



HAL
open science

El trabajo docente como objeto de estudio: una mirada desde Chile

Javier Nunez Moscoso

► **To cite this version:**

Javier Nunez Moscoso. El trabajo docente como objeto de estudio: una mirada desde Chile. *Mundialización Educativa*, 2013, 5, pp.39-57. hal-00880346

HAL Id: hal-00880346

<https://hal.science/hal-00880346>

Submitted on 5 Nov 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

El trabajo docente como objeto de estudio: una mirada desde Chile

Javier NUNEZ MOSCOSO
Doctorante en Ciencias de las Educación
Université de Toulouse, UMR – EFTS
Pontificia Universidad Católica de Chile – Facultad de Educación.

Resumen:

La presente contribución tiene por finalidad defender la importancia de tematizar el trabajo docente como objeto de estudio, a partir de una triple necesidad: evitar la instrumentalización descontextualizada de la investigación, ordenar y contrastar los numerosos estudios en torno a diversas dimensiones del trabajo del profesor para nutrir a la comunidad científica y, finalmente, identificar las dimensiones no tratadas, para avanzar hacia un estudio del trabajo docente como trabajo.

En este contexto, se propone un análisis de diversas investigaciones realizadas en Chile, exponiendo sus finalidades, sus paradigmas de referencia, sus objetos de estudio y sus metodologías movilizadas. Desde ahí se construye un panorama investigativo, marcado por los estudios que tienen por finalidad el desarrollo del conocimiento fundamental, el análisis de las prácticas declaradas y que poseen como preocupación principal reflexionar acerca de la formación de los profesores.

Palabras clave:

Trabajo docente, investigación en educación, ciencias de la educación, profesorado en Chile.

Introducción

Mayoritariamente desde los aportes de la sociología, la psicología y de las ciencias de la educación, se ha venido estudiando hace más de 60 años al profesorado desde diversos ángulos: el efecto del maestro sobre el aprendizaje de los alumnos (Gage, 1976), la didáctica disciplinaria (Astolfi y Develay, 1989), la efectividad docente (Vegas y Petrow, 2008), entre muchos otros. En los últimos años, ha aumentado la preocupación por los docentes, hecho del cual testimonian los numerosos estudios que se han realizado y que se siguen efectuando. Sin embargo, esta fértil producción no está acompañada de una labor de comprensión global, que explore una lectura transversal de los diversos trabajos.

Existen tres motivos para realizar una sistematización de los diversos estudios en torno al profesorado:

- **Evitar la instrumentalización** descontextualizada; las contribuciones científicas aportan algunos elementos de comprensión de carácter singular, dentro de un panorama mucho más complejo como lo es el trabajo docente. Aún así, siempre existe la tentación (sobre todo en materias de decisiones políticas que se basan en resultados parciales) de pensar que se está frente a “la” vía investigativa y, por lo tanto, sería lícito generalizarla. Un modo de evitar o reducir estos “usos” es anunciar claramente los alcances y límites de los estudios, tarea que compete a los investigadores y que toma fuerza al comparar diversos trabajos.

- **Comunicar con la comunidad** científica; es crucial para las ciencias de la educación que los investigadores conozcan lo que sus pares están haciendo. Se trata de integrar la idea que existe una necesidad mutua entre investigador y colectividad científica, ya que, sin uno o sin el otro, no es posible avanzar como disciplina.

- Hacer frente a la **complejidad del trabajo docente**; sin pretender dar una mirada “total” sobre el trabajo docente, se persigue comprenderlo a través de un ángulo de lectura capaz de conjugar teorías y métodos plurales para hacer frente a las prácticas profesionales plurales. Aquí, resulta crucial estudiar el trabajo docente como trabajo (Tardif y Lessard, 1999), con sus actividades, condiciones, tareas y roles.

Es por ello que consideramos necesario construir un panorama investigativo sobre qué temas se han analizado en torno al trabajo del profesor y cómo se ha hecho, en suma, construir una nota síntesis que trace los aportes, distancias y límites de tan numerosas contribuciones en torno al profesorado.

En este contexto, se propone una exploración de diversos estudios empíricos realizados en Chile entre 2000 y 2012. Se presentan los elementos teóricos y metodológicos desde los cuales se monta la lectura de los diversos textos (1), para, posteriormente, entrar en el análisis de treinta y siete artículos que abordan diversas dimensiones del trabajo docente (2). Finalmente, se presenta un resumen en la perspectiva de identificar las dimensiones no tratadas por la investigación, buscando la estabilización del trabajo docente como objeto de estudio (3).

1. Elementos de elaboración del estado del arte de las investigaciones sobre el trabajo docente en Chile

En esta primera parte, se presentan los criterios de elaboración de la nota de síntesis, con el objetivo de explicitar los elementos teóricos y metodológicos puestos en juego. Primeramente, se define la noción de trabajo docente que será movilizada (1.1), para luego presentar la grilla de lectura desde la cual serán analizados los diversos estudios (1.2). Finalmente, se describen los criterios con los cuales se eligieron las revistas y artículos presentes en esta síntesis (1.3).

1.1 La noción de trabajo docente

Dividimos la presentación de la noción de trabajo docente desde dos ángulos: la emergencia y la necesidad de su estudio (Tardif y Lessard, 1999) y la lectura del trabajo docente como sistema de prácticas profesionales (Marcel, 2004). A continuación, tratamos ambos temas separadamente.

1.1.1 La emergencia y la necesidad del estudio del “trabajo docente”

Como ya lo hemos señalado, existe un gran número de estudios que tematizan diversas dimensiones del trabajo del profesorado. Sin embargo, esto no implica que tempranamente se haya estabilizado el trabajo docente como objeto de estudio, ya que una tal labor pasa por un cuestionamiento más general. No es sino tardíamente que la pregunta por la naturaleza del trabajo docente llega de la mano de Tardif y Lessard (1999), con fuertes influencias de socio-cognitivismo y la ergonomía. Dicha mirada permite identificar elementos del quehacer docente que muy esporádicamente son tomados en consideración:

“el tiempo de trabajo de los profesores, su división y su especialización, el número de alumnos, sus dificultades y sus diferencias, la materia que se debe cubrir y su naturaleza, los recursos disponibles, los obstáculos presentes, las relaciones con sus pares, con los especialistas, los conocimientos de los agentes escolares, el control de la administración, la burocracia, la división del trabajo, etc.” (ibíd., p. 12).

En nuestra opinión, estos autores hacen un doble aporte. El primero de ellos, es evidenciar que el establecimiento escolar, tal y como cualquier otra institución, tiene por cimiento constitutivo el trabajo de diversos tipos de agente, entre ellos, los profesores (ibíd.). Es por ello que se transforma hoy en un “imperativo el siempre situar el estudio de la enseñanza en el marco más amplio del análisis del trabajo de los docentes” (ibíd., p. 12).

El segundo de ellos, que es una consecuencia del primero, está relacionado con la necesidad de hacer dialogar diversas perspectivas investigativas, persiguiendo el gran objetivo de contribuir a la comprensión de la complejidad del trabajo docente.

1.1.2 El trabajo docente como sistema de prácticas profesionales

Como un modo de sistematizar las diversas tareas y actividades de los profesores, se puede comprender el trabajo docente como un sistema de prácticas profesionales (SPP) que tiene lugar dentro del establecimiento o fuera de él (Marcel, 2004). Podemos agregar que las relaciones entre los sub-sistemas¹ están mediadas por la institución escolar, los recursos y el conjunto de actores (contexto), así como también por la formación (inicial y continua) de los docentes y por su experiencia profesional:

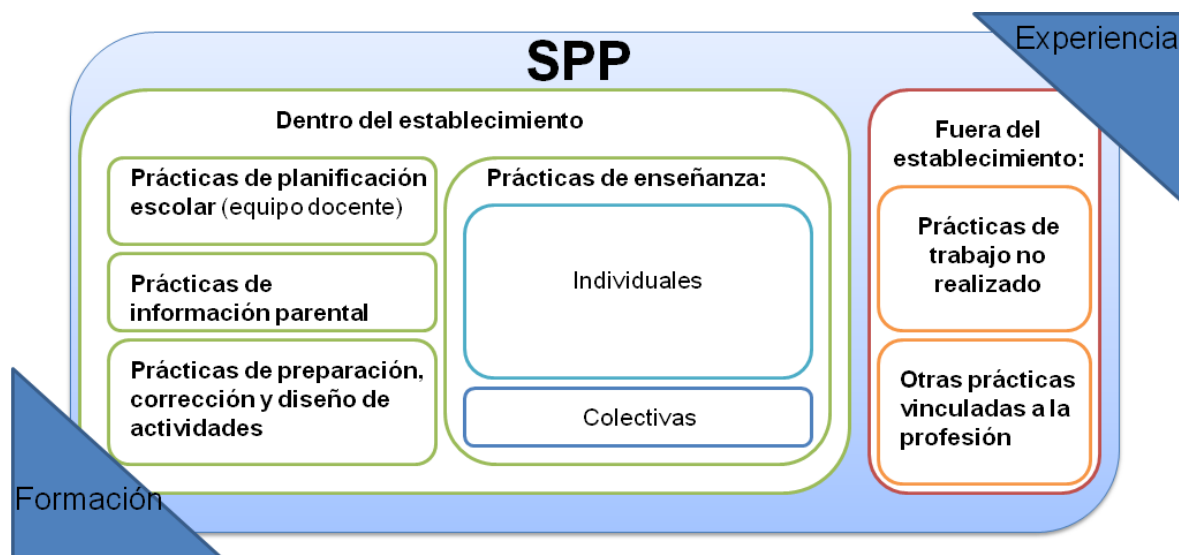


Figura 1. Adaptación del Sistema de Prácticas Profesionales (Marcel, 2004).

¹ Esta visión sistémica está fuertemente influenciada por los trabajos de Von Bertalanffy (1993) y, más específicamente en las ciencias de la educación, por Bru (1991). El trabajo docente (sistema) se concretiza a través de diversas prácticas (sub-sistemas), como lo son las actividades de enseñanza, la corrección de pruebas, la preparación de clases, etc. Todas las prácticas son autónomas (se realizan independientemente), pero están íntimamente vinculadas (se retroalimentan entre sí).

1.2 Estudios sobre el trabajo docente: un ángulo de lectura

El modo de leer los estudios sobre el profesorado que se moviliza, está basado en la idea de estudiar el trabajo docente como trabajo (Tardif y Lessard, 1999) y en comprender este trabajo como un sistema de prácticas profesionales (Marcel, 2004). Por ende, todo estudio que se sitúe en algunas de las prácticas profesionales podrá alimentar la noción de trabajo docente.

Con el objeto de analizar el caso de la investigación en Chile, se opera el análisis a través de una grilla articulada sobre cuatro ejes: las finalidades (intenciones que fundan el dispositivo de análisis), los paradigmas (principios teóricos y procedimientos fundadores), los objetos privilegiados (centros de interés del análisis) y las metodologías empleadas (tipo de material explotado, datos y tratamientos)².

1.3 Notas metodológicas

Dado el enorme volumen de estudios que abordan el trabajo docente, se seleccionan revistas que cumplen con ser: a) revistas chilenas vigentes, de carácter científico y especializadas en educación, b) revistas indexadas y calificadas “SCIELO” y “LATINDEX” y c) revistas de acceso y difusión en línea³. Dentro de ellas, se eligen aquellos artículos que poseen tres características: a) trabajos publicados entre 2000 y 2012, tomando como referencia la fecha de alta de la revista en su respectiva indexación, b) estudios empíricos con su terreno en Chile y c) temas relacionados con alguna de las dimensiones del SPP, en contexto de enseñanza primaria y secundaria. El resultado es el siguiente:

Publicación	N ° Artículos
Estudios Pedagógicos (2003/2004)	29
Revista electrónica diálogos educativos (2001/2005)	5
Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (2008/2011)	1
Revista de estudios y experiencias en educación (2002/2011)	2
TOTAL	37

Tabla 1. Artículos empleados en el análisis⁴.

2. Estudios sobre el trabajo docente: el caso de la investigación en Chile

² Se trata de una metodología ya explotada en el marco de las prácticas pedagógicas (Marcel et al., 2002).

³ Este último criterio guarda relación con la realidad material desde la cual se llevó a cabo la nota de síntesis: un trabajo desarrollado lejos de Chile, factor que impidió el acceso a material impreso.

⁴ En el paréntesis frente a cada revista encontramos a izquierda el año de aparición de la publicación y a derecha el año de alta en la indexación. Es a partir de esta segunda fecha que los artículos son tomados en cuenta.

Esta segunda parte es estructurada por los mismos elementos de la grilla análisis. Se agrupan los estudios por finalidades (2.1), paradigmas (2.2), objetos de estudio privilegiados (2.3) y metodologías empleadas (2.4). Se referencias sistemáticamente solo algunos de los estudios que se sitúan en las líneas que se describen.

2.1 Las finalidades

Vinculadas a los objetivos fijados por el investigador (postura sobre el objeto último del conocimiento), hemos podido identificar tres tipos de finalidades: producir conocimientos, conocer para mejorar y transformar las prácticas.

Eje	Modalidad	Porcentaje
Finalidad	Producir conocimientos	62,15%
	Conocer para mejorar	29,74%
	Transformar las prácticas	8,10%

Tabla 2. Las finalidades investigativas.

En cuanto a la **producción de conocimientos**, esta intención se conecta explícitamente con la investigación de carácter fundamental, que persigue la elaboración de conocimientos generalizables (Arancibia et al. 2010; Gallegos, 2007...), empleando en la mayoría de los casos un método hipotético-deductivo.

Por otro lado, la intención de **conocer para mejorar** se presenta en las investigaciones que declaran tener una finalidad que va más allá de los límites del artículo, sin que se aborden claramente los conocimientos que serán puestos en práctica en la mejora, así como las condiciones y límites de tal transferencia (Miranda, 2005; Adaros, 2011...).

Finalmente, la intención de **transformar las prácticas** se encuentra fundada en la investigación-acción, cuya objetivo es el de resolver un problema concreto, con una consecuencia local o de difundir experiencias de transformación de prácticas (Díaz y Poblete, 2009).

2.2 Paradigmas

Los paradigmas están relacionados con el punto de vista teórico que se moviliza en el trabajo, estos obedecen a ocho tipos diferentes: fenomenológico, cognitivista, experimental, histórico-cultural, sistémico, socio-constructivista, etnográfico y de la semiótica-social.

Eje	Modalidad	Porcentaje
Paradigma	Fenomenológico	5,40%
	Cognitivista	29,72%
	Experimental	24,32%
	Histórico-cultural	13,50%
	Sistémico	8,10%
	Socio-constructivista	13,50%
	Etnográfico	2,69%
	Semiótica-social	2,69%

Tabla 3. Los paradigmas de referencia.

El paradigma **fenomenológico** plantea que toda acción es movida por una intencionalidad de la consciencia y que es posible explorar la génesis de ellas (Toro, 2007). En tanto, la postura **cognitivista** privilegia la perspectiva del sujeto como estando a la base de las prácticas (Gallegos, 2007). Por su parte, el paradigma **experimental** está basado en procedimientos positivistas donde el mundo empírico puede propiciar la elaboración de hipótesis (Ferrada y Villena, 2005). Asimismo, la corriente **histórico-cultural** busca dar con las relaciones entre las ideas u opiniones de los actores y la emergencia de ellas en el contexto (Zamora y Zerón, 2009). Por otro lado, el modelo **sistémico** piensa al sujeto como un todo autónomo pero en permanente relación de necesidad con su medio (Mathiesen et al., 2004). La perspectiva **socio-constructivista** piensa al sujeto y su medio desde la interacción de ambos, fenómeno que permite el desarrollo de conocimientos y experiencias (Goldrine y Rojas, 2007). Igualmente, el modelo **etnográfico** se centra en la localidad del sujeto y en la comprensión de éste a partir de su individualidad contextual (Cabrera, 2003). Finalmente, la **semiótica-social** postula que el significado y el sentido del lenguaje se construye socialmente (Manhi, 2010).⁵

2.3 Objetos privilegiados

En lo que respecta a los objetos de estudio abordados, aparecen cuatro grandes tipos: las comunicaciones, la acción, la actividad del sujeto y los espacios.

Eje	Modalidad	Porcentaje
Objeto privilegiado	Las comunicaciones	54,05%
	La acción	21,61%
	La actividad del sujeto	10,8%
	Los espacios	13,5%

Tabla 4. Los objetos privilegiados.

⁵ Evidentemente estas breves descripciones no hacen justicia a la riqueza y variedad de las posturas teóricas. Sin embargo, un trabajo con mayor profundidad excede los límites de los propósitos de nuestra contribución y de los requerimientos editoriales.

Las comunicaciones se centran en lo que los actores pueden decir sobre lo que hacen o piensan. Éstas se declinan en dos modalidades, por un lado las prácticas declaradas, es decir lo que los actores dicen que hacen o dicen que necesitan (Arancibia et al., 2008) y, por otro lado, el pensamiento profesional, el que hace referencia a la construcción de discursos que se nutren de la experiencia profesional/personal o de la formación (Bobadilla et al., 2009).

En cuanto a **la acción**, ella se sitúa desde una relativa exterioridad desde la cual se observa lo que pasa en la situación. Ésta posee tres modalidades: las interacciones entre los actores –por ejemplo la dinámica conversacional entre los alumnos y el profesor- (Villalta, 2009), el comportamiento de los actores -la gestual y el lenguaje corporal- (Manghi, 2010) y las estrategias en o para la acción -identificación de competencias para la enseñanza- (Díaz y Poblete, 2009).

Los trabajos que se centran en la **actividad del sujeto** toman en cuenta la subjetividad en la actividad, es decir el sentido que el actor le da a su actuar, a través, por ejemplo, cómo éste estructura su discurso en la actividad (Cabrera, 2003).

Finalmente, los estudios en torno a **los espacios** se dividen en aquellos que ponen el acento en el impacto de dispositivos de formación (Miranda et al., 2010) y en aquellos que analizan la oferta formativa (Contreras et al., 2010).

2.4 Metodologías empleadas

El análisis de las metodologías empleadas arrojó la presencia de tres variables principales: los discursos sobre las prácticas, la observación de las prácticas y los modelos mixtos (práctica-discurso).

Eje	Modalidad	Porcentaje
Metodología	Los discursos sobre las prácticas	64,86%
	La observación de las prácticas	24,32%
	Sistema mixto	10,8%

Tabla 5. Las metodologías empleadas.

Los estudios que se centran en **los discursos sobre las prácticas**, emplean métodos cualitativos y cuantitativos. Se declinan en tres formas: las metodologías genéricas (entrevistas y cuestionarios que recogen datos empíricos), con la intención de formar (que emplean técnicas como la confrontación del actor a su actividad o la del practicante reflexivo) y la evaluación de dispositivos (opinión de los actores, experiencia internacional).

La **observación de las prácticas** es generalmente realizada a partir de aproximaciones cualitativas. La observación se declina en dos modalidades diferentes: los actores y sus comportamientos (grillas de análisis *in situ*, grabaciones) y las dinámicas de acción (identificación de configuraciones o elementos invariables en la acción).

Finalmente, los trabajos que emplean un **sistema mixto** se centran en la articulación entre el discurso del profesor sobre su práctica (lo que el docente dice que hace) y el análisis de la práctica misma (la observación de lo que el docente hace realmente) y emplean modelos mixtos de análisis de contenido, observación *in situ* e identificación de elementos permanentes en la actividad (grillas de observación).

3. Síntesis de la investigación en torno al trabajo docente en Chile

Esta tercera y última parte se abordan tres elementos claves para el levantamiento de un panorama de la investigación en torno al trabajo docente en Chile: las tendencias de análisis (3.1), las principales temáticas (3.2) y la visión sistémica de la investigación, desde una visión comparada con la investigación que se hace realmente (3.3).

3.1 Las tendencias de análisis

Un elemento importante que debe ser destacado es el de las grandes tendencias y el de las que pueden resultar marginales. Se trata de un indicador irrefutable que muestra concretamente qué se está estudiando y desde qué perspectiva teórico - metodológica se hace⁶. A continuación, la tabla 2 resume los porcentajes más y menos representados de los cuatro ejes estudiados:

Tendencia	Finalidad	Paradigma	Objeto privilegiado	Metodología
+	Producir conocimiento (62,15%)	Cognitivista (29,72%)	Comunicaciones (54,05%)	Discursos sobre las prácticas (64,86%)
-	Transformar las prácticas (8,10%)	Etnográfico/ Semiótica social (2,69%)	Actividad del sujeto (10,80%)	Articulación prácticas y discursos (10,80%)

Tabla 6. Caminos investigativos más y menos explorados.

En términos de finalidades, la tabla muestra que la producción de conocimientos es la máxima tendencia, mientras que la transformación misma de las prácticas es la menor. Asimismo, el

⁶ Evidentemente, un análisis fino que pretenda abordar la pertinencia de las contribuciones y sus aportes singulares pasa, sin lugar a dudas, por una labro que excede las aspiraciones de la presente nota de síntesis.

paradigma cognitivista domina la investigación mientras que los estudios etnográficos y de la semiótica-social son paradigmas marginales. En los objetos privilegiados, dominan las comunicaciones en desmedro de la actividad del sujeto. Finalmente, en las metodologías movilizadas, priman los discursos sobre las prácticas, mientras que la articulación entre lo que se dice y lo que se hace se desarrolla escasamente.

3.2 Las principales temáticas

Interesante resulta poder sintetizar las grandes temáticas que están presentes en los estudios chilenos. Proponemos la siguiente tabla temática:

Temas	Ejemplos	%
Prácticas de enseñanza	Didáctica, racionalidades, recursos, uso TIC's...	32,42
Formación inicial	Inclusión, oferta de profesionalización, representaciones...	29,72
Formación continua	Eficacia/ impacto del perfeccionamiento, necesidades, inducción...	18,91
Experiencia profesional	Significados pedagógicos, orientaciones, autoridad, <i>burnout</i> ...	16,22
Trabajo colectivo	Significados pedagógicos en grupos de trabajo (GPT)	2,69

Tabla 7. Temáticas investigativas.

El análisis de las prácticas de enseñanza es el tema más tratado, aunque la formación de profesores, a través de sus modalidades inicial y continua representan una gran parte de la investigación e, incluso, podría ampliamente tomar el primer lugar si se fusionan (48,63% ambas confundidas).

El estudio de la experiencia profesional también resulta significativo aunque menor, aunque, sin lugar a dudas, el trabajo colectivo es por lejos el menos frecuentemente abordado.

3.3 Una visión sistémica de la investigación realizada

A continuación, se contrasta el trabajo docente como SPP con la investigación realizada en Chile, con la finalidad de restituir el conjunto de investigaciones bajo una lógica sistémica. Proponemos el mismo esquema presentado en la primera parte, pero esta vez con los subsistemas tratados por los estudios chilenos (con fondos coloreados) integrados:

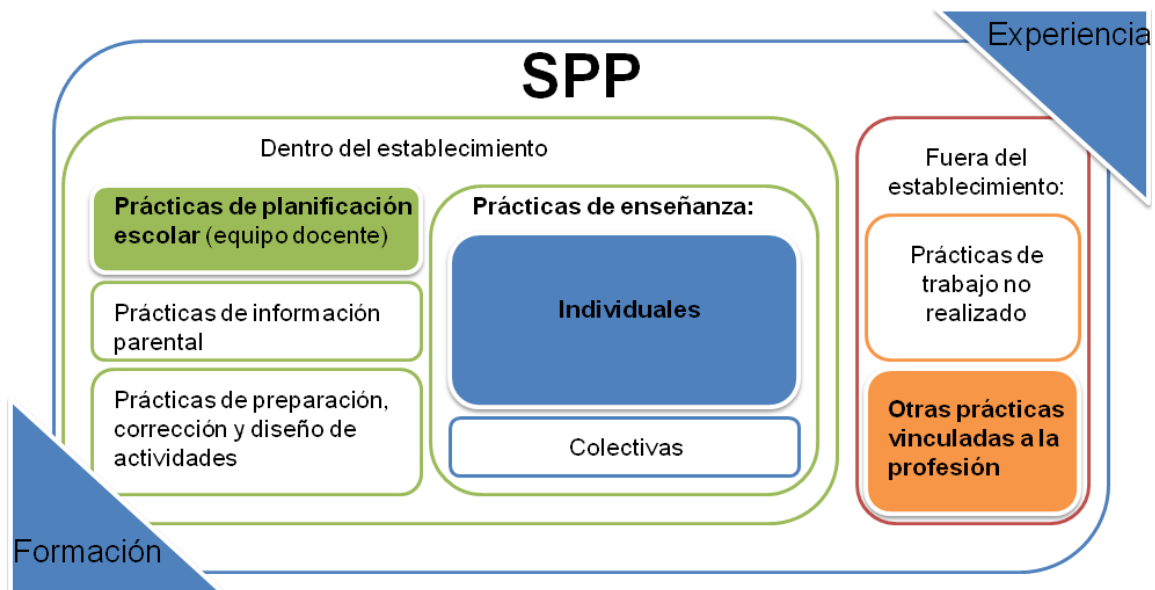


Figura 2. Sistema de Prácticas Profesionales (SPP) e investigación en Chile.

Si se contrastan las prácticas con fondos coloreados (formación, experiencia, planificación escolar, enseñanza en aula individual y otras prácticas) y aquellas con fondos claros, resulta evidente la concentración en algunos de los sub-sistemas del SPP. No se aventura ninguna hipótesis con respecto a las prioridades investigativas, aunque resulta inevitable no sugerir la escasez de vías temáticas y teórico – metodológicas originales, a pesar de la gran variedad de trabajos realizados.

Conclusiones y perspectivas

Si bien es cierto la presente nota de síntesis se centra en la investigación de carácter empírico, estando lejos de representar la totalidad de ella, se obtiene un panorama consecuente que entrega una idea clara de las temáticas y los dispositivos teórico-metodológicos que analizan el trabajo docente.

Se puede concluir que se hace necesario abordar el trabajo docente como objeto de estudio, lo que permitiría la realización de estudios detallados sobre aspectos precisos, sin perder de vista la complejidad y la envergadura del análisis del oficio docente. Este ejercicio facilitaría el cumplimiento de los objetivos que fueron evocados en la introducción: evitar la instrumentalización descontextualizada de los resultados de las investigaciones, irrigar el diálogo en el seno de la comunidad científica y alimentar la comprensión del trabajo docente.

Este último aspecto tendría consecuencias interesantísimas para la formación inicial y continua, dándole sentido al oficio y no solo a las actividades que el profesor debe realizar. Son Tardif y Lessard (1999) quienes señalan que el trabajo docente posee tres dimensiones:

- El trabajo como **actividad**, con las estructuras organizacionales de la actividad y el desarrollo mismo de la actividad, con el trabajador, los productos, objetivos, útiles y saberes, dentro de una dimensión social (trabajo con otros actores);
- El trabajo como **estatus**, que reenvía a la identidad del profesor en la organización del trabajo y en la organización social, a partir de la definición de roles enmarcados por reglas;
- El trabajo como **experiencia**, es decir el trabajo como vivencia, ya sea desde la perspectiva del proceso de aprendizaje que le permite controlar las situaciones de trabajo o desde la perspectiva de la intensidad y significación de las situaciones vividas por el individuo.

El importante rol del estudio de ciertos elementos situados al interior de estas tres dimensiones no dispensa al investigador (y a la comunidad) de una reflexión en torno a la globalidad del trabajo docente.

Bibliografía

Herramientas teóricas y metodológicas

ASTOLFI, J.-P., & DEVELAY, M. (1989). *La didactique des sciences*. Paris: Presses Universitaires de France.

BRU, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse: Universitaires du sud.

GAGE, N. (1976). Une approche analytique de la recherche sur les méthodes pédagogiques. *Psychologie sociale de l'enseignement* (Vol. 1, p. 36-53). Paris: Dunod.

MARCEL, J.-F. (2004). Système des pratiques professionnelles et professionnalité de l'enseignant. *Année de la recherche en Sciences de l'éducation, année 2003*, « Formation des professeurs et identité » (p. 89-100). Paris: Editions L'Harmattan.

MARCEL, J.-F., OLRV, P., ROTHIER-BAUTZER, E., & SONNTAG, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue Française de Pédagogie*, (138), 135-170.

TARDIF, M., & LESSARD, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles: De Boeck Université.

VEGAS, E., & PETROW, J. (2008). *Raising Student Learning in Latin America; The Challenge for the 21st Century*. Washington DC: The World Bank.

VON BERTALANFFY, L. (1993). *Théorie générale des systèmes*. Paris: Dunod.

Artículos referenciados

ADAROS, J. (2011). Nivelación de la competencia comunicativa en la formación inicial del profesorado de filosofía y religión de la Universidad Católica del Norte, Coquimbo, Chile. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 10(20), 127-146.

ARANCIBIA, M., MIRANDA, C., PEREZ, H., & KOCH, T. (2008). Necesidades de formación permanente de docentes técnicos. *Estudios Pedagógicos*, XXXIV(Nº 1), 7-26.

ARANCIBIA, M., SOTO, C. P., & CONTRERAS, P. (2010). Concepciones del profesor sobre el uso educativo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) asociadas a procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula escolar. *Estudios Pedagógicos*, XXXVI(1), 23-51.

ARANDA, V. (2011). Reflexión y análisis de políticas y prácticas innovadoras a la luz de las representaciones sociales y de la necesidad de una educación intercultural en la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, XXXVII(2), 301-314.

BECERRA, S. (2010). Prejuicio étnico y desgaste docente: un desafío en contextos de pobreza. *Revista Electrónica Diálogos educativos*, (20), 15-41.

BOBADILLA, M., CARDENAS, A., DOBBS, E., & BUSTAMANTE, A. M. (2009). « Los rodeos de la práctica ». Representaciones sobre el saber docente en el discurso de estudiantes de pedagogía. *Estudios Pedagógicos*, XXXV(1), 239-252.

CABRERA, J. (2003). Discurso docente en el aula. *Estudios Pedagógicos*, (29), 7-26.

CABRERA, P. (2011). ¿Qué debe saber y saber hacer un profesor de estudiantes con talento académico? Una propuesta de estándares de formación inicial en educación de talentos. *Estudios Pedagógicos*, XXXVII(2), 43-59.

CALDERON, K. (2011). Evaluación diferenciada: discursos y prácticas de los docentes de enseñanza básica de tres establecimientos educacionales de la Corporación Municipal de la Florida. *Revista Electrónica Diálogos educativos*, (22), 139-175.

CARCAMO, H. (2008). Importancia atribuida al desarrollo de la ciudadanía en la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, XXXVI(2), 29-43.

COFRE, H., CAMACHO, J., GALAZ, A., JIMENEZ, J., SANTIBANEZ, D., & VERGARA, C. (2010). La educación científica en Chile: debilidades de la enseñanza y futuros desafíos de la educación de profesores de ciencia. *Estudios Pedagógicos*, XXXVI(2), 279-293.

- CONTRERAS, I., RITTERSCHAUSSEN, S., MONTECINOS, C., SOLIS, M. C., NUNEZ, 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*, XXXVI(1), 85-105.
- CUADRA, A., LEE, S., & SOSSA, P. (2009). Construcción de perfiles psicográficos de profesores de educación básica de escuelas municipales de Arica. *Estudios Pedagógicos*, XXXV(1), 13-26.
- DIAZ, V., & POBLETE, A. (2009). Perfeccionamiento en matemática basado en competencias para docentes de escuelas básicas municipalizadas de la región de Los Lagos y de Los Ríos. *Estudios Pedagógicos*, 35(2), 13-34.
- DROPPELMANN, J. (2011). Configuraciones Didácticas de Competencias Lingüísticas Comunicativas desde la Práctica de Docentes en el Primer Ciclo Básico: un Estudio de Casos. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias*, 2(8), 148-178.
- FERRADA, D., & VILLENA, A. (2005). La construcción de significados pedagógicos en los grupos profesionales de trabajo. *Estudios Pedagógicos*, XXXI(2), 7-25.
- FIGUEROA, B., AILLON, M., SALAZAR, O., & PALAVECINO, A. (2011). Diseño didáctico para el desarrollo de la alfabetización académica hipertextual en la formación de profesores. *Revista Electrónica Diálogos educativos*, (22), 99-119.
- GAETE, M. (2011). Acciones docentes: saberes en pugna. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 10(20), 15-34.
- GALAZ, A. (2011). El profesor y su identidad profesional ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios Pedagógicos*, XXXVII(2), 89-107.
- GALLEGOS, P. (2007). Gestión curricular y uso de las TIC's en Historia y Ciencias Sociales. *Revista Iberoamericana de Educación*, (14), 3-31.
- GEEREGAT, O., & VASQUEZ, O. (2008). Crisis y temporalidad en la formación inicial de profesores de lenguaje y comunicación. *Estudios Pedagógicos*, XXXIV(2), 87-98.
- GOLDRINE, T., & ROJAS, S. (2007). Descripción de la práctica docente a través de la interactividad profesor-alumnos. *Estudios Pedagógicos*, XXXIII(2), 177-197.
- GONZALEZ, A., ARANEDA, N., HERNANDEZ, J., & LORCA, J. (2005). Inducción profesional docente. *Estudios Pedagógicos*, 31(1), 51-62.
- LIZANA, V. (2007). ¿Cuáles son las representaciones sociales sobre masculinidad de las estudiantes de pedagogía, en los contextos de formación docente inicial?: algunos modelos explicativos y unidades de sentido de las mujeres, (14), 32-51.

- MANGHI, D. (2010). Recursos semióticos del profesor de matemática: funciones complementarias del habla y los gestos para la alfabetización científica escolar. *Estudios Pedagógicos*, XXXVI(2), 99-115.
- MATHIESEN, M. E., HERRERA, M. O., & RECart, I. (2004). Orientaciones educacionales de profesores de primer ciclo de enseñanza básica de la región del Bío Bío. *Estudios Pedagógicos*, (30), 93-109.
- MIRANDA, C. (2003). El pensamiento crítico en docentes de educación general básica en Chile: un estudio de impacto. *Estudios Pedagógicos*, (29), 39-54.
- MIRANDA, C. (2005a). Formación permanente e innovación en las prácticas pedagógicas en docentes de educación básica. *Estudios Pedagógicos*, 31(1), 63-78.
- MIRANDA, C. (2005b). Aproximación a un modelo evaluativo de la formación permanente del profesorado en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 31(2), 145-166.
- MIRANDA, C., RIVERA, P., SALINAS, S., & MUÑOZ, E. (2010). ¿Qué hace a la formación permanente de profesores eficaz?: factores que inciden en su impacto. *Estudios Pedagógicos*, XXXVI(2), 135-151.
- OLFOS, R., SOTO, D., & SILVA, H. (2007). Renovación de la enseñanza del álgebra elemental: un aporte desde la didáctica. *Estudios Pedagógicos*, XXXIII(2), 81-100.
- PASMANIK, D., & CERON, R. (2005). Las prácticas pedagógicas en el aula como punto de partida para el análisis del proceso enseñanza aprendizaje: un estudio de caso en la asignatura de química. *Estudios Pedagógicos*, 31(2), 71-87.
- SOLIS, M. C., NUNEZ, C., CONTRERAS, I., RITTERSCHAUSSEN, S., MONTECINOS, C., & WALKER, H. (2011). Condiciones de la formación práctica de los futuros profesores. *Estudios Pedagógicos*, XXXVII(1), 127-147.
- TENORIO, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos*, XXXVII(2), 249-265.
- TORO, S. (2007). Una aproximación epistemológica a la didáctica de la motricidad desde el discurso y la práctica docente. *Estudios Pedagógicos*, XXXIII(1), 29-43.
- VILLALTA, M. (2009). Análisis de la conversación. Una propuesta para el estudio de la interacción didáctica en la sala de clases. *Estudios Pedagógicos*, XXXV, 221-238.
- ZAMORA, G., & ZERON, A. M. (2009). Sentido de la autoridad pedagógica actual. Una mirada desde las experiencias docentes. *Estudios Pedagógicos*, XXXV(1), 171-180.