



Caracterización de las vivencias de la práctica profesional: cambios en el modelo didáctico y sentimientos asociados

Rojas Avilez, Lorena Patricia¹, Camacho González, Johanna Patricia² & Jara Campos Roxana Andrea³.

Resumen

Las prácticas son las instancias para conocer el verdadero alcance que tienen los programas de formación inicial, no obstante son escasas las investigaciones empíricas sobre la práctica docente. El objetivo del estudio es caracterizar las vivencias de las prácticas profesionales de los profesores principiantes de química de la región Metropolitana y Valparaíso.

El diseño de la investigación fue el estudio de caso. Se realizaron entrevistas semiestructuradas al inicio y final del proceso. Los resultados señalan que predomina un enfoque tradicional de la práctica, no obstante dos de los participantes transitaron hacia un enfoque más reflexivo. Estos casos tienen en común que los supervisores académicos desarrollaron prácticas de enseñanza que fomentan el conocimiento pedagógico del contenido, lo que les permitió modificar su modelo didáctico.

Palabras clave: Formación inicial docente, vivencias de la práctica, profesores principiantes de química y modelos didácticos.

Categoría 2. Trabajo de Investigación.

Tema de trabajo 1. Investigación e innovación en la práctica docente.

Objetivo

El aprendizaje del profesorado es producto de un proceso de construcción social a partir de un proceso reflexivo-colaborativo sobre la práctica (Hirmas y Cortés, 2015) que involucra dimensiones cognitivas, afectivas y motivacionales y se caracteriza por ser aplicado generalmente de forma inconsciente (Korthagen, 2017).

¹ Universidad de Santiago de Chile. lorena.rojas.a@usach.cl

² Universidad de Chile. jpcamach@gmail.com

³ Universidad Católica de Valparaíso, Chile. rjara23@gmail.com



Estudiar las prácticas profesionales de los profesores principiantes desde sus vivencias permite acceder a su percepción o representación de la práctica docente y los sentimientos que les produce el proceso (Vergara y Camacho, 2016), esto a su vez contribuye a comprender las principales dimensiones que influyen en la conformación del modelo didáctico que predominan en la acción docente del profesor principiante de química cuando este lidera el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este contexto, este estudio se propuso como objetivo general caracterizar las vivencias de las prácticas profesionales de los profesores principiantes de química de la región metropolitana y Valparaíso.

Marco teórico.

En Chile los programas de formación de profesores de ciencias se caracterizan por presentar la práctica profesional en el último año y ser de corta duración, por lo cual no hay espacios para una reflexión profunda de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Además, hay una amplia variedad en la forma de concebir el proceso de práctica profesional y los objetivos que se persiguen (Hirmas y Cortés, 2013).

Hirmas y Cortés (2013) identificaron dos enfoques conceptuales que predominan la comprensión de la práctica docente en las investigaciones del área y los programas de formación inicial en Chile. (1) Enfoque conductista-aplicacionista: La enseñanza está centrada en la transmisión de conocimiento y el docente cumple un rol técnico al reproducir modelos de enseñanza diseñados por expertos. (2) Enfoque crítico-reflexivo: Se caracteriza por concebir la práctica como un proceso complejo, en el que los profesores construyen su rol profesional a partir de la reflexión y análisis de sus vivencias en el aula (Hirmas y Cortés, 2013).

Las distintas conceptualizaciones acerca de las prácticas presuponen distintas formas de llevar a cabo la supervisión académica y los procesos de reflexión.

El supervisor académico es un docente que representa a la institución formadora. Puede adoptar distintos tipos de prácticas de enseñanza que implica diferentes formas de comprender el proceso de enseñanza: (a) Énfasis en la transmisión de conocimientos, considerar la enseñanza como una actividad genérica que potencia la transmisión de información desde una racionalidad técnica. (b) Énfasis en el desarrollo de un conocimiento pedagógico del contenido (CPC) y práctica de enseñanza: El CPC es capacidad que tiene el profesor para transformar el conocimiento del contenido en una propuesta pedagógica coherente a las habilidades y capacidades de sus estudiantes. (c) Énfasis en el desarrollo del conocimiento académico sobre la enseñanza, concibe el proceso de enseñanza-



aprendizaje como una práctica investigativa, base de la actividad pedagógica (Montenegro, 2013).

Comprender cómo se expresan en las vivencias de los profesores principiantes cada una de estas prácticas de enseñanza y de qué manera incide en la formación inicial de los profesores, es fundamental para mejorar la calidad de los procesos formativos.

En investigación educacional la reflexión se comprende como un proceso en el cual el profesor es capaz de analizar su enseñanza y se pueden clasificar en: (a) reflexión de carácter técnico, analiza sólo las acciones realizadas. (b) reflexión práctica de carácter didáctico, analiza la práctica pedagógica desde la planificación. (c) La reflexión crítica considera en su análisis el contexto ético-político y las repercusiones contextuales (Molina, 2008).

El profesor principiante, independiente del tipo de reflexión que realizó, lo hace a partir de sus vivencias en el aula. En este sentido, investigar sobre las vivencias de la práctica profesional, entrega pruebas de las representaciones estructurantes que el profesor construye de lo que significa ser profesor de la especialidad, es decir, que permite entender cómo percibe, siente, comprende, interpreta y actúa en un contexto determinado, a partir de su formación académica y realidad escolar (Vergara y Camacho, 2016).

En las vivencias referidas a la acción pedagógica-didáctica (AP-D) de los profesores principiantes en el aula, se puede identificar los modelos didácticos que predominan en su acción docente. El modelo didáctico del profesor principiante tiene un enfoque conceptual influenciado por las bases teóricas de su formación y es reestructurado en función de las reflexiones de sus vivencias en la realidad escolar.

Metodología.

Dado que las vivencias se entiende, en este estudio, como una representación o percepción de un objeto o fenómeno unido a un sentimiento que lo produce (Vergara y Camacho, 2016), se aborda esta investigación desde un modelo cualitativo y un diseño de investigación estudio de caso (Rodríguez et al., 1999).

La muestra de esta investigación es dirigida. Los participantes son profesores principiantes de química perteneciente a la Región Metropolitana o Valparaíso. Se utilizó un criterio de máxima variabilidad para la elección de la muestra. Se consideraron programas que pertenecieran a universidades públicas o privadas, carreras acreditadas por 4 años o más, formados con distintas modalidades, con diferentes menciones en sus títulos profesionales. Bajo estos criterios la muestra

constó de 7 participantes y para la recopilar la información se recurrió a la entrevista semiestructurada.

Los procesos de análisis de la información recopilada en este estudio se describe en tres etapas: (a) reducción de datos: se utilizó un procedimiento mixto-inductivo para definir las categorías, (b) se trasformaron los datos en una tabla y se (c) obtuvieron los resultados y conclusión a partir de la interpretación de las relaciones complejas entre los elementos analizados.

Resultados.

Tabla 1. Dimensiones que caracterizan las vivencias de los profesores principiantes durante su práctica profesional

Participantes		1p	2p	3p	4p	5c	6c	7c
Categorías								
AP-D	Modelo didáctico enfoque tradicional-positivista	X	x	x(i)	X	x(i)		x
	Modelo didáctico enfoque constructivista- Reflexivo			x(f)		x(f)	x	
Supervisión académica	Transmisión de conocimiento	X	x		X			x
	Desarrollo de CPC			X		x	x	
Tipos de reflexión	Técnico	X	x	X	X			x
	Didáctico					x	x	
Sentimiento	Angustia			X	x(i)	x(i)	x	
	Adaptación	X	x		x(f)	x(f)	x	x

P modalidad paralelo (i) inicio práctica

C modalidad consecutiva (f) final práctica

■ Participantes que transitaron de modelo didáctico durante la práctica profesional.

Se observa un predominio de un modelo didáctico con un enfoque tradicional y supervisiones académicas con énfasis en la transmisión del conocimiento (ver tabla 1). La AP-D es tradicional-positivista, los cuales potencian el conocimiento disciplinar, la racionalidad técnica y la transmisión de la información. Estos participantes experimentaron vivencias de adaptación al proceso de práctica y el tipo de reflexión se caracterizaron por ser técnico.

De los participantes estudiados, sólo dos de ellos (3p y 5c) experimentaron un cambio en la construcción de su modelo didáctico desde un enfoque tradicional-positivista a uno constructivista basado en el ciclo de aprendizaje. Las actividades que declaran desarrollar al finalizar el proceso están centradas en el estudiante, el



desarrollo de habilidades del pensamiento científico y promover alfabetización científica. Ambos casos, a diferencia de los otros participantes, presentaron una supervisión académica centrada en el desarrollo del CPC y un acompañamiento personalizado, evidenciando la importancia del este actor para el favorecer integración entre la teoría y la práctica. No obstante, el sentimiento de angustia de 3p se mantuvo durante todo el proceso y no logró superar sus frustraciones. Para Mellado (2003) la insatisfacción y conflicto constituyen elementos necesarios para generar un cambio en el modelo conceptual, que en el caso de (3p) están influenciados por las reflexiones y componentes teóricos. Pero pueden volverse en contra cuando sus estrategias didácticas son sometidas a crítica, su autoridad es cuestionada, sus roles no se ajustan a lo esperado, y éste no ve alternativas viables provocando frustración y angustia (Mellado, 2003; Vergara y Camacho, 2016).

Por otra parte, el otro participante (5c) cuenta con instancias formales de reflexión sobre las vivencias de la práctica profesional y desarrolla un nivel de reflexión didáctica que favorece la innovación sobre los procesos de aprendizaje-enseñanza de la química y le permite transitar de experimentar sentimientos de angustia a la adaptación. No así el participante 3p, que desarrolla un nivel de reflexión técnico.

Conclusiones

El tipo de acompañamiento que el formador de profesores en formación realiza al profesor principiante, está condicionado por el enfoque conceptual que caracteriza sus prácticas de enseñanza. En este sentido y en relación con los datos presentados, se puede afirmar que predomina una conceptualización de la práctica del tipo aplicacionista, donde el profesor asume un rol técnico y reproduce modelos de enseñanza. Este enfoque de práctica es coherente con el rol que cumple los supervisores académicos, así como el nivel de reflexión que realiza el profesor principiante sobre su práctica profesional. Estas dimensiones condicionan las vivencias de adaptación de los profesores principiante en los centros de práctica.

En el caso de los participantes que en su AP-D transitaron de un cambio conceptual sobre su modelo didáctico, se caracterizaron por presentar una supervisión académica con prácticas de enseñanza que desarrollan el CPC. También se caracterizaron por experimentar vivencias de angustia durante la práctica profesional. No obstante, uno de esos casos no cuenta con instancias formales de reflexión que le permita desarrollar un pensamiento crítico para comprender y cuestionar sus vivencias, provocando un predominio de sentimiento de angustia durante todo el proceso de práctica. No así en el caso del participante 5c, que



Revista Tecné, Episteme y Didaxis. Año 2018. Numero Extraordinario. ISSN impreso: 0121-3814, ISSN web: 2323-0126 **Memorias**, Octavo Congreso Internacional de formación de Profesores de Ciencias para la Construcción de Sociedades Sustentables. Octubre 10, 11 Y 12 de 2018, Bogotá

dispone de espacios formativos que guían y promueven el desarrollo de un pensamiento reflexivo, que le permiten transitar de experimentar vivencias con sentimientos de angustia a la adaptación.

Agradecimientos.

Proyecto VID CS SOC 296 2012, Universidad de Chile
PMI USA 1503, Universidad de Santiago de Chile.

Referencias bibliográficas

Hirmas, C. y Cortés, I. (2013). *Investigaciones sobre formación práctica en Chile: tensiones y desafíos.* Santiago, Chile: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura-OEI.

Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0 *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 23(4), 387-405.

Mellado, V. (2003). Cambio didáctico del profesorado de ciencias experimentales y filosofía de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 21 (3), 343-358.

Molina, P. (2008). Práctica docente progresiva en la formación inicial desde un enfoque reflexivo crítico. En Fuentealba, R. y Cornejo, J. (editor), *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?* (pp 13-27). Santiago, Chile: UCSH.

Montenegro, H. (2013). *La práctica de enseñar en los programas de formación docente inicial. ¿Cómo el profesor se convierte en formador de futuros profesores?* (Tesis doctoral). Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.

Rodríguez, G. Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa.* Málaga: Ediciones Aljibe.

Vergara, M. y Camacho, J. (2016). Vivencias de practicantes de pedagogías en ciencias: prácticas de conocimiento científico y pedagógico. *Educ. Pesqu.*