

El objeto de estudio de la profesión docente como reto
epistemológico ^{1 2 3 4 5}

*The object of study of the teaching profession as an epistemological
challenge*

María Teresa Castañeda-Díaz ⁽ⁱ⁾

Carmen Gloria Jarpa-Arriagada ⁽ⁱⁱ⁾

⁽ⁱ⁾ Universidad del Bío-Bío – UBB, Chillán, Chile. <https://orcid.org/0000-0001-7594-9630>.
mcastane@ubiobio.cl.

⁽ⁱⁱ⁾ Universidad del Bío-Bío – UBB, Chillán, Chile. <https://orcid.org/0000-0002-9896-5649>.
cjarpa@ubiobio.cl.

Resumen

Este artículo analiza el objeto de estudio de la profesión docente a partir de un ensayo bibliográfico. Afirmamos que el objeto es el conocimiento pedagógico y los mecanismos de distribución y adquisición de este saber en situaciones de enseñanza (Martín, 2006). Por tanto, es un objeto construido, definido y delimitado teórica y epistemológicamente al pensar la disciplina desde la profesión, los modelos formativos y los conocimientos profesionales que genera (Gadotti, 2015; Houssaye, 2014). Se realizó una revisión documental de 55 fuentes (de 1970 a 2015). Los hallazgos muestran que la literatura coincide en la importancia del conocimiento pedagógico como singularidad de la profesión. Asimismo, desde una visión posmoderna, la educación emerge como ciencia social en que el conocimiento se construye desde la praxis educativa en tanto práctica social contextualizada, situada histórica y culturalmente. La formación inicial docente debe enfatizar la construcción del saber profesional y su consecuente comunidad discursiva.

Palabras clave: ciencia de la educación, profesión docente, preparación de profesores

¹ Editor Responsable: Adriana Varani. <https://orcid.org/0000-0002-7480-4998>

² Normalización bibliográfica: Ailton Junior (Tikinet) – revisao@tikinet.com.br

³ Preparación y revisión de textos (Español): Glaiane Quinteiro (Tikinet) – revisao@tikinet.com.br

⁴ Revisión de texto (Inglés): Andreza Aguiar (Tikinet) – revisao@tikinet.com.br

⁵ Apoyo: Proyecto de Investigación DIUBB, N° 1631233/I de la Universidad del Bío-Bío.

Abstract

This article analyzes the object of study of the teaching profession from a bibliographic essay. We affirm that the object is pedagogical knowledge and the mechanisms of distribution and acquisition of this knowledge in teaching situations (Martín, 2006). Therefore, it is an object constructed, defined and defined theoretically and epistemologically, when thinking about the discipline from the profession, the formative models and the professional knowledge that it generates (Gadotti, 2015; Houssaye, 2014). Documentary review of 55 sources (70's until 2015) was carried out. The findings show that literature coincides in the importance of pedagogical knowledge, as a singularity of the profession. Also, from a postmodern vision, education emerges as a social science where knowledge is built from the educational praxis as a contextualized social practice, historically and culturally located. Initial teacher training should emphasize the construction of professional knowledge and its consequent discursive community.

Keywords: *science of education, teaching profession, teacher preparation*

Introducción

La tesis de este artículo postula la superación de las dicotomías entre las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales, entre el conocimiento local y el conocimiento total, entre el sujeto y el objeto de conocimiento, y entre el conocimiento científico y el sentido común (Sousa Santos, 2009). Nos referimos a una concepción neohumanista de las Ciencias Sociales que coloca a la persona en el centro del conocimiento. Afirmamos que la Ciencia de la Educación es una Ciencia Social que analiza las prácticas educativas como prácticas sociales contextualizadas y situadas histórica y culturalmente; en este sentido, coincidimos con diversos autores en que la inteligibilidad del objeto de estudio resulta un factor indispensable para superar la brecha epistemológica entre las teorías, las metodologías y los fundamentos de la Ciencia de la Educación (Martín, 2006; Michel, 2006; Moya, 2006; Portela de Nieto, 2014; Sanjurjo, 1998).

Desde esta perspectiva, defendemos una concepción de la educación más equitativa, inclusiva y pluralista, que busca la igualdad sin eliminar la diferencia. Adherimos, entonces, a una noción de educación posmoderna crítica que reconoce al sujeto y su historia, que prioriza el proceso del conocimiento y sus finalidades y que se declara multicultural y permanente. Como lo afirma Gadotti (2015, p. 348), una educación que “valoriza el movimiento, lo inmediato, lo afectivo, la relación, la intensidad, la implicación, la solidaridad, la autogestión; contra los

elementos de la educación clásica moderna que valora el contenido, la eficiencia, la racionalidad, los métodos, los instrumentos y las técnicas”. En consecuencia, una educación que se haga cargo del desarrollo humano y con una consciencia profunda de justicia social.

Sostenemos que el objeto de estudio de la educación es un objeto construido y coconstruido, concurrente, definido y delimitado teórica y epistemológicamente. Como objeto dinámico, las prácticas educativas constituyen un fenómeno social complejo, intersubjetivo, multidimensional, heterogéneo e imprevisible, que puede ser explicado y comprendido, más se sitúa lejos de generalizaciones teóricas y leyes generales. Aproximarse al objeto de estudio de la educación requiere develar la posición epistemológica, pero también ontológica y axiológica, considerando el imperativo ético de la educación como derecho humano.

Metodológicamente, la ciencia de la educación aborda su objeto siguiendo un proceso en espiral. A lo largo del bucle, se reformulan los marcos teóricos y se densifican las descripciones para interpretar, contextualizar y reconstruir la peculiaridad de las prácticas de distribución y apropiación del saber. Según Martín (2006, p. 64):

Se busca comprender los significados latentes que los “otros”, los mismos sujetos involucrados, atribuyen a sus prácticas, y al mismo tiempo complejizar y reconstruir la conceptualización inicial que posee el investigador del objeto de estudio. Durante el proceso de investigación, los momentos para el análisis y el trabajo de campo no se suceden en un orden preestablecido, sino que se alternan la teoría y la empiria, siguiendo un proceso recursivo, revisándose y redefiniendo constantemente la teoría a los fines de elaborar hipótesis interpretativas que logren dar cuenta de la singularidad del acontecer cotidiano.

En este contexto, ante la pregunta sobre el objeto de estudio de la profesión docente sostenemos que el objeto es el conocimiento pedagógico y los mecanismos de distribución y adquisición de este saber en situaciones de enseñanza. Este conocimiento pedagógico se caracteriza por “la reunión mutua y dialéctica de la teoría y de la práctica por la misma persona en la persona que se forma” (Houssaye, 2014, p. 275).

Para fundamentar esta tesis, hemos estructurado este artículo en tres líneas argumentativas que despliegan la posición disciplinaria, la posición de la formación pedagógica y la posición de la investigación educativa. Hemos elegido un marco referencial que hace un recorrido histórico de la literatura (de 1970 a 2015), para dar cuenta de las matrices cognitivas que se constituyen en lugares de enunciación de la profesión docente. De esta manera, comprender el objeto de estudio de la profesión docente exige una mirada amplia al fenómeno

que recorre desde la formación inicial docente, la experiencia del aula, el ejercicio de la profesión, la investigación educativa y la comprensión de la disciplina.

Pensar la disciplina desde la profesión docente

El conocimiento generado por la ciencia de la educación es un conocimiento especializado que confiere singularidad a la profesión docente. En este contexto, Hawes (2009) sostiene que mientras el propósito de la disciplina sería la generación de saberes teóricos, la profesión se orienta hacia la generación de soluciones en contextos de praxis. Según Sarramona (2011), lo que identifica a todos los profesionales de la educación es el conocimiento pedagógico que los capacita para explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica propia de la función para la que se habilitan. De esta forma, el desarrollo del conocimiento de la disciplina permitirá la profesionalización del docente, y a su vez el desarrollo de los conocimientos profesionales dará luces sobre nuevos saberes para el avance de la ciencia de la educación.

De acuerdo con Hawes (2009), entre la disciplina y la formación profesional existe una relación funcional, que hace posible pensar la disciplina, ordenarla y darle sentido desde la formación. Para esto, se precisa una formación inicial docente que delimite el ámbito específico de actuación y entregue preparación técnica y científica para resolver los problemas propios de su ámbito, con autonomía profesional (Sarramona, 2011). Al respecto Houssaye (2014) propone superar el modelo experimental de la formación inicial por una formación experiencial donde los estudiantes de pedagogía, por medio de los formadores, puedan experimentar la realidad educativa. Además, el autor sostiene que “solo la adquisición de la experiencia y el enfrentamiento con esta experiencia pueden ser formadores en formación pedagógica inicial” (Houssaye, 2014, p. 282), modelo formativo que articula el objeto, la finalidad, el substrato y el dispositivo de formación.

Según Montecinos (2014), las nuevas teorías sobre el aprendizaje docente cuestionan los modelos de formación que entregan prescripciones para el desempeño pedagógico. En contraposición, se propone fortalecer modelos formativos que ayuden a los docentes a desarrollar conocimientos profesionales, otras comprensiones que posibiliten nuevas acciones pedagógicas. En este sentido, Mayoral (2014) plantea que el concepto de conocimiento profesional no resulta fácil de definir y su caracterización varía en función del marco de

referencia del que se parte. En este caso, desde una perspectiva sociocultural, se sostiene que los profesores en formación construyen conocimiento profesional de carácter situado y distribuido, durante sus prácticas profesionales.

Cuando se postula que ese conocimiento es situado, de acuerdo con Brown, Collins y Duguid (1989), se hace referencia a que es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza. El aprendizaje no se disocia del contexto en el que se aprende y las actividades de aprendizaje son auténticas por cuanto corresponden al tipo de tareas reales de la acción profesional (Brown et al., 1989). Así, en el proceso de construcción del conocimiento están implicados, según Serrano y Pons (2011), el sujeto que construye el conocimiento, los instrumentos utilizados en la actividad, los saberes y contenidos que deben ser construidos, reglas que regulan la división de tareas en la actividad, una comunidad de referencia en la que la actividad y el sujeto se insertan y un conjunto de normas de comportamiento que regulan las relaciones sociales de esa comunidad.

Para Chocarro, González-Torres y Sobrino (2007), los profesores construyen el conocimiento mediante la participación activa en su comunidad. Este conocimiento es distribuido porque los miembros de esa comunidad tienen ideas, experiencias sobre su trabajo que alimentan y esclarecen las ideas de los otros participantes. La interacción con otros individuos, según Silenzi (2012), desarrolla una comprensión distribuida tanto en una dimensión social como material. La distribución social de la cognición resulta de las acciones realizadas junto a otros individuos, mientras que la distribución material de la cognición alude al uso de las características físicas del contexto y al aprovechamiento de las herramientas y artefactos que se han diseñado con el propósito de optimizar las tareas.

En consecuencia, el conocimiento profesional puede ser definido, siguiendo a Mayoral (2014), como un proceso de fusión del conocimiento teórico explícito y la actividad práctica, que se adquiere de manera situada y distribuida en los contextos en los que el profesorado participa y que es susceptible de ser modificado y analizado, aunque no fácilmente, mediante procesos de reflexión consciente y constante en el seno de comunidades de aprendizaje. Sumemos a lo anterior que, desde una perspectiva sociocultural, no podemos considerar el conocimiento al margen del contexto y de las interacciones en que se construye. Construimos conocimientos a partir de la experiencia en la medida en que participamos en comunidades de discurso y práctica que influyen en nuestros conocimientos, creencias y valores. El conocimiento

se encuentra distribuido en la cultura y en la historia de su existencia, mediado por las herramientas que emplean; por lo tanto, va más allá del individuo, surge de la actividad compartida.

Pensar la disciplina desde la naturaleza de la formación pedagógica inicial

Según Vaillant y Marcelo (2015), hoy en día podemos constatar que en numerosos países existe una gran insatisfacción con la calidad de la formación inicial de los docentes. Se pone en duda la capacidad de las universidades para dar respuesta a las necesidades actuales de la profesión. Se critica la organización burocratizada de la formación, el divorcio entre la teoría y la práctica, la excesiva fragmentación del conocimiento que se imparte y la escasa vinculación con las escuelas. Los autores sostienen que esas críticas surgen de una visión limitada de la contribución que la formación inicial tiene en el desarrollo de aspectos evolutivos del proceso de aprender a enseñar y en el acceso al desarrollo profesional continuo. Vaillant y Manso (2012, p. 12) indican que “no es la formación inicial la que no sirve, sino el tipo de preparación y modalidades que se plantean para preparar buenos docentes para un adecuado desempeño profesional”.

Según Berliner (2000), los programas de formación del profesorado pueden ofrecer al estudiante los hallazgos, conceptos, principios, tecnologías y teorías de la investigación educativa que son relevantes para la enseñanza y el aprendizaje, tal y como se proporcionan a otros profesionales antes de que entren en sus campos de práctica. De esta forma, “la formación inicial contribuye a la adquisición del lenguaje profesional para la descripción de la instrucción en el aula” (Berliner, 2000, p. 358). Al respecto Vaillant (2012, p. 180) considera que la formación inicial es una instancia institucionalizada clave para el fomento y apoyo del proceso de desarrollo de capacidades del profesor para una buena enseñanza.

Por su parte, Hargreaves y Fullan (2012) sostienen que la enseñanza es un proceso difícil y complejo, que requiere de conocimientos técnicos, altos niveles de educación, una fuerte práctica dentro de las escuelas y la mejora continua en colaboración con otros docentes. Plantean que la diversidad social, cultural y cognitiva que está presente en el aula interpela a la formación inicial por cuanto requiere de docentes con una buena preparación, con un repertorio

amplio y profundo de conocimientos y aptitudes, capaces de trabajar en escuelas que no seleccionan a los niños con dificultades de aprendizaje moderadas o severas, escuelas que no pueden filtrar aquellos estudiantes con problemas de comportamiento o que tienen que proveer educación a niños cuyas familias están en prisión, trabajan dos o tres turnos y apenas son solventes económicamente. La formación inicial debiera transitar, según Hargreaves y Fullan (2012), desde la construcción del saber docente a partir de un conocimiento teórico y desligado del ejercicio profesional, a un saber profesional abierto, inclusivo y democrático.

De acuerdo con Houssaye (2014), un modelo experiencial de formación pedagógica inicial se caracteriza por su carácter de dispositivo “clínico” de formación que permite al estudiante de pedagogía enfrentarse con situaciones reales individuales o colectivas, obteniendo retroalimentación y volviendo a practicar. En segundo lugar, se define por una secuencia formativa en que la toma de responsabilidad debe ser progresiva: “periodos de observación, periodos de toma de cargo mínimo (un alumno, un grupo, un taller), periodos de toma de cargo más fuerte, periodos de toma de cargo entero, todo este conjunto con un seguimiento constante y organizado” (Houssaye, 2014, p. 277). Finalmente, la formación inicial experiencial prepara al futuro profesor en la gestión pedagógica del aula a partir de una variedad de modos de animación del grupo, que le hace menos problemática su iniciación en la docencia.

La formación pedagógica supone un razonamiento práctico. Para Houssaye (2014, p. 280), significa que “la formación no viene primero del orden del razonamiento teórico, es decir que no se constituyó primero de los conocimientos creados por las diversas ciencias. El razonamiento práctico concierne la acción sensata en general y la formación en particular”. La teoría surge más bien de la actividad misma en que se aplica este razonamiento práctico, al que se le designa con el término praxis. La formación inicial docente debiera respetar la naturaleza de este razonamiento, así, “la experiencia es a la vez un prerrequisito, un medio y un objetivo en formación inicial” (Houssaye, 2014, p. 279).

Pensar la disciplina desde la investigación educativa sobre la formación docente

La investigación sobre la profesión docente reporta que la conexión entre la teoría y la práctica es el punto más débil de la formación inicial (Louzano & Moriconi, 2014). La existencia de una brecha entre la teoría y la práctica es un problema persistente en el tiempo. Según Korthagen (2010, p. 32), desde hace más de 100 años, “la relación entre la teoría y la práctica sigue siendo el problema central de la formación de docentes en todo el mundo”. En la formación de profesores, la tensión entre teoría y práctica no se ha resuelto, así lo confirma Russell (2014, p. 224) al argumentar que “los vínculos estructurales entre teoría y práctica a menudo no están presentes en las experiencias de práctica en la mayoría de los programas de formación de profesores”.

La investigación desarrollada en Chile sobre la relación teoría y práctica en la formación docente da cuenta de una acumulación de saberes más que una integración de conocimientos (Contreras et al., 2010). Los académicos consideran que, en el diseño de los programas de formación inicial en Chile, la teoría antecede a la práctica. Por el contrario, los resultados de estudios de percepción de los estudiantes sobre su formación inicial docente (Solís et al., 2011) muestran que los estudiantes otorgan mayor importancia a la formación práctica que a la teórica.

Dentro de las causas que explican la brecha entre teoría y práctica en la formación docente, reportadas por la literatura, está el efecto del conocimiento previo de los estudiantes de pedagogía construido durante su permanencia de por lo menos doce años en el sistema escolar (Fives & Buehl, 2012; García & Sebastián, 2011; Kagan, 1992; Pajares, 1992; Schommer-Aikins, Beuchat-Reichardt, & Hernández-Pina, 2012). Este conocimiento da sentido a su comprensión de la acción profesional y se manifiesta resistente al cambio (Lanas & Kelchtermans, 2015; Taguchi, 2007; Thomas & Beauchamp, 2011; Vaillant & Marcelo, 2015). Estas ideas previas actúan como filtros (o barreras) mediante los cuales dan sentido (o limitan) los conocimientos y experiencias de aprendizaje que vivencian (Vaillant y Marcelo, 2015).

Según Korthagen (2001, 2010), los estudiantes de pedagogía utilizan esquemas de percepción, pensamiento y acción, conscientes, racionales y muchas veces inconscientes e irracionales, con los cuales orientan su actuación en los escenarios de la práctica profesional. Por lo tanto, su acción en la práctica no siempre está dirigida por las teorías sobre la enseñanza

y el aprendizaje. Al respecto, Labra (2011) concluyó que la toma de decisiones para la enseñanza constituye uno de los conocimientos que los estudiantes de pedagogía chilenos declaran como complejos. Al reflexionar sobre cómo lo llevan a cabo, logran darse cuenta de que es un proceso con base en lo que creen como correcto de acuerdo con experiencias y valores personales más que a partir de la teoría (Labra, 2011).

En este contexto, diversos estudios realizados en Chile coinciden en reportar carencias de abordaje pedagógico en la gestión y organización del aula, de parte de los profesores en formación estudiados. Se describen carencias en el manejo de la clase (Del Río, Lagos, & Walker, 2011); carencias para establecer normas de convivencia en el aula y debilidad con el dominio de grupo (Romero-Jeldres & Maturana-Castillo, 2012), además de carencias en el desarrollo de capacidades para tomar decisiones que les permitan hacerse cargo de la realidad del aula (Bobadilla, Cárdenas, Dobbs Díaz, & Soto, 2009). Estas carencias percibidas por los estudiantes en formación afectan la confianza en sus capacidades para el ejercicio docente y, en consecuencia, la construcción de su identidad profesional (Fuenzalida, Ávalos, Valenzuela, & Acuña, 2014).

Llegado a este punto, la reflexión sobre la actividad práctica por parte de los profesores en formación es clave para tender puentes entre la teoría y la práctica (Korthagen & Vasalos, 2005; Larrivee, 2006; Monereo, 2010; Perrenoud, 2010). Al mismo tiempo, según Vaillant (2008), la práctica docente representa una primera experiencia de trabajo que permitiría fomentar y desarrollar la reflexión individual y entre pares. De acuerdo a Lamote y Engels (2010), al enfrentarse con la complejidad de la práctica, la identidad construida en la formación puede dar cuenta de su fragilidad, si las ideas y principios identitarios no están firmemente arraigados en experiencias de formación auténticas.

Es posible concluir que, según los resultados de varias investigaciones, en la formación inicial docente se aplica un enfoque de racionalidad técnica (Labra, 2011; Latorre, 2006; Montecinos, 2014; Rittershaussen, Contreras, Suzuki, Solís, & Valverde, 2004; Solís et al., 2011). En este enfoque la formación consiste básicamente en recibir información disciplinaria, didáctica y pedagógica que los estudiantes en práctica deberán transferir a la docencia. Según Hirmas y Cortés (2015), la naturaleza del conocimiento es de carácter técnico, prescriptivo, fragmentado y libre de contexto. Se considera que este enfoque instrumental-aplicacionista no estaría generando las condiciones adecuadas para comprender y enfrentar la complejidad de las

situaciones del aula (Hirmas & Cortés, 2015; Labra, 2011). Dicha complejidad incluye la multidimensionalidad (variados eventos y personas), la simultaneidad (ocurren muchas cosas a la vez), la inmediatez (el rápido ritmo de los acontecimientos), la imprevisibilidad (de eventos y resultados), lo público (todos los estudiantes como testigos de los eventos), y la historia (acciones y eventos tienen pasados y futuros) (Doyle, 1977; Jackson, 1990).

En consecuencia, se necesita un enfoque que, desde una mirada más comprensiva, reconozca la multidimensionalidad de los fenómenos educativos, la naturaleza compleja de la enseñanza y la naturaleza situada del conocimiento (Korthagen, 2001, 2010; Korthagen, Loughran, & Russell, 2006). Bajo este enfoque, el aprendizaje del profesor en formación es un proceso que parte desde experiencias auténticas en contextos reales (Correa, 2011; Monereo, 2010; Pérez, 2010); el sujeto construye conocimientos con base en la experiencia y en el filtro de sus propias matrices de percepción o hábitos (Bourdieu, 2004). El enfoque descrito se concibe como reflexivo-crítico.

Consideraciones finales

Los argumentos presentados en este ensayo nos permiten concluir que la profesión docente requiere del conocimiento teórico generado por la ciencia de la educación y la ciencia de la educación requiere del conocimiento práctico generado por la profesión, en una relación de carácter funcional. Así, el conocimiento especializado que confiere singularidad a la profesión docente es el conocimiento pedagógico. Para su desarrollo, se necesita una formación profesional que delimite su ámbito de acción específico y permita la construcción de conocimientos profesionales de carácter situado y distribuido. En consecuencia, el conocimiento profesional se obtiene del proceso de fusión del conocimiento teórico explícito y la actividad práctica, que puede ser modificado y analizado mediante procesos de reflexión consciente y constante en el seno de comunidades de aprendizaje.

La formación pedagógica inicial contribuye a la adquisición del lenguaje profesional para la enseñanza y a la construcción de un saber profesional abierto, inclusivo y democrático. Para alcanzar esta finalidad, se necesita dispositivos de formación clínica de la enseñanza en que los estudiantes de pedagogía puedan experimentar la realidad educativa; se requiere de una secuencia formativa en que progresivamente se asume la responsabilidad de la enseñanza; y de

una preparación en la gestión pedagógica de grupos numerosos de estudiantes. En síntesis, necesita una formación pedagógica inicial que respete la naturaleza experiencial del razonamiento práctico, que da origen a teorías situadas sobre la enseñanza.

Desde la investigación educativa se conceptualiza que los profesores en formación construyen conocimiento profesional durante su práctica. Dicho conocimiento es de carácter holístico, está basado en su experiencia, en el filtro de sus propios esquemas o marcos subjetivos sobre la enseñanza; y en procesos de reflexión sistemática, individual y colectiva acerca de su quehacer docente, en el contexto social e institucional en que se encuentran insertos. Esto contrasta con el enfoque formativo de racionalidad técnica y carácter instrumental-aplicacionista que hoy evidencia la formación de profesores en Chile, que da cuenta de acumulación de saberes teóricos, brecha entre teoría y práctica, carencias de abordaje pedagógico en la gestión del aula y frágiles ideas y principios de identidad profesional. En consecuencia, se requiere de rigurosa investigación que genere conocimiento de carácter prospectivo.

Finalmente, al intentar aproximarnos al objeto de estudio de la profesión docente desde la profesión, de la naturaleza de la formación pedagógica inicial y de la conceptualización común que subyace a la investigación educativa, describimos como objeto teórico un saber sobre la enseñanza, designado como conocimiento pedagógico, caracterizado por representar la unión dialéctica del saber teórico y el saber práctico en la persona del profesional de la educación. Este saber se adquiere y se distribuye mediante dispositivos de formación profesional auténticos y en contextos reales de enseñanza, de secuencia progresiva en la toma de responsabilidades profesionales y de experiencias prácticas reflexivas, que requieran de razonamiento práctico. Queda pendiente aún profundizar en el rol que ejerce el conocimiento pedagógico que se distribuye en las prácticas educativas y las consecuencias ideológicas que esta distribución produce. Además de profundizar en la descripción de la especificidad del objeto de estudio, frente a otras disciplinas en las que la educación deviene como objeto de deseo.

Referencias

- Berliner, D. C. (2000). A Personal Response to those Who Bash Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 51(5), 358-371. doi:10.1177/0022487100051005004
- Bobadilla, M., Cárdenas, A., Dobbs Díaz, E., & Soto, A. M. (2009). “Los rodeos de la práctica”: Representaciones sociales sobre el saber docente en el discurso de estudiantes de pedagogía. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 35(1), 239-252. doi:10.4067/S0718-07052009000100014
- Bourdieu, P. (2004). *Cosas dichas*. Gedisa.
- Brown, J., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42. doi:10.3102/0013189X018001032
- Chocarro, E., González-Torres, M. C., & Sobrino, Á. (2007). Nuevas orientaciones en la formación del profesorado para una enseñanza centrada en la promoción del aprendizaje autorregulado de los alumnos. *Estudios sobre Educación*, (12), 81-98.
- Contreras, I., Rittershausen, S., Montecinos, C., Solís, M. C., Núñez, C., & Walker, H. (2010). La escuela como espacio para aprender a enseñar: Visiones desde los programas de formación de profesores de educación media. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 36(1). doi:10.4067/S0718-07052010000100004
- Correa, E. (2011). La práctica docente: Una oportunidad de desarrollo profesional. *Perspectiva Educativa*, 50(2), 77-95.
- Del Río, M. F., Lagos, C., & Walker, H. (2011). El efecto de las experiencias de práctica en el desarrollo del sentido de autoeficacia en la formación inicial de educadoras de párvulos. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 37(1), 149-166. doi:10.4067/S0718-07052011000100008
- Doyle, W. (1977). Learning the Classroom Environment: An Ecological Analysis. *Journal of Teacher Education*, 28(6), 51-55. doi:10.1177/002248717702800616

- Fives, H., & Buehl, M. (2012). Teachers' articulation of beliefs about teaching knowledge: Conceptualizing a belief framework. In L. D. Bendixen, & F. C. Feucht (Eds.), *Personal epistemology in the classroom: Theory, research, and implications for practice* (pp. 470-515). Cambridge University Press.
- Fuenzalida, D., Ávalos, B., Valenzuela, J., & Acuña, F. (2014, agosto 21). Trayectorias docentes: Ejercicio Profesional y Abandono. *Presentado en Tercer Congreso Interdisciplinario de Educación CIIIE 2014*. Universidad de Chile, Santiago.
- Gadotti, M. (2015). *Historia de las ideas pedagógicas*. Siglo XXI.
- García, M. R., & Sebastián, C. (2011). Creencias Epistemológicas de Estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia, Básica y Media: ¿Diferencias en la Formación Inicial Docente? *Psykbe (Santiago)*, 20(1), 29-43. doi:10.4067/S0718-22282011000100003
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hawes, G. (2009, agosto). Las disciplinas, las profesiones y su enseñanza. *Ponencia presentado en Seminario Inaugural Programa de Diplomado en Docencia Universitaria*. Universidad de Chile, Santiago.
- Hirmas, C., & Cortés, I. (2015). *Estado del Arte. Investigaciones sobre formación práctica en Chile: Tensiones y desafíos*. Santiago: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura-OEI.
- Houssaye, J. (2014). Formar en pedagogía: Sí, ¿pero cómo? *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 275-283. doi:10.4067/S0718-07052014000200016
- Jackson, P. W. (1990). *Life in Classrooms*. Teachers College Press.
- Kagan, D. (1992). Professional Growth Among Preservice and Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169. doi:10.3102/00346543062002129
- Korthagen, F. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah: L. Erlbaum Associates.

- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 83-101.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11(1), 47-71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020-1041. doi:10.1016/j.tate.2006.04.022
- Labra, L. (2011). *Construcción de conocimiento profesional docente: El caso de la formación en la práctica*. Tesis Doctoral. Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago.
- Lamote, C., & Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 3-18. doi:10.1080/02619760903457735
- Lanas, M., & Kelchtermans, G. (2015). "This has more to do with who I am than with my skills" – Student teacher subjectification in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 47, 22-29. doi:10.1016/j.tate.2014.12.002
- Larrivee, B. (2006). The Convergence of Reflective Practice and Effective Classroom Management. In C. M. Evertson, C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 983-1004). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Latorre, M. (2006). Nuevas miradas, viejos problemas: Las relaciones entre formación inicial y ejercicio profesional docente. *Foro Educativo*, (10), 41-63.
- Louzano, P., & Moriconi, G. (2014). Visión de la docencia y características de los sistemas de formación docente. In Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *Temas críticos para la elaboración de políticas docentes en América Latina y El Caribe* (pp. 10-52). Orealc, Unesco.
- Martín, A. (2006). *El status epistemológico y el objeto de la ciencia de la educación*. Tesis Doctoral. Universidad de Chile, Santiago.

- Mayoral, P. (2014). Peer learning: An analysis of secondary school teachers' reflection groups on teaching practice / El aprendizaje entre iguales: análisis de los grupos de reflexión sobre la práctica docente para profesores de educación secundaria. *Infancia y Aprendizaje*, 37(4), 816-850. doi:10.1080/02103702.2014.977108
- Michel, J. (2006). Sobre el estatuto epistemológico de las ciencias en educación. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (11), 139-157.
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: Una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, (52), 149-178.
- Montecinos, C. (2014). Análisis Crítico de las Medidas de Presión Propuestas para Mejorar la Formación Inicial de Docentes en Chile por el Panel de Expertos para una Educación de Calidad. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 285-301.
- Moya, J. (2006). Una ciencia crítica de la educación ¿pluralismo metodológico y/o pluralismo epistemológico? *Ágora digital*, (6), 1-26.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. doi:10.3102/00346543062003307
- Pérez, Á. (2010). Aprender a Educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 37-60.
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar* (1a ed., 6a reimppr.). Graó.
- Portela de Nieto, A. (2014). La "brecha epistemológica" en las Ciencias de la Educación: Su origen y consecuencias. *IXTLI-Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 1(2), 187-198.
- Rittershausen, S., Contreras, I., Suzuki, E., Solís, M. C., & Valverde, P. (2004). Prácticas iniciales en la formación de educadores. *Pensamiento Educativo*, 35, 192-215.
- Romero-Jeldres, M., & Maturana-Castillo, D. (2012). La supervisión de las prácticas pedagógicas: ¿cómo fortalecer la tríada formativa? *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 653-667.

- Russell, T. (2014). La práctica en la formación de profesores: Tensiones y posibilidades en la experiencia de aprender a enseñar. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 223-238. doi:10.4067/S0718-07052014000200013
- Sanjurjo, L. (1998). El estatuto científico de la Pedagogía: Entre la crítica y la posibilidad. *Innovación Educativa*, (8), 59-69.
- Sarramona, J. (2011). ¿Qué significa ser profesional docente en la actualidad? *Revista Portuguesa de Pedagogía*, Extra-Série, 427-440.
- Schommer-Aikins, M., Beuchat-Reichardt, M., & Hernández-Pina, F. (2012). Creencias epistemológicas y de aprendizaje en la formación inicial de profesores. *Anales de Psicología*, 28(2), 465-474.
- Serrano, J. M., & Pons, R. (2011). El Constructivismo hoy: Enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 1-27.
- Silenzi, M. I. (2012). Algunos aportes del enfoque incrustado de las ciencias cognitivas a las ciencias de la educación. El rol del entorno en las prácticas educativas. *Prometeica*, (6), 48-65.
- Solís, M. C., Núñez, C., Contreras, I., Rittershausen, S., Montecinos, C., & Walker, H. (2011). Condiciones de la formación práctica de los futuros profesores. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 37(1), 127-147. doi:10.4067/S0718-07052011000100007
- Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI.
- Taguchi, H. L. (2007). Deconstructing and Transgressing the Theory—Practice dichotomy in early childhood education. *Educational Philosophy and Theory*, 39(3), 275-290. doi:10.1111/j.1469-5812.2007.00324.x
- Thomas, L., & Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 762-769. doi:10.1016/j.tate.2010.12.007

Vaillant, D. (2008). La identidad docente. Importancia del profesorado. *Investigaciones en Educación*, 8(1), 13-31.

Vaillant, D. (2012). Formación inicial del profesor para las escuelas del mañana. *Diálogo Educativo*, 12(35), 167-186.

Vaillant, D., & Manso, J. (2012). Tendencias en la formación inicial docente. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 3(18), 11-30.

Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: Narcea Ediciones.

Datos de sumisión:

Sometido a evaluación el 22 de mayo de 2019; revisado el 18 de octubre de 2019; acepto para publicación el 17 de febrero de 2020.

Autor correspondiente:

María Teresa Castañeda-Díaz, Universidad del Bío-Bío - Sede Chillán - Avenida Brasil, 1180, Casilla, Ñuble, Chile, 3780000.