

[Cierre de edición el 01 de Enero del 2023]

<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14372>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr


Consideraciones curriculares y prácticas sobre el desarrollo profesional docente en la formación inicial del profesorado

Curricular and Practical Considerations on Teacher Professional Development in Initial Teacher Training

Considerações Curriculares e Práticas de Desenvolvimento Profissional Docente na Formação Inicial de Professores



Javiera Camus-Camus
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Valparaíso, Chile
javi.ccamus@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0003-2751-3853>

Javier Vergara-Núñez
Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación
Valparaíso, Chile;
jvergara@upla.cl
 <https://orcid.org/0000-0002-8669-7894>

Recibido • Received • Recebido: 17 / 08 / 2020
Corregido • Revised • Revisado: 04 / 10 / 2022
Aceptado • Accepted • Aprovado: 14 / 11 / 2022

Resumen:

Objetivo. Este artículo presenta los resultados de un estudio, cuyo objetivo es analizar el abordaje del desarrollo profesional docente dentro de la formación inicial, en su articulación con el eje de práctica, desde la apropiación del personal docente formador de cuatro carreras, en una universidad estatal chilena, ubicada en la región de Valparaíso. **Metodología.** A través de una metodología de enfoque hermenéutico, basada en el paradigma interpretativo de la investigación cualitativa, se llevó a cabo un trabajo de campo que involucró el análisis de contenido de 37 documentos –ministeriales e institucionales–, y la realización de 16 entrevistas semiestructuradas a las jefaturas, docentes de formación práctica y personas egresadas de las carreras. **Resultados.** A partir del enfoque metodológico de la teoría fundamentada se analizó la información obtenida, dando cuenta, como resultados que el espacio de formación inicial estudiado presenta en su documentación institucional lineamientos que abordan lo establecido normativamente sobre el desarrollo profesional docente, los que no se concretizan en el espacio práctico de las carreras, ya que, desde el análisis unificado del discurso de los sujetos entrevistados, se puede sostener que existe una desarticulación curricular que replica un modelo de formación tradicional desde el cual se fragmentan los saberes a través de la instrumentalización de la formación pedagógica.

Palabras claves: Desarrollo profesional docente; formación inicial docente; formación práctica; profesorado.



<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14372>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Abstract:

Objective. This article presents the results of a study, whose objective was to analyze the teacher professional development approach in its articulation with practical training, from the appropriation of teacher trainers and graduates, in four majors of a Chilean state university, located in the Valparaíso region. **Methodology.** Using a hermeneutic methodology of the interpretive paradigm of qualitative research, the study conducted a field work implying the content analysis of 37 documents –ministerial and institutional– and 16 semi-structured interviews with heads of degree departments, teachers of practice training and graduates. **Results.** Based on the methodological approach of grounded theory, the study analyzed the information collected and showed, as results, that the initial training space presents guidelines in its institutional document system. These guidelines address the normatively established framework on teachers' professional development, which do not materialize in the practical space of the majors, since, from the unified analysis of the discourse of interviewees, it can be argued that there is a curricular disarticulation that replicates a traditional training model from which knowledge is fragmented through the instrumentalization of pedagogical formation.

Keywords: Teacher professional development; initial teacher education; practical formation; teachers.

Resumo:

Objetivo. Este artigo apresenta os resultados de um estudo, cujo objetivo foi analisar a abordagem de desenvolvimento profissional docente em sua articulação com a formação prática, a partir da apropriação de professores formadores e graduados, em quatro carreiras de uma universidade estadual chilena, localizada na região de Valparaíso. **Metodologia.** A partir de uma metodologia hermenêutica, com base no paradigma interpretativo da pesquisa qualitativa, foi realizando um trabalho de campo que envolveu a análise de conteúdo de 37 documentos –ministeriais e institucionais– e a realização de 16 entrevistas semiestruturadas com chefes de carreira, professores formadores na prática e graduados de carreiras. **Resultado.** A partir da abordagem metodológica da teoria fundamentada, as informações obtidas foram analisadas, percebendo, como resultado, que o espaço de treinamento inicial estudado apresenta, em sua documentação institucional, diretrizes que abordam os regulamentos estabelecidos sobre o desenvolvimento profissional docente, que não se materializam no espaço prático das carreiras, uma vez que, a partir da análise unificada do discurso dos sujeitos entrevistados, pode-se sustentar que existe uma desarticulação curricular que replica um modelo de formação tradicional a partir do qual o conhecimento é fragmentado através da instrumentalização da formação pedagógica.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional docente; formação inicial de professores; formação prática; professores.

Introducción

Las reformas educativas que se han llevado a cabo en Chile, desde la década de los noventa, como parte de profundas transformaciones que cuestionan las antiguas estructuras desde las cuales se proyectaba el proceso de enseñanza y aprendizaje (Marcelo y Vaillant, 2013; Salazar-Gómez y Tobón, 2018), se han focalizado en la figura del profesorado como eje central del desarrollo de los procesos de cambio e innovación en la educación; la posición estratégica que tienen dentro



de las aulas, les ha convertido –para los gobiernos–, en el factor “clave para el éxito de las reformas educativas” (Bautista y Ortega-Ruiz, 2015, p. 345, citando a Gukey, 2002). Dicho reconocimiento, trajo consigo un aumento considerable en las exigencias al trabajo docente, y un exceso de control sobre este mismo, repercutiendo fuertemente en un proceso de tecnificación y estandarización que ha posicionado al profesorado en un enfoque instrumentalista de la labor pedagógica (Day, 2014; Giroux, 2012). Este proceso de tecnificación y estandarización ha subsumido a las escuelas a una rigidez administrativa que ha desprovisto al profesorado de las competencias necesarias para enfrentar las nuevas necesidades formativas del estudiantado, ya que la presión por cumplir con los estándares de desempeño ha generado en ellos la internalización de prácticas rutinarias, que implican patrones de trabajo de respuesta rápida focalizadas en la rendición de cuentas (Day, 2014; Hargreaves y Fullan, 2014). Si bien los gobiernos post dictadura han generado políticas públicas orientadas al fortalecimiento de la profesión docente, estas no han logrado el impacto esperado, pues las condiciones laborales del profesorado (González, 2015) han dificultado su desarrollo profesional, desde la formación continua, en los espacios profesionales. La implementación de cursos de perfeccionamiento ha sido insuficiente para el logro sostenible de cambios en sus prácticas de enseñanza (Vaillant y Cardozo Gaibisso, 2017).

Considerando que el espacio profesional constituye un contexto complejo para el desarrollo profesional del personal docente, esta investigación se ha propuesto como objetivo analizar el abordaje del desarrollo profesional docente dentro de la formación inicial, en su articulación curricular con el eje de práctica, desde la apropiación del personal docente formador de cuatro carreras de pedagogía, en una universidad estatal de la región de Valparaíso, Chile. Asumiendo el espacio práctico como el primer acercamiento a la labor profesional desde su nuevo rol docente, en el cual desarrollaran los saberes que les permitirían abordar la complejidad del contexto del espacio escolar. En virtud de lo anterior, se procuró dar respuesta a la pregunta central: ¿cómo se aborda el DPD desde la articulación curricular con la formación práctica?, de la cual se deriva el interés por conocer cómo lo aborda el cuerpo docente y cómo su apropiación ha repercutido en la experiencia de formación inicial de las personas egresadas de estas carreras. En una primera instancia, se indagó sobre los lineamientos formativos asociados al DPD desde el eje de la formación práctica, a través de un análisis de contenido se revisaron documentos ministeriales e institucionales, que entregaron el contexto para el desarrollo de entrevistas a agentes claves del proceso: jefaturas de carreras, cuerpo docente responsable del área de formación práctica y personas egresadas de estas.

Marco de referencias teóricas

Dentro del contexto educativo, se debe considerar que conviven dos grandes enfoques respecto de cómo abordar el DPD; uno de ellos, se caracteriza por responder a un paradigma tradicional, en el cual el desarrollo profesional del personal docente se ubica solo en la formación



<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14372>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

continúa (Bautista y Ortega-Ruiz, 2015), este se centra en atenuar el desfase formativo que existe entre la educación universitaria y el espacio laboral, la mayor crítica a este enfoque radica en la falsa idea de que el profesorado debe ser “arreglado” (Marcelo y Vaillant, 2013, p. 78), esto los deja en una posición pasiva respecto a sus propios procesos de aprendizaje, concepción que se incrementa, al considerar las características de los espacios de formación continua dentro del sistema educativo, cursos de perfeccionamiento diseñados de forma tecnocrática, donde solo existe una transferencia de saberes descontextualizados de la cotidianidad de las escuelas (Ávalos, 2007; Marcelo y Vaillant, 2013), lo que genera, en el profesorado, una falta de apropiación del espacio en cuestión.

El segundo enfoque, y al cual se adscribe esta investigación, aborda el DPD desde la visión de Marcelo y Vaillant (2013), donde el desarrollo se comprende desde las nociones de continuidad y evolución, y busca terminar con la yuxtaposición existente entre la formación inicial y el perfeccionamiento docente (Hirmas y Cortés, 2015; Marcelo y Vaillant, 2013). Este enfoque tiene como objetivo enriquecer la trayectoria formativa del profesorado como un continuo, que incorpora en algunos casos el proceso de selección de la carrera, procurando de esta forma reducir la brecha de descontextualización existente entre el espacio laboral y la formación inicial, por considerar que una vinculación constante permite la retroalimentación entre ambos espacios a través de la bidireccionalidad de las acciones formativas. Esta concepción del DPD requiere de una inversión sistemática y a largo plazo (Hargreaves y Fullan, 2014), dentro de una estructura administrativa flexible que conciba el paso del espacio universitario al laboral solo como un cambio de escenario para el aprendizaje continuo que resguarda instancias de formación que permitan fortalecer las competencias de aprendizaje a lo largo de la vida (Day, 2014; Marcelo y Vaillant, 2013).

El desarrollo profesional docente desde la formación inicial

Las nuevas exigencias a la labor pedagógica han establecido la urgencia de repensar la estructura curricular desde la cual se articula la formación inicial docente (FID), ya que la “escuela del siglo XXI nada o poco tiene que ver con aquella en la que estudiaron los actuales candidatos a convertirse en docentes” (Marcelo y Vaillant, 2018, p. 9). Por ello, la FID, como el primer paso para la reivindicación de la profesionalización (Marcelo y Vaillant, 2013), debe considerar un cambio estructural que genere procesos formativos atingentes a las necesidades de los espacios escolares. Abordar cambios curriculares desde la FID es un proceso complejo, puesto que tiene la responsabilidad de brindarle al estudiantado las experiencias formativas necesarias para que estos logren generar un quiebre con las estructuras desde las cuales proyectan sus conocimientos, los que, como consecuencia de doce años de escolarización, establecen en ellos un marco a priori de lo que significa el espacio escolar y el proceso de enseñanza. Cuando la FID no cuenta con las condiciones necesarias para generar dicho quiebre, los futuros profesados ingresan a un sistema

aplicando enfoques curriculares, que, si bien funcionaron para su época como estudiantes, desde su realidad como docentes no impactan en el estudiantado (Marcelo y Vaillant, 2018).

Los procesos de innovación en las carreras de pedagogía transitan en estructuras universitarias tradicionales, en las cuales la racionalidad técnica se ha consolidado sobre la enseñanza como disciplina (Loughran y Russell, 2016), y resulta poco atingente para abordar las nuevas necesidades formativas, ya que la enseñanza, entendida solo desde el acto de la comunicación en una clase tradicional “formato ponencia” (Loughran y Russell, 2016, p. 68), no responde a las complejidades de la sociedad. Desde este contexto, las reformas que buscan innovar en la FID desde el espacio práctico se han vuelto cada vez más preponderantes, y han dejado atrás la noción que se tenía de este ámbito como un espacio de aprendizaje informal (Vaillant y Marcelo, 2015). Ya que en la actualidad las prácticas se constituyen como el “componente estrella de la formación inicial docente” (Vaillant y Marcelo, 2015, p. 54), y ya no solo como el espacio en el cual se ejecutan saberes adquiridos, pues las prácticas representan una ocasión privilegiada para reflexionar, investigar, complementar, consolidar y cuestionar los saberes abordados en la formación inicial (Marcelo y Vaillant, 2013).

Para que el estudiantado logre comprender cómo desenvolverse en diferentes situaciones, es importante que la FID les entregue diversas experiencias formativas (Barrera Robles e Hinojosa Torres, 2017), que les permitan ser agentes activos de su proceso de aprendizaje, a través de una mayor participación en el diseño y gestión de este; así se busca romper con la estructura tradicional desde la cual el profesorado se comprende solo como agente ejecutor del currículo, ya que esto conlleva a una *infantilización profesional* desde el espacio universitario (Loughran y Russell, 2016), que se incrementa en el espacio laboral. Es importante que la formación práctica no solo contemple la diversidad de experiencias formativas, sino que además consolide líneas de acompañamiento y apoyo al estudiantado a través de sus formadores, puesto que el proceso de aprendizaje no se remite solo al hecho de exponerlos a diferentes contextos, sino a la reflexión que puedan levantar desde ellas, ya que, como sostiene Day y Gu (2012), las culturas escolares son diversas e importantes en la primera fase de la formación profesional, dentro de un abanico de posibilidades el estudiantado puede encontrarse con comunidades de aprendizaje que les permitan crecer y desarrollarse profesionalmente, como también puede entrar en contacto con instituciones de carácter más individualista en donde cualquier tarea pueda convertirse en un reto a cumplir.

Por ello, abordar el DPD desde la formación práctica es un proceso de aprendizaje complejo, por lo que no se debe dejar a la improvisación, el cuerpo docente debe apoyarse en todo momento desde la racionalidad, entendida desde el enfoque de Marcelo y Vaillant (2013), como un involucramiento sistemático –por parte del profesorado en formación–, en el “proceso de diseño, desarrollo y evaluación” (p. 152) de su práctica, para así obtener una visión real del estudiantado y poder tomar decisiones que apoyen el proceso formativo desde las debilidades detectadas. Debido a que el profesorado en formación tiende a desarrollar rápidamente sus



<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14372>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

competencias docentes (Day y Gu, 2012), un proceso de acompañamiento planificado, por parte de la formación práctica, le brinda oportunidades reales de aprendizaje, orientando incluso su decisión de permanecer o no en la profesión.

A través de la implementación del principio de flexibilidad por parte del personal formador, las experiencias prácticas se transforman en espacios de aprendizaje que le permiten al estudiantado, desde el desarrollo de un conocimiento sistemático, aprender a dar respuesta a diversos contextos desde los cuales se puede abordar la enseñanza (Loughran y Russell, 2016). Dentro de este espacio, el profesorado en formación aprende cómo aprender en la práctica, no tan solo el manejo del contenido de su área de especialización, sino cómo enseñarlo (Marcelo y Vaillant, 2013). Desde la intencionalidad que le otorga el personal docente de práctica al proceso de aprendizaje, la experiencia formativa en los establecimientos educacionales debe superar su concepción de experimentación en el aula en tiempo real (Gorichon et al., 2015) y constituirse como el espacio en el cual los futuros profesorados adquieren la capacidad profesional para tomar decisiones pedagógicas.

Metodología

Con el objetivo de comprender, a través del discurso del personal formador, las estructuras subyacentes desde las cuales se articula el DPD en el espacio práctico de la formación inicial, la presente investigación se enmarca en el método hermenéutico del paradigma interpretativo de la investigación cualitativa (Angulo Rasco, 2017; Soneira, 2014). Desde el diseño metodológico de la teoría fundamentada o *Grounded Theory* (en adelante TF) (Charmaz, 2013; Cisternas León, 2017; Strauss y Corbin, 2002), se busca visibilizar y elevar la importancia del trabajo de campo, a través del papel de la investigación y la significación que le pueden entregar a los datos para contribuir a la elaboración de un conocimiento profundo sobre el fenómeno de estudio (Trinidad Requena et al., 2006).

Desde la lógica de muestreo intencionado (Flick, 2015), se abordó la selección de la unidad de estudio, pues se considera que permite contar con una mayor apertura y flexibilidad en el proceso de selección a través de la construcción de un “corpus de ejemplos empíricos” (Flick, 2015, p. 50). Desde el criterio de homogeneidad (Valles, 1999), se seleccionó una universidad de la región de Valparaíso, la cual se encuentra implementando un proceso de innovación curricular (desde ahora IC) en sus carreras de pedagogía, que atiende a los nuevos lineamientos legislativos que involucran la formación inicial de profesores. Por lo que los sujetos de estudio se encuentran viviendo un proceso que los ubica a todos en un mismo contexto general. Con el criterio de accesibilidad (Valles, 1999) se trabaja específicamente con la Facultad de Humanidades, a la cual están adscritas las carreras de Pedagogía en Castellano, Pedagogía en Inglés, Pedagogía en Filosofía y Pedagogía en Historia y Geografía.

Si bien el estudio se focaliza en el profesorado de formación práctica, como gestor del currículo, con el criterio de heterogeneidad (Valles, 1999) se aborda la problemática desde los diferentes enfoques que en ella puedan converger, para así lograr una mejor aproximación a las diferentes experiencias que surgen del proceso de acercamiento e interacción con la realidad estudiar, por lo que los sujetos de estudios son: **Jefaturas de carrera:** como responsables de la socialización de la documentación oficial emitida por la universidad. Desde su cargo deben de articular y fomentar el diálogo entre estudiantes y docentes. **Profesorado de formación práctica:** se sitúa desde una posición clave en la formación inicial, como gestor del currículo; en su labor converge el desarrollo de la base teórica en el espacio práctico al materializar los lineamientos institucionales en su responsabilidad de guiar al estudiantado en el proceso formativo. **Estudiantado egresado:** como el principal implicado, es imperativo conocer las experiencias que posee en cuanto a su propia formación inicial, y cómo rememora ese proceso desde el actual ejercicio de su profesión.

En cuanto al uso de las técnicas de recolección de información. Se estableció la siguiente secuencia metodológica:

1. En búsqueda de una noción a priori de los lineamientos institucionales, el proceso comenzó con un análisis documental del currículo prescrito de las carreras investigadas. Para ello se indagó en los documentos ministeriales, ya que en ellos se plasman las orientaciones generales que guían la formación de pregrado. Luego se analizaron los documentos institucionales como los Perfiles Profesionales de Egreso, las Mallas Formativas, Modelo de Formación Práctica y Planes Formativos del área práctica.
2. Las entrevistas comenzaron con las jefaturas de carrera, con el objetivo de conocer desde el relato de sus experiencias las interpretaciones y aplicaciones que le dan a los documentos oficiales. Tras ello, se procedió con las entrevistas al personal docente de los talleres de formación práctica, pues dentro de sus responsabilidades está la de hacer dialogar los lineamientos institucionales con la realidad escolar de la que son testigos. Finalmente, se aborda la visión de las personas egresadas, quienes, ya en ejercicio profesional, rememoran su proceso de formación inicial, enfatizando principalmente en la formación práctica.

El análisis documental comienza con el proceso de recolección y clasificación de la información, la cual se lleva a cabo a través de las siguientes etapas:

- **Estrategias de búsqueda:** se solicitaron recomendaciones de documentación a la dirección del Departamento de Práctica y a las Coordinaciones de Carrera. El paso siguiente es rastrear los documentos institucionales y ministeriales recomendados a través del sitio de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile), del Consejo Nacional de Educación (CNED) y de la página del Ministerio de Educación. Los

<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14372>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

documentos institucionales se compilaron desde el sitio web oficial de la universidad.

- **Recolección de documentos:** la recopilación de documentos se realizó a través de las páginas web de cada sitio. Su selección se realizó con los siguientes criterios:
 - Documentos ministeriales en donde se evidencien los cambios correspondientes a la promulgación de la Ley N.º 20.903.
 - Documentos que expliquen el proceso de innovación en las carreras de pedagogía en Castellano, Historia y Geografía, Filosofía e Inglés.
 - Documentos oficiales de las carreras de Pedagogía en Castellano, Historia y Geografía, Filosofía e Inglés emitidos por la universidad desde el año 2012 a la fecha.
 - Modelo formativo del Departamento de Práctica.
 - Ejes de formativos del Departamento de Práctica.
- **Clasificación de la documentación:** una vez recolectados, los documentos se clasificaron con las etiquetas de Documentos Ministeriales, Documentos Institucionales Transversales, Documentos por Carrera, y Documentos de Formación Práctica.

Con el objetivo de posicionar los significados que le otorgan las personas participantes a sus realidades desde los parámetros desde los cuales experimentan el mundo y construyen y reconstruyen sus experiencias (Ruiz Olabuénaga, 2012), las entrevistas se realizaron con base en un protocolo que organiza los ámbitos a transitar durante la conversación.

- Son realizadas a las Jefaturas de Carrera, a los docentes y las docentes de los talleres de práctica, primer semestre, y a estudiantado egresado de las carreras de pedagogía en estudio.
- Para el acceso al campo se contacta a los sujetos vía correo electrónico a través de una invitación formal a participar del proceso investigativo.
- Las entrevistas fueron abordadas desde la estrategia que Ruiz Olabuénaga (2012) denomina como “captación o «lanzadera» y la indagación o «relanzamiento»” (p. 180), esta se enfoca en abordar los nudos críticos de la entrevista, como el comienzo, el retomar o profundizar sobre un tema, o cuando la fluidez de la conversación se bloquea.

Discusión de resultados

Desde la indagación bibliográfica, se logró acceder a los elementos contenidos sobre el DPD, expresados en características que debiese poseer un profesor o profesora en ejercicio. Entre las más citadas se encuentra el compromiso con la labor educativa (Day, 2014; Marcelo

y Vaillant, 2013), la investigación y reflexión sobre sus prácticas (Day, 2014; Marcelo y Vaillant, 2013; Tardif, 2010), el trabajo en equipo (Marcelo y Vaillant, 2013; Vaillant y Marcelo, 2015), la capacidad de integrarse, de adaptarse al contexto (Day, 2005; Marcelo y Vaillant 2013, 2018; Tardif, 2010), y la capacidad de autoformación. Desde el análisis de dichas características se puede establecer que estas no buscan desarrollar un saber en concreto en el personal docente, sino que tienen el propósito de entregar herramientas que le permitan abordar la vertiginosidad de los cambios como una constante, y desde ese principio proyectar sus prácticas pedagógicas; este cambio requiere de acciones concretas, para ello, los planes de estudio necesitan innovaciones curriculares que modifiquen el eje formativo asignando al espacio práctico, relevando su rol articulador de saberes pedagógicos y disciplinares. Centrar el eje curricular desde la formación práctica le permite al estudiantado abordar saberes desde la experiencia de aprender a aprender en contextos reales, desde un diseño de aprendizaje intencionado (Vaillant y Marcelo, 2015).

El análisis documental realizado sobre el proceso de IC en curso evidenció que las carreras estudiadas han incorporado a su modelo formativo los principios del DPD, movilizándolo al enfoque de enseñanza y aprendizaje al eje de práctica, incorporándolas de manera temprana a la experiencia formativa, desde el enfoque socioemocional, pedagógico-didáctico e investigativo, los cuales se articulan de acuerdo con el nivel de complejidad de las competencias profesionales según la matriz de progresión curricular. Las estructuras formativas de los espacios prácticos en estudio se dividen en tres etapas: práctica inicial, práctica temprana y práctica profesional. La práctica temprana contempla los talleres del uno al cuatro, ubicados en el primer y segundo año de las carreras respectivamente, el objetivo de este espacio práctico es generar una primera aproximación teórica al ámbito escolar, durante estos dos primeros años el estudiantado debe trabajar sobre el desarrollo de competencias personales, como el trabajo en equipo y la comunicación adecuada, tanto escrita como verbal, además de comenzar a insertarse en la práctica pedagógica desde el análisis de situaciones reales, de casos u observaciones de clases. Este primer proceso de inserción en la realidad escolar genera procesos reflexivos donde el estudiantado cuestiona sus conocimientos previos respecto del rol docente y del sistema educativo.

Al analizar el propósito de las prácticas tempranas se observa la integración de las orientaciones curriculares que articulan la formación en su primer nivel, a través del desarrollo de habilidades cognitivas asociadas a la comunicación oportuna, resolución de problemas y toma de decisiones. La convergencia de procesos se manifiesta en el perfil de egreso de las carreras, específicamente en el apartado que contienen las competencias asociadas al perfil inicial, las cuales aprobadas le otorgan al estudiantado el grado académico de Bachiller. La práctica temprana aborda los talleres del cinco al ocho, ubicados en el tercer y cuarto año de las carreras, etapa en la que el estudiantado asiste formalmente a los establecimientos educacionales, por lo que el taller cinco deviene uno de los más complejos en la formación, la



<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14372>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

inserción al contexto real de la escuela. La práctica temprana tiene como objetivo el análisis de su quehacer educativo a través de un diario pedagógico, en el cual se plantean problemáticas reales para ser discutidas en el espacio de taller en la universidad, guiado por el docente o la docente responsable de la asignatura.

Desde los talleres seis al ocho, el proceso formativo se complejiza, se abordan con mayor profundidad los espacios de investigación y reflexión sobre la práctica, el estudiantado comienza a diseñar e innovar considerando el contexto escolar en el cual se sitúan, el trabajo en equipo se aborda desde la interdisciplinariedad, por lo que el estudiantado debe aprender a fundamentar pedagógicamente las decisiones tomadas para alcanzar acuerdos sobre el camino educativo a seguir. Con el objetivo de que en el taller ocho, el estudiantado ya pueda gestionar su propio quehacer profesional, de acuerdo con lo establecido en las orientaciones curriculares profesionales, la institución declara espacios de enseñanza y aprendizaje orientados al compromiso ético, a la capacidad crítica y autocrítica, y al trabajo interdisciplinar, competencias que se encuentran declaradas en el nivel intermedio del perfil de egreso de las carreras, aprobar esta etapa le otorga al estudiantado la licenciatura en educación.

La experiencia formativa, que va desde el taller uno al ocho, se ha diseñado desde una trayectoria que le entrega al profesorado en formación las competencias necesarias para cumplir con el propósito de la práctica profesional, en la cual deben desarrollar la autonomía, evidenciada a través de la toma de decisiones pedagógicamente fundamentadas, capacidad creativa y de innovación en sus prácticas pedagógicas, considerando el contexto del estudiantado, además deben demostrar capacidad de liderazgo tanto en situaciones de aula, como en otras generales a nivel de establecimiento educativo. En coherencia con las orientaciones curriculares, la práctica profesional aborda el sistema educativo como un todo, en el cual el proceso de aprendizajes se articula hacia la formación en los ámbitos de innovación, preocupación por la calidad, capacidad de adecuarse a situaciones nuevas y autoformación. La articulación de la trayectoria formativa práctica se evidencia en el nivel de síntesis del perfil de egreso, el que contiene de manera textual todas las competencias aquí mencionadas. Una vez aprobado dicho proceso el estudiantado obtiene su título profesional.

De acuerdo con el análisis de los documentos ministeriales, institucionales transversales, de carrera y del eje de formación práctica, se puede sostener que el nuevo diseño curricular declara y evidencia una articulación holística entre los saberes trabajados, las competencias profesionales y el nivel de complejidad de cada una de ellas en relación con la etapa de la formación práctica en la cual está el estudiantado. Por lo que, desde el diseño curricular, se puede sostener que la universidad realizó un proceso de innovación que permite preparar al estudiantado en el DPD para alcanzar la integralidad formativa dentro de un contexto complejo como lo es el sistema educativo.

Con un marco contextual establecido, se dio paso a las entrevistas con las jefaturas de carrera, quienes entre sus responsabilidades profesionales deben socializar los cambios tanto con el cuerpo académico, como con estudiantes, a modo de generar un trabajo colaborativo de apropiación curricular, considerando la incorporación de los matices correspondientes de cada disciplina.

Desde el análisis del discurso unificado de las jefaturas de carrera, se puede sostener que existe resistencia hacia el proceso de innovación curricular, asociado a la forma en la que este se implementó en el espacio universitario, lo cual marca, de forma transversal, la negativa por parte de la comunidad académica hacia su inserción como nuevo eje formativo. Las jefaturas entrevistadas enfatizaron su disgusto respecto a la nula participación en el proceso de diseño de este nuevo modelo, sintiéndolo como una imposición al no constituir espacios articulados de trabajo que incorporaran a quienes están directamente formando al profesorado. Por lo que, la gestión del proceso IC desencadenó resistencia hacia la implementación del modelo en sus carreras.

Sobre el análisis discursivo se evidencio un proceso de apropiación curricular por las jefaturas, quienes toman los elementos más significativos para ellas, de acuerdo con lo que consideran deberían ser parte de la formación del profesorado, y desde esa significación han proyectado las trayectorias formativas por las cuales ha de transitar el estudiantado, lo que ha desencadenado en que este no tenga una misma base formativa, puesto que cada jefatura resignifica los procesos desde los matices de sus propias experiencias, por lo que la implementación de la IC en las carreras de estudio no considera el marco normativo desde el cual se constituye la formación inicial docente en la institución. Para las jefaturas de carrera, el proceso de implementación de la IC requiere de dos líneas de trabajo: su implementación administrativa y su incorporación formativa. Sobre los requisitos administrativos las jefaturas declaran cumplir con lo solicitado, lo que no ocurre es la incorporación formativa de las nuevas experiencias de enseñanza y aprendizaje, puesto que, para ellas este proceso requiere de un apoyo institucional, a través del trabajo colaborativo con el área de práctica, que la institución no fomenta ni resguarda.

Los discursos expresados por las jefaturas de carrera evidencian un contexto formativo complejo desde el cual abordar el DPD, pues este requiere de acciones concretas que permitan modelar las competencias declaradas, a través de una articulación educativa colaborativa e interdisciplinar. Cuando las experiencias formativas no se constituyen desde la base pedagógica a enseñar, el discurso asociado a la descripción de estos espacios los posiciona como una carga para las carreras, conceptualizando las experiencias prácticas como hechos aislados de la formación pedagógica, lo que mantiene la instrumentalización curricular y debilita las posibilidades de abordar las bases para el DPD. Sobre el contexto descrito, además, se deben considerar los factores exógenos que las jefaturas identifican y que inciden en el proceso formativo, uno de los más relevantes está asociado al perfil profesional del personal docente de las carreras. En una de ellas, es requisito ser profesional de la educación y estar

<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14372>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

ejerciendo en el sistema escolar, puesto que, desde el discurso de la jefatura, este vínculo les permite retroalimentar el espacio universitario. Si bien el reconocimiento de la importancia de estos factores en la carrera le otorga un valor diferente al proceso formativo, este ejemplo de apropiación profundiza sobre la desarticulación curricular institucional, puesto que, en el contexto de implementación, la formación inicial se encuentra desprovista de un marco que resguarde el desarrollo de experiencias de aprendizaje similares, se deja el devenir del proceso a la proyección individual de las jefaturas. Si bien las entrevistas a las jefaturas evidencian una serie de factores intervinientes en el proceso formativo, lo medular del descontento, que genera resistencia a la implementación de las nuevas experiencias formativas, sigue siendo la imposición, sostienen, con la que se diseñó e implementó la IC; en el discurso se reconoce que el conflicto no radica –en sí– en el modelo de formación práctica, se destaca la importancia de que estas sean tempranas, la retroalimentación que reporta el ámbito escolar a la formación universitaria y el fortalecimiento del vínculo entre ambos espacios. La poca o nula participación en el proceso de diseño de la innovación llevó a las jefaturas a una resignificación del nuevo proceso formativo, como estructuras estandarizadas y rígidas, por lo que decidieron aislarse, y abandonar toda intención de articular su trabajo con otras unidades académicas.

El abordar el DPD desde la formación inicial requiere de la institucionalización de los procesos a enseñar, por ejemplo, ¿cómo formar al estudiantado para que trabaje en equipos interdisciplinarios, cuando en su formación inicial no lo observa? Al respecto, [Marcelo y Vaillant \(2013\)](#), sostienen que la FID debe ser lo suficiente disruptiva como para desestructurar las creencias que posee el estudiantado sobre el quehacer pedagógico ([González, 2015](#)); si esta no logra generar el impacto que permita desestructurar lo aprendido durante la escolaridad, las creencias se arraigan como filtros que median sus procesos de aprendizaje ([Marcelo y Vaillant, 2013](#)), lo que podría llevarles a realizar prácticas pedagógicas poco atingentes, y afectar la enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes. Si la FID no solo no impacta en el futuro profesorado, sino que además profundiza sobre sus creencias través del actuar en una cultura de trabajo individual y aislada, reproduce un sistema que no responde a las necesidades formativas, y lo mantiene alejado de su desarrollo profesional.

La desarticulación curricular evidenciada en el discurso de las jefaturas de carrera afecta al profesorado que guía las prácticas, pues este depende de un área diferente, lo que, desde la constante del trabajo individual y aislado, lo desvincula del eje disciplinar, dificulta el desarrollo de una formación integral que permita, a estudiantes, vincular los saberes disciplinares aprendidos con el espacio áulico. Por lo que, desde las entrevistas realizadas al profesorado responsable de las prácticas, se consideró ahondar en cómo abordan el DPD, desde el contexto de desarticulación que existe en su labor. El discurso del profesorado responsable del eje de prácticas evidencia que el trabajo en solitario no es solo un factor que se da entre carreras, sino que, además, este se extrapola a una misma carrera entre docentes, *no tenemos ninguna relación entre los profesores, no hay ningún trabajo a nivel del departamento que nos permita un*

trabajo secuenciado, eso lo primero (Profesora B). En su conjunto, el profesorado del área práctica sostiene no conocer cómo trabajan sus pares, pues no existen instancias formales de trabajo colaborativo que permitan vincular la práctica inicial con la práctica temprana y, al final, con la práctica profesional.

La nula o escasa articulación existente entre los ejes formativos que componen la FID ha repercutido considerablemente en el trabajo de las personas egresadas entrevistadas, una de ellas señala: *Lo que yo admiraba era que aprendíamos más de [la disciplina] que, de lo educacional en cuanto a metodologías, claro y ahora como profe es lo más complejo de juntar, teníamos muy buenos profes de educación... pero ahora es como ya, y qué hago con esto* (Egresado A). Esto evidencia una de las mayores dificultades profesionales del estudiantado egresado de las carreras de pedagogía: diseñar procesos de enseñanza y aprendizaje integrados, considerando el contexto escolar en el cual desarrollan su docencia, proceso que se condice con la realidad en la que se forman. Si desde la FID no se direcciona dicho aprendizaje, cuestión mucho más compleja es que el estudiantado lo desarrolle por sí solo dentro del espacio escolar. El profesorado de práctica reconoce las complejidades del contexto universitario en el cual trabaja, y las consecuencias de la desarticulación curricular para el proceso formativo, además, enfatiza sobre elementos que incrementarían las dificultades presentes, relacionados con la gestión del área de práctica, la cual, desde sus experiencias, no logra vincularse oportunamente con los centros de práctica necesarios para cubrir a la totalidad de sus estudiantes; esto desencadena un ingreso tardío a los establecimientos escolares o que se queden sin centro de práctica, lo que implica una predisposición a la experiencia formativa, ya que en ocasiones se enteran en el momento de la presentación en los colegios, que estos no podrán recibirlos ... *me mandaron más de una vez a un colegio que no tenía cupos... y no solo a mí, sino a un montón de compañeros le paso, era todo demasiado desorganizado.* (Estudiante A)

Abordar desde la FID el DPD requiere la consideración de los recursos a disposición, por sobre la innovación curricular, dado que de esto depende el desarrollo de experiencias formativas exitosas. Dentro del enfoque del DPD desde la formación, el eje de práctica es el espacio articulador, en este el estudiantado no solo moviliza los saberes aprendidos, sino que además entra en contacto con la realidad escolar en la cual se desenvolverá profesionalmente. Desde el eje de prácticas, el estudiantado se responsabiliza de su formación, convirtiéndose en agente activo de su aprendizaje, por lo que una mala experiencia de inserción en el espacio escolar puede generarle un rechazo hacia la profesión, incluso puede derivar en el abandono de esta. Egresados y egresadas manifiestan haber sentido el abandono en el espacio escolar por su profesor o profesora de práctica, en contrapartida, el profesorado sostiene no contar con tiempo suficiente para observar un curso que –en promedio– se compone de 30 estudiantes. Estas contradicciones repercuten en el propósito de contar con prácticas tempranas y de larga duración como las propuestas por el modelo curricular de la universidad, ya que no se aprovechan las experiencias de formación desde la complejidad del proceso de aprendizaje en los centros



<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14372>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

educativos (Day, 2005). Las experiencias formativas en los centros de prácticas consolidan en el estudiantado significados respecto a su desarrollo profesional, por lo que el proceso de monitoreo y retroalimentación oportuna es fundamental para este, dado que impacta en la concepción que irá construyendo respecto a su identidad docente. La poca capacidad de acompañamiento que brinda la universidad para cubrir las prácticas puede generar en el estudiantado una resignificación de procesos asociados a la consolidación de creencias obsoletas e incluso equivocadas respecto a su quehacer. Cuando este es abordado tardíamente por los guías de práctica, la reconstrucción de los significados que impliquen reflexionar sobre lo realizado tiene poco impacto sobre las creencias ya consolidadas desde sus experiencias.

Analizar cómo se aborda el DPD en su articulación en el espacio práctico de la FID, evidenció que curricularmente la universidad ha institucionalizado un proceso de innovación que, en efecto, responde a la normativa ministerial respecto a las nuevas necesidades formativas de profesionales de la educación. Mientras que el análisis realizado sobre la implementación de este proceso desde el discurso del personal formador y su impacto en el estudiantado ha resaltado la poca preparación de la institución para abordar en profundidad la complejidad de la formación, puesto que esto implica transformar los espacios tradicionales de la enseñanza universitaria, desde el modelamiento formativo a través de las bases del trabajo colaborativo e interdisciplinar, con un acompañamiento sistemático que entregue retroalimentación oportuna, además de implementar experiencias de aprendizaje disruptivas que generen en el estudiantado el cuestionamiento hacia su propio proceso de formación. Actualmente el aislamiento institucional generado en las carreras estudiadas ha mantenido la formación del profesorado dentro de un modelo tradicional que tiende a fragmentar los saberes desde la instrumentalización de los espacios, abordando, por una parte, los saberes disciplinares y, por otra, los saberes pedagógicos, sin intencionar espacios formativos para la convergencia de un aprendizaje integral.

En el Apéndice A se presenta la Figura A1. Árbol de análisis, este da cuenta de la categorización que surge del análisis sistematizado y articulado del discurso experto de las jefaturas de carrera, profesorado de práctica y personas egresadas. Como eje central de análisis se utiliza la matriz de *Desarrollo profesional docente*, donde la formación práctica y la innovación curricular son el contexto desde el cual se insuman las experiencias. Desde la voz de las personas entrevistadas, en cuanto al abordaje del DPD en la formación práctica, emergieron categorías que se agruparon de manera general de acuerdo con los elementos conceptuales que se presentaron con mayor preminencia y fuerza en sus discursos. Se da cuenta de una estructura administrativa rígida que permea los diferentes espacios formativos desde la apropiación experiencial de cada sujeto de acuerdo con su rol en la FID, lo que ha dificultado la consolidación de experiencias formativas integrales, y ha afianzado, a través de la desarticulación, un modelo formativo instrumental desde la formación inicial al espacio profesional.

Conclusiones

Primero, es claro que el proceso de convertirse en docentes entraña un largo recorrido, que comienza para muchas personas con las primeras observaciones en el sistema educativo, cuando aún eran estudiantes, desde esta primera instancia y como consecuencia de los años de escolarización, el futuro profesorado tiene tiempo suficiente para elaborar sus creencias sobre lo que significa la docencia, las que –en ocasiones– se encuentran tan arraigadas que funcionan como filtro sobre los nuevos procesos de aprendizaje en la formación universitaria (Tardif, 2010). Esto implica para la FID un importante desafío, ya que las creencias del estudiantado no se modifican por sí solas, necesitan de un proceso intencionado de experiencias formativas que le permitan al estudiantado cuestionar sus saberes y reconstruirlos desde una nueva base teórica, de la cual tomar decisiones pedagógicamente fundamentadas y contextualmente localizadas, autónomamente (Day, 2005). Considerar el DPD desde el espacio práctico de la FID permite ampliar las experiencias de aprendizaje de los futuros profesores y profesoras a través de su inserción temprana al espacio escolar, pues, desde aquí se concibe el aprender a enseñar como un proceso evolutivo que encuentra en la FID el punto de acceso a la profesionalización (Marcelo y Vaillant, 2013), con ello se espera romper con el orden tradicionalmente establecido desde la formación universitaria que, por años, ha burocratizado los espacios aumentando la brecha entre los saberes teóricos y prácticos, fragmentado excesivamente el conocimiento.

En segundo término, el estudio del espacio práctico de la formación inicial da cuenta de las nuevas demandas que surgen del espacio escolar, lo que ha derivado en la necesidad de repensar los programas de formación docente, a fin de generar una correspondencia entre las reales necesidades de la escuela y la FID. En relación con ello, desde el análisis de contenido realizado a los documentos tanto ministeriales como institucionales, se puede establecer que el espacio universitario estudiado comenzó un proceso de innovación curricular, que incorporó el DPD al nuevo diseño de la trayectoria formativa, desde el cual se estableció el eje de prácticas como el espacio articulador de la formación inicial.

Desde la voz unificada de los sujetos de estudio, se considera que el mayor inconveniente que se presenta en la FID es la estructura administrativa tradicional que mantiene el aislamiento desde el cual trabaja cada unidad académica responsable de los procesos de formación del profesorado, lo cual genera una desarticulación curricular entre área disciplinar y el área pedagógica. Esta desvinculación formativa ha repercutido directamente en la profesionalización de las personas egresadas, quienes, sostienen que el proceso más complejo de abordar desde el espacio laboral es la vinculación de los saberes, considerando además el contexto del establecimiento educativo y el de sus estudiantes, lo cual les deja –aseguran–, en desventaja a la hora de afrontar el proceso de enseñanza y aprendizaje, y afecta en lo que consideran la calidad de su enseñanza.

<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14372>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

En tercer término, la falta de institucionalidad respecto a la articulación curricular de las carreras de pedagogía genera cuestionamientos al propósito de la FID ya que, desde los resultados obtenidos, se puede establecer que –desde el camino de aislamiento formativo que ha tomado– está reproduciendo un sistema estandarizado que responde a un proceso de aprendizaje rígido, formando profesores funcionales a un sistema de rendición de cuentas, en donde el objetivo principal es cumplir con los niveles de desempeño establecidos, dentro de un espacio en donde la transformación educativa no tiene cabida como expresión de la profesionalización docente. Lo señalado alude a un elemento clave, la distancia que se produce entre aquello que se declara y lo que finalmente se logra realizar, por lo que es relevante considerar lo planteado por [Hargreaves y Fullan \(2014\)](#) sobre la FID, la cual, desde la documentación oficial, incluidos los perfiles de egreso, ofrecen una formación que aborda el DPD desde la concepción transformadora del profesorado en el espacio educativo, mientras que, en lo concreto, lo que genera es una preparación de profesorado capaz de desenvolverse en el espacio escolar, pero desde una posición funcional más que profesional.

En cuarto término, el DPD desde la formación inicial significa transformar el espacio universitario en función de las reales necesidades formativas que demanda la sociedad. Para ello se necesita, como sostiene [Tardif \(2010\)](#), que los diferentes actores que tienen responsabilidad sobre la educación de las nuevas generaciones abandonen las divisiones internas que producen las luchas de poder y de prestigio, a través de la desestructuración de las jerarquías simbólicas que se encuentran en las distintas áreas de la enseñanza. Dicha transformación debiese conducir al desarrollo de un trabajo colaborativo e interdisciplinar que se articule en función de la realidad escolar. Para que la enseñanza se considere una profesión de alto nivel ([Zeichner, 2010](#)) se requiere de profesionales que reflexionen, capaces de tomar decisiones sobre sus propias prácticas, de sistematizarlas, compartirlas y perfeccionarlas de acuerdo con el contexto en el cual se desenvuelven.

En este ámbito, se ha propuesto responder una cuestión central: ¿Cómo se aborda el DPD desde la articulación curricular de la formación práctica? Su respuesta se procuró desde cómo lo aborda el cuerpo docente de formación práctica y su repercusión en la experiencia de las personas egresadas de las carreras.

Primeramente, se puede señalar que, en el espacio estudiado, desde un ámbito declarativo, se ha implementado un proceso de innovación que genera una articulación curricular desde el eje de formación práctica, la cual brinda los espacios para abordar el DPD desde la FID. En cuanto al abordaje que hace del DPD el profesorado del área práctica, se puede señalar que su trabajo se caracteriza por proyectarse desde una estructura de aislamiento, en la que sus experiencias priman por sobre los lineamientos formativos propuestos por la innovación curricular, se dejan los contenidos, habilidades y actitudes subsumidas a la valoración y consideración que –personalmente–, el profesorado considera importante de abordar. Finalmente, en referencia a la experiencia de las personas egresadas, se puede señalar que desde su espacio laboral

evidencian la falta de articulación curricular de los ejes formativos que componen las carreras, puesto que es un elemento que consideran fundamental realizar en el espacio escolar, pero sostienen no contar con la preparación para afrontar estrategias pedagógicas que le permitan generar aprendizajes significativos a través de la vinculación de los elementos disciplinares, pedagógicos y contextuales de sus estudiantes.

En definitiva, y a modo de corolario, se puede señalar que abordar el DPD desde el espacio práctico de la FID brinda todas las posibilidades de generar experiencias de aprendizaje significativas para el futuro profesorado, por lo que su formación para todas las instituciones de educación superior debe ser una responsabilidad política y un compromiso social, y quienes no sean capaces de entender y de comprometerse con dicha responsabilidad institucional, como tajantemente sostiene Zeichner (2010), deberían abandonar el proceso.

En definitiva, con una mirada de futuro, los resultados obtenidos y las conclusiones a las que se ha arribado invitan y motivan a las personas responsables de la gestión del sistema, como a todas aquellas personas que desarrollan directamente docencia, a profundizar sobre cómo abordar el DPD desde el espacio práctico de la formación inicial, como un ejercicio que facilite instancias donde afloran las voces del profesorado, de aquel personal docente que por diversas razones no fue considerado en esta investigación, el profesorado guía de los establecimientos educacionales, que, en calidad de testigo directo y constante de la experiencia de práctica, posee una voz autorizada por el conocimiento del impacto que tienen sobre sus propios estudiantes, allí, donde todo ocurre pedagógicamente, el aula.

Sin duda que este ejercicio de introspección académica al que invitan los resultados que se presentan, implica mucha disposición y generosidad de parte de todos los actores concernidos, en particular en contextos de innovación de modelos curriculares de formación que, usualmente bien fundados y sólidamente estructurados, no son suficientemente bien entendidos y efectivamente bien implementados en la práctica y, particularmente, como ha sido el interés de la investigación: el DPD, es claro que sin un trabajo cooperativo y colegiado es difícil de alcanzar, sin un ambiente dispuesto a acoger las voces de todos y todas en la generación de un saber compartido, esencial para el desarrollo de un saber profesional que distinguirá y fundamentará a la profesión docente de ahora en adelante.

Referencias

- Angulo Rasco, J. F. (2017). La interpretación como diálogo y la doble hermenéutica. En S. Redon Pantoja y J. F. Angulo Rasco (Coords.), *Investigación cualitativa en educación* (pp. 268-279). Miño y Davila.
- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: Lo que nos dice la experiencia internacional y latinoamericana. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 77-99. <http://ojs.uc.cl/index.php/pel/article/view/25677>



<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14372>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

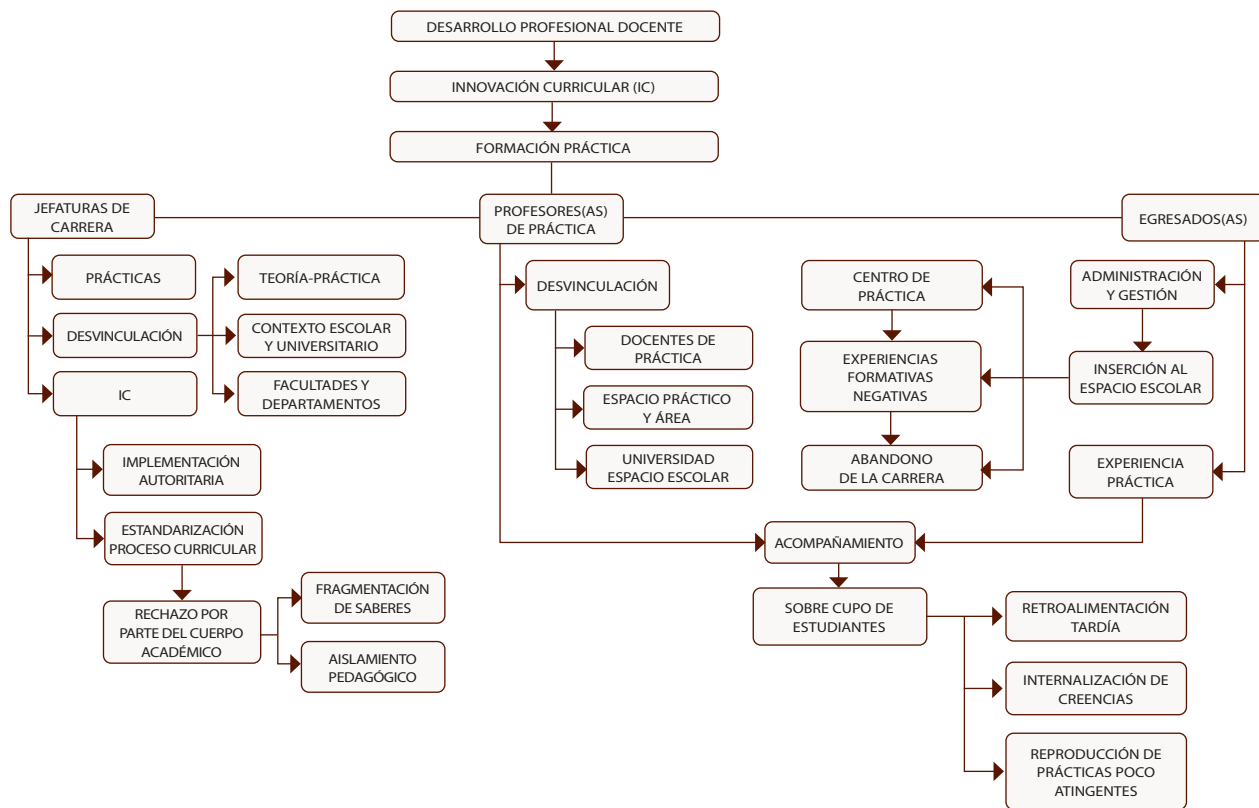
- Barrera Robles, M. e Hinojosa Torres, C. (2017). Incidencia del proceso de la práctica profesional en las dimensiones de la formación docente de estudiantes de pedagogía en educación física. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 54(2), 1-15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8150726>
- Bautista, A. y Ortega-Ruiz, R. (2015). Desarrollo profesional docente: Perspectivas y enfoques internacionales. *Psychology, Society, & Education*, 7(3), 343-355. <https://doi.org/10.25115/psye.v7i3.514>
- Charmaz, K. (2013). La teoría fundamentada en el siglo XXI. Aplicaciones para promover estudios sobre la justicia social. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Coords.), *Manual de investigación cualitativa*. (Vol. 2: *Las estrategias de investigación cualitativa*, pp. 270 - 325). Gedisa.
- Cisternas León, T. (2017). Desafíos y principios para investigar con teoría fundamentada. En S. Redon y F. Angulo (Coords.), Angulo. *La investigación cualitativa en educación* (pp. 267-278). Miño y Davila.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Narcea.
- Day, C. (2014). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea.
- Day, C. y Gu, Q. (2012). *Profesores: Vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos*. Narcea.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Giroux, H. (2012). *La educación y la crisis del valor de lo público. Desafiando la agresión a los docentes, los estudiantes y la educación pública*. Criatura Editora.
- González, L. E. (2015). *Arriba profes de Chile. De la precarización neoliberal a la reorganización docente*. América en Movimiento.
- Gorichon, S., Ruffinelli, A., Pardo, A. y Cisternas, T. (2015). Relaciones entre formación inicial e iniciación profesional de los docentes. Principios y desafíos para la formación práctica. *Cuaderno de Educación*, (66), 1-20. <https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/9464/txt1197.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Morata.
- Hirmas, C. y Cortés, I. (2015). *Investigación sobre formación práctica en Chile: Tensiones y desafíos*. OEI.

- Loughran, J. y Russell, T. (2016). Comenzando a entender la enseñanza como una disciplina. En T. Russel, R. Fuentealba y C. Hirmas (Comps.), *Formadores de formadores, descubriendo la propia voz a través del self-study* (pp. 65-76). OEI. [https://www.researchgate.net/publication/304750117 FORMADORES DE FORMADORES Descubriendo la propia voz a través del Self - Study](https://www.researchgate.net/publication/304750117_FORMADORES_DE_FORMADORES_Descubriendo_la_propia_voz_a_traves_del_Self_-_Study)
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2013). *Desarrollo profesional docente*. Narcea.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2018). *Hacia una formación disruptiva de docentes 10 claves para el cambio*. Narcea.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5.ª ed.). Deusto.
- Salazar-Gómez, E. y Tobón, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Revista Espacios*, 39(53), 1-9. <http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-17.pdf>
- Soneira, A. J. (2014). La "teoría fundamentada en los datos" (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 153-173). Gedisa.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universitaria de Antioquia.
- Tardif, M. (2010). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Trinidad Requena, A., Carrero Planes, V. y Soriano Miras, R. M. (2006). *Teoría fundamentada "Grouded Theory": La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. CIS.
- Vaillant, D. y Cardozo Gaibisso, L. (2017). Desarrollo profesional docente: Entre la proliferación conceptual y la escasa incidencia en la práctica de aula. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 13(26), 5-14. <http://dx.doi.org/10.29197/cpu.v13i26.259>
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Narcea.
- Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Zeichner, K. M. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Narcea.



<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14372>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Apéndice A:
 Figura A1: Árbol de análisis



Nota: Elaboración propia.

