

## PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA ENCRUCIJADA: ARGUMENTOS, LÓGICAS Y RAZONES DE LOS ACTORES EDUCATIVOS

*Pedagogical practices at a crossroads: arguments,  
logics and reasons of educational actors*

MARISOL LATORRE N.\*

### Resumen

Existen investigaciones recientes que avalan la noción de que los buenos maestros marcan una diferencia clara en el éxito escolar de sus alumnos. Sin embargo, no hay evidencia empírica que informe cuáles son los elementos y aprendizajes profesionales que caracterizan a los buenos profesores ni tampoco cuántos ni cuáles se adquieren en la formación inicial o cuáles se utilizan en las prácticas de enseñanza. En este contexto el presente estudio aplicó una encuesta a 120 docentes de Educación General Básica pertenecientes a 30 establecimientos, de los cuales 6 fueron seleccionados para realizar entrevistas en profundidad a 38 docentes. El artículo concluye con datos sobre cómo los propios profesores perciben sus prácticas de enseñanza, sugiere algunas ideas para repensar modelos y sentidos de la formación docente. Finalmente, se discute la formación inicial y el ejercicio profesional docente como un foco estratégico de intervención.

**Palabras clave:** prácticas pedagógicas, formación inicial, ejercicio profesional, actores sociales, profesionalidad, racionalidades

### Abstract

*While there is recent research informing the notion that good teachers make a clear difference in their students' academic success, there is no empiric evidence to report those professional elements or learning describing good teachers. Nor do we know how many or which of these elements are acquired during initial education, or which are used during teaching practices. In such context, this study applied a survey to 120 primary teachers from 30 schools, 6 of which were selected to carry out in depth interviews to 38 teachers. The article concludes with data about how teachers themselves perceive their teaching practices. It also suggests some ideas to rethink models and meanings underlying teacher education.*

*Finally, both initial teacher education and professional in-service work are discussed as a focus of strategic intervention.*

**Key words:** teaching practices, initial teacher education, professional work, social actors, professionalism, rationalities

---

\* Doctora en Educación de la Université René Descartes, Paris V-Sorbonne y de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Académica e investigadora de la Universidad Alberto Hurtado, mlatorre@uahurtado.cl

## Introducción

**D**urante estos 17 años de reforma a la educación en Chile, las prácticas pedagógicas de los docentes han sido foco permanente de cuestionamientos y críticas, tanto desde la perspectiva de los modelos teóricos referidos al acto pedagógico como desde las evidencias empíricas acerca de los desempeños de los docentes y los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Hoy es posible reconocer dos ideas fuerza que están a la base de una mirada crítica: la primera se refiere a la existencia de un cierto consenso en torno a que “ya no alcanza con que un maestro o profesor sepa lo que va a enseñar y tenga una buena formación acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje. La complejidad de la tarea requiere un cambio de enfoque” (Vaillant, 2004:6); la segunda, a que proponiendo marcos y orientaciones teóricas, lógicas y fundadas, es posible avanzar hacia el logro de cambios reales en las prácticas pedagógicas vigentes y conseguir los objetivos propuestos.

Por parte de la autoridad central, las intervenciones han privilegiado de manera secuenciada dos líneas de acción: (1) la reformulación de los currículos de la formación inicial docente, a través de la implementación –entre otros– de un programa de “Proyectos de Fortalecimiento a la Formación Inicial Docente” que abarcó a 17 universidades del país (Avalos, 2002); y (2) la regulación y modelación de las prácticas pedagógicas de los actores en las escuelas, mediante la elaboración y difusión de marcos orientadores (para la “Buena Enseñanza”, la “Buena Dirección”, la “Buena Supervisión”, etc.) y de la implementación de un “Sistema de Evaluación del Desempeño de los Docentes”.

Ambas líneas de acción han estado dirigidas a modificar y fortalecer dos campos que aparecen como tributarios naturales del logro de mejoramientos tanto para las prácticas docentes como para sus resultados: el de la formación de profesores y el del ejercicio profesional docente.

Uno de los principales supuestos teóricos sobre los cuales se sustentan estas iniciativas tiene que ver con la aceptación de que entre estos dos campos existen relaciones de influencia mutua. Si consideramos a aquellas que van desde la formación hacia el ejercicio profesional: se trataría de relaciones de transferencia del saber docente y de modelización del ser docente; relaciones en las que existe mediana claridad respecto a cuáles deben ser los saberes a adquirir en esta instancia y que ellos constituyen el sustrato básico de las acciones prácticas de naturaleza educativa.

Si consideramos, en cambio, las relaciones de manera inversa y aceptamos que la influencia proveniente del campo del ejercicio profesional y la escuela está mediada por las demandas y necesidades del contexto escolar, se podrían encontrar instituciones de formación interesadas y capaces de dialogar con contextos reales y heterogéneos; receptivas a las demandas y necesidades de los actores y las instituciones educativas.

Sin embargo, esta es una situación que está más cerca de ser una expectativa que un hecho.

Estudios recientes han diagnosticado y comparado, de una parte, las debilidades y tensiones de la formación docente, tanto inicial como continua, en distintos países y, de otra, las falencias de las prácticas de los profesores; incorporando, también, la perspectiva referida a las condiciones de desempeño de los profesores en las aulas y escuelas de distintos países (Vaillant, 2004; Pogré, 2004).

El cruce de estas aproximaciones permite configurar a la “profesionalidad docente” como espacio de discusión de interrogantes, tales como ¿qué tipo de profesional es el profesor?, ¿cuáles son los requisitos de esa profesionalidad?, ¿cuáles son los saberes y acciones que la evidencian?, ¿qué insumos y condiciones afectan el ejercicio profesional docente? y ¿cómo avanzar en el logro de mejoramientos?

Sin embargo, miradas que profundicen en el estudio de las articulaciones o desarticulaciones, entre el campo de la formación y el campo del ejercicio profesional, son escasas; lo cual constituye una debilidad a la hora de diagnosticar y explicar cuáles son las fortalezas y debilidades del profesional docente, de modo de poder potenciar las primeras y mejorar las segundas.

### **Antecedentes del estudio**

La evidencia empírica aportada por investigaciones recientes (Rivkin y otros, 2002, Reimers, 2003) sugiere 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 pueden lograr. Sin embargo, no hay evidencia empírica que dé cuenta de qué elementos y qué aprendizajes profesionales poseen los buenos profesores, cuántos y cuáles de ellos los adquieren en su formación inicial y cuáles utilizan en su práctica escolar y pedagógica.

Más bien, la evidencia disponible da cuenta del bajo impacto de la formación inicial, como instancia de preparación sobre las prácticas pedagógicas de profesores principiantes. Quienes, de acuerdo a la evidencia disponible, se inician profesionalmente al momento de comenzar a “hacer clases”, tienden a refugiarse en sus imágenes y experiencias previas (de aquellos profesores que tuvieron ellos mismos siendo alumnos en la escuela) y someterse inmediatamente a las demandas del contexto escolar específico en el que deben trabajar (IIPE-UNESCO, 2001; Vaillant, 2002).

En otras palabras es en la temprana experiencia docente que profesores y profesoras “aprenden” a desempeñarse como tales, “des-aprendiendo” aquello que podrían haber adquirido en la formación inicial o “re-aprendiendo” experiencialmente, a través de su propia práctica como docentes y de las prácticas de otros colegas.

Por su parte, los estudios sobre las actuales prácticas pedagógicas permiten señalar que estas se caracterizan por:

- Estar sustentadas en creencias (González, 1999).
- Fuertemente influenciadas por la primera experiencia profesional (Pasmanik, 2001).
- Impregnadas de sentido común y saber experiencial (Latorre, 2002).
- Estructuradas sobre la base de diseños lineales (Guzmán, 2002).
- Dominadas por la posesión de contenidos disciplinares que son atribución del docente (Villalta, 2002).
- Débiles y precarias en términos de los contenidos que deben enseñar.

Hasta ahora, parte importante de los esfuerzos y las acciones orientadas al logro de mejoramientos en la calidad y la equidad de la educación en Chile se han llevado a cabo, teniendo como supuesto que la formación inicial de profesores es clave en el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, puesto que sería un insumo esencial para el buen desarrollo de las prácticas de enseñanza de los futuros profesores y de sus posibilidades de aprendizaje profesional.

Siguiendo esta lógica, la posibilidad de alcanzar los resultados esperados requiere de la existencia de dos condiciones necesarias: la primera, que haya una articulación entre formación inicial y ejercicio profesional; y la segunda, que la formación inicial ejerza un impacto significativo en la configuración de las características de las prácticas pedagógicas futuras de los profesores y profesoras en la escuela.

Ya en 1996, Torres dio cuenta de una baja correlación entre formación docente y aprendizaje escolar en la educación básica; este resultado es retomado en 1999 en los análisis y propuestas de la Comisión Centroamericana sobre la Reforma para la Educación (PREAL, 1999) para señalar que, si bien hacia entonces existía un consenso regional acerca de la importancia decisiva de la educación y la formación docente, lo que se estaba haciendo hasta ese momento era marcadamente insuficiente.

Una investigación realizada (Latorre, 2002) aporta evidencia respecto a que entre el campo de la formación inicial y el campo del ejercicio profesional existen tensiones y distanciamientos y que este hecho se expresa tanto en el discurso pedagógico de los profesores como en las características concretas de sus prácticas pedagógicas en el aula.

Antecedentes como los presentados permiten entender por qué el tema de la formación docente ha sido en los últimos años uno de los desafíos contemporáneos más críticos del desarrollo educativo (Vaillant, 2002).

A la luz de lo expuesto, las relaciones entre el campo de la formación inicial y el campo del ejercicio profesional docente se configuran como un espacio relevante y

significativo de estudio y producción de conocimiento teórico y empírico, además de estratégico; si bien las descripciones de las características y condiciones de uno y otro campo son necesarias, no bastan, pues aunque es cierto que para “producir” calidad y equidad en educación son imprescindibles los recursos, son fundamentales los actores educativos y sus acciones.

### **Enmarcamiento teórico-metodológico**

A la base del modelo teórico del estudio, existen dos premisas o supuestos de anclaje:

- **Primer anclaje: Una mirada centrada en el “actor social”**

Hacia fines de los años 70 y durante los 80, las teorías clásicas sobre la desigualdad escolar tuvieron una renovación. El progresivo aumento de estudios centrados en aspectos curriculares y una mayor atención a los aspectos subjetivos y culturales contribuyeron a configurar una línea en la sociología de la educación más orientada a mirar variables y factores intraescolares, reconociendo en ellos aportes explicativos de la dinámica de la escuela, de sus efectos y sus resultados (Rojas, 2004:15).

En palabras de Duru-Bellat (2002: 27) “la maquinaria de la reproducción” pierde fuerza explicativa frente a los comportamientos específicos de los sujetos. Entre las consecuencias de este planteamiento se encuentra la idea de que para comprender el mundo escolar es necesario conocer y analizar las características, dinámicas, variables y factores presentes al interior de la escuela (Duru-Bellat, 1999) e intentar comprender las experiencias de los actores sociales, en tanto sujetos individuales que construyen su subjetividad condicionados por diferentes factores y toman decisiones a partir de dichas condiciones (Dubet y Martuccelli, 1994).

La opción por la consideración del actor docente se inserta dentro de una mirada comprensiva que, centrada en los actores sociales, releva la existencia e importancia de, por una parte, sus racionalidades, lógicas, estrategias y mecanismos de convivencia cotidiana al interior del sistema escolar; y, de otra, reconoce el hecho de que los actores se distancian y diferencian de las lógicas de dominación del sistema social y dan curso a lógicas de acción de carácter más estratégico.

La visión del profesor como actor escolar situado implica dos consideraciones: (1) de una parte, evidenciar al profesor como un actor inserto y posicionado al interior de un campo de formación-ejercicio profesional, al interior del cual inserción y posicionamiento no son categorías fijas ni estáticas sino, por el contrario, son categorías dinámicas. Dichas categorías van redefiniéndose como consecuencia de la trayectoria que va trazando el actor a lo largo de su itinerario formativo-laboral.

La segunda consideración (2) tiene que ver con el reconocimiento de la institución de formación inicial y de la escuela como contextos que ejercen influencias condicionantes sobre el actor, sus creencias, motivaciones, expectativas, decisiones, sobre los argumentos y justificaciones que posee respecto de su quehacer profesional y las prácticas pedagógicas que realiza.

Desde esta perspectiva, la escuela es concebida no solo como el escenario donde se actualizan saberes, conocimientos y teorías que un profesor o profesora posee, sino que también se reconoce en ella un espacio donde el actor realiza aprendizajes profesionales de diversa naturaleza, aprendizajes que dicen relación con la incorporación a y de la cultura profesional escolar y docente.

Por último, la escuela es –también– un producto de los efectos de las subjetividades y las acciones prácticas de los actores que la habitan.

La perspectiva institucional no fue privilegiada en el estudio realizado, pero tampoco desatendida. Basta con decir que, en el marco de esta investigación, interesaba retenerla sobre la base del supuesto que para conocer y comprender la perspectiva del actor social, individual y colectivo, es necesario considerarlo inmerso en su contexto institucional específico y afectado por los factores que en él operan.

El paso de una mirada centrada en la institución a una mirada que rescata y reconoce la presencia de los individuos, sus subjetividades y sus acciones, supone cuestionar la idea de experiencias colectivas y homogéneas, y reconocer la existencia de espacios de subjetividad que existen más allá de los mecanismos de dominación.

Si se le pregunta a alguien por qué hace algo, en realidad se le está interrogando acerca de cuál es el “sentido” de su hacer. Cuando frente a años de lineamientos y orientaciones políticas de reforma aún nos encontramos con argumentos que para explicar la insuficiente mejora de resultados alcanzados señalan el hecho de que “la reforma no ha entrado en la sala de clases”, la pregunta que asalta es “pero ¿por qué?”, ¿cuáles son los argumentos que los actores esgrimen para explicar su posicionamiento frente a cambios que aluden directamente a sus prácticas de aula?

Para acceder a conocer y comprender por qué alguien hace algo, la noción de racionalidad resulta una contribución que permite aproximarse a las acciones y subjetividades de los actores escolares, desde la perspectiva de una comprensión situada<sup>1</sup>.

Siguiendo algunos elementos de la línea del individualismo metodológico, es de interés considerar que toda acción es individual y que, como tal, posee tres características:

---

<sup>1</sup> Para profundizar al respecto, ver Latorre, M. (2004), “Aportes para el análisis de las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas”. Revista *Estudios Pedagógicos*, N° 30: 75-91, Universidad Austral de Chile.

(1) es el resultado de una combinación de acciones, decisiones, actitudes, comportamientos y creencias individuales; (2) es susceptible de ser comprendida, entendiéndose por ello que es posible acceder al sentido que tienen esas acciones para quien las realiza, puesto que cada individuo cuando lleva a cabo una acción o cree en alguna cosa lo hace porque tiene sentido para él y en función de ese sentido o creencia, significa, adhiere o rechaza y actúa; (3) por último, como toda acción supone a alguien que la ha realizado, se reconoce en el actor a un sujeto capaz de dar cuenta del sentido de su acción, a través de la explicitación de los argumentos que se da para explicar y justificar sus opciones y acciones.

Reconocer la existencia, legitimidad, comprensibilidad y validez de las creencias y argumentos que entrega un individuo no significa necesariamente compartir dichos argumentos, aceptarlos o juzgarlos como verdaderos o legítimos, sino que simplemente implica reconocer que en el discurso y los argumentos que aporta un actor hay una estructuración interna y una lógica de sentido que es válida y legítima ante los ojos del actor mismo. Desde esta perspectiva, se reconoce que acciones y subjetividades están íntimamente relacionadas.

Las razones y argumentos a los cuales aluden los individuos como fundamentos de sus acciones no tienen una sola naturaleza y no responden siempre a una lógica instrumental o de costo-beneficio como algunos han señalado; la naturaleza de las creencias y argumentos puede ser, entre otras, de carácter emocional y afectiva, o bien estar basadas en la adhesión a un valor o a una norma (Boudon, 2003).

Asumiendo que no se trata solo de pensamientos divergentes ni abstracciones, las racionalidades corresponden a estructuras de pensamiento y acción, condicionadas y enraizadas en contextos concretos, dentro de los cuales se sitúan y posicionan los actores y sus acciones. Dentro de un contexto particular, cada actor individual se posiciona de acuerdo a su relación con dos elementos: el poder y el saber. A partir de ellos, en tanto coordinadas, se define el campo de información y decisión que dispone el sujeto.

En tal sentido, las características de la acción realizada, así como de las racionalidades que subyacen a ella, siempre serán resultado de la capacidad que tenga el individuo de reconocer los condicionamientos que lo afectan y sus propias preferencias y darse a sí mismo una intención de acción.

A partir de esto, se entiende que tanto las características del contexto institucional, así como la posición que el individuo ocupe al interior de él influirán sobre el individuo enmarcando y condicionando, aunque no determinando unívocamente, sus maneras de pensar, sentir y actuar.

- **Segundo anclaje: Una mirada que reconoce la complejidad de las relaciones entre formación inicial y ejercicio profesional docente**

Tradicionalmente las relaciones entre el campo de la formación inicial y el del ejercicio docente se han evidenciado como complejas. Si bien en términos teóricos se asume como supuesto que entre estos campos existen, o deberían existir, relaciones de articulación, en términos prácticos funcionan como escenarios separados e incluso escindidos.

Investigaciones recientes dan cuenta de ciertas tensiones y distancias presentes entre ambos campos (Pogré, 2004); a modo de síntesis, es posible mencionar:

- **Currículo unificado v/s libertad académica.** Latente es la discusión acerca de si las instituciones de formación de profesores debieran compartir un currículo unificado o si, por el contrario, debe primar la libertad académica de cada institución para definir su orientación y propuesta formativa. Esto ha llevado a la coexistencia de modelos que se inscriben en la primera configuración (como es el caso de varios países de América Latina, entre otros, Chile) y otros en la segunda (como el caso de Estados Unidos e Inglaterra). A este respecto los procesos de acreditación en Chile pueden ser vistos como instancias de revisión de los programas y carreras de formación, de acuerdo a ciertos criterios externos, pero dentro de un marco de reconocimiento de la autonomía que posee cada institución formadora. Por el contrario, los procesos de certificación profesional se constituyen en intentos de “regular” las características y competencias de los profesionales en ejercicio de acuerdo a un cierto criterio de estandarización.

El punto es la necesidad de asegurar la calidad de la formación de profesores, de una parte, y, de otra, la de los desempeños profesionales.

- **La orientación académica de la formación v/s las demandas a la escuela y necesidades del sistema educativo.** Se trata, pues, de un rasgo fundamental que permite comprender el tipo de relaciones que establecen las instituciones de formación docente con los distintos niveles del sistema educativo y sus instituciones.

A nivel de la formación de profesores, podemos considerar como ejemplos las características que asumen los dispositivos de práctica profesional que deben realizar los futuros profesores, el grado de conocimiento y tipo de problematización educacional que en el espacio de formación logran elaborar los estudiantes de pedagogía; expresiones de la distancia, la falta de información y la escasa comprensión que poseen de aquello que pasa efectivamente en las escuelas.

A nivel del desempeño laboral, nos encontramos en la actualidad frente a un escenario en el que para mejorar los aprendizajes que logran los alumnos en la escuela se requiere mejorar las prácticas de los actores escolares y, particularmente, de los



profesores. En esta línea, una de las apuestas concretas de la autoridad política ha sido reestructurar los currículos de la formación inicial y potenciar la formación continua a través de programas de perfeccionamiento de los docentes y sus prácticas<sup>2</sup>.

En una perspectiva de contrastación de la hipótesis de la existencia de distanciamientos, tensiones y rupturas entre el campo de la formación inicial y el campo del ejercicio docente, resulta sugerente avanzar en el estudio no solo de las rupturas existentes, sino también de las continuidades latentes y considerarlas no como alternativas excluyentes, sino como tipos de relaciones que coexisten.

Las continuidades emergen al centrar la atención en el actor pedagógico, concebido como un “actor social” que desarrolla una trayectoria donde se vinculan formación y, más específicamente, formación inicial con ejercicio laboral. Desde la perspectiva de la formación inicial la trayectoria corresponde, operacionalmente, al recorrido que realiza el actor desde una posición de estudiante de pedagogía hacia una posición de docente en ejercicio al interior de una escuela.

Una trayectoria supone, por definición, puntos de partida e itinerarios que encuentran sentido en la subjetividad del actor que transita entre ambos campos, pues es él quien, individualmente, construye “puentes” entre dichos campos. En una misma trayectoria es posible encontrar líneas de continuidad y puntos de ruptura que permiten diferenciar entre un antes y un después.

Las motivaciones, saberes, conocimientos, intenciones, valores que sustenta un profesor constituyen, en términos generales, las “buenas razones” que éste tiene para creer lo que cree y hacer lo que hace. Preguntar a un profesor “por qué” sustenta y defiende una “propuesta pedagógica” y realiza una “práctica pedagógica” tal, nos permite conocer las “buenas razones” que este profesor se da a sí mismo y a otros para explicar o justificar su quehacer; ir más allá de la descripción e interrogarlo acerca de “dónde” y “cómo” configuró esas “buenas razones” permite profundizar en las relaciones de (des)articulación entre la formación inicial que tuvo y los modos en que se desempeña en la actualidad.

No se defiende aquí la idea de que haya un solo modelo de articulación, sino que más bien se hipotetiza sobre la existencia de distintos tipos o modelos de articulación donde coexisten continuidades y rupturas. Esta idea se apoya en el reconocimiento de que cada actor elabora y reelabora sus articulaciones o desarticulaciones de manera individual, pero condicionado por factores institucionales y socioculturales de su contexto específico. A este respecto, una de las debilidades de la formación inicial es que

---

<sup>2</sup> En esta ocasión no profundizaremos en el análisis de los impactos que han tenido los programas de perfeccionamientos sobre las prácticas, pero es un hecho que no han logrado el impacto transformador esperado.

no logra modelar significativamente dicha articulación y que, ante esta situación, cada actor lo hace “como cree” o “como puede” mejor hacerlo.

Retomar la perspectiva del actor docente y relevar sus subjetividades permite conocer cómo ha sido el devenir profesional del docente y considerar tanto a la formación inicial como a los escenarios de ejercicio laboral como etapas de una trayectoria de desarrollo profesional continuo, donde tanto las subjetividades como las acciones de los actores van siendo construidas, deconstruidas y reconstruidas permanentemente.

### **Modelo teórico-metodológico**

El diagrama que se presenta más adelante da cuenta del modelo de investigación que sirve de base al estudio; este modelo se articula en base a una estructura de tres niveles que se relacionan de un modo jerárquico.

En el primer nivel se presenta el campo de estudio de la investigación, constituido por dos componentes, a saber: el Sistema de Educación Superior y el Sistema Educativo Escolar. Al interior del Sistema de Educación Superior se encuentran las Instituciones de Formación Inicial Docente y, en su interior, las propuestas de formación inicial docente. Dichas propuestas tienen múltiples formas y maneras de expresión tanto material como simbólica, dos de ellas son privilegiadas por tratarse de expresiones formales de las orientaciones y propósitos formativos: las mallas curriculares y los programas de estudio. A través de estos dispositivos se lleva a cabo la formación de aquellos que ingresan como estudiantes de pedagogía y participan de procesos formativos que tendrán duración y modalidades diversas. Al término de dicho proceso, el actor se encuentra “ya formado” y es “titulado” como especialista en un ámbito del saber y el hacer, encontrándose en condiciones de incorporarse al campo del desempeño laboral, para que una vez dentro de este dé cuenta de los conocimientos, saberes, destrezas, habilidades, competencias en función de las cuales ha sido formado.

Son justamente los procedimientos conducentes a la toma de decisiones profesionales dentro del campo de desempeño específico, así como las decisiones mismas, lo que se actualiza en la práctica pedagógica y las acciones concretas, su expresión. Desde esta perspectiva, las decisiones de los actores producen prácticas de determinadas características y determinados efectos, algunos de ellos esperados y otros no.

Las instituciones escolares constituyen el segundo componente que contribuye a configurar el campo de estudio de esta investigación. Un componente que, a pesar de estar escindido del de la formación inicial, posee con éste relaciones que podríamos considerar de cierta continuidad, en términos teóricos y pragmáticos. Esta continuidad está contenida en la trayectoria que lleva a cabo el actor individual, primero estudiante y, posteriormente, profesor en ejercicio.

Al interior de este segundo campo se ubica en un primer nivel al Sistema de Educación Escolar y en un segundo nivel a la institución escolar (escuela), al interior del cual se reposiciona el actor docente, aquel que fue alumno del sistema educativo y estudiante de pedagogía, ahora ingresa como profesor a un contexto que lo resitúa como “profesional en ejercicio”.

Su práctica pedagógica constituye, en muchos casos, el objeto principal de su ejercicio profesional; práctica que se encuentra influenciada por múltiples componentes: las experiencias escolares y personales del sujeto, los aprendizajes adquiridos como estudiante de pedagogía, las características del contexto escolar general y las necesidades y demandas específicas del contexto institucional en el cual se encuentra.

La flecha –de línea entrecortada– representa las continuidades que porta la trayectoria del actor docente; las otras, las continuidades posibles, y deseables, entre el campo de la formación y el del ejercicio profesional.

En el segundo nivel del diagrama se presenta el objeto de estudio: las racionalidades subyacentes a ambos campos. A fin de acceder al objeto de estudio, se consideran como evidencias privilegiadas para el contexto de la formación inicial las mallas curriculares y los programas de los cursos que la integran y en las cuales fueron formados los profesores considerados en el estudio; respecto del contexto escolar; las prácticas pedagógicas que realizan profesores y profesoras en la escuela son consideradas como evidencias de la actualización de los saberes, conocimientos y acciones pedagógicas que cada profesor posee y utiliza en su quehacer profesional cotidiano.

En el contexto de esta investigación, las prácticas pedagógicas son concebidas tanto desde la perspectiva comportamental como desde las subjetividades que poseen y actualizan los sujetos. Esta noción implica reconocer la posesión, por parte del actor, de un cuerpo de conocimientos, saberes, creencias y sentidos heterogéneos que sustentan y orientan las decisiones y acciones que lleva a cabo; componentes que, en su conjunto, constituyen el capital de saber profesional acumulado por el profesor.

Sin embargo, este capital no actúa como simple reserva a la cual el actor recurre a cada momento en busca de herramientas para hacer frente a situaciones de su quehacer cotidiano; de ser así inevitablemente se instalaría el dominio de una lógica de reproducción. La consideración del profesor como actor racional-individual-situado supone aceptar la existencia de espacios de incertidumbre, en los que a pesar de los condicionamientos a los que está sometido, el actor posee márgenes de libertad para decidir cómo actuar.

La noción de “decisión” puede ser definida como la posibilidad limitada que todo actor tiene de escoger entre las distintas alternativas que le ofrece un repertorio, también limitado, de posibilidades. La amplitud del repertorio de alternativas estará condicionada por la ubicación en que se encuentra el actor –en términos de posición

al interior de una estructura organizacional y de la información que dispone—. En tal sentido es, de acuerdo al posicionamiento del profesor, a su trayectoria y a las condiciones en que está situado, que éste podrá vislumbrar qué alternativas de decisión y acción se le presentan como deseables, posibles y factibles de considerar, cuáles les resultan más adecuadas, pertinentes, significativas, con mayor “sentido” de acuerdo a su “capital de saber profesional” y las características de la situación específica a la que está enfrentado; y, finalmente, elegir.

A continuación, en el tercer nivel del diagrama se presenta la pregunta central que articula el problema de investigación y que aparece formulada como sigue: ¿Cuáles son las relaciones entre las racionalidades de ambos campos?

A partir de lo anterior, se incluye el objetivo principal que orienta el estudio: Caracterizar las relaciones entre las racionalidades del campo de la formación inicial y el campo del ejercicio profesional docente.

Sobre la misma estructura, el diagrama 2 da cuenta del modelo metodológico empleado en el estudio.

**Diagrama 1**

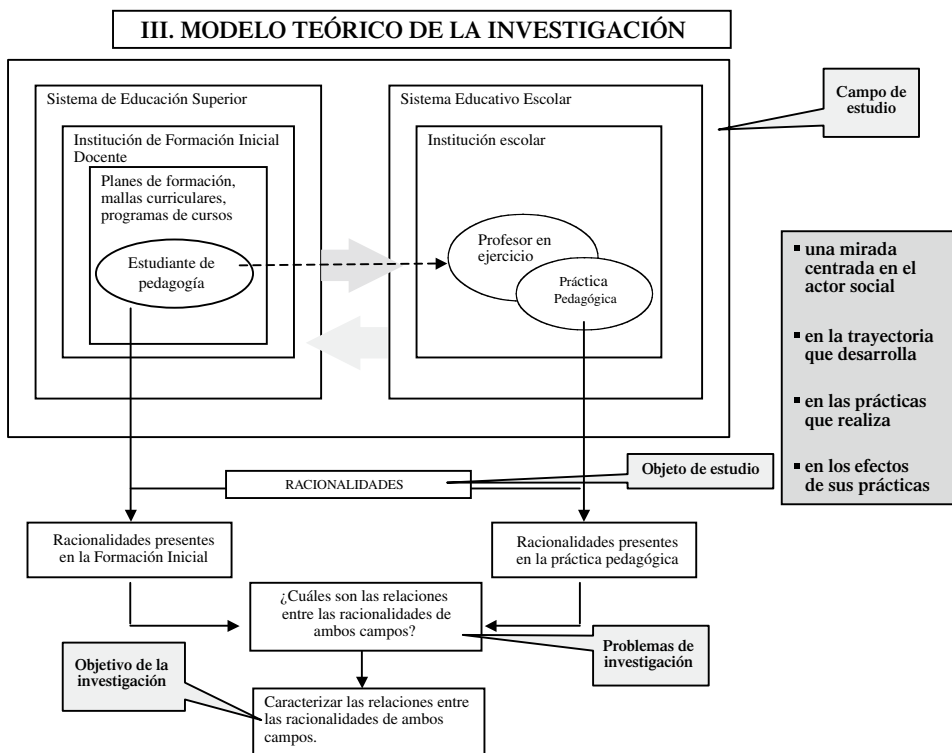
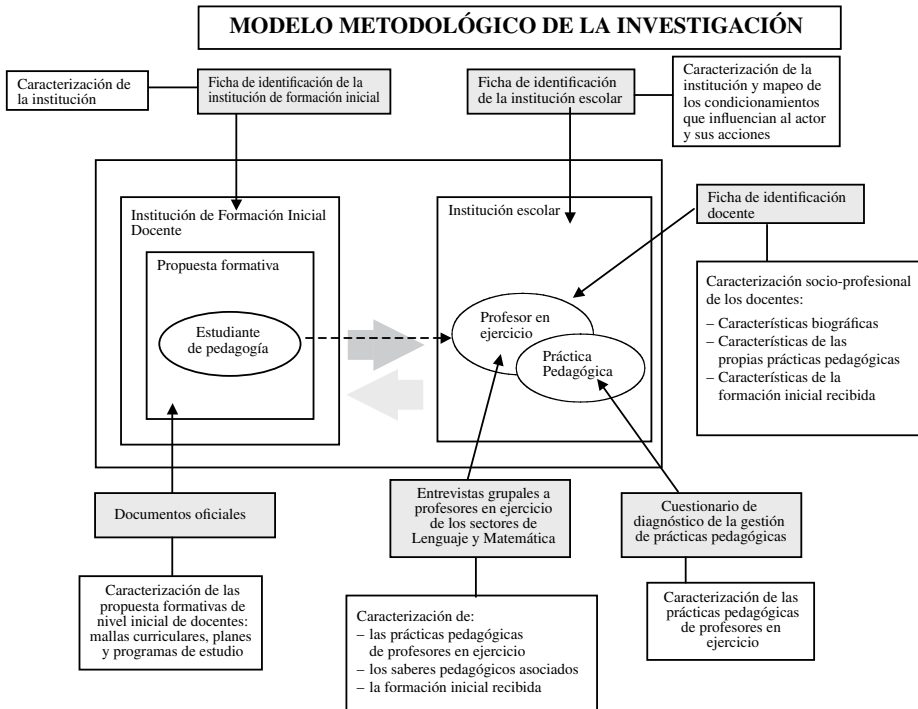


Diagrama 2



## Resultados de investigación

Utilizando como criterios de diferenciación la dependencia administrativa y los resultados obtenidos en una evaluación nacional, se seleccionaron 30 establecimientos en los que aplicó una encuesta a 120 profesores y profesoras de Educación General Básica (1er y 2º ciclo de enseñanza); y, a continuación de entre estas escuelas, se seleccionaron 6 en las que se procedió a realizar entrevistas en profundidad a un total de 38 docentes.

- **La mirada de los profesores sobre sus propias prácticas de enseñanza.** Los resultados obtenidos dan cuenta que todos los profesores encuestados hacen una valoración muy positiva de su práctica pedagógica. El conjunto de ellos señala como el aspecto más positivo de su docencia “la implementación de la enseñanza” y el más débil sus “responsabilidades profesionales”.

En la etapa de preparación de la enseñanza, el conjunto de los profesores valora muy positivamente la organización y adecuación que realiza entre los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos; pero uno de los nudos críticos es la coherencia entre las estrategias de evaluación con la disciplina que enseña y con el marco curricular nacional.

Los profesores perciben que la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de todos sus estudiantes es un aspecto bien logrado, pero se muestran críticos respecto de las bajas expectativas que poseen respecto de sus estudiantes y de sus posibilidades de aprendizaje, así como del uso que hacen de diversos recursos para la enseñanza.

Una vez dentro de la sala de clases, el ámbito mejor evaluado por los docentes, la evaluación y monitoreo que realizan de los aprendizajes de sus estudiantes es un punto fuerte; mientras que los aspectos débiles se refieren a la capacidad de comunicar en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje y a la utilización que hacen de estrategias de enseñanza que sean desafiantes, estructuradas y significativas para los estudiantes.

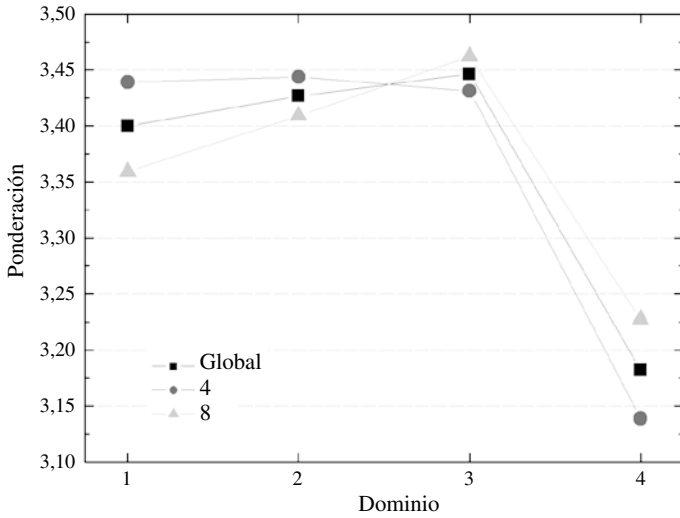
Finalmente, de entre las responsabilidades profesionales, el componente menos logrado a ojos de estos docentes, una de las principales fortalezas radica en la reflexión sistemática que dicen realizar sobre su práctica; y entre las debilidades, las relaciones con los padres y apoderados, así como el manejo de información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes.

Cuadro 1

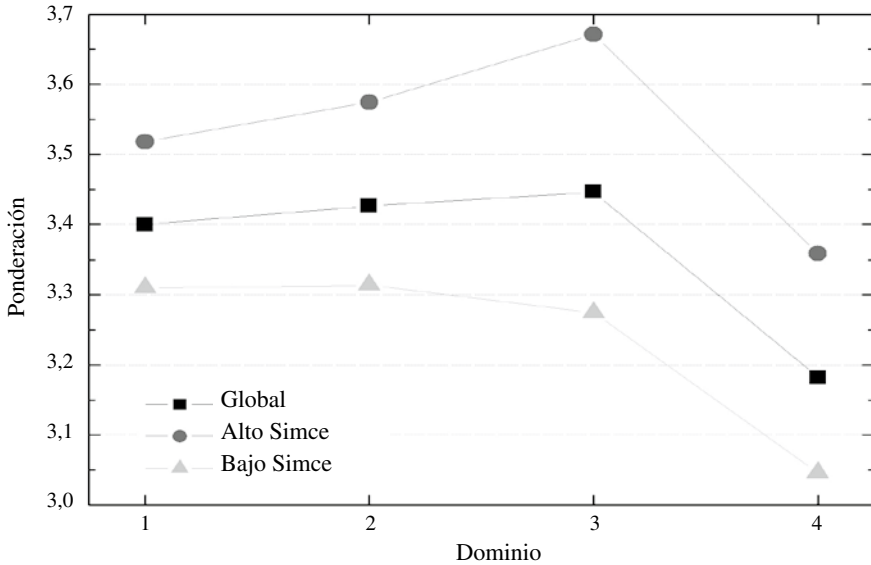
| Dominio | Concepto  | 4°   | 8°   | Promedio Global |
|---------|---|------|------|-----------------|
| 1       | Preparación de la enseñanza: Implementación del currículum para que todos los estudiantes logren aprendizajes de calidad. | 3.43 | 3.36 | 3,40            |
| 2       | Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.   | 3.44 | 3.41 | 3,43            |
| 3       | Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.   | 3.43 | 3.46 | 3,45            |
| 4       | Responsabilidades profesionales.  | 3.14 | 3.23 | 3,18            |

Desde la perspectiva de los resultados de aprendizaje por establecimiento, la tendencia descrita se mantiene, tanto para el grupo de docentes de establecimientos con buenos resultados como para los otros. Sin embargo, los docentes insertos en establecimientos con malos resultados se muestran más críticos con su práctica.

**Diagrama 3**



**Diagrama 4**



Cuadro 2

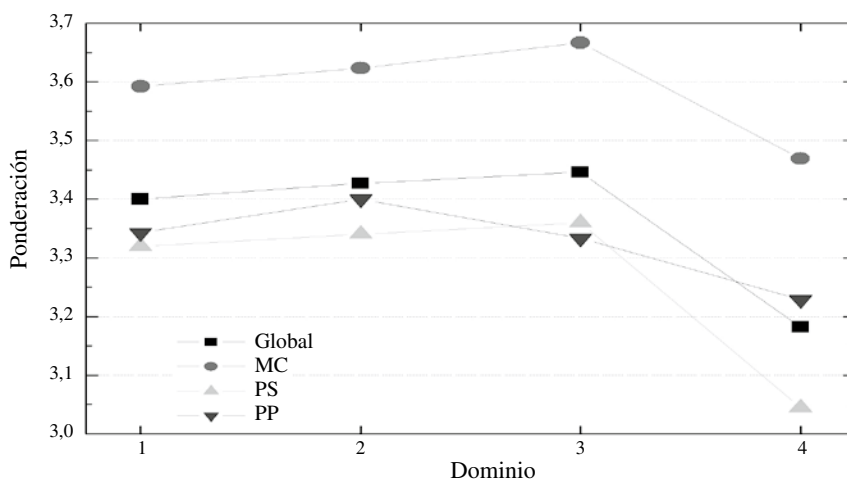
| Dominio | Concepto  | Promedio Alto SIMCE | Promedio Bajo SIMCE |
|---------|---|---------------------|---------------------|
| 1       | Preparación de la enseñanza: Implementación del currículum para que todos los estudiantes logren aprendizajes de calidad. | 3,52                | 3,31                |
| 2       | Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.   | 3,57                | 3,31                |
| 3       | Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.   | 3,67                | 3,27                |
| 4       | Responsabilidades profesionales   | 3,36                | 3,05                |

De acuerdo al tipo de establecimiento educativo, los docentes de establecimientos privados pagados se muestran más autocríticos con su propia práctica y, particularmente, con su enseñanza; y valoran como elemento más positivo la instauración de un buen clima en el aula.

A diferencia de estos, los profesores de escuelas que reciben aporte del Estado se muestran bastante menos críticos con su práctica pedagógica y su enseñanza, la que resulta bien evaluada y es claramente un elemento fuerte de dicha práctica.

Es interesante que sean los docentes de escuelas públicas quienes mejor evalúan su desempeño, justamente porque son quienes hoy aparecen como más cuestionados por las características de su práctica y los resultados de su enseñanza.

Diagrama 5





**Cuadro 3**

| <b>Dominio</b> | <b>Concepto</b>   | <b>MC</b> | <b>PS</b> | <b>PP</b> | <b>Promedio Global</b> |
|----------------|---|-----------|-----------|-----------|------------------------|
| 1              | Preparación de la enseñanza: Implementación del currículum para que todos los estudiantes logren aprendizajes de calidad. | 3.59      | 3.32      | 3.34      | 3,40                   |
| 2              | Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.   | 3.62      | 3.34      | 3.40      | 3,43                   |
| 3              | Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.   | 3.67      | 3.36      | 3.33      | 3,45                   |
| 4              | Responsabilidades profesionales.  | 3.47      | 3.04      | 3.22      | 3,18                   |

En términos generales y más allá de las distinciones planteadas, aparecen de manera consistente las estrategias y coherencia de la evaluación, las expectativas respecto de sus estudiantes y sus aprendizajes, el uso del tiempo para enseñar y las relaciones con los padres como los núcleos conflictivos de la práctica de estos docentes.

- **Las lógicas y razones de los docentes.**

A partir del análisis de las entrevistas realizadas, fue posible recuperar las principales características de las prácticas de los docentes en ejercicio y las relaciones que estos establecen entre sus distintos elementos. Prácticas pedagógicas de diversos tipos se entremezclan y superponen, con matices en unos casos y otros.

En el diagrama 6 se presenta una visión global de los resultados.

En términos generales, los profesores entrevistados dan cuenta de prácticas donde se entremezclan acciones de distinta naturaleza y orientación, que están sustentadas en una diversidad de saberes, donde los de sentido común y carácter práctico predominan.

Uno de los focos de atención es la poca utilidad que atribuyen a la formación inicial recibida y el distanciamiento que declaran entre su quehacer actual y dicha formación.

Existe, también, una hipervalorización de la experiencia práctica, un predominio de sus criterios individuales al momento de planificar la enseñanza y una perspectiva del rol docente como “socializador”.

La principal utilidad de la formación docente reside en el aprendizaje de los contenidos y metodologías de enseñanza.

En palabras de estos docentes, la formación inicial aparece como un objeto tensionado, pues aunque señalan la importancia de la certificación académica y profesional



Sin embargo, resulta muy compleja la vinculación que los docentes establecen entre los aprendizajes adquiridos en el ejercicio de la práctica docente y una lógica de la transformación de la misma práctica. Significará que ¿desde una lógica práctica se podría esperar la emergencia de una lógica de la transformación?

En escuelas con bajos resultados, los docentes agregan que tanto para planificar como para evaluar utilizan sus propias expectativas sobre sus estudiantes y los resultados; y que frente a dificultades recurren a esquemas previos y a las normas del establecimiento. En este caso, la lógica operante se caracteriza porque en ella se combinan reproducción y transformación, el ejercicio docente aparece como una realidad que se reconoce compleja y tensionada, donde los profesores vislumbran la existencia cotidiana de un proceso de toma de decisiones, pero que resuelven de manera individual y personal.

Por su parte, en establecimientos con buenos resultados de aprendizaje los docentes declaran intentar permanentemente la adecuación de los objetivos de la enseñanza a las características de sus estudiantes y del establecimiento. En este contexto, la búsqueda de coherencia entre planificación y evaluación aparece como una constante.

Otras de las características de las lógicas de estos actores aluden principalmente a los criterios de estructuración y planificación de la acción, donde los saberes de experiencia asociados a la acción práctica, la fuerte presencia del aprendizaje práctico por parte del profesor, la estructuración de la acción pedagógica sobre la base de normas y los criterios de evaluación centrados en las expectativas del actor se constituyen en elementos característicos.

Finalmente, si se considera el tipo de establecimiento, es posible señalar que en los establecimientos públicos algunos elementos característicos son: la ausencia de prácticas de análisis pedagógico y una caracterización de su práctica básicamente como respuestas a estímulos de su entorno.

El sujeto y sus criterios personales son el insumo principal de todos los procedimientos, instancias y acciones pedagógicas, su predominio no tiene contrapeso en términos de perspectiva.

En el caso de establecimientos privados, los profesores reconocen en el discurso cierta importancia y validez a la formación docente, pero se reconoce en las condiciones del propio contexto institucional el principal insumo del quehacer profesional y logran vislumbrar –al menos en algunos casos– el diálogo entre categorías teóricas y realidad práctica.

Nuevamente contenidos y metodologías constituyen el principal aporte de la formación recibida; sin embargo, los docentes basculan entre operar dentro de una lógica de la reproducción y una de la transformación.

Prácticas impulsivas y repetitivas se entremezclan, pero la necesidad de estructura de la acción es un elemento característico. En estos casos, la tensión entre teoría y práctica se evidencia con mayor claridad como un nudo crítico para los docentes.

## Algunas ideas para repensar modelos y sentidos de la formación docente

- ***Pistas sobre las lógicas y racionalidades de los docentes insertos en el campo del ejercicio profesional***

Si bien los resultados del estudio dan cuenta de lógicas y racionalidades diversas, en términos globales es posible identificar aspectos compartidos, tales como:

- la importancia atribuida a la experiencia personal escolar y a los aprendizajes logrados en ella
- la fuerte presencia de saberes experienciales y de sentido común asociados a las prácticas pedagógicas y particularmente a las prácticas de enseñanza.
- la mayoría de los profesores sustenta una mirada profesional enraizada en el contexto escolar en el cual están insertos; la escuela, su escuela más particularmente, es no solo escenario sino también condicionante de sus acciones y de los logros y fracasos de sus estudiantes.
- la presencia de apreciaciones personales, cargadas valóricamente, impregnan las creencias, imágenes, sentidos, representaciones, decisiones y acciones de este grupo de profesores.

Los rasgos descritos están a la base de los supuestos y opciones de las teorías y modelos pedagógicos vigentes en estas escuelas, particularmente en aquellas que reciben a alumnos de sectores más pobres, pues es a los docentes a quienes se responsabiliza por los resultados deficientes que obtienen los alumnos en las mediciones nacionales; y se expresa, claramente, en las bajas expectativas que los profesores evidencian respecto de sus estudiantes.

Sobre la perspectiva que estos profesores tienen del rol del docente, es posible señalar que la imagen del formador-elaborador de conocimientos educativos desde y sobre la práctica educativa es una imagen poco frecuente; aparecen con mayor fuerza el profesor socializador y el profesor-instructor, con predominio del primero. Desde la mirada de los actores docentes, las características de su quehacer profesional son amplias y no claramente perfiladas. El profesor que “pasa materia” versus aquel que deja de hacer clases por “acoger emocionalmente” a sus estudiantes son dos polos que coexisten.

¿Es su trayectoria profesional y la escuela en la que estos profesores trabajan o su vida personal lo que más ha influido en “producir” esta racionalidad?, podrían ser ambas..., quizás uno de los enclaves radica en que ni una ni otra han sido ni son, en los contextos de formación y desempeño, objeto de análisis profesional.

Otro rasgo característico de la lógica de estos actores es la alta autovaloración respecto de sus prácticas, lo que evidencia una carencia de sentido crítico y conciencia de las propias debilidades y de las de sus pares.

En aquellos casos donde hay mayor claridad respecto de quién es y cómo es el estudiante alumno, qué los define profesionalmente como profesores, cuál es el aporte que la escuela y la educación pueden hacer a este grupo de alumnos y sus familias, es donde se trata de profesores de especialidad insertos en establecimientos donde se obtienen mejores resultados de aprendizaje.

La formación inicial a este respecto aparece distante, lejana e inútil, algo similar ocurre con respecto a las instancias de especialización, capacitación o perfeccionamiento continuos; los profesores critican su excesiva teorización, su falta de conocimiento y anclaje en la realidad educativa. El aspecto más cercano entre lo que aprendieron en la formación inicial y lo que ahora hacen en sus escuelas es el contenido que enseñan, pero sobre este claramente hay deficiencias ya diagnosticadas. Por lo demás, frente a la pregunta por aquel aspecto que los define profesionalmente, los profesores señalan que es “el ejercicio de la docencia”, no alguna manera de hacerlo en particular ni tampoco algún contenido específico.

La situación es compleja y da cuenta de cierta ambigüedad, pues al no haber conciencia de cuál es el contenido de la propia profesionalidad, al no tener claridad de las fuentes y formas de aprendizaje profesional y ante la presencia de modelos orientadores que adolecen de sentido para estos actores, el riesgo de “vacío” es latente.

- ***Pistas sobre las lógicas y racionalidades de la formación inicial***

Academicismo, encierro, teorización excesiva, disociación entre formación teórica y práctica, entre academia y realidad son elementos característicos de la mirada de los docentes hacia la formación recibida.

Sin embargo, frente a la pregunta si da igual estudiar en cualquier institución, la respuesta es claramente que no. Entonces emergen los argumentos que hablan de los “sellos” institucionales y las diferencias entre los egresados de unas y otras instituciones.

Entre ambos campos, el de la formación y del ejercicio profesional, hoy existen numerosas tensiones, que se sitúan a distintos niveles del sistema:

- **Tensiones a nivel institucional.** Las orientaciones, criterios de funcionamiento, focos de atención, objetivos, modos de hacer y resolver de las instituciones de formación y de las instituciones educativas no están alineadas ni muchos menos.

Instituciones de formación, con sus lógicas académicas, e instituciones escolares, con sus lógicas basadas en el “saber experiencial” y el “saber práctico”, poseen lenguajes y códigos culturales que no son compartidos y difieren en aquello que consideran “un problema”. Aquello que tiene sentido en la institución de formación no lo tiene necesariamente en la escuela y viceversa.

- **Tensiones a nivel de las propuestas formativas.** Las propuestas formativas de las instituciones de formación docente se inspiran y aspiran a lograr modelos

ideales que se operacionalizan en los perfiles de egreso de sus estudiantes. Por su parte, la escuela actúa enmarcada por su proyecto educativo, si lo tiene, por el sistema de regulaciones que estructura el sistema –en el caso de establecimientos municipales y particulares subvencionados– y por las orientaciones que prefiera –en el caso de las escuelas privadas–; en este sentido, las expectativas sobre el ser y hacer del docente y del buen docente son distintas y ante la ausencia de modelos orientadores claros, que sean, a la vez, dinámicos y flexibles, la posibilidad de desinstalación profesional constituye un riesgo.

- **Tensiones sobre la “profesionalidad docente”.** Se trata, finalmente, de la tensión principal. Claramente, la construcción de la profesionalidad docente se nutre de los aprendizajes adquiridos en ambos campos, pero ¿cuáles son más significativos y relevantes para quienes van construyendo su profesionalidad? De la formación inicial, los profesores rescatan el que aprendieron contenidos disciplinares para enseñar en la escuela. Sin embargo, la selección de dichos contenidos y los modos de enseñarlos de manera efectiva a sus alumnos, es algo que aprendieron después. El contexto escolar emerge entonces como espacio de nuevos aprendizajes “útiles” para la docencia y el quehacer profesional<sup>3</sup>.

Claramente, las demandas dirigidas hacia los profesores en ejercicio, a partir de su reconocimiento como actores claves dentro de los procesos y resultados educativos, han aumentado de manera creciente en los últimos años; sin embargo, el análisis de su perspectiva y experiencia acumulada sobre los mismos procesos y resultados no ha tenido la misma atención.

Resulta paradójico que mientras se reconoce que el saber de carácter práctico, adquirido tanto a través de la experiencia escolar como alumno y profesor como del diálogo y modelamiento entre pares, no ha sido suficientemente descrito, analizado y seguido en su evolución. Este saber práctico sobre la práctica pedagógica no lo es todo, sino parte de un conjunto de saberes plurales que el sujeto articula como “saber pedagógico en uso”, el cual concurre junto a otros componentes a configurar la subjetividad del actor: sus saberes, sus creencias, sus valoraciones, sus motivaciones.

En tal sentido, la perspectiva del actor con sus subjetividades requiere ser considerada y reconocida como un elemento clave de las relaciones actuales y potenciales entre formación y desempeño. El actor, con su subjetividad, conoce, interpreta, adquiere, asume, critica, elabora y reelabora estas relaciones, de manera individual, pero también de manera colectiva, es decir, con otros, con sus pares. Algunos estudios dan cuenta de

---

<sup>3</sup> A este respecto, ver Latorre, M. (2002), *Saber pedagógico en uso, caracterización del saber actuante en las prácticas pedagógicas*. Tesis de Doctorado, Universidad René Descartes, París 5, Sorbonne-Pontificia Universidad Católica de Chile.

lo significativo de las “comunidades de aprendizaje” y las redes de maestros, así como de sus potencialidades.

Se constata que es a partir de esas visiones subjetivas que los actores toman decisiones y actúan, pues en una práctica pedagógica coexisten acciones impulsivas –no pensadas ni reflexionadas– junto a acciones repetitivas –que se fundan en una lógica de reproducción–, y otras que sí son fruto de una reflexión y una intencionalidad más clara a los ojos del actor. En unas y otras ha habido opciones y decisiones que, si bien en los dos primeros casos ya hacen parte del acervo profesional del docente, en las del tercer tipo aparecen como más evidentes, considerando que implican situaciones que representan algo de novedad para el actor, quien para enfrentarlas requiere emprender un nuevo proceso de reflexión y decisión.

### **Conclusión: Las relaciones entre el campo de formación inicial y el campo del ejercicio profesional docente: un foco estratégico de intervención**

Tradicionalmente, tanto la formación de profesores como el ejercicio docente han sido abordados conceptual y pragmáticamente de manera singular y aislada, aun teniendo a la base el supuesto de que intervenir en el primero de los campos produciría consecuencias en el segundo, supuesto bastante cuestionado en la actualidad.

Es necesario avanzar hacia una relectura comprensiva de las relaciones entre los campos, a fin de visualizar que dichas relaciones no son homogéneas, simples, lineales y directas, sino heterogéneas y complejas; que las relaciones se sitúan tanto a nivel de los componentes como de los actores involucrados; y que es no solo posible, sino también pertinente aproximarse a considerar estas relaciones desde una perspectiva de continuidades y discontinuidades que coexisten de manera simultánea.

Tales continuidades y discontinuidades requieren, además, ser consideradas dentro de su campo de historicidad, como marco contextual y condicionante de cómo se van estableciendo dichas relaciones, en diálogo con las demandas y necesidades de la sociedad hacia la educación y el sistema educativo. En tal sentido, es importante considerar como clave de lectura que las relaciones entre formación y desempeño docente son relaciones que cambian a lo largo del tiempo.

Hoy la noción de “profesionalidad docente” es un concepto clave, desde el cual se configura la discusión respecto de ¿qué sabe y debe saber un profesor?, ¿cuáles son los conocimientos de base que debe poseer?, ¿cómo los actualiza y utiliza?, ¿en qué condiciones lo hace?, ¿cómo fortalecer el dominio de ese cuerpo de saberes fundamentales? y ¿cómo fortalecer las buenas prácticas pedagógicas? Pero pensar que el promedio de edad de los docentes bordea los 50 años, nos lleva a considerar que sin duda años atrás el concepto central y las preguntas para la discusión eran otras distintas, porque la representación y concepción de la educación y la escuela eran también distintas.

Desde esta perspectiva, las relaciones entre formación inicial y ejercicio profesional se abren como un campo relevante de estudio e intervención, respecto del cual es necesario producir conocimiento estratégico para, entre otros, mejorar los programas de formación no solo inicial sino también continua de docentes, para el diseño de programas de apoyo a la inserción de profesores principiantes, para diseñar propuestas de acompañamiento al mejoramiento de prácticas pedagógicas de profesores en ejercicio y para la implementación de estrategias y sistemas de evaluación docente.

Considerar las relaciones entre formación de profesores y ejercicio docente como foco estratégico de intervención implica la necesidad de constituirlos como objeto de estudio en torno al cual desarrollar una línea de investigación, cuya significatividad radica en los aportes que se pueden hacer tanto para el mejoramiento de las características de la formación docente y de las prácticas pedagógicas de actores e instituciones educativas, como para el diálogo entre los campos.

Es clave encontrar ejes comunes entre formación y ejercicio profesional, para avanzar en la discusión y las propuestas acerca de qué profesional docente requerimos hoy para lograr una educación de calidad y que sea equitativa. Tal vez, incluso, desde el reconocimiento de la diversidad de contextos educativos, con necesidades y demandas específicas, podamos concordar en que lo que requerimos son diferentes tipos de profesionales, pero, en cualquier caso, profesionales de excelencia. Desde esta perspectiva, la producción de conocimiento referido a cómo formar buenos profesores es esencial, tanto para la elaboración de nuevas propuestas como para el diseño de políticas sobre formación y evaluación de docentes e instituciones educativas.



## Bibliografía

- Avalos, B.** (2002). *Profesores para Chile, historia de un proyecto*. Ministerio de Educación, Chile.
- Avalos, B.** “Chile: Mejoramiento de la formación inicial de profesores: conjunción de políticas nacionales e iniciativas institucionales”. [www.ibe.unesco.org](http://www.ibe.unesco.org).
- Boudon, R.** (2003). *Raison, bonnes raisons*. Presses Universitaires de France, Paris.
- Dubet, F. y Martuccelli, D.** (1994). *La sociologie de l'expérience scolaire*. Seuil, Paris.
- Duru-Bellat, M.** (1999). “La sociologie des inégalités sociales à l'école, entre engagement et distanciation”. En: Meuret, D. (eds.), *La justice du système éducatif*. De Boeck Université, Belgique.
- Duru-Bellat, M.** (2002). *Les inégalités sociales à l'école*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Gajardo, M.** (2004). *Políticas públicas en educación. Aportes desde las reformas educativas en América Latina*. Seminario Liderazgo en el aula. ¿Realidad o utopía? Conversaciones con Andy Hargreaves. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, agosto.
- IIPE-UNESCO** (2001). *Formación docente inicial*. Informes Periodísticos, Buenos Aires.
- González, M.E.** (1999). *Creencias, atribuciones y autoeficacia en profesores de enseñanza básica municipalizada*. Tesis de Doctorado, presentada al Programa Doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Guzmán, M. A.** (2002). *Interacción emergente en el aula: una aproximación desde su configuración curricular*. Tesis de Doctorado, presentada al Programa Doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Latorre, M.** (2002). *Saber pedagógico en uso, caracterización del saber actuante en las prácticas pedagógicas*. Tesis de Doctorado, Universidad René Descartes, Paris 5, Sorbonne-Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Latorre, M.** (2005). “Continuidades y rupturas entre Formación Inicial y Ejercicio Profesional Docente”, *Revista digital de la OEI*, número 37, mayo.
- Latorre, M.** (2005). “¿Cuáles son las características de las prácticas pedagógicas de profesores chilenos en ejercicio?”, *Revista digital PREAL*, junio.
- Latorre, M.** (2006). “Nuevas miradas, viejos problemas: las relaciones entre formación inicial y ejercicio profesional docente”, *Revista Foro Educativo*. Universidad Católica Silva Henríquez, Chile.
- Rojas, M. T.** (2004). “Reflexiones en torno a la equidad escolar en Chile”, *Revista Persona y Sociedad*, volumen XVIII, N° 3: 9-30, diciembre.
- MINEDUC** (2003). “Marco para la Buena Enseñanza”.
- Pasmanik, D.** (2001). *La praxis educativa en la enseñanza de la lengua materna: un análisis desde la interactividad en el aula*. Tesis de Doctorado, presentada al Programa

Doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

- Pogré, P.** (2004). *Situación de la formación docente inicial y en servicio en Argentina, Chile y Uruguay*. UNESCO-Proeduca-GTZ.
- Reimers, F.** (2003). “Las buenas maestras en América Latina”, *Revista Persona y Sociedad*, Universidad Alberto Hurtado-ILADES, Chile, abril, pp. 33-47.
- Richardson, P. y Watt, H.** (2005). “I’ve decided to become a teacher: Influences on career change”. *Teaching and Teacher Education*, 21: 475-489.
- Rivkin, S.G.; Hanushek, E.A. y Kain, J.F.** (2002). *Teachers, schools and academic achievement*, en [www.educarchile.cl](http://www.educarchile.cl), 31.07.2003.
- Torres, R. M.** (1996). “Sin reforma de la formación no habrá reforma educativa”, *Revista Perspectivas*, N° 3, septiembre, UNESCO, Paris.
- Vaillant, D.** (2002). Formación de formadores. Estado de la práctica, PREAL, doc. N° 25, Diciembre.
- Vaillant, D.** (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. Documento PREAL, N° 31.
- Vaillant, D.** (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*. Octaedro, España.
- Vautier, C.** (2002). *Raymond Boudon, vie, ouvres, concepts*. Ellipses Editions, Paris.
- Villalta, M.** (2000). *Prácticas pedagógicas del docente y cultura escolar en la interacción didáctica de sala de clase*. Tesis de Doctorado, presentada al Programa Doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

FECHA DE RECEPCIÓN: 12 de octubre de 2009

FECHA DE ACEPTACIÓN: 12 de noviembre de 2009