PSYKHE
2003, Vol.12, Nº 2, 133-141

Copyright 2003 by Psykhe
ISSN 0717-0297

# Reflexión y Propuesta de Profesores de Educación Básica Egresados de la Universidad de Playa Ancha Acerca del Contenido Curricular de su Formación Inicial y Psicológica

# Reflection and Proposal of Elementary Education Teachers From the University of Playa Ancha About the Curricular Content of Their Initial and Psychological Training

Gianina Dávila
Pontificia Universidad Católica de Chile

La preocupación por la educación ha convertido a la formación de los profesores en un punto estratégico de transformación, a partir del cual, se lograría el mejoramiento de la calidad educativa. El objetivo de esta investigación es obtener hipótesis acerca de la formación psicológica que es necesaria para los futuros maestros, desde la comprensión que ellos hacen de su práctica pedagógica. La metodología utilizada para el estudio es de tipo cualitativa. Los principales temas discutidos por los profesores se refieren a fortalezas y debilidades de la formación inicial, dificultades al llegar a la práctica, consecuencias del ejercicio docente, macro contexto de desempeño, micro contexto de desempeño, significados sobre educación y trabajo pedagógico, propuestas de los profesores sobre su formación inicial, psicológica y sobre aspectos laborales. La propuesta que los profesores hacen sobre la asignatura de psicología, y a partir de ella a la formación docente en general, es que las teorías educativas se vinculen con la realidad escolar, específicamente, que la asignatura sea un apoyo para establecer relaciones de colaboración con los demás actores educativos.

The concern for education has turned teachers' training into a strategic point of transformation, from which the improvement of educational quality would be achieved. The objective of this study is to obtain hypothesis about the psychological preparation that is necessary for prospective teachers, from their understanding of their pedagogic practice. The methodology used is of qualitative type. The main topics discussed by the teachers refer to strenghts and weaknesses of their education, difficulties when starting their practice, consequences of their work as teachers, macro context and performance, meaning of education and pedagogic work, proposals about their initial psychological, and work related issues. The proposal that teachers make on the psychology subject, and starting from it to educational training in general, is that educational theories should be linked to the reality of the school, specifically, that the subject should be a support to stablish collaborative relationships with the other educational actors.

## Introducción

La sociedad actual exige que las instituciones educativas formen personas capaces de funcionar en sistemas sociales complejos, y que puedan responder en forma creativa a las demandas que se les plantean. Esto se traduce en nuevos roles para el profesor, según los cuales debiera existir una preocupación especial por el aprendizaje, la creatividad y el enseñar a los niños a pensar.

Si bien la psicología educativa tiene importantes desarrollos teóricos que pueden servir de apoyo al profesor en su labor pedagógica en este nuevo contexto educativo, es necesario determinar desde la reflexión que el profesor hace de su práctica pedagógica, lo que concretamente necesita conocer de esta área. De esta manera ayudamos a acercar la formación inicial a la práctica pedagógica y a priorizar lo relevante dentro del proceso de renovación de la formación de profesores (Ahumada, 1994; Imbernón, 1998).

Esto es lo que pretende esta investigación, cuyo objetivo principal es determinar los desafíos que debe enfrentar la formación inicial y psicológica de futuros maestros. Para tal efecto se buscó provocar la reflexión de los profesores, desentrañar su conocimiento pedagógico específico, con el fin de comprender los desafíos que encuentra el profesor en su práctica pedagógica, conocer y analizar críticamente la formación inicial y cómo ésta llega a convertirse en un problema o en una ventaja, y crear una propuesta desde la opinión de los profesores egresados de la Universidad de Playa Ancha, respecto a su formación inicial y psicológica.

Gianina Dávila, Escuela de Psicología.
La correspondencia relativa a este artículo debe ser dirigida a la autora. Psje. Peatonal 4, Block B, Depto 34, Iquique, Chile. Fono: (57) 38 02 20. E-mail: gianina.davila@unap.cl

## Antecedentes Teóricos

Para llegar a conocer la propuesta de los profesores acerca de su formación inicial, es útil entender el concepto de *conocimiento pedagógico específico*, introducido por Woods (1995). Éste se refiere a que, si bien en la estructura social todas la personas tienen una idea de lo que hace o debiera hacer un profesor – es decir un conocimiento pedagógico– existe un conocimiento pedagógico específico que es establecido en la función docente, necesitando un conocimiento proposicional previo, lo que permite posteriormente emitir juicios situacionales basados en la experiencia, la teoría y la práctica pedagógica (Imbernón, 1998). Este conocimiento el profesor lo va construyendo y reconstruyendo constantemente durante su experiencia profesional, en su relación con la teoría y con la práctica. Este estudio pretende acceder a ese conocimiento, poseído sólo por profesores, para que a partir de su reflexión se puedan establecer hipótesis sobre la formación psicológica que es necesaria para los futuros maestros.

Sobre el tema se han realizado múltiples estudios a nivel teórico y empírico que es preciso analizar para saber desde qué nivel parte esta discusión.[1]

Desde el estudio de los nuevos roles del profesor (Bralavski, 2000, en Bar, 2000; Rivas, 1995) en consideración de los cambios contextuales (sociales, educativos, etc.), se ha determinado que el profesor debiera manejar competencias vinculadas a la resolución de problemas y debiera estar preparado para facilitar un aprendizaje cada vez más autónomo. Esto sin olvidar la importancia del profesor en la formación de valores, dentro de un sistema social donde los valores cambian con rapidez. Por otra parte, Castro (1992) y Magendzo (1992) plantean la renuncia a un perfil homogéneo, con el fin de evitar el conservadurismo en el ejercicio profesional. Lo anterior, responsabiliza a cada centro de estudios sobre su papel en la determinación del perfil profesional que se pretenda formar, en consideración a las necesidades del contexto social y cultural de su entorno.

El estudio de las experiencias educativas exitosas (Arancibia, 1994; Cheng, 1996), también aporta al conocimiento de las necesidades del nuevo perfil del profesor. Desde estos estudios se concluye que los profesores deben ser flexibles para trabajar en diferentes contextos, poseer expectativas altas hacia sus alumnos, tener habilidades verbales y no dedicar tiempo a actividades no relacionadas con el aprender.

Sobre el desempeño del profesor se han realizado múltiples evaluaciones (Arancibia, 1992, 1994; Medina & Villar Angulo, 1995; Mineduc, 1998; Pascual, 1995; Schiefelbein, 1992, en Vaccaro, 1994), a partir de las cuales se puede concluir que las dificultades más comunes de los profesores se refieren a problemas de índole formal, en el sentido que el maestro desconoce la rutina escolar; debilidades metodológicas, en el sentido de adaptar su metodología a diferencias individuales; falta de herramientas de evaluación, para hacer diagnósticos de la realidad escolar; y dificultad para establecer relaciones de cooperación.

En muchas ocasiones se relacionan estas dificultades del profesor en su práctica pedagógica con debilidades de la formación inicial (Ahumada, 1994; Arndt, 1996; Birgin & Terigi, 1998; Canales, 1992; Castro, 1993, en Hawes & Donoso, 1993; Imbernón, 1996, 1998; Riveros & Bustos, 1996; Torres, 1995), una formación que separa teoría y práctica, produciéndose una dificultad para encontrar el significado práctico del saber pedagógico. La formación presenta una desvinculación entre los contenidos y está desvinculada de su carácter histórico y social.

Por otra parte, estas exigencias a los nuevos roles del profesor, las dificultades en su práctica pedagógica y las debilidades identificadas a la formación inicial, han incentivado el nacimiento de procesos de renovación de la formación inicial. No obstante, diversos autores mencionan la ausencia de la opinión de los profesores en dichos procesos de renovación de la formación inicial (Ahumada, 1994; Gysling, 1994; Valderrama, 1993, en Hawes & Donoso, 1993; Imbernón, 1998), siguiéndose más bien modelos teóricos en éste proceso, realizándose transformaciones al currículum, pero manteniéndose su misma estructura y el mismo modelo que la sustenta.

El objetivo de esta investigación es generar hipótesis relevantes acerca de los desafíos de la formación en psicología para futuros maestros, a partir de la reflexión que hacen ellos de su conocimiento pedagógico específico.

Los objetivos específicos son:

1. Comprender los desafíos que encuentra el profesor en su práctica pedagógica.
2. Conocer y analizar críticamente la formación inicial, y cómo ésta llega a convertirse en un problema o en una ventaja.

[1] Sólo se revisan algunos estudios respecto a los temas posteriormente propuestos, de tal manera que puedan ubicar al lector en la discusión. No se trata de una profunda revisión de estos temas, pues no es necesario en el contexto de este estudio.

3. Crear una propuesta desde la opinión de los profesores egresados de la Universidad de Playa Ancha respecto a su formación inicial y psicológica.

## Método

Para conocer la propuesta del profesor, se aplicaron los procedimientos metodológicos de la *grounded theory* (teoría con fundamento empírico) de Glasser y Strauss (Strauss & Corbin, 1990). Esta metodología se define por los autores como un "método inductivo para el desarrollo de modelos teóricos". Los procedimientos de este método incluyen pasos y reglas referidos a la selección de la muestra, a la recolección de los datos, y al análisis de los mismos, los que se desarrollan paralelamente y no en fases consecutivas.

### *Recolección de Datos*

La elección de los profesores fue producto de realizar un estudio de caso, en este sentido, el caso sería la Universidad de Playa Ancha. Pero también se incluye la estrategia del muestreo teórico, puesto que conforme se obtenían categorías a partir del análisis, se optaba por determinados actores que pudiesen aportar a maximizar la variabilidad de los resultados que iban decantándose.

Por otra parte, con el fin de triangular los datos obtenidos, se opta por incluir dos momentos de recolección y análisis de datos. En el primer momento, a través de entrevistas semi-estructuradas, es decir, a partir de una serie de temas eje, se invitó a los entrevistados a referirse acerca de sus conceptos de aprendizaje, sobre los desafíos que deben enfrentar en su práctica pedagógica, su opinión y propuesta frente a su formación inicial y psicológica. En el segundo momento de recolección, se pretendió estudiar la propuesta obtenida a partir del análisis de datos que se origina en el momento anterior. Para ello se incluyó un *focus group*, que permitiese discutir este tema, a partir de un documento-resumen que se leyó en forma previa.

### *Participantes*

La muestra estuvo constituida por profesores de educación básica egresados de la Universidad de Playa Ancha, en total 17 entrevistados. De éstos 9 eran profesores nóveles, es decir, con menos de tres años de experiencia, y 7 profesores de más de diez años de experiencia. En cuanto a las características de su lugar de trabajo, 12 de ellos trabajaban en escuelas municipales, 4 en escuelas particulares subvencionadas y 1 en una escuela particular. Todos trabajaban en escuelas pertenecientes a las comunas de Viña del Mar y de Valparaíso. Referente al sexo, 15 eran mujeres y 2 hombres. En cuanto al momento de recolección, 9 de ellos fueron entrevistados individualmente, y 7 fueron parte del *focus group* realizado en el segundo momento de recolección (ver Tabla 1).

Tabla 1
*Descripción de la muestra*

| N° de Participantes | | | Sexo | | Procedencia Participantes | | | Años de Experiencia | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| T | 1° | 2° | M | F | P | PS | M | Menos de tres años | Más de diez años |
| 16 | 9 | 7 | 2 | 14 | 1 | 4 | 11 | 9 | 7 |

### *Análisis de los Datos*

El análisis de los datos se realizó según plantean estos procedimientos, es decir, mediante la codificación abierta, selectiva y axial. En primer lugar, se realizan las primeras codificaciones de los datos que se recolectan, y que se registran en forma verbal y gráfica, luego se realiza un proceso de comparación permanente de los datos analizados, hasta obtener un modelo descriptivo y relacional del objeto de estudio, en este caso, la propuesta de los profesores acerca de su formación inicial y psicológica.

## Resultados

A continuación se presentará una síntesis de los resultados más relevantes obtenidos en este estudio, dando prioridad a las relaciones que se establecen con la categoría considerada más relevante, y cómo a partir de toda la reflexión que hacen los profesores son capaces de crear una propuesta coherente con las dificultades que afrontan en su práctica pedagógica, con el fin de transformar la actual realidad escolar.

Las categorías identificadas fueron: fortalezas y debilidades de la formación inicial, dificultades al llegar a la práctica, consecuencias del ejercicio docente, macro contexto de desempeño, micro contexto de desempeño, significados sobre educación y trabajo pedagógico, propuestas de los profesores sobre su formación inicial, psicológica y sobre aspectos laborales. La Figura 1 resume los diversos aspectos involucrados y las relaciones que son establecidas entre ellos.

Las *dificultades* son la categoría considerada más relevante, convirtiéndose en el eje central de su discurso y en torno al cual se construyen una serie de planteamientos, explicativos y comprensivos, en términos de causas, efectos y contexto de estas dificultades. Los problemas del profesor fundamentalmente se refieren a la dificultad que tiene para entablar relaciones de cooperación con los demás actores educativos y con sus propios colegas. El profesor novel siente rechazo de parte de sus colegas, lo que se manifiesta en actitudes hostiles y en el hecho de no acogerle sus demandas o proyectos innovadores. Esto es interpretado como un miedo de los profesores más experimentados a perder espacio en lo laboral, o por la inseguridad existente, tanto en los novatos como en los profesores más experimentados, en sus propias capacidades. Para enfrentar este rechazo los entrevistados opinan que la formación –lo que después se sistematiza en la propuesta– se debe preocupar por desarrollar habilidades sociales en el profesor, de formar actitudes de colaboración y de fomentar la seguridad en sí mismo.

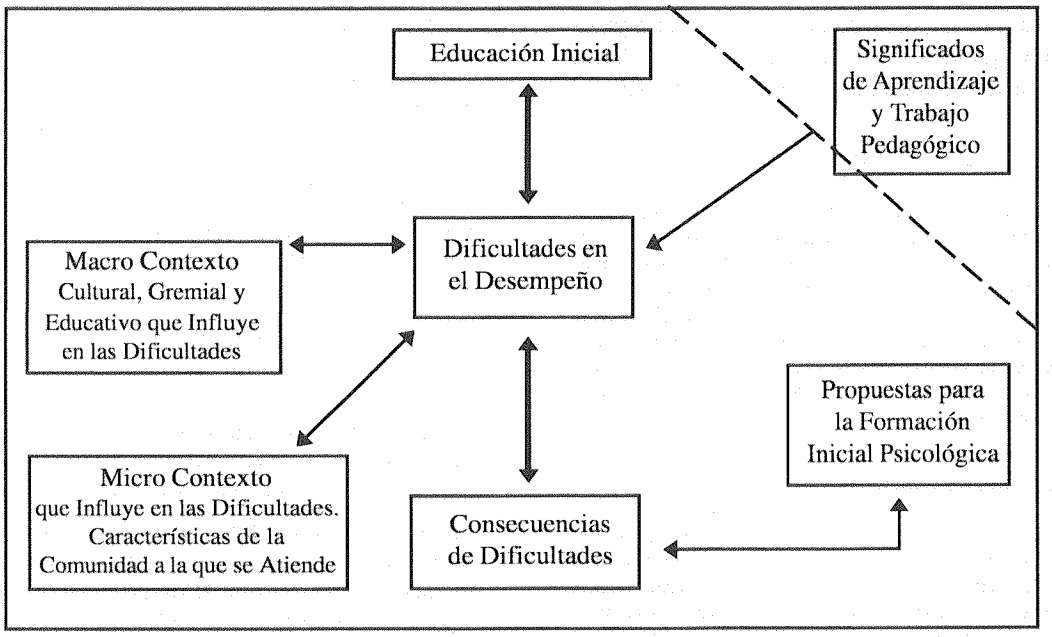


*Figura 1*. Relaciones entre las categorías.

*"...entonces de repente no te prestan ayuda, tú dices, oye cómo puedo hacer esto, cómo lo hiciste tú, eh, no eso tienes que verlo tú sola..."* (1; 31)

*"Eso, que uno se contagia con los otros profesores, uno le dice oye voy a hacer esto, quiero hacer esto, ay, ojalá que te resulte, o sea como que te tiran el avión abajo, pero es que ese curso aquí, es que ese curso allá, y nunca traen materiales, ojalá que te traigan las cosas..."* (2; 27)

Para el profesor también es difícil establecer relaciones de cooperación con los apoderados y con la comunidad, alianzas que el profesor considera importantes, desde sus *significados de educación y trabajo pedagógico*. Según estos significados del profesor las capacidades personales están en parte determinadas por la mediación social, por lo cual el profesor se plantea como objetivo de trabajo el preparar al apoderado como mediador del aprendizaje de su pupilo. Por otro lado, el trabajo con la comunidad permite incluir el entorno del niño, haciendo el aprendizaje más pertinente, y a su vez, ayuda a la comunidad a revivir sus tradiciones. De esta manera esta alianza funcionaría como una fortaleza para trabajar en medios de alta exigencia y para desarrollar su labor en escuelas de desempeño difícil.

*"...porque sin la ayuda de ellos yo no lo puedo hacer, y lo otro hacer saber al apoderado que uno no es el que lo sabe todo, pero tampoco va aceptar que te cuestionen, porque te cuestionan y usted por qué, cuesta un poco al apoderado ubicarlo..."* (7; 51)

Sin embargo, la dificultad del profesor para aliarse con los apoderados y la comunidad se relaciona con características del *macro contexto*, el cual explica la baja participación de los actores como consecuencia de la sociedad autoritaria que existió en el pasado y de la cual aún existen resabios, lo que no ayuda a que los actores asuman nuevos roles más activos dentro de la escuela.

*"...durante mucho tiempo vivimos en el país una situación difícil que marcó harto a todo este tipo de población y por eso cuesta mucho recuperar la participación que hubo antiguamente..."* (6; 23)

Por otra parte, el desencuentro es también con los protagonistas de este proceso de enseñanza aprendizaje, los alumnos. Las áreas de dificultad del profesor se refieren al manejo conductual y el lograr motivar para el trabajo escolar, sobretodo en escuelas de desempeño difícil. Además se declara con una escasez de recursos metodológicos para enseñar y los que posee son inefectivos.

*"...a nosotros nos enseñaron a trabajar en escuelas que no tienen tantos problemas como estas escuelas periféricas, las escuelas de desempeño difícil que les llaman, que tienen muchos problemas que a nosotros no nos enseñaron, yo nunca me imaginé que era cierto que había alumnos que todavía no tienen agua potable, aquí a los chiquillos les llega el camión del agua dos veces a la semana, y los otros días no tienen para bañarse todos*

*los días, no tienen luz, si aquí llueve un poquito no pueden venir a clases porque no tienen paso..."* (2; 24)

Por último, también declaran la dificultad que tienen para aliarse con otros profesionales, específicamente con psicólogos, debido a la comunicación poco efectiva que existe entre ambos.

*"Con los psicólogos yo no tengo buena relación, porque a veces llevan a psicólogos, porque los psicólogos piensan que tú en cierta forma soy tonto, o sea te mandan una lista de cosas, tienes que sentarlo adelante, tienes que hacerlo sentir importante, y tú lo haces..."* (3; 33)

Cabe destacar que en relación al *micro contexto*, referido en general a las características de los agentes educativos y de la escuela, también existen factores que se relacionan con la dificultad del profesor para aliarse con los apoderados y la comunidad en general. Dichos factores se refieren a las creencias de apoderados y de algunos profesores, denominadas creencias de escuela academicista, las cuales definen como roles del profesor la enseñanza de gran cantidad de contenidos y a un ritmo acelerado, igualando exposición a aprendizaje, siendo para estos actores, ésta la labor más importante a realizarse en la escuela.

*"...y empiezan a comparar con otros colegios, siempre hay eso, profesora sabe que en otros colegios pasan más materia y los niños ya tienen otro cuaderno..."* (7; 9)

*"...eh, vas lento, o los niños no te aprenden, o los apoderados dicen en relación a los niños de otros colegios están atrasados ..."* (8; 20)

Por otra parte, la dificultad para trabajar colaborativamente, le impide al profesor obtener apoyo para realizar transformaciones en la escuela. Como *consecuencia* de ello, en vez de transformar la realidad educativa, muchas veces se adaptan a lo ya existente para no ser mal evaluados, siendo lo ya existente muchas veces determinado por estas creencias de los actores educativos, creencias de escuela academicista.

*"...tú estás con todas las ganas y te dicen no sabes que no hagas eso porque estos cabritos, porque estos cabritos aquí y allá, entonces de repente tú te contagias también, entonces tú dices no, no lo voy a hacer, entonces uno se va contagiando con el resto de las personas..."* (1; 31)

*"..y no llega a cambiar el sistema, sino que llegas a ser parte del sistema"* (8; 25)

*"...preocupar más en entregar contenidos que preocuparse de si los niños aprenden..."* (8; 20)

Sin embargo, a pesar que los factores contextuales ayudan a explicar la existencia o permanencia de las dificultades del profesor, los profesores entrevistados en general creen que éstas son principalmente atribuibles a debilidades de la formación inicial.

El principal problema de la formación inicial, referido por los maestros, se refiere a que esta formación no es pertinente para la realidad escolar, es decir, la formación actual prepara para un ideal imposible, para trabajar con niños como si estuviesen solos y aislados, cuando en realidad se debe trabajar con niños en consideración de su entorno y atendiendo a realidades muy heterogéneas. Dentro de esta crítica, se incluye a la asignatura de psicología, la cual es criticada por ser demasiado teórica, sin una vinculación sistemática de esta teoría con el trabajo pedagógico, por lo cual la teoría carece de relevancia para el profesor.

Esta debilidad de la formación, es relacionada con las dificultad para enseñar en escuelas de desempeño difícil, contexto que exige gran creatividad del profesor en cuanto a la implementación de diversas estrategias educativas. En relación a esto, el profesor cree que ser coherente con los *significados de educación y trabajo pedagógico* –significados que fundamentalmente determinan que el centro del proceso es el alumno–, es difícil en una escuela (definida en sus características dentro de la categoría de *micro contexto*) que por lo general presenta salas sobrepobladas de alumnos, alumnos que con frecuencia presentan problemas de aprendizaje y bajas expectativas sobre lo que su educación puede hacer por ellos, sumándose a lo anterior una infraestructura en mal estado que no ayuda a promover la concentración en las tareas.

*"...porque yo encuentro que la universidad nos enseñó muchas cosas, pero nos enseñó como en una realidad como bien distinta, nunca nos tiraron como a los leones, el primer año nos tiraron a una prepráctica pero bien sencilla, pero nada que ver con este tipo de escuela, entonces de repente las metodologías las puedes usar en las escuelas de abajo, qué sé yo, hacerle dibujitos, a ellos les sirve. (..) en cambio aquí. Aquí estamos tratando de, en lo personal, estoy tratando de trabajar en grupo, cuesta, cuesta,..."* (2; 10)

*Consecuencia* de lo anterior, es decir, de la formación poco pertinente a la realidad escolar que determina dificultades para enseñar en escuelas de desempeño difícil, es que lo profesores autodevalúan su desempeño en estas escuelas, ya que por lo gene-

ral, se tiende a mantener en ellas un bajo nivel de exigencias, y de aparecer alumnos destacados, ellos no son adecuadamente estimulados.

*"... entonces es otro el aprendizaje que tienen ellos, el aprendizajes es mucho más lento. Aquí de lo mínimo, lo mínimo..."* (1; 8)

En suma, esta formación idealizada, los prepara, pero para trabajar con niños "normales", solos, y con realidades homogéneas. Muy diferente es la realidad en escuelas de desempeño difícil, en las cuales los niños son diversos entre sí, con frecuencia se trabaja con grupos numerosos y con alta probabilidad aparecen dificultades de aprendizaje.

Problemas más específicos de la formación –lo que se categorizó como *falta de efectividad*, es decir, que no se logran los objetivos de formación en algunas asignaturas–, se refieren por ejemplo, a la falta de profundidad en el tratamiento de algunos temas, referidos tanto a aspectos metodológicos como de contenido, y lo extemporáneo de la enseñanza de la educación de la voz, en relación a su ocupación en la práctica.

*Consecuencia* de esta falta de efectividad en la formación, específicamente en cuanto a la asignatura de educación de la voz, es que la técnica de su uso sea olvidada por el profesor al momento de necesitarla, determinando la enfermedad profesional más frecuente entre los profesores, como es la faringitis, e inclusive cáncer en las cuerdas vocales. Por otra parte, estas ausencias o falta de profundidad de la formación en diversas temáticas, determinan que el profesor no se sienta preparado para trabajar en medios de alta exigencia.

*"La educación de la voz, claro que reclamamos, no sólo yo todas mis compañeras que habíamos hecho clases, y afónicas altiro, te atacaba altiro la garganta, porque una no estabas acostumbrada a la tiza, para empezar, te da como alergia la cuestión, y después tú no sabes respirar, que te ahogas, no controlas bien tu respiración, y es una cuestión fome..."* (1; 41)

Hasta el momento se han explicado los factores que ayudan a comprender las dificultades. Pero también existen factores que apoyan la labor pedagógica de los maestros, ayudando a mejorar su desempeño. Estos factores están transversalmente presentes en las temáticas abordadas en este estudio.

Así, en cuanto a la formación inicial, los profesores valoran la enseñanza del constructivismo durante ésta, ya que les ayuda, actualmente, a estar motivados para realizar transformaciones. Por otro lado, la exigencia a la que fue sometido el profesor mientras fue estudiante, le ayudó a responsabilizarse gradualmente de su labor pedagógica, por lo que hoy en día pretende someter a sus alumnos a similares exigencias, para ayudar a promover en ellos la responsabilidad. Por último, el conocimiento teórico enseñado en la formación es valorado, siempre que fuera enseñado en vinculación con la realidad escolar, es el caso, no sistemático, de la asignatura de psicología.

*"Bueno de partida, una de las cosas que me llegó de la UPLA, fue el constructivismo,(..) y a mí esa cuestión me dejó como muy clara y me aclaró muchas cosas de cómo hacer digamos la clase, eso, porque en eso fue como vanguardia la UPLA, en constructivismo, pero en un área, en lenguaje"* (4; 29)

*"...y que yo creo que es una de las cosas principales, cómo te enseñan a ti a enseñar y rescataría así la disciplina de ser responsable, porque eso también es importante el ser responsable el llegar a tiempo, esas fueron las cosas más importantes para mí..."* (6; 39)

*"...en cambio en psicología del aprendizaje noté más contextualización, por eso que me ha ayudado bastante, y eso me fundamenta y me ratifica que sino se enseña la teoría contextualizada es una teoría aislada ..."* (8; 33)

En relación al *micro contexto* se refieren a los siguientes aspectos: a los recursos que son destinados a la escuela, especialmente en cuanto a la incorporación de la enseñanza de nuevas tecnologías; a las características de los alumnos actualmente, los cuales en general, según los profesores, aprenden más rápido, y los más pequeños están mejor dispuestos a aprender, y además éstos últimos, son más fáciles de controlar; un buen clima laboral que promueve el trabajo en equipo; por último, el nivel educacional de los padres que el profesor relaciona directamente con el interés del niño por aprender.

*"Por lo menos aquí trabajamos con hartos medios, hay sala de computadores, un centro de recursos de aprendizaje, una biblioteca de aula, de 'n' recursos, las niñas que también traen materiales..."* (5; 19)

*"...esas alumnas han evolucionado están en otra pará, totalmente distintas, a mí me fascina que las alumnas sean activas y que pregunten..."* (4; 39)

*"...nos juntamos siempre, y entonces llegas como más relajada, y no y los otros colegas impecable, o sea apoyo 100%."* (2; 47)

*"Mira, la niña que tiene más bagaje, que viene de un hogar de un mejor nivel educacional, la niña*

*es más abierta, es más extrovertida, se muestra, se expone, diserta es más libre...*" (5; 7)

El análisis de sus dificultades, de los factores contextuales, así como las debilidades de la formación, ayudan al profesor a crear una *propuesta acerca de su formación inicial y psicológica*, la cual en términos generales plantea que es necesario que la psicología sea impartida en vinculación con la realidad escolar, sobre todo pensando en la realidad de las escuelas de desempeño difícil. En ellas el profesor necesita herramientas teóricas para apoyarse en la enseñanza y en la relación con los distintos actores, asumiendo un rol cuidadoso y estratégico de agente de cambio. Si se prepara al profesor para trabajar en este medio, altamente exigente de sus capacidades profesionales, podría estar preparado, eventualmente, para desempeñarse en otros.

"*...Ser más realista, más concreta para uno, más vivenciales, porque igual en la universidad es como todo en las nubes, quizá ser como más realista...*" (3; 32)

Entre los contenidos específicos que proponen para la asignatura, está la preocupación por preparar al profesor para aliarse con los apoderados, con el fin de prepararlo como mediador de aprendizaje. Por otro lado, los profesores recalcan la importancia de conocer cómo los niños aprenden, para poder ser coherentes en su idea de que el niño es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero también desean que se incluya el conocimiento de las particularidades cognitivas de los adultos, puesto que ellos también necesitan saberlo para incluir y trabajar con el apoderado. Conocer las dificultades del aprendizaje y cómo enseñar a niños que provienen de contextos hogareños vulnerables, les ayudaría a no etiquetar a los niños de bajo rendimiento y a establecer metas realistas para estos niños. Así como también saber motivar al trabajo escolar, tanto a los niños como a los apoderados de sectores marginados, que comúnmente tienen otras prioridades, o bien, tienen bajas expectativas acerca de lo que la educación puede hacer por ellos. Saber enseñar a grupos grandes, para poseer estrategias para trabajar con los niños en grupos y de maneras novedosas.

Piden que la psicología les enseñe a trabajar en equipo y en colaboración con otros profesionales como los psicólogos, con el fin de poder lograr objetivos de trabajo en pro de la transformación de la cultura escolar. Para ello proponen la integración de asignaturas, que permitan el trabajo en conjunto de alumnos de psicología y de pedagogía para que desde su formación aprendan a conocer el aporte que puede hacer el otro.

El profesor necesita saber cómo transformar la cultura escolar actual, una cultura de escuela cerrada, aislada y academicista, y el aporte que puede hacer para esto la formación inicial y psicológica. Esto pasa por la preocupación del profesor como persona, en cuanto a su desarrollo personal, específicamente sobre la promoción de la seguridad en sí mismo, la habilidad para enfrentar problemas, capacidades comunicacionales, de tal manera que estas habilidades y capacidades le permitan, no sólo tener los deseos de transformación, sino también las herramientas personales para lograrlo.

El segundo momento de recolección y análisis de la investigación, permitió confirmar y ampliar los resultados obtenidos. En primer lugar, los profesores presentan una reacción de depresión frente a las múltiples dificultades que son definidas en el documento y reflexionan sobre la multiplicidad de roles que tienen y los que socialmente se les adjudican, y si realmente están dispuestos a asumirlos.

Discuten sobre la ausencia de la didáctica, como asignatura clave dentro del currículum y que apoyaría el desempeño de los profesores en escuelas que atienden a medios carenciados.

Por último, plantean la necesidad de unir al mejoramiento de aspectos laborales el mejoramiento de la formación inicial. Mejorar los aspectos laborales del profesor (política de capacitaciones, aspectos remuneracionales, clima laboral abierto a las transformaciones, no sólo referido a remuneraciones, apoyo psicológico al interior de la escuela, y cursos menos numerosos), ayudaría a revalorizar socialmente la profesión y ello permitiría atraer a los talentos, o a las personas realmente interesadas, a estudiar la carrera pedagógica.

## Discusión

La psicología fue de utilidad para los profesores cuando eventualmente se conectaban con la reflexión teórica de la realidad escolar (es decir, cuando se trataron temas como las dificultades de aprendizaje, o la comprensión del bajo rendimiento). Sin embargo, la orientación que tuvo la asignatura fue la saturación de teorías educativas, sin un esfuerzo sistemático por conectar su importancia o aplicabilidad en la práctica pedagógica, por lo cual la consideran teoría sin relevancia o teoría que aprendieron deficientemente.

La consideración de la asignatura de psicología,

es sólo un ejemplo concreto de cómo consideran su formación en general, una formación en general sin pertinencia en la realidad escolar.

Esto es reflejo de un currículo bajo el paradigma de la racionalidad técnica (Carr & Kemmis, 1988; Davini, 1995; Rodríguez Marcos, 1995), bajo este prisma que se deriva del positivismo es que se sobrevalora la teoría, por lo cual los problemas de la práctica se resuelven a partir de su aplicación, y es el profesor el llamado a hacerlo.

El profesor considera que la psicología, así como toda su formación debiera estar más vinculada con la realidad escolar, especialmente piden que la asignatura sea un apoyo para establecer trabajo en colaboración con los otros actores educativos. Para ello es necesario que la asignatura, y el currículo completo, se impartan bajo un nuevo paradigma, que considere la reflexión teórica de la práctica pedagógica, de tal manera de otorgarle más sentido a la teoría que es impartida, y de poder ampliarlas y analizarlas en la práctica pedagógica (Carr & Kemmis, 1988; Davini, 1995; Hernández, 1999; Imbernón, 2000). Por ende, los temas que trataba la asignatura, tales como ciclo vital y teorías del aprendizaje, siguen siendo importantes ya que el profesor debe conocer a las personas que desea motivar a la participación.

Por otro lado, la formación psicológica de los maestros debiera agregar temas tales como la transmisión de habilidades comunicacionales, capacidades de liderazgo y asertividad, con el fin de apoyar más directamente al profesor en la generación de trabajo en equipo, trabajo que los profesores consideran importante para llegar a transformar la cultura escolar tradicional. No obstante, estos temas no necesariamente deben asignaturizarse, puesto que son habilidades que es necesario tener en cuenta permanentemente. Por tanto, es necesario considerarlo como un tema transversal al currículum.

El llamado de los profesores a vincular la formación inicial y psicológica a la realidad escolar, es una pregunta que busca solución, porque a pesar del discurso simbólico sobre nuevas alternativas, la formación parece permanecer en un status quo. Existen modelos de actuación, un conocimiento pedagógico presente en quienes inician su carrera docente y en formadores universitarios, modelos muy arraigados que, en ocasiones, perpetúan una cultura escolar tradicional basada en la transmisión veloz de contenidos. Un tema clave en la erradicación de estos modelos de actuación tradicionales, es la búsqueda de nuevas formas de capacitación para formadores universitarios. Por otro lado, es necesario continuar estudiando sobre las estrategias de enseñanza utilizadas en contextos de vulnerabilidad, para descubrir elementos en esta relación que iluminen la labor pedagógica de los profesores que trabajan en estos medios. Así también, es importante proseguir con las evaluaciones curriculares, desde la opinión de los profesores, considerando los distintos elementos de la formación inicial, con el propósito de continuar conectando la formación inicial con la práctica pedagógica.

Los profesores también se refieren al mejoramiento de aspectos contextuales del desempeño docente, tan importante para la calidad educativa como el mejoramiento de la formación inicial, ya que si no se consideran ambos aspectos, el impacto de la renovación en la formación es menor, puesto que se prepara a un profesor que puede trabajar en autonomía, sin procurarle un contexto de trabajo que le permita ejercer esa autonomía. Para ello, es necesario seguir incorporando la sabiduría del profesor en los proyectos educativos, procesos de reforma, y en la renovación de la formación docente.

## Referencias


Ahumada, P. (1994). Hacia una propuesta multidimensional en la formación de profesores. *Revista Pensamiento Educativo, 14,* 73-85.

Arancibia, V. (1992). *Percepción pública de la calidad de la educación y del profesorado. Puntos de referencia.* Santiago: Centro de Estudios Públicos.

Arancibia, V. (1994). La calidad de la educación en Chile: Percepción de la opinión pública y de los expertos. *Estudios Públicos,* N°54. Santiago: Centro de Estudios Públicos.

Arndt, O. (1996). La relación entre teoría y práctica en la formación de profesores primarios alemanes. *Revista Pensamiento Educativo, 19,* 79-113.

Bar, G. (2000). *Perfil y competencias del docente en el contexto educativo institucional* [En red]. Disponible en: http://www.oei.es

Birgin, A. & Terigi, F. (1998). Proyectos escolares y formación docente: Una nueva oportunidad para pensar viejos problemas. *Revista Pensamiento Educativo, 23,* 165-189.

Canales, M. (1992). *Perfilación y consolidación de las cualidades básicas del educador-profesor, en la triple dimensionalidad de su personalidad integral: Como persona, profesional y ciudadano.* Santiago: Mineduc.

Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado.* Barcelona: Martínez-Roca.

Castro, E. (1992). La formación de profesores en América Latina: Tendencia de la formación y roles docentes. En J. Ruz (Ed.), *Formación del profesorado: Una nueva actitud formativa* (pp. 73-89). Santiago: CPU.

Cheng, Y. C. (1996). Relation between teachers' profesionalism and job attitudes, educational outcomes, and organizational factors. *Educational Research, 83*(3), 163-170.

Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: Política y pedagogía.* Buenos Aires: Paidós.

Gysling, J. (1994). Formación de profesores de enseñanza media: Ejes centrales de transformación de los modelos de formación. *Revista Pensamiento Educativo, 14*, 87-105.

Hawes, G. & Donoso, S. (1993). *Formación de profesores de educación media en Chile: Una reflexión necesaria*. Santiago: CPU.

Hernández, C. A. (1999). *Organización de los Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura* [En red]. Disponible en: http://www.oei.es/desarrolloescolardoc.htm

Imbernón, F. (1996). *La formación del profesorado: Formas para innovar*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional* (3ª Ed.). Barcelona: Graó.

Imbernón, F. (2000). *Claves para una nueva formación del profesorado*. Manuscrito no publicado.

Magendzo, A. (1992). Ideas-fuerza en torno al proceso de formación. En J. Ruz (Ed.), *Formación del profesorado: Una nueva actitud formativa* (pp. 69-72). Santiago: CPU.

Medina, A. & Villar Angulo, L. M. (1995). *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Madrid: Universitas.

Ministerio de Educación (1998). *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación media*. Santiago: Ministerio de Educación.

Pascual, E. (1995). Incidencia en las condiciones laborales e institucionales en el desempeño profesional de los educadores de Enseñanza Media. *Revista Pensamiento Educativo, 16*, 245-265.

Rivas, M. A. (1995). *Análisis de necesidades de formación de los profesores de educación general básica que se inician en el ejercicio de la profesión*. Memoria para optar al Título de Psicólogo, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

Riveros, X. & Bustos, A. (1996). Una propuesta-acción pregunta: nuestras clases ¿Una forma de dificultar la generación de estructuras cognitivas relacionales? *Serie: Temas de Estudio en Educación, N°4*. Facultad de Educación Universidad de Playa Ancha.

Rodríguez Marcos, A. (Coord.). (1995). *Un enfoque interdisciplinar en la formación de maestros*. Madrid: Ediciones Narcea.

Strauss, A. L. & Corbin, J. (1990). *Basic of qualitative research*. Newbury Park: Sage.

Torres, R. M. (1995). *La formación de los maestros ¿Qué se dice? ¿Qué se hace?* Santiago: CIDE.

Vaccaro, L. (1994). Escuela efectiva y maestros creativos: ¿Una apuesta realista? *Revista Pensamiento Educativo, 16, 107-121*.

Villar Angulo, L. M. (Dir.). (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil.

Woods, P. (1995). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa* (3ª Reimpresión). Madrid: Paidós.