

Vivencias de la práctica profesional docente: dificultades, acompañamiento y sentimientos que experimentan los profesores principiantes de química

Experiences of professional teaching practice: difficulties, accompaniment and feeling experienced by the chemistry novices teachers

Lorena Rojas Avilez^{a,*} Johanna Camacho González

^a Unidad de Innovación Educativa, Vicerrectoría Académica, Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile.

^b Departamento de Estudios Pedagógicos, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, Santiago, Chile.
lorena.rojas.a@usach.cl

Resumen

Son escasas las investigaciones empíricas sobre la práctica profesional docente, aunque esta instancia de formación es la que permite entregar evidencia del verdadero alcance que están teniendo los programas de formación inicial. El objetivo del estudio es caracterizar las vivencias de las prácticas profesionales de los profesores principiantes de química de la región Metropolitana y Valparaíso. El diseño de la investigación fue el estudio de caso. Se realizaron entrevistas semiestructuradas al inicio y final del proceso. Los resultados señalan que predomina un enfoque tradicional de la práctica. Los supervisores académicos con prácticas de enseñanza basadas en el desarrollo del conocimiento pedagógico y los procesos reflexivos guiados y en profundidad favorecen cambios en las formas de enseñar, disminuyen los sentimientos de angustia y favorece la superación de las dificultades de la práctica profesional.

Palabras claves: Formación inicial docente, vivencias de la práctica, dificultades, acompañamiento, sentimientos.

Abstract

Empirical research on teaching professional practice is scarce, although this training is the one that allows us to provide evidence of the true scope of the initial formation programs. The objective of the study is to characterize the experiences of the professional practices of chemistry beginners teachers of the Metropolitan and Valparaíso region. The design of the investigation was the case study. Semi-structured interviews were conducted at the beginning and end of the process. The results indicate that a traditional approach to practice predominates. Academic supervisors with teaching practices based on the development of pedagogical knowledge and guided and in-depth reflective processes favor changes in the

ways of teaching, diminish feelings of anguish and favor overcoming the difficulties of professional practice.

Keywords: Initial teacher training, practice experiences, difficulties, accompaniment, feeling.

Introducción

La formación inicial de profesores (FIP) es considerado a nivel internacional como uno de los factores principales que afecta la calidad de la educación por el impacto de las prácticas docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje (BARBER y MOURSHED, 2007). La FIP de excelencia a nivel mundial está orientada al desarrollo del pensamiento crítico, capacidades de comprender y cuestionar sus vivencias para transformarlas en acciones en beneficio de la comunidad (ANDREUCCI, 2013). Por consiguiente, el aprendizaje del profesor es producto de un proceso de construcción social a partir de un proceso reflexivo-colaborativo sobre la práctica (LABRA, 2011), que involucra dimensiones cognitivas, afectivas y motivacionales (KORTHAGEN, 2017), y se caracteriza porque se desarrolla de forma inconsciente, debido a que la mayoría de los procesos que guían la acción del profesorado, tienen un origen irracional y sin consciencia (KORTHAGEN, 2017). No obstante, la reflexión en profundidad es un instrumento que permite establecer conexiones beneficiosas entre la práctica, la teoría y las multidimensiones del aprendizaje docente, para el logro de prácticas auténticas, coherentes y significativas (HIRMAS y CORTÉS, 2013; KORTHAGEN, 2017)

En Europa hay estudios que señalan que los profesores principiantes (PP) experimentan dificultades en superar la brecha entre las teorías generadas por la investigación, con el trabajo práctico en las aulas basado en experiencias propias (BROUWER & KORTHAGEN, 2005). Este fenómeno es conocido como ‘practice shock’ o ‘transition shock’, un proceso de supresión de las teorías basadas en la enseñanza y aprendizaje cuando los PP se enfrentan a la realidad escolar por primera vez, experimentando sentimiento de frustración y angustia (BROUWER & KORTHAGEN, 2005). Durante el periodo de práctica, se tensionan los conocimientos adquiridos en los programas de formación con las creencias y las lógicas de actuación del rol del profesor, arraigadas desde su bibliografía escolar (MARCELO, 2007). En este contexto, el proceso de práctica profesional se convierte en una experiencia de supervivencia para el PP, y no todos los programas de formación cuentan con un acompañamiento idóneo para enfrentar las dificultades del proceso (HIRMAS y CORTÉS, 2015), por lo que muchas veces como estrategia para enfrentar la situación, se limitan a imitar prácticas de enseñanza de profesores experimentados. Estas vivencias son las primeras inserciones a la profesión docente y son un periodo caracterizado por varios desafíos que marcan la identidad profesional y pueden condicionar la continuidad y desarrollo profesional docente (AYALA, ORTÚZA y MILESI, 2015).

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

Las distintas conceptualizaciones acerca de las prácticas presuponen distintas formas de llevar

a cabo el acompañamiento y los procesos de reflexión:

(1) El supervisor académico es un docente que representa a la institución formadora. Puede adoptar distintos tipos de prácticas de enseñanza que implica diferentes formas de comprender el proceso de enseñanza: (a) Énfasis en la transmisión de conocimientos, considerar la enseñanza como una actividad genérica que potencia la transmisión de información desde una racionalidad técnica. (b) Énfasis en el desarrollo de un conocimiento pedagógico del contenido (CPC) y práctica de enseñanza: El CPC es capacidad que tiene el profesor para transformar el conocimiento del contenido en una propuesta pedagógica coherente a las habilidades y capacidades de sus estudiantes. (c) Énfasis en el desarrollo del conocimiento académico sobre la enseñanza, concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje como una práctica investigativa, base de la actividad pedagógica (MONTENEGRO, 2013).

(2) El supervisor en terreno o tutor es el profesor de la disciplina y titular dentro del centro de práctica. Andreucci (2013) realizó una articulación de modelos basados en la centralización–descentralización de los sistemas educativos y la orientación actitudinal que proveen para proponer una clasificación de los tipos de supervisión. (a) Supervisión científica: centrada en la eficiencia administrativa (b) Supervisión democrática: enfocado al desarrollo personal y vocacional del profesor en formación. (c) Supervisión como inspección: establece pautas comunes de instrucción y centrada en la evaluación. (d) Supervisión como desarrollo del plan de estudio: focalizado en los contenidos y materiales para la enseñanza y aprendizaje. El supervisor diseña el material e invita al profesor principiante a colaborar. (e) Supervisión clínica: focalizado en el desarrollo vocacional y profesional del profesor en formación inicial. Se establece una relación colaborativa y democrática durante la práctica. Además, cuentan con planificaciones muy estructuradas de las actividades (ANDREUCCI, 2013).

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

En investigación educacional la reflexión se comprende como un proceso en el cual el profesor es capaz de analizar su enseñanza y se pueden clasificar en: (a) reflexión de carácter técnico, que analiza sólo las acciones realizadas. (b) reflexión práctica de carácter didáctico, analiza la práctica pedagógica desde la planificación y busca significados. (c) La reflexión crítica considera en su análisis el contexto ético–político y las repercusiones contextuales (MOLINA, 2008; KORTHAGEN, 2017).

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

En este sentido, nuestro estudio tiene como objetivo general caracterizar las vivencias de las prácticas profesionales de los profesores principiantes de química de la región metropolitana y Valparaíso.

Metodología

Las vivencias son una representación o percepción de un objeto o fenómeno unido a un sentimiento que lo produce (GAETE y CAMACHO, 2016). En este sentido, se aborda esta investigación desde un modelo cualitativo y un diseño de investigación estudio de caso (RODRÍGUEZ *et al.*, 1999).

La muestra de esta investigación es dirigida. Los participantes son profesores principiantes de química perteneciente a la Región Metropolitana o Valparaíso. Se utilizó un criterio de máxima variabilidad para la elección de la muestra. Se consideraron programas que pertenecieran a universidades públicas o privadas, carreras acreditadas por 4 años o más, formados con distintas modalidades, con diferentes menciones en sus títulos profesionales. Bajo estos criterios la muestra constó de 7 participantes y para la recopilar la información se recurrió a la entrevista semiestructurada.

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

	Título profesional	Acreditación	Duración (semestre)	Financiamiento
1P	Profesor de Química con mención en Ciencias Naturales	5 años	10	Pública
2P	Profesor de Química con mención en Educación en Astronomía	5 años	10	Pública
3P	Profesor de Química y Ciencias Naturales.	6 años	9	Pública
4P	Profesores de Estado en Química y Biología	6 años	9	Pública
5C	Profesor de Educación Media en Química	6 años	3	Privada
6C	Profesor de Educación Media en Química	7 años	2	Pública
7C	Profesor de Educación Media en Química	6 años	2	Privada

P: Modalidad paralelo o concurrente

C: Modalidad consecutiva.

Tabla 1. Caracterización de los participantes.

Resultados

En la tabla 2 y 3 se presentan los datos recogidos en el estudio para cada uno de los profesores principiantes.

Predomina en la acción docente un modelo didáctico tradicional-positivista, donde el conocimiento práctico de la enseñanza se aprende por observación e imitación. La acción docente está centrada en el rol del profesor y en el conocimiento del contenido (MELLADO, 2003). No obstante, los casos 3p y 5c al final del proceso de práctica lograron transitar a un modelo didáctico con un enfoque constructivista, con prácticas de enseñanza centrada en el estudiante.

Los supervisores académicos adoptan prácticas de enseñanza con énfasis en la transmisión de conocimientos (1p, 2p, 4p, 7c). Los académicos valoran el dominio disciplinar, predomina una racionalidad técnica de la enseñanza y no consideran las reflexiones y aprendizajes del conocimiento práctico de los profesores principiantes (HIRMAS y CORTÉS, 2013).

Por otra parte, se identificó en las vivencias de algunos participantes (2p, 3p, 4p, 5c, 6c) supervisión en terreno del tipo científica, es decir que el supervisor asume un rol fiscalizador del cumplimiento de las pautas o modelos establecidos de enseñanza, promoviendo prácticas de poder y control sobre los estudiantes y el profesor principiante. Estos supervisores valoran aspectos técnicos de la práctica y no hay preocupación de la forma en que el profesor principiante aprende.

La reflexión se da a nivel técnico (1p, 2p, 3p, 4p, 7c) fruto de la reflexión personal del profesor principiante. No existe un acompañamiento reflexivo determinado por las instituciones formadoras. Por lo tanto, la calidad de la práctica reflexiva depende de las habilidades personales de cada profesor principiante.

Categorías		Participantes	1p	2p	3p	4p	5c	6c	7c
Acción pedagógica y didáctica	Modelo didáctico con enfoque tradicional-positivista	x	x	x(i)	x	x(i)			x
	Modelo didáctico con enfoque constructivista- Reflexivo			x(f)		x(f)	x		
Supervisión académica	Transmisión de conocimiento	x	x		x				x
	Desarrollo de CPC			x		x	x		
Supervisión en terreno	Científica		x	x	x(i)	x	x(i)		
	Clínica	x			x(f)		x(f)	x	
Tipos de reflexión	Técnico	x	x	x	x				x
	Didáctico					x	x		
Sentimiento	Angustia			x		x(i)	x(i)		
	Adaptación	x	x		x	x(f)	x(f)	x	

P modalidad paralelo (i) inicio práctica

C modalidad consecutiva (f) final práctica

Tabla 2. Dimensiones que caracterizan las vivencias de los profesores principiantes durante su práctica profesional

Dificultades		P1	P2	P3	P4	C5	C6	C7
Relaciones interpersonales	Desconocimiento del grupo	X			X			
	Control de la conducta	X	X	X	X	X	X	X
	Actuar en situaciones de tensión		X	X				X
	Enseñar a estudiantes con NEE		X	X	X	X	X	X
Enseñanza de la Química	Diseño Planificación	X	X	X		X	X	
	Diseño de evaluaciones	X						
	Enseñar actitudes/habilidades	X						
	Motivar a los estudiantes	X	X	X	X	X	X	
	Identificar conocimientos previos		X	X	X			
	Transposición didáctica	X		X	X	X		
	Dominio disciplinar			X	X			
Gestión de aula	Manejo del tiempo en el aula		X	X		X	X	
	Manejo de la voz					X		
Total		7	7	9	7	7	5	2

Tabla 3: Principales dificultades declarada por los PP durante el proceso de la práctica profesional docente

Las principales dificultades que declaran los pasantes de profesorado durante el proceso de práctica profesional son la gestión de aula seguido por enseñar a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) y motivar a los estudiantes aprender la especialidad de química, y el diseño de las planificaciones (ver tabla 3). Es decir que los ámbitos relacionados con la enseñanza y las relaciones interpersonales son las áreas que más se tensan durante el proceso.

La gestión de aula es clasificada en el ámbito de relaciones interpersonales porque el profesorado principiante se este estudio es joven, y por lo tanto no existe una diferencia etaria significativa entre el profesor principiante con los estudiantes. Esta situación tensiona la identidad del profesor y le dificulta adoptar y ejercer su rol como docente, el estudiante percibe falta de confianza, que en ocasiones es a partir del lenguaje no verbal del profesor afectando las relaciones interpersonales con sus estudiantes y dificultando la gestión del aula.

Conclusión

Predomina en la acción pedagógica y didáctica de los profesores principiantes modelos didácticos con enfoques aplicacionistas y tradicionales. No obstante, los participantes que lograron modificar su modelo hacia un enfoque más constructivista (3p y 5c), se caracterizaron por presentar un acompañamiento personalizado con supervisión académica centrada en el desarrollo del CPC y vivencias de sentimientos de angustia durante el proceso.

En general, la principal dificultad que experimentaron fue la relacionada con la gestión de aula. Para el caso de 3p, fue el PP que presentó más tipos de dificultades y experimento sentimiento de angustia durante todo el proceso, no así para 5c que cuenta con instancias formales de reflexión que se caracterizan por ser en profundidad y guiadas sobre las vivencias de la práctica profesional, favoreciendo la innovación sobre los procesos de aprendizaje-enseñanza de la química y la oportunidad de experimentar el tránsito de sentimientos de angustia a la adaptación (ver tabla 2). Para MELLADO (2003) la insatisfacción y conflicto constituyen elementos necesarios para generar un cambio en el modelo conceptual, que en el caso de (3p) están influenciados por las reflexiones y componentes teóricos. Pero pueden volverse en contra cuando sus estrategias didácticas son sometidas a crítica, su autoridad es cuestionada, sus roles no se ajustan a lo esperado, y éste no ve alternativas viables provocando frustración y angustia (MELLADO, 2003; GAETE y CAMACHO, 2016).

Es de esperar que este estudio pueda aportar con evidencia empírica para los programas de formación inicial docente y a quienes diseñan las políticas públicas en esta área de estudio.

Agradecimientos

Financiado por el Proyecto VID CS SOC 296 2012, Universidad de Chile

PMI USA 1503, Universidad de Santiago de Chile

Referencias

- ANDREUCCI, P. La Supervisión de Prácticas Docentes: Una Deuda Pendiente de la Formación Inicial de Profesores. **Estudios Pedagógicos**, 39 (1), 7-26, 2013.
- AYALA, P., ORTUZAR, M., FLORES, C., & MILESI, C. Búsqueda de empleo, proceso de inserción y dificultad de adaptación de profesores principiantes. **Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana**, 52(2), 119-135, 2015.
- BARBER, M. y MOURSHED, M. **How the world's best-performing school systems come out on top**. Londres, Reino Unido: McKinsey & Company, 2007.
- BROUWER, N., & KORTHAGEN, F. Can Teacher Education Make a Difference? **American Educational Research Journal**, 42, 153-223, 2005.
- GAETE, M. y CAMACHO, J. Vivencias de practicantes de pedagogías en ciencias: prácticas de conocimiento científico y pedagógico. **Educ. Pesqu**, 2016.
- HIRMAS, C. y CORTÉS, I. **Investigaciones sobre formación práctica en Chile: tensiones y desafíos**. Santiago, Chile: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura-OEI, 2013.
- KORTHAGEN, F. Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0 **Teachers and Teaching: Theory and practice**, 23(4), 387-405, 2017.

LABRA, P. **Construcción de conocimiento profesional docente: el caso de la formación en la práctica** (Tesis de doctorado). Santiago, Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2011.

MARCELO, C. Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes. **Docencia**, 33(12), 27-38, 2007.

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

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

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

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