinguen a un profesor de historia de un profesor de otras asignaturas (de reconocerlos, señalar de qué manera se expresa en la práctica pedagógica).

2. Revisión de prácticas pedagógicas desde los dominios MBE/Docente Más.

Caracterización/descripción de las actividades que desarrolla frecuentemente en:

- Preparación de la enseñanza: procedimientos realizados, formas de selección/priorización/organización de los contenidos; uso de dispositivos curriculares para la planificación.
- Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje: concepciones sobre el desarrollo de las clases y la forma de organizar el trabajo en aula y otros espacios de aprendizaje; expectativas sobre el aprendizaje de los estudiantes; promoción de elementos vinculados a la transversalidad del currículum (aceptación, equidad, confianza, respeto, solidaridad, etc.)
- Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes: forma de establecer e implementar los objetivos de aprendizaje; metodologías/estrategias didácticas utilizadas con mayor frecuencia, formas en que se abordan los conceptos, habilidades y actitudes propias de la disciplina; formas de evaluar los aprendizajes de los estudiantes.
- Responsabilidades profesionales: espacios de reflexión y/o trabajo colaborativo con otros profesores; relación con familia/comunidad; actualización profesional y vínculos con el profesorado.

3. Autoevaluación de su práctica pedagógica.

- Identificación/análisis de las principales fortalezas y debilidades en su práctica pedagógica; visión global de su quehacer (indagar si ha participado de procesos de evaluación docente; en grupos de trabajo, de estudio, investigación o reflexión, si estas iniciativas han sido voluntarias o no).

SECCIÓN III. EL ROL DEL PROFESOR GUÍA

1. Experiencias como profesor guía.

- Valoración global de la experiencia de ser profesor guía, atendiendo a las distintas

experiencias que ha tenido en ese rol (niveles, instituciones educativas de origen del estudiante en práctica, otros criterios que identifiquen como diferenciadores).

- Características o condiciones que han propiciado su participación en este rol: razones de la asignación, motivaciones que tiene para el desempeño del rol.

2. Prácticas asociadas al rol de profesor guía.

- Actividades que desarrolla en el marco de este rol: al inicio del proceso (presentación); antes de las intervenciones de aula de los practicantes; después de las clases que realizan los estudiantes en práctica; al finalizar el proceso (cierre)

- Ventajas/desventajas de ser profesor guía.

- Recursos requeridos y/o disponibles para el desarrollo de las tareas asociadas al profesor guía.

- Elementos relacionales entre el profesor guía, el estudiante en práctica y la universidad de origen.

3. Valoración del rol de profesor guía.

- Aportes a los estudiantes, a las dinámicas de aula y al desarrollo de mejores aprendizajes.

- Aportes al trabajo docente: elementos de su quehacer profesional que se ven enriquecidos a partir del ser profesor guía.

- Aportes a la formación profesional del nuevo profesor: en qué aporta el profesor guía al estudiante en práctica.

- Recomendaciones y sugerencias a las instituciones formadoras de profesores en términos de sus prácticas profesionales.

Luego del desarrollo de la entrevista, con cada profesor se acuerda generar una instancia de observación de sus clases. Actualmente, existe cierto consenso respecto de la utilidad que presta al mejoramiento de la labor docente el hecho de incorporar observadores externos que puedan retroalimentar el quehacer pedagógico en aula y, considerando los objetivos específicos de esta investigación, la observación y análisis de las clases constituye una oportunidad para analizar la práctica reflexiva del profesorado en su labora habitual, a la vez que cotejar los elementos discursivos con la implementación curricular en aula.

Considerando dichos elementos, se diseñó una pauta de observación de clases, organizada en seis grandes componentes:

1. Contenidos
2. Finalidades de la enseñanza
3. Lectura e interpretación del currículum
4. Estructura de la clase

5. Métodos y estrategias
6. Habilidades para el desarrollo del pensamiento social.

A continuación se presenta la pauta de observación de clases correspondiente:

TABLA 3: Pauta de Observación de Clases.

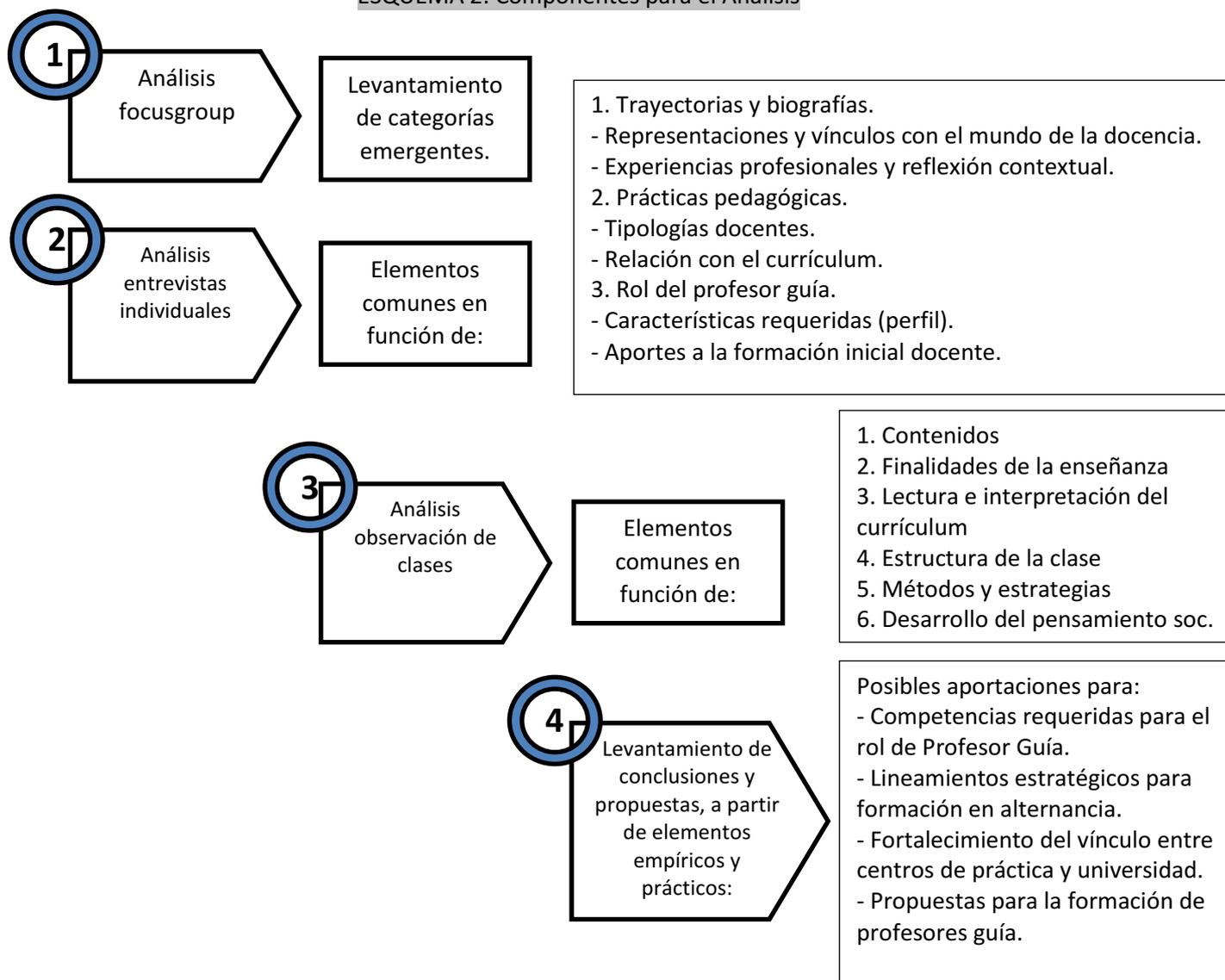
PAUTA DE OBSERVACIÓN DE CLASES DE PROFESORES GUÍA	
IDENTIFICACIÓN:	
PROFESOR:	
COLEGIO:	CURSO:
ESTUDIANTES PRESENTES EN SALA:	FECHA DE OBSERVACIÓN:
CONTENIDO/OBJETIVO ABORDADO:	
I. SECCIÓN DESCRIPTIVA: Registrar aquí los principales eventos ocurridos durante la clase, de acuerdo a los criterios que se señalan.	
1. CONTENIDOS	
Rigor disciplinario	
Actualización disciplinar	
Contenidos y conceptos socialmente relevantes	
Selección y distinción entre hechos, conceptos y sistemas conceptuales	
Utilización de conceptos explicativos de las ciencias sociales	
Contenidos procedimentales	
Contenidos valóricos	
2. FINALIDADES DE LA ENSEÑANZA	
Finalidad de la clase para la comprensión del medio social	
Vinculación de la clase con el contexto en que enseña (la escuela, sus estudiantes)	
3. LECTURA E INTERPRETACIÓN DEL CURRÍCULUM	
Lectura textual (de sus componentes articuladores y	

de los libros de texto)	
Perspectiva selectiva y crítica	
Prescindencia del currículum	
Utilización de materiales curriculares (oficiales y de elaboración propia: libros de texto, materiales didácticos).	
Evaluación	
4. ESTRUCTURA DE LA CLASE (UNIDADES DIDÁCTICAS)	
Fases en las que se organiza	
Rol del profesor	
Rol de los estudiantes	
Evaluación	
5. MÉTODOS Y ESTRATEGIAS	
Características	
Individuales/grupales	
Participativas/pasivas	
Descriptivas/Problematizadoras	
6. HABILIDADES PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO SOCIAL	
Histórico	
Espacial	
Ciudadano/democrático	
Pensamiento crítico	
Creatividad	
Solución de problemas sociales	
Tratamiento de la información social	
Causalidad, intencionalidad, relativismo	

II. SECCIÓN ANÁLISIS: Registrar aquí algunas conclusiones respecto del desempeño del profesor, de acuerdo a las áreas descritas anteriormente.

La fase de recolección de datos finaliza una vez que todos los docentes participantes del proyecto de investigación hayan participado de la entrevista y de la observación de clases. Posteriormente, se generará el análisis de la información, de acuerdo a los siguientes elementos:

ESQUEMA 2: Componentes para el Análisis



A la fecha se ha desarrollado un 50% de las entrevistas a los participantes de la investigación. Considerando la realización del focus y estas entrevistas, se pueden detallar algunas conclusiones preliminares que surgen del análisis y que se presentan a continuación.

Resultados preliminares: hallazgos a la fecha

I. Biografías y trayectorias docentes.

Los profesores que optaron por la pedagogía como su campo de acción profesional y laboral, señalan tener algún nivel de influencia o aporte desde la figura de un profesor significativo, que les provocó cierta inspiración para dedicarse al quehacer pedagógico.

A su vez, aun cuando hayan tenido distintas aproximaciones a la educación (algunos llegan a esta área después de estudiar o trabajar en otros ámbitos), todos los profesores declaran que el tema de la vocación por la enseñanza es fundamental para ser un docente de calidad.

Existen diversas experiencias de las prácticas profesionales como primer acercamiento a la docencia: en algunos casos, los nuevos profesores contaron con todo el apoyo de los centros de práctica y profesores guías; y en otros casos este proceso debió vivirse de manera más autónoma, dado que no contaron con el acompañamiento suficiente para iniciar sus labores en el mundo de la docencia. En los casos en que la experiencia fue valorada como positiva, los profesores de alguna manera replican ese rol formador con los estudiantes de práctica que les son asignados; relevando elementos que tienen que ver con la comprensión empática a la vez que con el rigor profesional.

II. Ejercicio profesional y práctica docente

Respecto de las representaciones sociales sobre el profesor de historia, existe un relativo consenso sobre las particularidades del docente del área en comparación a otros profesores: el pensamiento crítico y el ejercicio del liderazgo se destacan como características propias del profesor de historia; lo que se explica, de alguna manera, por las áreas temáticas y propósitos del sector de aprendizaje.

En cuanto al análisis de sus prácticas pedagógicas, los profesores valoran aquellos ámbitos o prácticas que se orientan hacia una práctica reflexiva: un elemento central de esto es que los profesores reconocen la importancia de participar de espacios de reflexión y trabajo conjunto con otros profesores, por ejemplo.

III. Características de un profesor guía

A la hora de analizar más en detalle el rol del profesor guía, todos los profesores coinciden en que no existe un perfil o condiciones de entrada que, desde la escuela o la

universidad, sean necesarias para que un docente pueda asumir funciones de profesor guía. En general, fueron asignados como profesores guía de maneras bastante aleatorias; aunque se ha sostenido en el tiempo la participación de este rol, dado que la escuela reconoce en ellos disposición para participar del proceso y cierta calidad profesional que puede ser un aporte para el docente en formación.

Respecto de las características que debiese tener un profesor guía, hay coincidencia en la empatía y afectividad; así como en la necesidad de que un profesor guía deba vivir su vocación de manera coherente y visible, más allá del discurso. Además, se releva el principio de que el profesor guía debe tener conciencia de la importancia de ese rol, para desarrollarlo de manera óptima.

Otro elemento importante es la disposición al aprendizaje y a la actualización, lo que posibilita al guía aprender del profesor en formación, con los aportes metodológicos y didácticos que pueda traer.

Finalmente, indican que es necesario contar con más tiempo para desarrollar de mejor manera el acompañamiento al estudiante en práctica, dado que muchas veces no pueden retroalimentar con la profundidad suficiente el desarrollo de las clases o las actividades que desarrolla el profesor en formación con los cursos que les son asignados.

IV. Desafíos para la formación inicial docente

Los profesores señalan que existe gran diferencia en la experiencia que puedan tener con los estudiantes en práctica según su institución de origen. Valoran algunas universidades por sobre otras, en función de la preparación de los estudiantes y también en función del acompañamiento del supervisor o profesor tutor, que suele tener características diferenciadas de acuerdo a las universidades de origen.

Desde esta perspectiva, señalan que es de vital importancia que los estudiantes tengan más comunicación con los supervisores o tutores, que estén más presentes en el proceso y que visiten con mayor frecuencia la escuela; de manera de poder evaluar continuamente el desempeño de estudiando en práctica y fortalecer sus competencias en un proceso de la envergadura que tiene la práctica profesional. En la misma línea, y pudiendo disponer de más tiempo, indican que sería de gran utilidad poder tener ellos mismos, como profesores guía, más contacto con los tutores de la universidad.

Por otro lado, los profesores señalan que sería de gran utilidad que la universidad pudiese aportar más a la escuela, avanzando en la lógica de la colaboración mutua: la universidad, como centro de conocimiento y desarrollo académico, podría tener más presencia en la escuela o con el grupo de profesores, aportando en la actualización disciplinar y en la reflexión, elementos necesarios para el mejoramiento de la calidad de los docentes.

Referencias bibliográficas

Adler, Susan (1990). "The reflective practitioner and the curriculum of teacher education". Paper presented at the *Annual Meeting of the Association of Teacher Educators*, Las Vegas, pp 3-29.

Adler, Susan (1994). "Reflective Practice and Teacher Education". En: *Reflective Practice in Social Studies, N°88, National Council for the Social Studies*, Washington D.C. pp 49-56.

Benejam, Pilar (1993) "Los contenidos de didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado" Montero, L y Vez, JM (editores) *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela, Tórculo. Pp 341-347

Pagès, Joan. (2011) "¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras". *Edetanian*° 40, Universidad Católica de Valencia, pp67-81.

Pagés, Joan (2012) "La Formación del Profesorado de Historia y Ciencias Sociales para la Práctica Reflexiva". En: *Nuevas Dimensiones. Revista Electrónica de Didáctica de las Ciencias Sociales*. N° 3.

(<http://didacticadelascienciassocialesgnd.blogspot.com.es/2013/02/revista-electronica-de-didactica-de-las.html>)

Perrenuod, P. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona. Grao.

Ross, E Wayne (1994), editor. "Teachers as Curriculum Theorizers" En: *Reflective Practice in Social Studies, N°88, National Council for the Social Studies*, Washington D.C. pp 35-42.

Shon, Donald (1998) *El Profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona. Paidós.

Thornton, Stephen. (1994). *Perspective on Reflective Practice in Social Studies Education* En: *Reflective Practice in Social Studies, N°88, National Council for the Social Studies*, Washington D.C. pp 5-12.

<http://interesculashistoria.org/>