

MODELO PROFESIONAL DE REFERENCIA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES

DONATILA FERRADA TORRES

Docente del Departamento de Currículum y Evaluación, Facultad de Educación,
Universidad Católica de la Santísima Concepción – Chile
dferrada@ucsc.cl

ALICIA VILLENA SPULER

Docente del Departamento de Fundamentos de la Pedagogía, Facultad de Educación,
Universidad Católica de la Santísima Concepción – Chile
avillena@ucsc.cl

RESUMEN

Esta investigación se planteó como objetivo central desentrañar el/los modelo(s) de ciencia(s) y los modelos de praxis que subyacen en los procesos de formación de los profesionales de pedagogía de un centro de estudios de nivel superior a fin de dar cuenta de los modelos profesionales vigentes y establecer eventuales relaciones entre estos modelos teóricos y los modelos prácticos, mediante una metodología de carácter cualitativo-interpretativa. Los resultados evidenciaron una relativa convivencia entre los modelos profesionales de referencia cognitivo y constructivista, avalada en un cambio paradigmático que se desplaza desde el positivismo al interpretativo.

FORMACIÓN DE DOCENTES – PROFESIONALIZACIÓN – DOCENTES – ENSEÑANZA SUPERIOR

ABSTRACT

THE PROFESSIONAL MODEL OF REFERENCE IN INITIAL TEACHER TRAINING. This investigation arose as a central objective to unravel the / those model (s) of science and the praxiological models that underlie the training processes of education professionals from a center of higher education studies in order to take into account current professional models and establish possible relationships between these theoretical models and practical models, using a qualitative and interpretative methodology. The results showed that there is a relative coexistence between professional models with a cognitive and constructivist reference point, endorsed by a paradigm shift that moves from positivism to interpretation.

TEACHERS EDUCATION – PROFESSIONALIZATION – TEACHERS – HIGHER EDUCATION

Este texto es resultado de Proyecto de investigación interdisciplinar Construcción de Conocimiento Profesional: Una Contribución al Fortalecimiento de la Formación de Profesionales en Nivel Superior (2007 a 2008) en la Universidad Católica de la Santísima Concepción; responsable: Donatila Ferrada Torres.

ANTECEDENTES GENERALES

El debate sobre la profesionalización en la educación superior, es hoy, un tema vigente y de alta notoriedad e interés en la comunidad académica. Autores como, Schön (1998), Giroux (1992), Apple (1996), Bárcena (1994), Hartley (2001), Contreras (1991) y otros, han investigado al respecto y cuyo gran dilema pasa por resolver la orientación profesional desde la formación de un técnico hacia la de un profesional reflexivo (Schön, 1998).

La formación de profesionales se sostiene básicamente en los sistemas de creencias o representaciones sociales que los docentes tienen acerca de su objeto de conocimiento y de la naturaleza de lo que enseñan, coexisten de manera persistente e intuitiva, significados tradicionales, dogmáticos, simples, poco elaborados e inestables, la mayoría de las veces ambiguos que condicionan e incluso determinan los procesos de enseñanza, evaluación y aprendizaje de los saberes. Estos "sistemas de ideas previas" han logrado anclarse en la lógica de los profesionales en formación en gran medida debido a los "esquemas o modelos" de formación inicial y continua en la que desarrollaron (o desarrollan) su marco profesional de referencia. Este modelo conduce a una formación profesional basada en lo técnico.

En contraposición a lo anterior, una formación profesional que considere las complejas conexiones entre el objeto de conocimiento y los procesos de enseñanza-aprendizaje del mismo, deberá promover un proceso holístico-integrado, en el que la formulación y construcción del conocimiento adquiere una connotación interdisciplinaria de saberes que por su naturaleza están en permanente crisis y cambio, es decir, donde el docente está aprendiendo a enseñar y el alumno aprendiendo a aprender (visión interpretativo-crítica y mutable del conocimiento) (Quintanilla, 2004). Este modelo conduce a una formación profesional de carácter reflexivo. De acuerdo a lo señalado anteriormente, el modelo de formación, necesariamente debe implicar que el formador de profesionales desarrolle en el estudiante en formación que piense con teorías y reflexione sus prácticas profesionales cotidianas con modelos y categorías de análisis comprensivos que favorezcan la debida orientación del conocimiento enseñado, comprobando las implicaciones que dichos modelos o teorías generan en el desarrollo profesional contextualizadamente.

Algunos de los hallazgos entorno a la formación inicial de profesores, señalan a la fecha, que se habría producido un cambio mayor y significativo en

aquellas universidades con proyectos, sin embargo, a la hora de confrontarlos con los resultados de aprendizajes de los alumnos obtenidos a través de pruebas estandarizadas¹ a nivel nacional e internacional:

...se tiene la sensación de haber modificado sólo el cascarón y de tener mucho que hacer todavía para mejorar la médula de estos programas... esto implica la instauración de un proceso permanente de evaluación de la efectividad de los programas... que incluya un examen del grado en que los futuros profesionales exhiben un desempeño profesional como el que se indica en los estándares de formación; el grado en que los contenidos curriculares no permanecen estáticos sino que se revisan constantemente, y el grado en que cada formador de formadores se actualiza en forma permanente. (Ávalos, 2002, p. 168)

En este escenario, la formación inicial de profesores se constituye en un permanente desafío para la propia reforma educativa, donde las investigaciones y sistemas de evaluación dan cuenta de una polisemia y coexistencia teórica de carácter básicamente instrumental y reducido a posturas o enfoques restrictivos que orientan el desarrollo profesional de la educación desde una vertiente epistemológica superada históricamente (Ferrada, Villena, Schilling, 2003); y condicionada a escasas propuestas originales e innovadoras que potencien y canalicen la formación inicial de profesores en un mundo global y en permanente cambio, donde el conocimiento se reconoce como múltiple, diverso, amplio, heterogéneo y en continua evolución.

Por tanto los proyectos institucionales, curriculares y educativos carecen de una orientación en el sentido amplio que permita ofrecer una respuesta a las políticas educativas que pretenden impactar en la formación profesional de profesores y que no dan respuesta a este tipo de requerimientos en los cuales está inmersa la sociedad chilena (Villaruel, 2009).

La formación inicial de profesores descansa básicamente en las particularidades que tienen los formadores, tales como, sus sistemas de creencias,

1. Sistema de Medición de la Calidad de la Educación – Simce –, corresponde al sistema nacional que aplica el Estado chileno anualmente a estudiantes de básica y media en las áreas de Lenguaje y Comunicación, Educación, Matemática y Comprensión del medio; Third International Mathematics in Science – TIMS (Villaruel, 2009).

representaciones, estilos discursivos, formas de relacionarse etc.; y el currículum de formación, básicamente entendido como plan de estudio.

Desde esta perspectiva, una propuesta interesante para comprender todos estos aspectos, es la de Laberrere y Quintanilla (2002) quienes proponen planos de análisis que permiten ser reinterpretados para adentrarse en la comprensión de los modelos de ciencia y praxis que subyacen a las prácticas de formación.

Estos autores diferencian tres planos fundamentales de análisis: 1. instrumental-operativo; 2. personal-significativo; 3. relacional-social. El primero, refiere a las estrategias personales (conocimientos, toma de decisiones, procedimientos) que los sujetos usan cuando se enfrentan a un problema. Este plano representa lo más convencional que está instalado a nivel de la cultura educativa. El segundo, refiere a procesos y estados personales del individuo que resuelve el problema sin considerar aquellos elementos del plano anterior. Aquí se construyen los significados y sentidos de los contenidos problemáticos en un contexto de la cotidianidad de los sujetos que aprenden. Y el tercero, se refiere a las interrelaciones pedagógicas entre los sujetos que enfrentan directamente un problema y donde entran en juego todos los aspectos personales y colectivos en la búsqueda de las soluciones.

A partir de la consideración de estos tres planos de análisis, este estudio ha construido las categorías matrices de modelo de ciencia y praxis a fin de comprender los modelos de formación profesional. De esta forma, la presencia del plano instrumental-operativo se correspondería con el modelo positivista de la ciencia, y la presencia de los tres planos de análisis simultáneamente se correspondería con el modelo interpretativo de la ciencia.

Así, en términos genéricos, se entiende por modelo de ciencia al complejo entramado de creencias y representaciones que portan los sujetos formadores y las formas en las cuales construyen los significados en los sujetos en formación y que pueden ser evidentes a nivel declarativo. Del mismo modo, el modelo de praxis hace referencia a este mismo sistema de creencias y representaciones en la relación pedagógica en la cual se construyen en términos prácticos los significados de quien enseña en relación a quien aprende. Y por modelo profesional de referencia la visión acerca de cómo el sujeto construye y transporta el conocimiento para hacerlo enseñable. En este proceso quien enseña transporta todo un sistema de ideas y creencias previas que evidencia

al momento de enseñar un saber determinado. Desde esta comprensión, los modelos de ciencia y praxis, por intermedio de la identificación de los planos de análisis, permiten develar estos sistemas de creencias con lo cual es posible acceder al modelo profesional de referencia que porta el sujeto que enseña.

Estudios similares han abordado la caracterización de las cogniciones pedagógicas del académico universitario ante su práctica docente, centrándose en la producción de conocimiento y en la planificación del modelo de formación profesional alternativa y fenómenos socioeducativos al interior de la profesión (Meléndez Ferrer, 2007, p. 82), sin embargo, la literatura no ofrece información sobre estudios que analicen el modelo profesional de referencia desde los modelos de ciencia y praxis – desde los planos de análisis – desde el cual el académico construye el conocimiento durante el proceso de formación inicial.

Desde estos argumentos, esta investigación se propuso dar respuesta sobre ¿cuáles son los modelos de ciencia y praxis que sostienen el modelo profesional de referencia desde el cual se imparte la formación inicial de profesores?, y si ¿existe relación entre estos modelos de ciencia y praxis asumidos en el proceso de formación?

OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

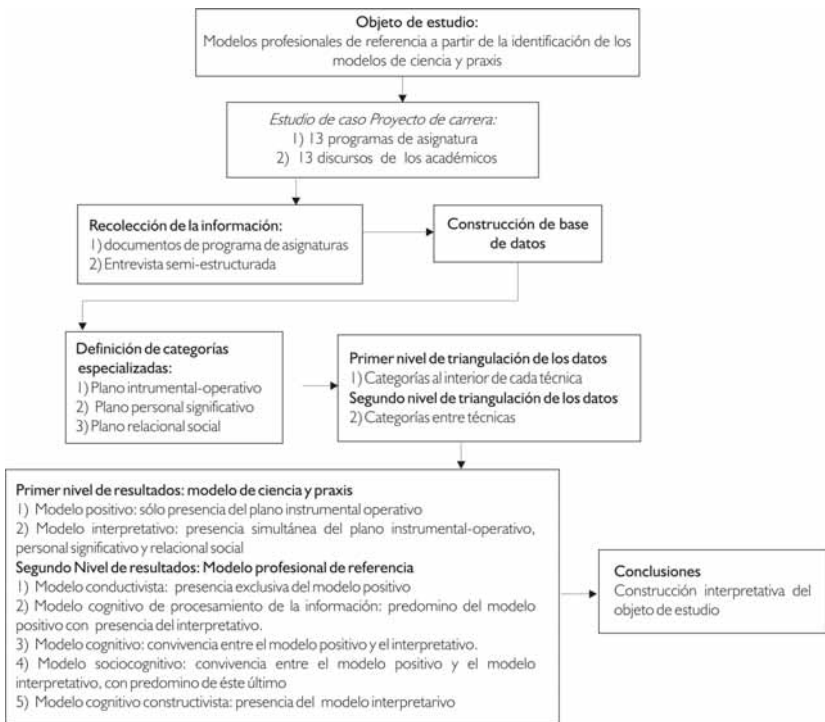
Develar los modelos de ciencia y praxis presentes en el proyecto de carrera de pedagogía de una universidad tradicional a fin de identificar el modelo profesional de referencia.

METODOLOGÍA

La metodología usada en este estudio es de carácter cualitativo-interpretativa. La muestra intenciona consideró un estudio de caso de un proyecto de carrera de pedagogía de nivel superior el que fue analizado desde dos perspectivas. La primera, de carácter prescriptivo conformada por todos los programas que constituyen el currículum de formación de la carrera de Pedagogía Básica del área de formación científico-técnico (13 asignaturas) y, una declarativa constituida por el discurso de todos los académicos que imparten docencia en los cursos seleccionados en la fase prescriptiva (13 entrevistados). La recolección de la información consideró el uso de entrevistas semi-estructuradas y los documen-

tos del proyecto de carrera. Para el análisis de los datos se usaron pautas de análisis de contenido de texto y levantamiento de categorías especializadas. La validación se realizó usando triangulación entre técnicas y al interior de éstas. Las categorías matrices usadas fueron: modelos de ciencias y praxis desde los planos de análisis de resolución de problema. El siguiente plano metodológico abordó estos resultados y estableció las tipologías de ciencia, y el último, analizó la relación entre las tipologías de ciencia y los modelos profesionales de referencia. Una síntesis esquemática del modelo metodológico utilizado se muestra en la figura 1.

FIGURA 1
SÍNTESIS DEL MODELO METODOLÓGICO



RESULTADOS Y ANÁLISIS

El modelo de ciencia a nivel prescriptivo

Los principales resultados del modelo de ciencia a nivel del currículo prescriptivo por áreas de áreas de formación del pedagogo se muestran en la figura 2.

FIGURA 2
EL MODELO DE CIENCIA A NIVEL PRESCRIPTIVO

ÁREA		ANÁLISIS	CIENCIA
Formación general	Introducción a la pedagogía (I Semestre)	Plano instrumental-operativo en la mayoría del programa Los tres planos en parte del programa	Predominio del modelo positivo con presencia del modelo interpretativo
Formación profesional	Fundamentos biopsicológicos (II semestre)	Plano instrumental-operativo en parte del programa Los tres planos en parte del programa	Clara convivencia del modelo positivo con el modelo interpretativo
	Psicología del desarrollo (II Semestre)	Plano instrumental-operativo en parte del programa Los tres planos en parte del programa	Convivencia del modelo positivo con el modelo interpretativo
	Evaluación educacional (III Semestre)	Plano instrumental-operativo en parte del programa Los tres planos en parte del programa	Convivencia del modelo positivo con el modelo interpretativo
	Currículo educacional (III semestre)	Plano instrumental-operativo en parte del programa Los tres planos en parte del programa	Convivencia del modelo positivo con el modelo interpretativo
	Didáctica general (IV Semestre)	Plano instrumental-operativo en parte del programa Los tres planos en parte del programa	Convivencia del modelo positivo con el modelo interpretativo

(continúa)

(continuação)

Formación práctica	Práctica pedagógica I (II semestre)	Los tres planos en todo el programa	Modelo interpretativo
	Práctica pedagógica II (III Semestre)	Los tres planos en todo el programa	Modelo interpretativo
	Práctica pedagógica III (IV Semestre)	Los tres planos en todo el programa	Modelo interpretativo
	Práctica pedagógica IV (V Semestre)	Los tres planos en todo el programa	Modelo interpretativo
	Práctica pedagógica V (VI Semestre)	Los tres planos en todo el programa	Modelo interpretativo
	Práctica pedagógica VI (VII Semestre)	Los tres planos en todo el programa	Modelo interpretativo
	Práctica pedagógica profesional (VIII Semestre)	Los tres planos en todo el programa	Modelo interpretativo

El primer aspecto llamativo de estos hallazgos, analizados en su conjunto, es la dinámica de los modelos de ciencia presentes que podría caracterizarse como evolutiva, ya que encontramos programas de estudios construidos desde un predominio del modelo positivo, pasando por una convivencia entre los modelos positivo e interpretativo, hasta un predominio absoluto del modelo interpretativo.

El segundo aspecto, es que esta evolución está directamente vinculada con el lugar que ocupan los cursos en los distintos semestres que se imparten, de tal modo, que el currículo de formación del pedagogo contempla disciplinas clásicas en los primeros semestres de formación que pudieran estar más ancladas a modelos más clásicos de la ciencia (positivos). Tal es el caso de la pedagogía que durante largos períodos de tiempo ha luchado por alcanzar estatus científico al interior de las ciencias experimentales. Sin embargo, con el surgimiento de nuevas disciplinas constitutivas de la misma, que la han ido fortaleciendo como cuerpo científico (Currículum, Evaluación y Psicopedagogía, por ejemplo), éstas la resituaron de modo natural en el modelo interpretativo, al

mismo tiempo que la alejaron del modelo positivo. Estos aspectos, se condicen con la ubicación de los cursos que recogen estas disciplinas constituyentes de la pedagogía expresados en el currículum de formación del pedagogo en estudio. Así, la Introducción a la Pedagogía que recoge saberes de la pedagogía más tradicional está presente en el primer semestre del plan de estudio. Luego, a partir del segundo semestre se ubican los cursos que recogen saberes de las disciplinas constituyentes de la pedagogía más contemporánea como Fundamentos Biosicológicos del Aprendizaje, Psicología del Desarrollo, Evaluación Educativa y Currículo Educativo, que como tales, están más vinculados a modelos interpretativos consecuentes con la evolución histórica del desarrollo de la pedagogía actual.

Analizados, ahora estos datos por áreas de formación, encontramos en primer lugar, que en las áreas de formación general y formación profesional se observa una convivencia de los dos modelos de ciencia, el positivo y el interpretativo, lo cual estaría indicando que el proceso de formación de pedagogos estaría siendo orientado hacia un abandono de la hegemonía del modelo positivo y una clara apertura hacia un modelo interpretativo. Estos datos se ven afianzados cuando se analiza el área de formación práctica donde hay presencia absoluta de un solo modelo, el interpretativo. El hallazgo podría estar indicando, que la naturaleza de la disciplina de la pedagogía, a pesar de la impronta histórica del positivismo que la constituyó inicialmente, hoy en día se abre hacia una forma distinta de concebir tanto el quehacer científico como el quehacer educativo de formación profesional.

Por su parte, el área de formación práctica y su impronta al interior del modelo interpretativo pudiera tener explicación dada la constitución de un quehacer interdisciplinario, de praxis y de construcción de conocimiento desde la acción y la teoría en la realidad laboral temprana a la que ingresa el estudiante.

De la misma forma, las áreas de formación general y profesional que evidencian la convivencia, entendida en este caso como un primer paso para el abandono del positivismo, están sirviendo también de antesala para la consolidación del modelo interpretativo presente en el área de formación práctica.

El modelo de praxis a nivel declarativo

Los principales resultados del modelo de praxis – nivel declarativo – por áreas de formación del pedagogo se muestran en la figura 3.

FIGURA 3
EL MODELO DE PRAXIS A NIVEL DECLARATIVO

ÁREA		ANÁLISIS	PRAXIS
Formación general	Introducción a la pedagogía (I Semestre)	Plano instrumental-operativo en discurso	Modelo positivo
Formación profesional	Fundamentos biopsicológicos (II Semestre)	Plano instrumental-operativo en el discurso	Modelo interpretativo
	Psicología del desarrollo (II Semestre)	Sin información	Sin información
	Evaluación educacional (III Semestre)	Plano instrumental-operativo en discurso	Modelo positivo
	Currículo educacional (III Semestre)	Los tres planos en el discurso	Modelo interpretativo
	Didáctica general (IV Semestre)	Plano instrumental-operativo en el discurso	Modelo positivo
Formación práctica	Práctica pedagógica I (II Semestre)	Los tres planos en el discurso	Modelo interpretativo
	Práctica pedagógica II (III Semestre)	Los tres planos en el discurso	Modelo interpretativo
	Práctica pedagógica III (IV Semestre)	Los tres planos en el discurso	Modelo interpretativo
	Práctica pedagógica IV (V Semestre)	Los tres planos en el discurso	Modelo interpretativo
	Práctica pedagógica V (VI Semestre)	Los tres planos en el discurso	Modelo interpretativo
	Práctica pedagógica VI (VII Semestre)	Los tres planos en el discurso	Modelo interpretativo
	Práctica pedagógica profesional (VIII Semestre)	Sin información	Sin información

El modelo de praxis, analizado desde el discurso del académico, de modo general, evidencia una clara correspondencia con el modelo interpretativo de la ciencia en términos evolutivos, sobre la base del avance del estudiante en el

plan de estudio. Así, en el primer semestre se parte de un modelo positivo, avanzando durante los semestres II al IV entre un modelo positivo e interpretativo dependiendo de tipo de curso, para finalmente en el área de formación práctica que abarca desde el II al VIII semestre, la presencia única del modelo interpretativo. Otro aspecto llamativo, es que a nivel de modelo de praxis no se observa convivencia entre los modelos encontrados sino una clara definición por uno de ellos. Algunas explicaciones posibles para estos hallazgos podrían ser:

1. que en el caso del curso Introducción a la Pedagogía, pudiera estar ocurriendo que el discurso del académico analizado se mantiene todavía documentado en ese primer momento histórico de la pedagogía (lucha por el estatus científico al interior del modelo positivo), lo cual impide un avance en el quehacer práctico de un sistema de creencias más actualizado (carácter interdisciplinar de la pedagogía que la ubica naturalmente en el modelo interpretativo);
2. en los cursos de Evaluación Educacional y Didáctica General donde el discurso de los académicos se ubican en el modelo positivo en su expresión más pura, es posible comprenderlo considerando que ambas disciplinas han tenido una tradición histórica que las sitúa como un quehacer instrumental centrado en el manejo de variables apriorísticas del trabajo en el aula. Esta visión es parecida al caso del discurso encontrado en el curso de Introducción a la Pedagogía, puesto que también ambas disciplinas han evolucionado a comprensiones netamente interpretativas reconociendo la naturaleza compleja, dinámica y emergente del quehacer de aula. Pareciera ser que se hace evidente una desactualización que impide una movilización del sistema de creencias que opera a nivel de praxis, por parte de estos académicos;
3. los discursos de los académicos que imparten los cursos de Fundamentos Biopsicológicos del Aprendizaje, Currículum Educacional y toda la secuencia de los cursos de Prácticas Pedagógicas Progresivas, que se sitúan al interior del modelo interpretativo de praxis de carácter puro, podrían encontrar explicación en la naturaleza de estas disciplinas y quehaceres, su dimensión interdisciplinar al interior de las mismas y su vinculación permanente con el objeto de estudio de carácter dinámico y complejo que se reconoce en toda dimensión de construcción de conocimiento y aprendizaje. Además, a diferencia

de los casos anteriores, se puede sostener que estos discursos se presentan acorde con el desarrollo de estas disciplinas.

Modelo de ciencia y de praxis en la formación del pedagogo

Los hallazgos de la relación entre modelo de ciencia y modelo de praxis por áreas de formación del pedagogo se muestran en la figura 4.

FIGURA 4
RELACIONES ENTRE CIENCIA Y PRAXIS EN LA FORMACIÓN DEL PEDAGOGO

ÁREA	CURSO	CIENCIA	PRAXIS
Formación general	Introducción a la pedagogía	Predominio del modelo positivo con presencia del interpretativo	Modelo positivo
Formación profesional	Fundamentos biopsicológicos del aprendizaje	Clara convivencia del modelo positivo con el interpretativo	Modelo interpretativo
	Psicología del desarrollo	Clara convivencia del modelo positivo con el interpretativo, sin predominio de ninguno de ellos	Sin información
	Evaluación educacional	Clara convivencia del modelo positivo con el interpretativo, sin predominio de ninguno de ellos	Modelo positivo
	Currículum educacional	Clara convivencia del modelo positivo con el interpretativo, sin predominio de ninguno de ellos	Modelo interpretativo
	Didáctica general	Clara convivencia del modelo positivo con el interpretativo, sin predominio de ninguno de ellos	Modelo positivo
Formación práctica	Práctica pedagógica I	Modelo interpretativo	Modelo interpretativo
	Práctica pedagógica II	Modelo interpretativo	Modelo interpretativo
	Práctica pedagógica III	Modelo interpretativo	Modelo interpretativo
	Práctica pedagógica IV	Modelo interpretativo	Modelo interpretativo
	Práctica pedagógica VI	Modelo interpretativo	Modelo interpretativo
	Práctica pedagógica profesional	Modelo interpretativo	Sin información

En términos generales, se observa una diferencia en los modelos de ciencia y praxis al interior de las áreas de formación general y profesional. Por el contrario, una permanencia y correspondencia de éstos modelos al interior de la formación práctica del pedagogo.

En relación con el área de Formación General si bien el modelo positivo es el referente, llama la atención que a nivel de modelo de ciencia aparezcan parcialmente indicios del modelo interpretativo, lo que podría explicarse desde dos ámbitos. El primero, es que esto pudiera deberse a que quienes diseñan el currículo de formación del pedagogo solicitan a quien realiza el programa que éste sea elaborado al interior del modelo interpretativo, pero quien lo realiza es portador de un modelo positivo, por lo tanto, resulta que el modelo positivo se impone en dicha construcción porque quien construye no puede desprenderse de su sistema de creencias que porta.

Así, la aparición de algunos elementos del modelo interpretativo sería el resultado del esfuerzo por dar respuesta a la petición de los gestores que solicitan el programa. El segundo, es que quien construye el programa no es quien lo ejecuta, por tanto, el diseño obedece a un sistema de creencias distinto de quien lo desarrolla.

En relación con el área de Formación Profesional, observamos una situación definida, que se caracteriza en una constante en todos los programas estudiados en que se encuentra la convivencia de ambos modelos (positivo e interpretativo) cuando analizamos el modelo de ciencia. Por el contrario, cuando abordamos el modelo de praxis desaparece totalmente la convivencia y aparece una clara definición hacia uno u otro de los modelos (positivo o interpretativo). Estos hallazgos pudieran encontrar explicación en que el equipo diseñador del currículo de formación del pedagogo, solicita a los distintos académicos que elaboran los programas que sean realizados al interior del sistema de creencias correspondiente al modelo interpretativo, pero éstos sujetos son portadores de un sistema de creencias al interior del modelo positivo, pero con la clara intención de dar respuesta, aunque forzada, a esa petición, obteniendo como resultado esta convivencia entre ambos modelos. La definición por un modelo u otro evidenciado al interior del modelo de praxis puede ser explicada desde dos planos. El primero y más obvio, sería que quien desarrolla el programa da cuenta de su propio sistema de creencia, hecho que desemboca en un modelo u otro. El segundo, dice relación con la definición desde la convivencia de ambos

modelos, positivo o interpretativo donde el sujeto portador del modelo, en esta fase, puede expresar libremente su sistema de creencia, ya que en este nivel no tiene la presión del equipo diseñador del currículum, por lo mismo, podría llegar a sostenerse que quien elabora el programa podría ser el mismo que lo desarrolla.

Finalmente, en el área de Formación Práctica se observa una coincidencia entre el modelo de ciencia con el de praxis. Esto podría explicarse, en una coincidencia entre quienes solicitan, construyen y desarrollan los programas de esta área de formación, o porque quienes lo desarrollan, aunque no sean los mismos también, son portadores del sistema de creencia del modelo interpretativo.

El modelo profesional de referencia de la formación del pedagogo

Los resultados obtenidos que muestran el tipo de modelo profesional de referencia de la formación del pedagogo están graficados en la figura 5.

FIGURA 5

EL MODELO PROFESIONAL DE REFERENCIA DE LA FORMACIÓN DEL PEDAGOGO

ÁREA	CURSO	PROFESIONAL REFERENCIA (Currículo prescriptivo)	PROFESIONAL REFERENCIA (Currículum discursivo)
Formación general	Introducción a la pedagogía	Modelo cognitivo	Modelo cognitivo de procesamiento de la información
Formación profesional	Fundamentos biopsicológicos del aprendizaje	Modelo cognitivo	Modelo cognitivo constructivista
	Psicología del desarrollo	Modelo cognitivo	No hay información
	Evaluación educacional	Convivencia cognitivo y socio-cognitivo	Modelo conductista
	Currículum educacional	Convivencia cognitivo y socio-cognitivo	Modelo socio-cognitivo
	Didáctica general	Convivencia cognitivo y socio-cognitivo	Convivencia entre modelo cognitivo y conductista

(continua)

(continuação)

Formação prática	Prática pedagógica I	Convivência cognitivo y socio-cognitivo	Modelo cognitivo constructivista
	Prática pedagógica II	Convivência cognitivo y socio-cognitivo	Modelo cognitivo constructivista
	Prática pedagógica III	Convivência cognitivo y socio-cognitivo	Modelo cognitivo constructivista
	Prática pedagógica IV	Convivência cognitivo y socio-cognitivo	Modelo cognitivo constructivista
	Prática pedagógica VI	Convivência cognitivo y socio-cognitivo	Modelo cognitivo constructivista
	Prática Pedagógica profissional	Convivência cognitivo y socio-cognitivo	Modelo cognitivo constructivista

En líneas generales, se observa, a nivel del currículum prescriptivo, una clara predominancia del modelo profesional de referencia cognitivo y socio-cognitivo. Por su parte, a nivel del currículum discursivo, el modelo profesional de referencia predominante es el cognitivo constructivista. Por consiguiente, a este nivel de análisis existe correspondencia entre ambos niveles de currículum analizados. Sin embargo, un análisis más detallado, a nivel de currículum prescriptivo, muestra una evolución consecuente con el plan de estudio desde un modelo cognitivo, en los primeros semestres, hacia una convivencia entre el cognitivo y el socio-cognitivo a partir del tercer semestre en adelante. Por el contrario, a nivel del currículum discursivo, no se observa la correspondencia evolutiva antes señalada, sobre todo, en el área de formación profesional donde se aprecian tres situaciones. La primera es la presencia de un modelo conductista como modelo profesional de referencia, la segunda, la presencia del modelo cognitivo; y la tercera, es la convivencia de ambos modelos de profesional de referencia (cognitivo-conductista).

Desde otro plano de análisis, al contrastar estos modelos profesionales de referencia en ambos niveles curriculares (prescriptivo y discursivo), en términos generales, se confirma la predominancia del modelo cognitivo y socio-cognitivo en correspondencia con un modelo cognitivo-constructivista. En términos específicos, llama la atención los hallazgos producidos en el área de formación profesional, donde la mayoría de los modelos profesionales de referencia sufren una suerte de involución desde modelos cognitivos y socio-cognitivos hacia modelos conductistas y a convivencias entre el cognitivo y conductista, exceptuando un solo curso de los analizados.

Finalmente, se observa una correspondencia, entre los modelos profesionales de referencia y los modelos de ciencia y praxis en ambos niveles curriculares analizados y al interior de cada área.

INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

La fundamentación teórica de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica estudiada asume un enfoque curricular socio-cognitivo, hecho que podría explicar la presencia predominante del modelo profesional de referencia socio-cognitivo a nivel de currículum prescriptivo (programas de estudio), notoriamente evidenciada en los programas de Prácticas Pedagógicas Progresivas. Esta fundamentación teórica además encuentra correspondencia con las exigencias de los documentos técnicos emanados por el Ministerio de Educación de Chile – Mineduc – en cuanto a requerimientos exigidos en el proceso de formación inicial de profesores de parte del Estado. Sin embargo, esta fundamentación no encuentra plena correspondencia con el proyecto educativo institucional, el cual da cuenta de un enfoque personalizado. Esta no correspondencia puede encontrar explicación, desde varios puntos de vistas. El primero, dice relación con la sujeción orientadora de la formación inicial de profesores emanada desde el Estado, por parte del equipo responsable del proyecto, aspecto que se ve fuertemente reforzado ya que se asesoran exclusivamente por los propios autores de los documentos que recogen las políticas² que se asumen a-crítica y a-reflexivamente.

La segunda, tiene que ver con la colonización de referentes científicos únicos, específicamente, se asume a los españoles Martiniano Román y Eloisa Diez, quienes construyen un enfoque curricular que denominan socio-cognitivo y que lo traducen en una ruta operativa para llevarlo a la práctica. Este enfoque curricular, tiene la particularidad de ser un enfoque construido desde la teoría, es decir, no cuenta con referentes empíricos que lo avalen en alguna parte del mundo. Los riesgos asociados a la implantación de un currículum de “escritorio” puede anticipar dificultades en su puesta en práctica. Además, otro aspecto que cierra este punto es la adscripción a-crítica y a-flexiva, tanto de los referentes teóricos asumidos como de los mandatos de las políticas nacionales.

2. Proyecto Curricular de Carrera de Pedagogía de Educación General Básica.

Esto último, puede estar explicando las dificultades en asumir completamente el cambio paradigmático de ciencia y praxis, puesto que si bien se asume discursivamente un modelo de ciencia y praxis, éste no está apropiado por parte de quienes lo solicitan.

Ambos ámbitos explicativos pudieran estar dando cuenta de lo que se conoce en la literatura científica “como la división social del trabajo de control simbólico” que plantea que mientras más complejos son los principios que mueven las fuerzas de producción más simple es la división del trabajo y más compleja la división social del trabajo de control simbólico (Bernstein, 1998, p. 137)

Así, en el decir de este autor, el “campo de control simbólico”³ comprende unos “códigos de discurso, modos de relacionar, pensar y sentir, que especializan y distribuyen formas de consciencia, relaciones sociales y disposiciones” (Bernstein, 1998, p. 139).

De esta forma en la división social del trabajo de control simbólico aparecen tipos de agentes de control simbólico⁴ que son de nuestro interés y que pueden ayudar a explicar los resultados encontrados en esta investigación. El primero, son los agentes reguladores cuya función consiste en definir, supervisar y mantener los límites de personas y actividades, en estos agentes podemos ubicar sin riesgo de equivocarnos a los agentes que elaboran los documentos técnicos que contienen las políticas educativas de formación inicial docente emanadas desde el Estado y que el proyecto de carrera de Pedagogía en Educación General Básica, asume como propio. Estos agentes definen supervisan, mantienen límites a los académicos en la libertad que debieran tener para elaborar proyectos con características propias.

El segundo, son los agentes configuradores cuya función consiste en la creación de lo que se considera desarrollo o cambio de las formas simbólicas dentro de las artes, artesanía y ciencias, entre los que se encuentran las univer-

3. Campo de control simbólico: un conjunto de agencias y agentes que se especializan en los códigos discursivos que dominan (Bernstein, 1994, p. 139)

4. Reguladores: agencias y agentes que definen, supervisan y mantienen los límites de personas y actividades; sistema legal y agencias religiosas, policía y servicio de prisiones. Reproductores: profesores y sistema escolar. Configuradores: creadores de la que se considera desarrollo o cambio de las formas simbólicas dentro de las artes, artesanía y ciencias; universidades, centros de investigación, fundaciones privadas (Bernstein, 1994, p. 143).

sidades, centros de investigación, fundaciones privadas, pero que en el contexto nacional por la expansión masiva de la educación superior, las universidades cada día pierden más este trabajo de control simbólico, dado que su función a rotado en la mayoría de ellas hacia una función exclusivamente docente.

Este hecho hace que la institución universitaria pase a ocupar un nuevo trabajo de control simbólico y se constituya ahora en agencia reproductora, es decir, a cumplir el rol de reproducción de las categorías culturales dominantes al igual que en el caso del sistema escolar y cuyos agentes, sus académicos subordinen su función de creadores de formas simbólicas a reproductores de una particular selección de ellas, en función de las exigencias tanto de la política pública como es el caso de los resultados alcanzados en esta investigación, donde los agentes reproductores son los equipos de académicos a cargo de reformular y adaptar el currículum de formación de profesores en función de los documentos técnicos que regulan este fase de formación. De esta manera, tanto el modelo profesional de referencia asumido en el proceso de formación de profesores de Educación Básica como los modelos de ciencia y praxis develados en esta investigación, encuentran correspondencia con el trabajo simbólico que realizan los agentes reguladores.

CONCLUSIONES

El currículum de formación de profesores de Educación Básica evidencia una evolución del modelo de ciencia, desde el modelo positivo, a una convivencia de modelos positivo e interpretativo para finalmente asentarse en un modelo puramente interpretativo. Evidencia también un predominio del modelo de praxis, al interior del modelo interpretativo. Existe una coherencia relativa entre el modelo de ciencia a nivel de currículum prescriptivo y el modelo de ciencia a nivel de currículum discursivo, avalada en un cambio paradigmático desde el positivismo hacia el interpretativo. En correspondencia con esto el modelo profesional de referencia que predomina en el currículum prescriptivo es el cognitivo-sociocognitivo; por su parte, el modelo cognitivo-constructivista predomina a nivel de currículum discursivo. La característica sustantiva de definición del modelo profesional de referencia a nivel de praxis, asumida por la carrera de Pedagogía en Educación General Básica, se centra en el protagonismo del estudiante como constructor, activador y autorregulador

de su propio conocimiento. Las evidencias permiten sostener que el marco referencial de formación de profesores encontrado no permite establecer una correspondencia con el desarrollo de un profesional reflexivo, sin dejar de reconocer que evidentemente se aleja de la formación de un profesional técnico. El tipo de profesional que promueve podría caracterizarse en un profesional capacitado en su quehacer pedagógico específico y con capacidades de toma de decisiones y de resolución de problemáticas contingentes.

REFLEXIONES FINALES

La construcción de conocimiento profesional que aborda el debate actual discurre en torno a la orientación de formación de un profesional técnico-instrumental o de un profesional reflexivo. El primero, se define como aquel profesional conocedor de saberes técnicos que si bien le permiten transferir el conocimiento específico y resolver situaciones de la profesión que pueden ser previstas anticipadamente, no cuenta con recursos para resolver situaciones imprevistas que cada vez el escenario laboral le demanda con mayor frecuencia, pero desvinculado de los contextos.

El profesional reflexivo da cuenta de una preparación que incorpora el desarrollo de capacidades tales como, el manejo de la incerteza, del contexto situacional, de la creación de alternativas no previstas para la resolución de problemas emergentes, el uso y generación de conocimientos y recursos sobre la base del escenario en que se produce el problema. En este marco conceptual, la formación de profesionales de carreras de tanto impacto, como la de Pedagogía en Educación General Básica, nos han puesto en evidencia el desplazamiento desde el modelo de formación profesional técnico-instrumental hacia el modelo de profesional reflexivo. Teniendo en cuenta, que ésta disciplina proviene del campo de las ciencias sociales con una naturaleza propia se hace evidente la necesidad de formar profesionales sobre la base de una construcción de conocimiento de carácter científico-técnico desde una dimensión más interpretativa del proceso de aprendizaje requerido en estos procesos de formación.

La construcción de conocimiento en los procesos de formación de profesionales de educación superior, podría materializarse en la adopción de modelos de ciencia y praxis que desemboquen en modelos profesionales de referencia que ofrezcan más posibilidades para dar cuenta de las demandas

sociales y científicas de los distintos espacios laborales en que tengan que desarrollarse los futuros profesionales. En este contexto, nos atreveríamos a proponer a las instituciones de formación de profesionales en toda la gama disciplinar que ello implique, la adopción de la interdisciplina a modo de metateoría que de cuenta de modelos de ciencia y praxis en consecuencia con los proyectos de formación, los cuales podrían materializar los modelos profesionales de referencia que se desean desarrollar.

BIBLIOGRAFÍA

ÁVALOS, B. *Profesores para Chile: historia de un proyecto*. Santiago de Chile: Mineduc, 2002.

APPLE, M. *Ideología y currículum*. Madrid: Akal, 1986.

_____. *Política cultural y educación*. Madrid: Morata, 1996.

BÁRCENA, F. *La Práctica reflexiva en educación*. Madrid: Complutense, 1994.

BERNSTEIN, B. *La Estructura del discurso pedagógico*, Madrid: Morata, 1994.

_____. *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata, 1998.

CONTRERAS, J. *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal, 1991.

FERRADA, D.; VILLENA, A.; SCHILLING, C. *Innovación educativa en los proyectos Montegrande: una contrastación entre el discurso oficial y el de los centros educativos*. Santiago de Chile: Base Sinie-Cepeip, 2003.

GIROUX, H. *Los Profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós, 1990.

_____. *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI, 1992.

HARTLEY, D. El Estado evaluador y la autonomía de la educación: ¿motivo de reflexión? In: SMYTH, J. *La Autonomía escolar: una perspectiva crítica*. Madrid: Akal, 2001. p. 119-138.

LABARRERE, A.; QUINTANILLA, M. La Solución de problemas científicos en el aula: reflexiones desde los planos de análisis y desarrollo. *Revista Pensamiento Educativo*, Santiago de Chile, n.30, p. 121-137, 2002.

MELÉNDEZ, FERRER, L. Cogniciones pedagógicas del profesor universitario de ingeniería como base de la actitud pedagógica. *Revista de Pedagogía*. Caracas, v. 28, n. 81, p. 81-109, 2007.

QUINTANILLA, M. *Equidad y calidad de la educación científica en América Latina: algunas reflexiones para un debate sobre los modelos de formación inicial y continua de los profesores de ciencia*. Santiago de Chile: Orealc, Unesco, 2004.

SCHÖN, D. *El Profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, Paidós, 1998.

VILARROEL, K. *Educación superior en Chile: el informe OCDE – Banco Mundial a la luz de la estrategia de innovación*. Santiago de Chile: CNIC, 2009.

Recebido em: abril 2009

Aprovado para publicação em: julho 2009