

¿CUÁLES SON LAS CARACTERÍSTICAS DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESORES CHILENOS EN EJERCICIO?¹

Marisol Latorre Navarro²

Palabras claves: Prácticas pedagógicas - Formación docente - Racionalidades en educación

RESUMEN

El campo de las prácticas pedagógicas se ha posicionado como uno de los principales núcleos de interés y, al mismo tiempo, de tensión, al reconocer que en ellas coexisten espacios e instancias de actualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje y, simultáneamente, se articula un potencial estratégico para el logro de mejoramientos educativos.

Desde esta perspectiva, las prácticas pedagógicas se han perfilado en la actualidad y con fuerza creciente como una variable insoslayable a la hora de analizar logros y debilidades de la educación y la escuela.

Este artículo presenta resultados preliminares de una investigación, actualmente en curso, centrada en el estudio de las relaciones entre formación inicial docente y prácticas pedagógicas de profesores en ejercicio, desde la perspectiva de las racionalidades presentes en ambos campos.

El objetivo principal de este trabajo es exponer los elementos teórico-conceptuales y metodológicos que articulan el modelo que sustenta esta investigación y dar cuenta de algunos resultados preliminares, particularmente aquellos que dicen relación con el campo de las prácticas pedagógicas; para, a partir de ellos, evidenciar la existencia de ciertas tensiones que subyacen a las evaluaciones que realizan y las representaciones que sustentan un grupo de profesores chilenos en ejercicio.

En primer lugar, se presentan algunos antecedentes sobre el tema, a continuación se expone el problema de investigación en sus aspectos sustanciales. En la tercera parte se

¹ Este documento ha sido elaborado en el marco de la investigación: Prácticas pedagógicas y formación de profesores: desafíos pendientes. Aportes para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación chilena, Proyecto Fondecyt Postdoctoral 3030013.

² Marisol Latorre Navarro es Doctora en Educación de la Université René Descartes, Paris V, Sorbonne y la Pontificia Universidad Católica de Chile e Investigadora del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE). Universidad Alberto Hurtado. Teléfono: (56 – 2) 698 7153 Fax: (56-2) 697 8051 Dirección postal: Erasmo Escala 1825 – Santiago, Chile, Dirección Electrónica: mlatorrn@cide.cl.

presentan las principales características del modelo teórico-metodológico que sirve de base a la investigación. En la cuarta sección se exponen resultados preliminares, y finalmente, se incluyen algunos comentarios que podrían enriquecer el debate actual y sugerir diversas alternativas posibles para el mejoramiento de la formación inicial docente y su articulación con el ejercicio profesional.

1. Los inicios de la reforma y el estado actual de la cuestión.

Desde sus inicios en 1990, la reforma a la educación en Chile asumió a la educación como vector estratégico para el desarrollo del país en sus distintas dimensiones: crecimiento económico, superación de la pobreza, consolidación de un régimen democrático, formación de las nuevas generaciones en valores cívicos y ciudadanos³. Calidad y equidad del sistema escolar fueron definidos como los núcleos orientadores de los mejoramientos y cambios propuestos. En este contexto, las autoridades han concentrado la atención y los esfuerzos en la dimensión pedagógica, lo que se ha traducido en la formulación de diversas propuestas para avanzar en el mejoramiento (en un primer momento) y la transformación (posteriormente) de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de maestros y alumnos en las escuelas del país.

• Evaluaciones nacionales recientes

Resultados obtenidos en evaluaciones recientes, tanto nacionales como internacionales, han atraído el interés de investigadores, académicos, profesores, estudiantes y de la opinión pública en general, hacia los resultados escolares. La evidencia disponible da cuenta de que, si bien, en la última década se ha logrado mejorar la educación del país, dicha mejora parece insuficiente frente a las expectativas existentes.

Una de las instancias que mide el logro de aprendizajes, en distintos niveles de enseñanza y a lo largo de todo el país, es el SIMCE (Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación).

La evaluación realizada el año 2002 a 4º años de enseñanza básica (primaria), arroja como resultado promedios totales nacionales muy cercanos a 250 puntos que es el puntaje promedio del instrumento (obteniendo 1 punto más en las áreas de 'Lenguaje y Comunicación' y 'Comprensión del Medio'; y 3 puntos menos en 'Matemática'). Al

comparar estos resultados con los obtenidos en la medición anterior realizada al mismo nivel escolar (1999), no aparecen variaciones significativas⁴.

Además, si se observan los resultados obtenidos en el SIMCE año 2002 distribuidos en los distintos grupos socioeconómicos a los que pertenecen los estudiantes evaluados, se ve que existen importantes diferencias entre los logros que alcanzan los alumnos de los distintos grupos. Un cálculo simple del promedio entre los tres sectores para cada uno de los grupos arroja que existen 77 puntos de diferencia entre los rendimientos de los alumnos del grupo bajo y los del grupo alto⁵. Claramente, mientras más alto es el nivel socio-económico de origen de los estudiantes, mejores son los resultados de rendimiento que obtienen.

- **Evaluaciones internacionales**

A fines del año 2004 fueron dados a conocer los resultados obtenidos por Chile en el TIMSS 2003 (Third International Mathematics and Science Study) los que son, por cierto, bastante desalentadores: Chile se sitúa en el lugar 39 entre 46 países, aunque es el único país latinoamericano en rendir la prueba. Si se comparan los rendimientos obtenidos por los alumnos chilenos en la misma prueba el año 1999 y el año 2003, se refleja un descenso en matemática de 392 a 387 y en ciencias, de 420 a 413 puntos. Lo anterior implica que de entre los casi cincuenta países participantes en el estudio, Chile se ubicó entre los diez con peor rendimiento en estas dos asignaturas.

Es importante destacar que, los alumnos chilenos que participaron en TIMSS 2003 fueron los primeros en trabajar con los nuevos programas de estudio introducidos por la reforma educacional. Si se compara el nuevo currículo con el anterior, este posee una definición más específica respecto de los contenidos y está más en línea con los estándares internacionales de enseñanza, enfatizando más la resolución de problemas en contextos cotidianos, la aplicación de conceptos y el razonamiento científico. Sin embargo, a pesar de estos avances, el nuevo currículo no ha implicado mejoras en el rendimiento.

Esto se relaciona con el hecho de que el nuevo currículo no se ha traducido en cambios sustantivos en las prácticas docentes. Un buen currículo es condición necesaria, pero no suficiente, para una educación de calidad. En Chile, al igual que hace cuatro años, el

³ García Huidobro, J.E. (coordinador) *La Reforma a la Educación Chilena*, Editorial Popular, Barcelona, 1999.

⁴ Para ver más, visitar sitio www.simce.cl

⁵ Para ver más, visitar sitio www.simce.cl

énfasis de las clases de matemáticas sigue puesto en el aprendizaje de conceptos numéricos básicos, como fracciones y decimales, con lo cual los alumnos tienen menos oportunidades para aprender matemáticas avanzadas, comparados con los alumnos de otros países que tienen mejor rendimiento.

2. El problema de investigación

- **¿Cómo se explican tales resultados?: variables de origen versus efecto escuela**

Los análisis referidos a los resultados escolares identifican, en términos generales, dos conjuntos de variables que pueden contribuir a explicar por qué se producen tales resultados; de una parte, están las variables relacionadas con el nivel socio-económico y cultural de origen y pertenencia de los estudiantes y, de otra, aquellas que dicen relación con las características y el efecto que ejercen las escuelas a las que estos estudiantes asisten.

El primer grupo de variables pone en tensión la relación escuela-familia, pues si bien las características de las familias y el entorno socio-cultural de los alumnos del sistema escolar inciden significativamente en los aprendizajes que ellos pueden lograr, se trata de variables que pertenecen a un ámbito 'extra-escuela', que incluye elementos 'no alterables' para la escuela, es decir, elementos de los cuales la escuela no puede hacerse cargo ni modificar directamente.

El segundo grupo, en cambio, se refiere a variables 'intra-escuela', es decir variables que estando situadas al interior del contexto escolar, pueden y requieren ser identificadas y trabajadas por los actores pedagógicos de cada escuela con el objetivo de favorecer su potencial aporte como 'valor agregado' en función de los aprendizajes que se espera logren los alumnos que asisten a dicha institución.

Se trata, en definitiva, de variables y elementos que pueden ser considerados como 'alterables' por la escuela, es decir, características y condiciones susceptibles de ser directamente modificadas por cada escuela en particular.

Entre estas variables alterables, existe una de la cual la escuela puede y debe responsabilizarse: las prácticas pedagógicas y, más específicamente, las prácticas de enseñanza que llevan a cabo los docentes en las aulas.

Desde esta perspectiva, aparece como una de las condiciones necesarias para mejorar, el que la escuela se haga responsable de saber cuáles son las variables que influyen más

en su propia realidad, identificarlas, describirlas, ponderarlas, analizarlas y decidir cómo trabajar con ellas para lograr los mejores resultados que pueda con los alumnos que tenga. Y que, en este camino la escuela sea capaz de asumir y gestionar de la mejor manera posible su proyecto educativo y su capital simbólico de sentido y motivación común; en concreto, aquello que la guía y orienta, su visión, ideario y misión, sus objetivos, normas y reglamentos⁶.

Para avanzar en esta tarea la escuela y su actores requieren de apoyo, pues pocas veces pueden hacerlo solos. Dicho apoyo supone la articulación entre herramientas conceptuales, sólidas y pertinentes, y experiencias prácticas exitosas (que hayan tenido lugar en la propia escuela y puedan visibilizarse o que habiendo sido realizadas en otros contextos puedan tener similitud respecto de los problemas a enfrentar y sus condiciones).

Mejorar es hoy un desafío impostergable y una tarea pendiente, que reviste aún mayor importancia cuando se trata de escuelas que atienden a alumnos de niveles socioeconómicos desfavorecidos.

- **Las prácticas pedagógicas y sus efectos**

Evidencias de investigaciones recientes señalan que los buenos maestros marcan una clara diferencia en los aprendizajes que logran sus alumnos, en sus rendimientos y, en definitiva, en el éxito escolar que estos alumnos puedan tener⁷; que los docentes varían sustancialmente en su efectividad (si se compara entre distintos docentes, a un mismo docente a lo largo de su vida o a un mismo docente en distintas escuelas); y, que las diferencias entre los aprendizajes de los estudiantes son frecuentemente mayores dentro de una misma escuela que entre escuelas distintas⁸

Estos hallazgos contribuyen a dar cuenta de que las prácticas pedagógicas no constituyen un todo homogéneo sino, por el contrario, suponen una gran diversidad. Cualquiera sean las características de dichas prácticas, estas producen efectos innegables sobre los actores involucrados en una relación pedagógica, sus aprendizajes efectivos y potenciales y, también, sobre la dinámica del contexto en el cual se sitúa dicha interacción.

⁶ Bellèi, C., Muñoz, G., Pérez, I.M., Raczynski, D. "Gestión que explica buenos resultados en SIMCE", *Revista Educación*, 313, Ministerio de Educación de Chile (2004), pp. 51-68.

⁷ Rivkin S.G., Hanushek, E.A., Kain, J.F. Teachers, schools and academic achievement, en www.educarchile.cl, 31.07.2003. y Reimers, F. "Las buenas maestras en América Latina", *Revista Persona y Sociedad*, Universidad Alberto Hurtado-ILADES, Chile (2003) abril, pp. 33-47.

⁸ OECD, *Informe sobre la Educación en América Latina*, 2004.

El efecto de la práctica pedagógica que realiza un maestro no actúa como una influencia aislada, sino que se adiciona y combina con el efecto de las prácticas pedagógicas de los demás profesores que tiene un alumno; y con los efectos que provienen de las prácticas de gestión institucional en la escuela a la que el alumno asiste. Por tanto, el efecto de las prácticas pedagógicas y, particularmente de las prácticas de enseñanza, es el resultado del conjunto de efectos producidos por las variables intra-escuela combinados entre sí.

Dicho efecto se ve potenciado en el marco de la implementación de la Jornada Escolar Completa (JEC), pues al aumentar los tiempos de permanencia de profesores y alumnos en las escuelas aumentan también las instancias de interacción entre profesores y alumnos y, con ello, el impacto de los efectos que las prácticas escolares tienen sobre niños, niñas, maestros y maestras en la escuela y sobre la comunidad escolar en su conjunto.

De ahí la importancia de las prácticas pedagógicas en la escuela y la necesidad de considerarlas como un objeto-espacio de atención prioritaria, tanto desde la perspectiva de los profesores, como de los equipos directivos y técnicos, académicos, investigadores y autoridades políticas en educación.

- **El foco de atención: los profesores y sus prácticas pedagógicas**

Profesores y profesoras se han constituido en quizá la principal “punta de lanza” de los procesos de mejoramiento y transformación conducidos por las autoridades en Chile y, también, en otros países. Sobre ellos recaen muchas miradas que intentan desentrañar con la mayor exactitud posible qué hacen los profesores, cómo lo hacen y cómo sus prácticas se relacionan con los desafíos que le plantea la sociedad a la escuela y las demandas específicas de cambio que le formulan las autoridades.

Frente a esto, los resultados académicos de los alumnos en términos de rendimientos son, en la actualidad, un referente privilegiado a la hora de caracterizar a un buen o mal establecimiento y a sus profesores como buenos o malos.

Desde la perspectiva de esta investigación, profesores y profesoras en ejercicio son considerados, además de actores relevantes dentro de los procesos educativos, actores doblemente posicionados al interior de dos campos: como estudiantes de pedagogía o profesores en formación, dentro de la formación inicial; y como profesionales en ejercicio, dentro de la escuela en la cual se desempeñan cotidianamente.

Formación inicial y prácticas pedagógicas, son dos escenarios que en términos teóricos y en el discurso están vinculados, pero que en términos prácticos, se encuentran escindidos. Sin embargo, vistos desde la perspectiva de la trayectoria de formación-desempeño que realiza cada profesor o profesora actualmente en ejercicio se vislumbra una nueva posibilidad de consideración de las relaciones existentes entre ellos a nivel pragmático.

En este contexto, las relaciones entre el campo de la formación inicial y el campo del ejercicio profesional docente se posicionan como un espacio significativo de estudio y producción de conocimiento teórico y empírico.

- **Campo de estudio y principales preguntas de investigación**

A partir de los antecedentes presentados, el campo de estudio de esta investigación se articula a partir de las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son, en la actualidad, las características de las relaciones entre el campo de la formación inicial docente y el campo del ejercicio profesional docente?, ¿Ejerce algún impacto la formación inicial en la configuración de las características de las prácticas pedagógicas profesionales que posteriormente realizan profesores y profesoras?

Las descripciones acerca de las características y condiciones de uno y otro campo son necesarias, pero no bastan, pues para “producir” calidad en educación si bien son imprescindibles los recursos para poder actuar, son fundamentales los actores educativos y sus acciones.

La noción de ‘racionalidad’ hace posible volver la atención hacia los actores educativos y reconocerlos como individuos que poseen creencias, motivaciones y orientaciones, que ponen en juego a través de mecanismos de decisión y acción. En el descubrimiento de las características de la racionalidad que posee y utiliza un actor está una clave importante para poder comprender los sentidos presentes en su actuar. Así mismo, a través de la consideración de las características que tienen las acciones que un actor lleva a cabo, es posible develar las racionalidades en presencia⁹.

A fin de acceder al objeto de estudio – las racionalidades en presencia- se analizan, de una parte, las prácticas pedagógicas que realizan los actores pedagógicos – profesores

⁹ Para profundizar en el concepto, consultar Boudon, R. *Raisons bonnes raisons*, Paris, PUF, 2003.

en ejercicio- y su discurso pedagógico; y, de otra, las propuestas formativas de las instituciones en las cuales realizaron su formación inicial docente.

Al interior de este campo de estudio y retomando el aporte del estudio de las racionalidades de los actores, el problema de investigación se formula en las siguientes preguntas: **¿Cuáles son las características de las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas en el campo de la formación inicial?, ¿Cuáles son las características de las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas que realizan profesores y profesoras en la escuela? y ¿Cuáles son las características de las relaciones entre las racionalidades de ambos campos?**

3. Modelo teórico-metodológico de la investigación

El modelo teórico-metodológico que sirve de base a la investigación, se articula teniendo a la base cuatro componentes principales:

- 1) “buenas razones” y racionalidades,
- 2) naturaleza teórico-práctica de la acción educativa,
- 3) teorías y saberes asociados a la acción educativa, y
- 4) caracterización de tipos de prácticas pedagógicas.

En el siguiente cuadro aparecen contenidos, de manera muy sintética, los principales aspectos que caracterizan cada componente¹⁰.

¹⁰ Para profundizar a este respecto consultar Latorre, M. “Aportes para el análisis de las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas”, Revista de Estudios Pedagógicos, Universidad Austral de Chile, N° 30, (2004) pp.75-91.

COMPONENTE	CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES DE LA DEFINICIÓN
"buenas razones" y racionalidades	<ul style="list-style-type: none"> - toda acción individual es susceptible de ser comprendida, pues todo actor tiene "buenas razones" para optar por hacer una cosa y no otra. - si una acción aparece como irracional ante los ojos de un observador, es porque este no dispone de información suficiente como para acceder a conocer y comprender la inteligibilidad de dicha acción. - la racionalidad de un actor dice relación con las motivaciones y mecanismos que los individuos poseen y utilizan para justificar legítimamente su actuar frente a sí mismos. - las racionalidades que poseen y ponen en juego los actores educativos están contenidas tanto en la acción realizada como en el discurso sobre dicha acción. - las racionalidades presentes en la acción que realiza un actor individual se desarrollan de acuerdo a la capacidad del individuo para: <ol style="list-style-type: none"> 1) reconocer sus propias preferencias y darse a sí mismo una intención, y 2) integrar la influencia del contexto en el cual esta situado.
naturaleza teórico-práctica de la acción educativa	<ul style="list-style-type: none"> - en el hecho educativo coexisten simultáneamente dos componentes: uno teórico y otro práctico, que permiten su definición como un hecho dotado de una doble naturaleza teórico-práctica. - teorías y prácticas se articulan de manera implícita y explícita, lo que tiene como consecuencia que se establezcan entre teorías y prácticas relaciones múltiples, complejas y superpuestas. - toda práctica educativa posee una teoría de la educación que la sustenta y un conjunto de acciones educativas que la visibiliza.
teorías y saberes asociados a la acción educativa	<ul style="list-style-type: none"> - las teorías y saberes que se asocian a la acción educativa constituyen un corpus heterogéneo, cuyos componentes difieren en su naturaleza, modos de adquisición y niveles de formalización. - es posible identificar criterios que permiten establecer distinciones entre 6 tipos de saberes pedagógicos: saberes de sentido común, saberes experienciales, saber-hacer, saberes prácticos, saberes teóricos y saberes teórico-procedimentales.
características de las prácticas pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> - las prácticas pedagógicas son consideradas desde una doble perspectiva: <ol style="list-style-type: none"> 1) comportamental, es decir, la acción material que se realiza en un contexto particular; 2) discursiva, que se refiere al sentido y significado atribuidos por el actor a la acción que realiza. - esta doble entrada hace posible articular un nivel descriptivo con otro comprensivo. - las prácticas pedagógicas son muy disímiles unas de otras, sin embargo es posible identificar criterios que permiten distinguir entre 3 tipos de prácticas pedagógicas: impulsiva, repetitiva y transformadora.

En el diseño metodológico se optó por una aproximación cuali-cuantitativa y un enfoque descriptivo y comprensivo del objeto de estudio y el problema de investigación. Se

consideró, en una primera etapa, una muestra de 30 establecimientos educacionales de modalidad científico-humanista y diferente dependencia administrativa (particular pagada, particular subvencionada y municipal), que hubiesen obtenido altos y bajos resultados en el SIMCE 2002; todas fueron escuelas pertenecientes al Departamento Provincial Oriente de la Región Metropolitana. En la segunda etapa, se especificaron los criterios a considerar para la selección de 6 casos de estudio, que correspondieran a los 6 tipos de establecimientos definidos en etapa anterior.

- **Instrumentos para la recolección de información sobre prácticas pedagógicas**

En lo que respecta a las prácticas pedagógicas de profesores en ejercicio, se emplearon dos instrumentos para la recopilación de la información: un cuestionario de Diagnóstico de Gestión de la Prácticas Pedagógicas (IDGPP)¹¹, que fue aplicado a una muestra de 108 profesores de 4º y 8º años de Enseñanza General Básica que imparten clases en las áreas de Lenguaje y Matemáticas; y una pauta semi-estructurada para la realización de entrevistas grupales en los 6 casos de estudio.

En la elaboración del cuestionario (IDGPP) se consideraron las características y estructura por dominios del ‘Marco para la Buena Enseñanza’¹² entregado por el Ministerio de Educación el año 2003. El instrumento está compuesto por 21 ítems; frente a cada uno de los 21 enunciados se presentan 4 alternativas de respuesta posible (a, b, c y d), estructuradas de acuerdo a una escala Goodman, donde la alternativa ‘a’ corresponde a un puntaje mínimo de 1 y la alternativa ‘d’ a un puntaje máximo de 4 puntos por ítem.

- **Técnicas para el análisis de la información**

Respecto de la información obtenida a través de los cuestionarios, se siguieron dos líneas de análisis de la información: un análisis estadístico descriptivo y un ‘análisis de similitud’, empleando el programa SIMIL 2003.

¹¹ Instrumento producido en el marco del proyecto Ecos-Conicyt CO2HO4, en el cual participa la investigadora responsable de este proyecto.

¹² El “Marco para la Buena Enseñanza”, difundido el año 2003, incluye cuatro dominios: “Preparación de la enseñanza”, “Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje”, “Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes” y “Responsabilidades profesionales”. Para saber más, consultar www.cpeip.cl

Para el análisis de las entrevistas grupales provenientes de los casos de estudio se trabaja actualmente en la categorización del material discursivo utilizando una matriz de análisis de prácticas pedagógicas y racionalidades, a fin de contar con el insumo necesario para emplear la metodología del ‘análisis de similitud’ y poder comparar posteriormente.

Bajo la expresión ‘análisis de similitud’ se agrupa un conjunto de procedimientos para el tratamiento de la información orientados a dar cuenta de los aspectos comunes existentes entre dos o más elementos, personas, textos u objetos. Este tipo de análisis es frecuentemente empleado en el trabajo sobre representaciones sociales, donde se considera que dos elementos serán más próximos si un mayor número de sujetos los trata de la misma manera¹³. El objetivo principal de este análisis consiste en presentar un resumen de la estructura contenida en una representación.

El resultado que se obtiene del análisis es un ‘árbol de máxima similitud’, es decir, una clasificación arborescente y jerarquizada, construida a partir de los valores de similitud que poseen las relaciones entre los distintos elementos considerados; en el árbol de máxima similitud se visibilizan las clases constituidas y la intensidad de los vínculos entre los elementos que componen una representación sobre un objeto¹⁴.

Para el caso de esta investigación se han incorporado como coeficientes de estructura el phi de contingencia y el índice de implicación, los que permiten considerar la existencia de un efecto de encadenamiento entre los distintos elementos o categorías que hacen parte del conjunto.

4. Presentación de resultados

A continuación se presentan algunos resultados preliminares del trabajo de terreno, particularmente aquellos que dicen relación con las prácticas pedagógicas de los profesores en ejercicio considerados en el estudio y que tienen a la base las respuestas aportadas por los profesores al instrumento IDGPP.

¹³ Degenne, "L' analyse de similitude et les representations sociales", en: Courtials, J.P. *Science cognitive et sociologie des sciences*, PUF, Paris, (1994) p. 109-123. Flament, C. "L' analyse de similitude: une technique pour les recherches sur les représentations sociales", en: Doise, W. y Palmonari, A. *L'étude des représentations sociales*, Delachaux & Niestle, Neuchatel-Paris (1986), pp.139-156.

¹⁴ Para saber más consultar Latorre, M.¿"Qué es y cómo se trabaja el análisis de similitud"?, *Boletín de Investigación Educativa*, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, volumen 16, 2001.

- **Ambiente en el aula y enseñanza: los ámbitos mejor logrados**

En términos generales, el dominio mejor evaluado por el conjunto de los profesores y profesoras es la 'enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes'. En su interior, el aspecto mejor considerado es la evaluación y monitoreo del proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.

Particularmente, los profesores de 4º año se autoevalúan levemente mejor en la 'creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes'.

Es interesante destacar que, comparativamente, los profesores de 4º año hacen una mejor autoevaluación que los de 8º respecto de los dos primeros ámbitos ('preparación de la enseñanza: implementación del currículum para que todos los estudiantes logren aprendizajes de calidad' y 'creación de un ambiente...'). Esta situación se invierte en los dos ámbitos siguientes, donde los profesores de 8º años se autoevalúan mejor que los de 4º respecto de la enseñanza y las responsabilidades profesionales.

Para los profesores de 4º grado, su principal debilidad radica en lograr que las estrategias de enseñanza sean desafiantes, estructuradas y significativas para los estudiantes; mientras que para los de 8º grado es su capacidad de comunicar en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje a sus estudiantes.

Como fortalezas se vislumbran el manejo que tienen los profesores de los contenidos disciplinares que enseñan y sus relaciones con el marco curricular nacional; la organización de los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos; el establecimiento y mantención de normas consistentes de convivencia en el aula; y, la evaluación y monitoreo del proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.

Una debilidad al interior de la práctica, compartida por todos los profesores, dice relación con la coherencia entre las estrategias de evaluación con la disciplina que enseña y con el marco curricular nacional.

- **Responsabilidades profesionales: donde radican la mayores dificultades**

El dominio en el que los profesores se autoevalúan como más deficitarios, a bastante distancia de los otros 3, es el de las 'responsabilidades profesionales', haciendo de esta la dimensión más problemática de la práctica pedagógica.

Al interior de este dominio, aparecen como principales focos de debilidad el establecimiento de relaciones de colaboración y respeto con los padres, particularmente para los profesores de 8º año; seguido muy de cerca del manejo de información actualizada sobre la profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes, en especial para los profesores de 4º año.

Dentro de este ámbito, el aspecto en que mejor se autoevalúan los profesores dice relación con la reflexión sistemática del docente sobre su práctica, que supone la responsabilización de los profesores por los resultados de aprendizaje que logran sus alumnos, la recolección de evidencias sobre las prácticas de enseñanza que realizan, la identificación de las propias necesidades de formación y la búsqueda de los modos concretos de satisfacer dichas necesidades para mejorar.

- **¿Cómo se relacionan estas características en la representación que tienen estos profesores sobre su práctica pedagógica?**

El 'árbol de máxima similitud' resultante del tratamiento de la información presenta una diagramación que asemeja a una estrella, donde la categoría 6d ocupa una posición de centralidad al interior de la estructura.

Esta categoría dice textualmente que 'Los profesores manejan las relaciones de convivencia dentro y fuera de la sala de clases y asumen un rol activo para que la interacción entre los alumnos sea favorable para el aprendizaje, proporcionando espacios de participación a todos sus alumnos, respetando sus diferencias y no efectuando ninguna discriminación. Además fomentan actitudes de compromiso y solidaridad entre los alumnos y los orientan y ayudan en la resolución de sus conflictos'. Se trata de una categoría que está inserta en el dominio de 'creación de un ambiente propicio...'

Es interesante que a partir de ella se establecen un gran número de asociaciones con otras categorías, entre ellas las principales son:

- el dominio que tienen los profesores de los contenidos de las enseñan, el marco curricular nacional y el establecimiento de relaciones entre estos elementos y la realidad de sus estudiantes;
- la reflexión sistemática del profesor sobre su práctica, identificando sus propias necesidades de formación y realizando acciones concretas para satisfacerlas;
- el manejo de información actualizada, por parte del profesor, sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes, estableciendo relaciones entre estas dimensiones, analizándolas críticamente y participando en acciones tendientes a fortalecer la profesión y mejorar la calidad y equidad de la educación;
- las relaciones entre los profesores y los padres o apoderados, informando periódicamente acerca de los objetivos y contenidos de aprendizaje que se espera lograr con sus alumnos, sobre las estrategias que se emplearán para ello y respecto de los avances y dificultades presentes en los procesos de aprendizaje que éstos llevan a cabo; también les sugieren actividades y estrategias concretas para apoyar el aprendizaje de sus hijos y los involucran en la participación en actividades de aprendizaje, recreación y convivencia de sus alumnos, de sus cursos y del establecimiento. Además organizan instancias de capacitación y perfeccionamiento para apoyar a los padres en el desempeño de su rol, de acuerdo al proyecto educativo del establecimiento;
- la utilización de los recursos didácticos disponibles en el establecimiento y los organizan en concordancia con el tipo de actividad que se pretende realizar y, si es necesario, generan nuevos recursos de acuerdo a las necesidades e intereses de sus alumnos. Además valoran el medio natural, social y cultural de la escuela y lo integran como recurso de aprendizaje;
- la organización de la enseñanza definiendo en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje y comunicación a sus estudiantes los propósitos de la clase y los aprendizajes a lograr empleando un lenguaje y conceptos precisos y

comprensibles para éstos. Además explicitan criterios que los orientarán tanto para autoevaluarse como para ser evaluados;

- al enseñar, los profesores generan situaciones o actividades considerando los contenidos y estructura de su disciplina, como también los saberes, intereses y experiencias de sus estudiantes. Además los motivan a participar activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y los comprometen en la exploración de los contenidos y en la realización de tareas complementarias;
- los profesores se comprometen con su trabajo y comparten con sus pares intercambiando experiencias pedagógicas y promueven la instalación de espacios de diálogo centrado en el desarrollo profesional docente. Además fomentan el trabajo colaborativo en equipo como una forma de potenciar el mejoramiento de las prácticas de enseñanza y participan en actividades que contribuyen a la implementación y optimización del proyecto educativo del establecimiento.

A este respecto, es evidente que existe un marcado énfasis en la asociación entre el establecimiento de un buen ambiente para el desarrollo de la enseñanza con categorías del dominio D, responsabilidades profesionales; seguido de asociaciones con algunos elementos del dominio C, enseñanza para el aprendizaje.

Lo primero no deja de llamar la atención, si se considera que el ámbito que aparece más problemático en los primeros análisis es justamente el de las 'responsabilidades profesionales', mientras que el de la enseñanza, el mejor evaluado entre los dominios, aparece como un referente secundario.

Se evidencia, además, un claro predominio del perfil 'd', es decir, la representación de la práctica que poseen estos profesores y profesoras se sustenta, principalmente, en una autoevaluación muy favorable de su quehacer pedagógico.

5. Algunos comentarios

- **Los profesores poseen una visión muy positiva de su práctica pedagógica**

Los profesores y profesoras considerados en este estudio hacen una muy buena autoevaluación de los distintos aspectos de su práctica, y la de sus colegas de establecimiento, sobre los cuales se les ha solicitado pronunciarse.

Muestra de lo anterior son los altos puntajes obtenidos en todos los dominios e ítems del cuestionario aplicado y el predominio del perfil 'd' que arroja el análisis de similitud.

Llama la atención el alto grado de consenso entre las perspectivas y valoraciones expresadas por los profesores, más allá del nivel escolar en el cual hacen clases, y que supone formaciones iniciales recibidas de características muy diferentes. La visión compartida parece estar fuertemente enraizada en el campo escolar en el que los actores pedagógicos se desempeñan cotidianamente. De manera incipiente es posible aventurar que el 'efecto escuela' parece ganarle al 'efecto formación inicial'.

- **El ambiente para la enseñanza y la enseñanza: lo más favorable**

Tanto a partir de los resultados que arroja el cuestionario como de los provenientes del análisis de similitud, es consistente la valoración expresada por los profesores acerca del ambiente que establecen al interior del aula.

Mientras los resultados del cuestionario dan cuenta que la creación de un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto es un de los elementos más positivos, el análisis de las relaciones de similitud evidencia que este es claramente el eje articulador de la práctica que desarrollan estos profesores cotidianamente.

El clima que se construye en el aula constituye el marco en el cual se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje, y si bien los profesores reconocen la importancia que tiene y los logros que alcanzan en la constitución de un buen enmarcamiento, los resultados presentados evidencian también que existen importantes debilidades respecto de las didácticas disciplinares y las estrategias de evaluación, pues coincidentemente

para todos los profesores, estos dos elementos son percibidos como un foco problemático.

A pesar de esto, la enseñanza es uno de los aspectos mejor valorados por los docentes respecto de sus prácticas pedagógicas. Aunque parece tratarse de la enseñanza concebida como expresión de un adecuado dominio de los contenidos disciplinares y de estos con los marcos curriculares respectivos.

Parece ser los profesores poseen seguridad respecto a qué deben enseñar y en qué condiciones a nivel de aula, pero no así respecto del cómo enseñarlo y cómo evaluarlo.

- **Relaciones con los padres: un foco de dificultades**

Ya hemos señalado que al interior del dominio de las 'responsabilidades profesionales' emerge como uno de los principales focos de debilidad las relaciones con los padres. Este resultado da cuenta de las tensiones presentes en las relaciones entre la escuela y sus actores y su entorno.

Las características de las familias de los estudiantes hacen parte de las variables no-alterables por la escuela, la escuela requiere trabajar con los estudiantes que tiene y las características socio-culturales y familiares de estos. Los profesores responsabilizan en gran medida a las familias de los resultados que logran sus estudiantes, pero al mismo tiempo no tienen la capacidad para relacionarse con ellos.

Esto sugiere que existe un posible enclave en este sentido, las familias y el entorno de origen y pertenencia de los estudiantes es algo que la escuela y sus profesores no pueden modificar pero tampoco pueden relacionarse con ellos de manera adecuada y efectiva. Lo que lleva a los profesores a des-responsabilizarse de los efectos de sus prácticas de enseñanza y permanecer en una potencial inercia a este respecto. La situación es preocupante, si reconocemos en las familias una poderosa fuente potenciadora, o no, de los aprendizajes que los estudiantes pueden lograr.

- **Relaciones con la profesión, el sistema educacional y las políticas: más problemas**

El manejo de información actualizada sobre la profesión docente, el sistema educativo y las políticas vigentes constituye otro de los focos de debilidad en las prácticas pedagógicas de los profesores.

Esto implica que conocen poco de las metas y normas que ha definido su propio establecimiento, que han señalado las autoridades para el sistema de educación nacional y que tampoco conocen bien los deberes y obligaciones que condicionan su quehacer, tanto desde una perspectiva pedagógica como laboral. Las probables consecuencias no dejan de ser preocupantes, si pensamos en el caso de que toda iniciativa de cambio pueda ser percibida por el docente como externa y atingente a su quehacer al interior del aula.

Esto no significa necesariamente que no hayan participado de instancias de formación continua, capacitación o perfeccionamiento en estas y otras materias, sino que ellos reconocen tener debilidades en este aspectos.

- **Las tensiones subyacentes**

Los resultados que han sido presentados, aunque preliminares, aportan evidencia respecto de la existencia de tensiones subyacentes a la caracterización que los profesores hacen de su propia práctica y en la representación que de ella poseen.

Resulta paradójico que aquel dominio que apareció como problemático es el que aporte la mayor cantidad de elementos con que los profesores se representan su práctica pedagógica. En otras palabras, los mismos elementos que son vistos por los profesores como sus debilidades, son esenciales respecto de la imagen que tienen ellos mismos de lo que hacen.

Es posible pensar que estos profesores consideran que lo que define su quehacer es su capacidad de establecer un buen clima en aula y eso, según sus propias evaluaciones, lo logran exitosamente; y que, además dominan los contenidos que deben enseñar. El problema surge frente a cómo hacer que estos alumnos, insertos en un clima propicio,

aprendan ciertos contenidos y cómo evaluar si lo logran o no o en qué medida. Dado el alto grado de consenso entre los docentes considerados en el estudio, esta aparece como una situación común a los dos niveles escolares.

El énfasis puesto en establecer un buen clima en el aula, cuando no va acompañado de la valoración contemporánea del saber acumulado y el dominio de las estrategias para propiciar aprendizajes y evaluar dichos aprendizajes, corre el riesgo de transformarse en un logro declarativo y general, que hace dudar de las características de su realización práctica, pues esta pudiera tener a la base un vaciamiento en materia de aprendizaje de contenidos culturales básicos asociado a debilidades en los dispositivos pedagógicos para enseñarlos.

En la actualidad se trabaja en nuevos análisis, a partir de los cuales se contrastarán las descripciones externas que expresan los actores con las creencias, razones, intereses, justificaciones y sentidos que estos mismos actores sostienen al preguntárseles por qué llevan a cabo determinadas acciones. Pero, ¿dónde y cómo elaboran estos profesores sus 'buenas razones?', ¿cómo elaboraron y se apropiaron de determinados argumentos que, desde su perspectiva, justifican y explican su quehacer?

Volver la mirada hacia el actor implica relevar la importancia de su comprensión sobre las relaciones entre el campo de su escuela y el de la formación inicial recibida, pues ambas son instancias, espacios y propuestas que, más o menos significativas y con mayor o menor impacto, influyen sobre sus prácticas pedagógicas profesionales.

Bibliografía:

- BELLÉI, C., MUÑOZ, G., PÉREZ, L.M., RACZYNSKI, D. "Gestión que explica buenos resultados en SIMCE, *Revista Educación*, 313, Ministerio de Educación de Chile (2004), pp. 51-68.
- BOUDON, R. *Raisons bonnes raisons*, Paris, PUF, 2003.
- DEGENNE, A. "L' analyse de similitude et les représentations sociales", en: Courtials, J.P. *Science cognitive et sociologie des sciences*, PUF, Paris, (1994) p. 109-123.
- FLAMENT, C. "L' analyse de similitude: une technique pour les recherches sur les représentations sociales", en: Doise, W. y Palmonari, A. *L'étude des représentations sociales*, Delachaux & Niestle, Neuchatel-Paris (1986), pp.139-156.
- GARCÍA HUIDOBRO, J.E. (coordinador) *La Reforma a la Educación Chilena*, Editorial Popular, Barcelona, 1999.

- LATORRE, M. *Saber Pedagógico en uso: análisis del saber actuante en las prácticas pedagógicas de profesores en ejercicio*. Tesis de Doctorado en cotutela, presentada a la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Universidad René Descartes-Paris V-Sorbonne, 2002.
- LATORRE, M. “Aportes para el análisis de las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas”, *Revista Universidad Austral*, 30, Valdivia, Chile (2004), pp.75-91.
- LATORRE, M. “¿Qué es y cómo se trabaja el análisis de similitud?”, *Boletín de Investigación Educativa*, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, volumen 16, 2001, pp. 48-67.
- REIMERS, F. “Las buenas maestras en América Latina”, *Revista Persona y Sociedad*, Universidad Alberto Hurtado-ILADES, Chile (2003) abril, pp. 33-47.
- RIVKIN, S.G., HANUSHEK, E.A., KAIN, J.F. Teachers, schools and academe achievement, en www.educarchile.cl, 31.07.2003.