

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE PSICOLOGÍA**

"Los Maestros de la Red de Maestros de Maestros: Una mirada crítica a sus contribuciones al desarrollo profesional de sus pares".

Tesis para optar a la Licenciatura en Psicología y al Título de Psicólogo

Javier Campos Martínez.
Claudia Carreño Gajardo.
Rosario Domínguez Tampier.
Mauricio Pino Yancovic.

Profesora Patrocinante:
Carmen Montecinos S., Ph.D.

2008

Resumen:

Este es un estudio de casos múltiples, que incluyó a cinco miembros activos de la Red de Maestros de Maestros que llevan a cabo sus proyectos en establecimientos educacionales de la Quinta Región. Mediante entrevistas semi-estructuradas y de argumentos prácticos (Fenstermacher, 1996), se recabó información que permite dar cuenta de las prácticas, creencias y supuestos que sustentan el trabajo que estos Maestros realizan con los profesores que participan en sus talleres. Los resultados muestran la existencia de tensiones que cruzan las prácticas de estos docentes al ejercer su rol de Maestros de Maestros. Los modos en que dan respuestas a estas tensiones orientan e influyen el tipo de profesionalización que privilegian en sus interacciones con los profesores, las que pueden enmarcarse en colegiaturas artificiales o en la formación de comunidades de aprendizaje.

Palabras claves: Aprendizaje entre Pares, Colegialidad Artificial, Comunidades de Aprendizaje, Desarrollo Profesional Docente, Entrevista de Argumentos Prácticos y Red de Maestros de Maestros.

Introducción

Frente al desafío de mejorar la calidad de la educación en nuestro país, se ha planteado la importancia de fomentar un proceso continuo de formación docente, que apoye el desarrollo y crecimiento de las competencias profesionales de éstos, con el fin de promover la mejora permanente de sus prácticas (MINEDUC, 2006). El Ministerio de Educación, por medio del Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP), ha venido propiciando una nueva política de formación docente continua, que se centra en acciones que reconocen con mayor fuerza la dimensión colectiva del trabajo docente y la distribución social del conocimiento que lo sustenta. Entre éstas, se ubica la creación de la Red de Maestros de Maestros (RMM).

A través del aprovechamiento de las capacidades de docentes acreditados con Excelencia Pedagógica, la Red se propone apoyar el fortalecimiento docente bajo la modalidad de aprendizaje entre pares. Además, pretende potenciar la generación de

redes que trasciendan la unidad territorial, por medio de herramientas tecnológicas que la puedan convertir en una oferta nacional de fortalecimiento docente.

Esta es una innovación basada en la experiencia internacional, por lo que se torna necesaria la búsqueda de condiciones adecuadas para una implementación efectiva en cuanto a su apropiación local por los Maestros que integran la Red. Por otra parte, mediante la investigación en torno a las estrategias de desarrollo profesional que se realizan en nuestro país, se podrá revertir la tendencia latinoamericana y nacional que nos muestra que las acciones de fortalecimiento docente financiadas por el Estado han tenido escaso impacto en el mejoramiento de las prácticas de enseñanza y el aprendizaje de los niñas y niños (OCDE, 2004).

La presente investigación explora los supuestos y creencias que sustentan las prácticas y relaciones profesionales que los docentes establecen en su rol de Maestros de Maestros. Se espera que el

conocimiento generado a través de esta investigación permita comprender las posibilidades de desarrollo, las limitaciones y el impacto de esta modalidad de formación continua. Delineando áreas de formación y apoyo para los miembros de la Red, se podrá fortalecer el impacto de su trabajo en ellos y sus pares.

A través del estudio de casos múltiples, se analizaron las creencias y supuestos que sustentan las prácticas de cinco Maestros de Maestros (Rodríguez, Gil y García, 1996). Con cada Maestro, se realizó una entrevista semi-estructurada, una video grabación de un taller que realizaban con profesores y una entrevista de argumentos prácticos (Fentesmacher, 1996; Gervais & Correa).

A partir del análisis de los datos recabados, se develan una serie de tensiones comunes a las que los Maestros se ven enfrentados en el ejercicio de su labor. Los modos en que dan respuesta a estas tensiones, perfila la orientación de su quehacer y el tipo de profesionalización que privilegian estos docentes. Se desprenden diferencias en función de las modalidades de trabajo a las que pueden optar los Maestros. En cuanto a los proyectos personales, estos presentan una orientación más cercana al modelo de desarrollo profesional y a la constitución de comunidades de aprendizaje. Mientras que en los casos de proyectos institucionales, la orientación que toman sus talleres se acerca más a la promoción del modelo de perfeccionamiento docente y a la potencial instalación de colegiaturas artificiales (Hargreaves, 1996).

Marco de Referencia.

La nueva orientación para el desarrollo profesional en Chile, demanda de calidad y equidad en la enseñanza

En Chile, históricamente, se han configurado tres identidades colectivas respecto al rol y estatus profesional del profesor: misionero, técnico y profesional (Nuñez, 2004). La primera, se puede rastrear junto al surgimiento de las escuelas a cargo de las órdenes religiosas, donde el maestro era un apóstol y los valores cristianos guiaban su quehacer cotidiano. Luego, a partir del papel que asume el estado con la creación de las escuelas normales en los años 40, la identidad colectiva del gremio pasó a estar configurada por un rol más técnico. Esta identidad, basada en un modelo de enseñanza marcado por la homogeneidad y estandarización, se acrecienta en los años 60 cuando los docentes pasan a ser funcionarios públicos. Con la dictadura militar se cristaliza esta función “técnica” del profesorado, la que amparada en un discurso de “profesionalización”, realizó cambios sustanciales en el sistema educativo que rebajaron directamente la condición social y moral del gremio (Nuñez, 2002).

Con la recuperación de la democracia en los años 90 y la implementación de la Reforma Educacional, se realizaron una serie de acciones para proteger contractualmente al gremio y elevar su estatus profesional. Entre estas destacan la construcción del estatuto docente, el que transparenta las reglas de selección y promoción dentro de la profesión, y un aumento considerable de los sueldos (en más de un 141% desde 1991 al 2001). Además, con la participación del

Colegio de Profesores se elaboró el Marco para la Buena Enseñanza (MBE) (MINEDUC, 2003), el que delimita un conjunto de competencias profesionales y saberes específicos para ejercer como educador (OCDE, 2004; Nuñez, 2004). Todas estas acciones han estado enfocadas hacia una profesionalización del rol y estatus docente.

En los delineamientos de esta Reforma se ha señalado que un sistema educacional justo y de calidad descansa en profesores y profesoras bien formados (Beca, 2005; Beca, Huidobro, Montt, Sotomayor & Walker, 2006). La mayor heterogeneidad en los estudiantes, la diversificación de los establecimientos educacionales, la complejización del conocimiento y del mercado laboral se plantean como desafíos a la labor docente (Montecinos, 2003). En este sentido, sustentar y apoyar un proceso continuo de formación que fortalezca el desarrollo y crecimiento de las competencias profesionales, es en la actualidad un tema central para la Reforma Educacional (Beca, et als., 2006; CPEIP, 2007).

Tradicionalmente, este proceso ha sido desarrollado a través de un modelo de capacitación y perfeccionamiento caracterizado por la transmisión frontal de contenidos y destrezas didácticas, realizado por agentes externos a la institución y, en varios casos, distantes a la cotidianidad de la enseñanza. Si bien este modelo de capacitación fue útil para generar un sistema masificado de formación para el gremio, no ha logrado cambios sustanciales en las prácticas de los docentes. Además, los resultados de las pruebas nacionales e internacionales reflejan que no han incidido mayormente en el

mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos (Montecinos, 2003).

Este modelo de formación implica una visión del aprendizaje profesional como un momento aislado de adquisición de nuevas técnicas o instrumentos para aplicar, y no como un proceso de formación continua. Se ha señalado que este tipo de estrategias tienen una serie de debilidades respecto al desarrollo profesional de los maestros: no propician la reflexión ni la autonomía, generan dependencia por parte de los participantes al asesor, producen una separación entre teoría-práctica, aumentan el aislamiento profesional y marginan a los docentes de los problemas éticos, políticos y morales del ejercicio profesional (Apple, 1997; Contreras, 2001; Hargreaves, 1996; Ibernón, 1994). En suma, fomentan la constitución del rol docente como un “técnico” de la educación (Avalos, 2000; Beca et als. 2006; Escudero, 1992 citado en Murillo, 2000; Fullan y Hargreaves, 1996; Ibernón, 1994).

La experiencia ha demostrado que los profesores se sienten desalentados por las múltiples innovaciones impuestas por agentes externos a la sala de clases, donde los mandatos y rutinas instruccionales tienden a desprofesionalizar la enseñanza (Millar & O`Shea, 1996 citado en Katzenmeyer & Moller, 2001; Diker & Tegri, 2005). Además, los profesores chilenos han señalado que estas experiencias resultan ser ajenas, descontextualizadas y poco pertinentes para su quehacer cotidiano, sin que favorezcan sus procesos personales y profesionales (Pavez, 2003).

Desarrollo profesional docente con un par más experto.

En consideración a lo anterior, se han propuesto nuevas formas de desarrollo profesional, basadas en un aprendizaje colaborativo entre pares. Desde esta perspectiva, se concibe al profesor como un productor activo de conocimientos. Buscan facilitar el aprendizaje de estrategias pedagógicas efectivas, a través de un intercambio de experiencias entre los docentes de aula y un trabajo colectivo en la solución de problemas emergentes de sus prácticas (Beca, 2005).

Este proceso se ve favorecido y promovido por comunidades de aprendizaje, las que pueden ser comprendidas como instancias de profesionalización a partir del diálogo y un análisis reflexivo sobre las prácticas. Todos sus integrantes, participan activa y colaborativamente en pos del mejoramiento de la institución en general (Vera, 2003).

Estas nuevas formas de desarrollo profesional se enmarcan en una concepción del rol docente como un profesional capaz de tomar decisiones ante situaciones de inevitable incertidumbre, donde además de su desarrollo individual, existe una vocación de servicio y un compromiso público con su gremio (Shulman 1998). En su implementación, estos modelos enfatizan la indagación sobre la enseñanza y aprendizaje, la integración de la teoría con la práctica situada en la escuela, la planificación a largo plazo y el reconocimiento de expertos internos y externos a la institución (Escudero 1992, citado en Murillo, 2000; Ferrada, 2004; Montecinos, 2003).

En este sentido, se comprenderá el desarrollo profesional docente (profesionalización) como un proceso, en el cual se reconoce el valor del conocimiento que los profesores poseen de su actividad, ya que tendrán una mayor responsabilidad en investigar activamente sobre sus prácticas y en cómo se selecciona y produce el conocimiento en sus establecimientos (Fullan, 1997; Montecinos, 2003).

Se ha señalado que esta modalidad de desarrollo profesional entre pares, es más significativo para quienes lo llevan a cabo, ya que los docentes comparten experiencias innovadoras vinculadas directamente con su realidad cotidiana. Aprender de otros profesores genera lazos de solidaridad y mayores oportunidades para acceder a un conocimiento distribuido sobre el cual basar sus decisiones profesionales (Beca, 2005).

Una de las modalidades de este tipo que ha cobrado importancia en Chile, es el trabajo entre pares a través de un par más experto. Se ajusta al concepto de Vygotsky (1979) Zona de Desarrollo Próximo, que hace referencia a *“la distancia entre el nivel de resolución de una tarea que una persona puede alcanzar actuando independientemente y el nivel que puede alcanzar con un compañero más competente o experto en esa tarea”* (Vygotsky, 1979 citado en Coll 1995, p. 104).

Los profesores calificados como más expertos tendrían la función de servir de modelo y apoyo del aprendizaje, ayudando a los aprendices a apropiarse de prácticas cada vez más complejas. Estas experiencias requieren de un liderazgo pedagógico. Es decir, de la habilidad de incentivar a los colegas a

cambiar y a realizar acciones que no considerarían normalmente sin la influencia de un líder (Wasley 1991, citado en Sherrill 1999). Los profesores en posición de liderazgo asumirían la tarea de promover los procesos de cambios personales y colectivos, animando a sus pares a desarrollar formas distintas e innovadoras de acercarse a sus propias prácticas.

De acuerdo a experiencias realizadas en Estados Unidos, el modelo de liderazgo docente basado en un par más experto puede ser ventajoso ya que los profesores se sienten más eficaces, cuestión que los impulsa a priorizar atribuciones de índole interna por sobre las externas. Cuando los profesores reciben la autoridad para tomar decisiones relacionadas con la instrucción de los estudiantes, analizan de mejor manera su posible responsabilidad en los resultados de sus alumnos y realizan acciones en función a ésta (Millar & O'Shea, 1996 citado en Katzenmeyer & Moller, 2001). A pesar de lo favorable que puede resultar este trabajo entre pares, Montecinos (2003) ha señalado que estas experiencias también pueden tener algunas dificultades, como la posible generación de una distancia social entre los profesores líderes y sus colegas, por lo que los pares líderes deben estar preparados para enfrentar situaciones de hostilidad.

La Red de Maestros de Maestros.

La Red de Maestros de Maestros (en adelante RMM) es uno de los programas más innovadores de desarrollo profesional entre pares en Chile. Constituida luego de una negociación entre el Colegio de Profesores y el Ministerio de Educación

en el año 2002 e implementada por primera vez el año 2003. Su propósito es *“fortalecer la profesión docente, mediante el aprovechamiento de las capacidades profesionales de docentes destacados, con derecho a percibir la asignación de excelencia pedagógica, contribuyendo así, al desarrollo profesional del conjunto de los docentes de aula”* (Beca, 2005, p.5).

La Red propicia que los docentes que la conforman, generen propuestas para trabajar con otros profesores en torno a tópicos relativos al desempeño y desarrollo profesional en el aula. Se espera que el intercambio entre docentes permita adquirir nuevas habilidades, competencias y conocimientos, tanto para el que presenta la propuesta, como en aquellos que son beneficiarios directos de la acción (CPEIP, 2007). Además, de acuerdo a la OCDE (2004), al funcionar a través de un sistema de evaluación de competencias, la RMM permite generar una carrera profesional para los profesores.

Para ser un integrante de la Red, es necesario ser profesor de aula en establecimientos Municipales o Particulares Subvencionados. Haber sido evaluado como profesor Competente o Destacado en la Evaluación Docente. Además, demostrar el dominio en los contenidos y en la didáctica del Subsector en el cual se desempeña como profesor de aula, a través de la obtención y mantenimiento de la Asignación de Excelencia Pedagógica (CPEIP, 2007).

El proceso de acreditación como Maestro de Maestros implica la realización de un portafolio que *“da cuenta de su capacidad para*

diagnosticar las necesidades de apoyo de otros profesores y de analizar un problema para proponer y organizar modalidades de apoyo pedagógico” (Beca. 2005, p. 5).

A través de este proceso, los postulantes deben demostrar el dominio de una serie de competencias que se encuentran enunciadas en el “Marco de Competencias de Maestros de Maestros”, elaborado por el CPEIP. Está compuesto por cuatro dominios: A) Creación de un ambiente favorable para que el adulto aprenda, B) Liderazgo y contribución en el desarrollo profesional de sus pares, C) Enseñanza para el aprendizaje de adultos, y D) Contextualización del proceso educativo. A partir de estas competencias se espera que los Maestros de Maestros (en adelante MM) generen procesos de perfeccionamiento e incentiven el compromiso de sus pares con el desarrollo profesional continuo.

La evaluación de estas competencias se realiza mediante la aplicación de Rúbricas de Corrección creadas por el Área de Acreditación y Evaluación Docente del CPEIP. Este mismo organismo se encuentra a cargo de la producción de los instrumentos de evaluación, Manual de Portafolio de la Red y del entrenamiento del equipo de correctores del proceso de postulación (CPEIP, 2007).

Luego de ser aceptados como integrantes de la Red, los Maestros participan de un proceso de inducción, cuyo objetivo es brindar apoyo en el manejo de herramientas básicas para la incorporación activa a la Red. Los contenidos principales que se tratan corresponden a los sentidos de la Red, a

algunos sectores del currículo en los que se podrían elaborar proyectos y al manejo del portal de la Red. En esta capacitación participan profesionales del CPEIP, de la División de Educación General del MINEDUC y de la Unidad de Currículum del Ministerio de Universidades (PUCV, Concepción, Diego Portales).

Existen dos modalidades de participación en la RMM. Una activa/directa, que involucra un trabajo entre pares, donde los MM se reúnen personalmente con otros profesores en acompañamiento al aula, talleres o tutorías. Otra indirecta, que contempla la producción, creación y difusión de materiales escritos o virtuales donde no es necesario que los maestros trabajen físicamente con otros profesores (CPEIP, 2007).

Cada año, el CPEIP identifica áreas de acción prioritarias y, a partir de éstas, convoca a los miembros de la Red a concursos de proyectos de participación activa. Existen dos tipos de proyectos que se pueden realizar: Proyectos Individuales o Personales y Proyectos Institucionales. Los primeros son diseñados y presentados por los miembros de la Red, quienes luego de adoptar las modificaciones sugeridas y recibir la aprobación, pueden aplicarlos. Abarcan una diversidad de temáticas según las necesidades detectadas por el Maestro.

Los proyectos institucionales, que entraron en vigencia a partir del año 2005, se refieren a la ejecución de acciones diseñadas previamente por el Ministerio de Educación en programas de intervención educacional como Escuelas Prioritarias, Escuelas de Anticipación “Aseguramiento de

Aprendizajes Básicos de Gabriel Castillo”, y la Campaña LEM. Desde su inclusión, este tipo de proyectos han tenido buena aceptación por parte de los miembros de la Red, quienes los han preferido por sobre los individuales. Así el año 2006, de los 124 proyectos ejecutados, 49 correspondieron a individuales y 75 a institucionales. Siguiendo la misma tendencia, el año 2007, de los proyectos en postulación, 36 correspondían a proyectos individuales y 53 a institucionales (CPEIP, 2007).

Los MM ejecutan ambos tipos de proyectos en horarios alternos a sus clases. Reciben por ello una remuneración adicional de acuerdo al número de horas trabajadas, que tiene como condición y límite no reducir su cantidad de horas de docencia en aula. Además, la Red ofrece y fomenta la comunicación entre sus miembros para fortalecer su labor mediante interacciones a través de un portal (<http://www.rmm.cl>) y subportales construidos por los propios maestros en un página de Internet (Beca, 2005).

Actualmente el programa se encuentra en un período de reorganización y de elaboración de nuevas estrategias de trabajo. Dentro de sus principales desafíos se plantea:

- Reconquistar para el trabajo de apoyo a los docentes a todos aquellos Maestros que hoy no están realizando ningún proyecto.
- Promocionar la Red en todos los espacios donde los Maestros puedan hacer aportes, en sus comunidades educativas, con los sostenedores, los niveles

provinciales y regionales del Ministerio de Educación.

- Conseguir más aliados dentro del Ministerio y las Universidades para generar Proyectos de Participación Activa Institucionales.
- Revitalizar el portal como medio de difusión, contacto y apoyo a los Maestros del país.
- Incentivar a los docentes acreditados para percibir la Asignación de Excelencia Pedagógica a incorporarse a la Red para tener mayor diversidad.
- Establecer y mantener contactos con otras Redes de Profesores que funcionen en otros países para compartir experiencias, intercambiar materiales, realizar acciones en común (CPEIP, 2007, p. 12).

El par más experto en experiencias de desarrollo profesional colectivo.

Como se ha señalado, el programa Red de Maestros de Maestros busca promover y contribuir al desarrollo de docentes líderes y del conjunto de los profesores que participan en las iniciativas y acciones del mismo. Este trabajo exige que el Maestro de Maestros asuma un nuevo rol frente a su profesión, distinto al que tradicionalmente ha tenido como profesor de aula o como participante en cursos de perfeccionamiento. Por rol, se comprenderá el conjunto de patrones de comportamiento atribuidos a alguien que ocupa una determinada posición en una unidad social, donde quien asume dicho papel realiza acciones consistentes con él (Cooper, Goethals, Olson, & Worchel, 2003).

Orland (2005a) realizó una investigación con profesores mentores de profesores novatos en Israel y delimitó una serie de tensiones que acontecen en el proceso de asumir un nuevo rol. Entre éstas señala: 1) El tránsito desde ser profesor de aula a ser profesor de adultos. 2) La dificultad de facilitar procesos reflexivos ante la urgencia de recetar técnicas para obtener a corto plazo mejores resultados con los alumnos. 3) La tensión entre los delineamientos de la política y las propias creencias sobre las acciones que se deben realizar.

Además, Orland (2005a;5005b) ha señalado cómo ante situaciones de incertidumbre, los profesores mentores suelen utilizar estrategias instrumentales que no propician el desarrollo profesional de los profesores con quienes trabajan. Al no tener claridad respecto a su rol, el que se encuentra en un proceso de transformación, les es difícil posicionarse con la seguridad necesaria para facilitar procesos reflexivos. Así, intentando prevenir el surgimiento de situaciones impredecibles, que les provoquen una sensación de ambigüedad y pérdida de control, optan por utilizar estrategias más directivas. Esta situación tiene como consecuencia el dificultar que se faciliten procesos analíticos críticos, importantes para el desarrollo profesional de los participantes.

En este sentido, una problemática que se puede vislumbrar, es la posibilidad de que este tipo de experiencias puedan transformarse en “colegiaturas artificiales” (Hargreaves, 1996), reglamentadas por la administración e impuestas a los profesores. Donde se obliga a los docentes a participar. Si

bien se pueden compartir temas, éstas no implican un análisis sobre las propias prácticas y están orientadas principalmente a la implementación de estrategias. Que exista un grupo de profesores trabajando juntos, no garantiza procesos de aprendizajes colaborativos (Fullan & Hargreaves, 1996).

Si bien estas colegiaturas pueden ser consideradas como una etapa previa para el surgimiento de una cultura de trabajo colaborativo, en el peor de los casos pueden ser una sobrecarga de la labor docente, utilizando inadecuadamente el escaso tiempo con el que cuentan, sin favorecer el desarrollo profesional de sus participantes (Fullan & Hargreaves, 1996). Por otra parte, Tedesco y Fanfani (2002) advierten cómo iniciativas con buenas intenciones para propiciar la profesionalización a través de pares más expertos, terminan por constituir una diferencia social, económica e intelectual, que redundaría en la profesionalización de un grupo exclusivo de profesores, en desmedro de una mayoría que se haría dependiente de esta elite.

A la luz de estas problemáticas y considerando que la RMM es una estrategia de desarrollo profesional innovadora, se hace necesario investigar cómo se está implementando en la práctica, cuáles son las dificultades que se presentan en cuanto al rol del Maestro de Maestros y cómo se materializa esta experiencia, en función al desarrollo profesional de todos los profesores que en ella participan.

Metodología

Tipo de investigación

Enmarcada en el paradigma cualitativo, esta es una investigación de casos múltiples, la cual “se basa en múltiples fuentes de evidencia, con datos que deben converger en un estilo de triangulación; y, también como resultado, se beneficia del desarrollo previo de proposiciones teóricas que guían la recolección y el análisis de datos.” (Yin, 1994, p. 13). Permite contestar y contrastar la información a partir de la replicación de las respuestas que se obtienen de forma parcial con cada caso que se analiza (Yin, 1994). Se sostiene que en comparación a las investigaciones de casos únicos, las evidencias planteadas a través del diseño de casos múltiples son más convincentes y el estudio realizado es considerado más robusto. El propósito del estudio de casos se basa en el razonamiento inductivo más que en la verificación de hipótesis previamente establecidas (García, Gil & Rodríguez, 1996).

Participantes

Para responder a las preguntas de investigación, se invitó a participar a cinco profesores integrantes activos de la Red de Maestros de Maestros pertenecientes a la V Región¹. Se seleccionaron a Maestros que ejecutaban sus proyectos en distintos contextos. Entre quienes desarrollaban proyectos institucionales, se encontraba un Maestro vinculado al Proyecto de Aseguramiento de Aprendizajes Básicos

¹ Se han modificado los nombres para proteger la identidad de los participantes.

de Gabriel Castillo, y dos vinculadas al programa de Escuelas Prioritarias que era implementado por una universidad de la región (una en el Subsector de Matemáticas y la otra en el Subsector de Lenguaje). En cuanto a los proyectos personales, se escogieron dos maestras, una trabajando en una escuela rural y otra en una urbana. Ambas realizaban proyectos en las mismas escuelas donde se desempeñaban como profesoras de aula.

A continuación, se ofrece una breve descripción del currículum profesional de cada participante a partir del año 2000.

Proyectos institucionales: Elisa, Viviana y César

Elisa: Profesora de Educación General Básica con Mención en Matemáticas y Ciencias Naturales, con 19 años de servicio. Se desempeña como profesora generalista de primer ciclo en un colegio para hombres particular subvencionado. Entre los cursos de perfeccionamiento que ha realizado, destacan: Curso de Postgrado Especialista en Currículum y Evaluación Diseños Curriculares Aplicados UCM-FIDE (2000-2001); ganó una pasantía a Cuba en Metodología de Matemática en EBA (2003); capacitación y asesora en campaña LEM (2004 – 2005) y consultora de campaña LEM. Capacitación Docente Más (2006) y Aseguramiento de Aprendizajes Básicos basado en Escuela de Anticipación de Gabriel Castillo (2006).

Obtuvo la Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP) el año 2002 y fue destacada como profesora integrante de la Red de Maestros de Maestros el año

2003. Ha realizado tres proyectos en la RMM, uno personal y dos institucionales. El primero personal, relativo al apoyo de la gestión docente en el área de Matemáticas (2003 – 2004). El segundo, también relacionado con el apoyo a la gestión docente en el Aseguramiento de Aprendizajes Básico (2005). El tercero, que implementaba al momento de participar en este estudio, orientado al Subsector de Matemáticas en el contexto de Escuelas Prioritarias (2007).

Viviana: Profesora de Educación General Básica y Profesora de Estado en Historia con Mención en Geografía, con 25 años de servicio. Actualmente, es profesora generalista de segundo ciclo en una escuela municipal de Viña del Mar. Entre los cursos de perfeccionamiento que ha realizado destacan: participación en proyecto EXPLORA (2001-2002); curso MECIBA mejoramiento de la enseñanza de las ciencias básicas (2003); capacitación y asesor en campaña LEM (2004 – 2005); curso MECIBA y pasantía en Arica, en relación al mismo proyecto (2007).

Obtuvo la AEP el año 2004 y fue destacada como profesora integrante de la RMM el año 2005. Ha realizado dos proyectos personales y uno institucional: los dos proyectos personales han sido Talleres de Perfeccionamiento entre Pares en Evaluación Pedagógica, el primero en una escuela de Viña del Mar (2005) y el segundo en su propia escuela (2006). Actualmente participa del proyecto de Escuelas Prioritarias en el Subsector de Lenguaje en Valparaíso (2007).

César: Profesor de Educación General Básica con mención en Religión. Tiene

18 años de servicio, actualmente se desempeña como profesor generalista de primer ciclo en un colegio particular subvencionado de Viña del Mar. Entre los cursos de perfeccionamiento que ha realizado destacan: capacitación y asesor campaña LEM (2004 – 2005); Aseguramiento de Aprendizajes Básicos basado en Escuela de Anticipación de Gabriel Castillo en Viña del Mar (2006); actualmente, realiza un post-grado en Administración Educacional.

Obtuvo la AEP el año 2002 y se integra a la RMM el año 2003. Ha realizado dos proyectos personales y dos institucionales todos en la misma escuela de Viña del Mar: los dos primeros proyectos han sido relativos a estrategias de enseñanza en el Subsector de Lenguaje (2003 – 2004). Actualmente, realiza un proyecto institucional en la misma escuela en base a los lineamientos de la Escuela de Anticipación de Gabriel Castillo y paralelamente trabaja en un proyecto institucional de Escuelas Prioritarias en Subsector de Lenguaje.

Proyectos personales: Sandy y Renata

Sandy: Profesora de Educación General Básica con mención en Castellano. Tiene 21 años de servicio y actualmente se desempeña como profesora generalista de primer ciclo en una escuela municipal en Valparaíso. Entre los cursos de perfeccionamiento que ha realizado destacan: una pasantía a Bélgica (2001); Desarrollo y Profundización de las Prácticas Pedagógicas Innovadoras en la escuela P-900 (2001), “Talleres comunales de Educación Matemáticas para Profesores del primer ciclo Básico” (2001-2002) Obtiene el premio nacional de “Excelencia Docente” (2003).

Capacitación y asesora en campaña LEM (2004) Asearía en Lenguaje y Comunicación (2006). Post Título “Profesor especialista en Administración Educacional” (2007). Actualmente es candidata a Magíster en Educación.

Obtuvo la AEP el año 2002 y es destacada como profesora integrante de la RMM el año 2003. Ha realizado dos proyectos personales en su escuela sobre profesionalización docente (2006-2007).

Renata: Profesora de Educación General Básica. Tiene 18 años de servicio, actualmente se desempeña como Jefa de UTP (hace 7 años) y profesora generalista de segundo ciclo en una escuela municipal rural de la V región. Entre los cursos de perfeccionamiento que ha realizado destacan: pasantía en ciencias a California (2003). Taller de Microcentros (2004). Apoyo pedagógico a docentes evaluado insuficientes en comuna rural (2004). Evaluadora par (2005).

Obtuvo la AEP el año 2002 y es destacada como profesora integrante de la RMM el año 2004. Ha realizado dos proyectos personales en su escuela. Ambos los titula como Planes de superación personal (2006-2007).

Producción de datos.

Con cada participante se realizó una entrevista semi-estructurada, el video grabación de un taller y una entrevista de argumentos prácticos sobre el video.

Las entrevistas semi-estructuradas se realizaron con el fin de profundizar en las creencias de los profesores.

Principalmente interesó conocer como conciben el desarrollo profesional, cuáles son los significados que le atribuyen a la Red de Maestros de Maestros, y cuál es la visión que tienen de sus pares. En este sentido, se construyó una pauta con tres temas principales: 1) Trayectoria y Profesionalización Docente 2) Relación con los Profesores del Taller 3) Visión de la Red de Maestros de Maestros. Las entrevistas duraron entre una hora y una hora con treinta minutos. Fueron grabadas y luego transcritas para su posterior análisis.

Para conocer las prácticas de los MM se utilizó la metodología de entrevista de “argumentos prácticos” (Fenstermacher & Tochon, 1996), la que permite obtener un acercamiento directo a la forma en cómo los profesores traducen sus creencias a sus prácticas. El proceso de elaboración de un argumento práctico se desarrolla en dos fases: explicitación y reconstrucción. Primero, se grabó una sesión de trabajo en que se pueden observar las prácticas pedagógicas, centrando la cámara en el profesor. Luego, se seleccionaron viñetas de los talleres, según el tipo de actividad que se ejecutaba. Cuando una actividad se sostenía entre seis y diez minutos, sin cambios en los temas, se establecía una viñeta y se construyeron preguntas que generaran explicaciones entorno a las prácticas. Para motivar la participación en este trabajo, es importante que se seleccionen viñetas del material que sean interesantes para el entrevistado (Gervais & Correa, 2004).

La etapa de reconstrucción se realiza en conjunto con el profesor, durante la observación conjunta del video se planteaban preguntas al MM en función

a las viñetas seleccionadas y en algunos casos cuando el MM realizaba comentarios se detenía la grabación y se indagaba en los temas que surgían. Las preguntas apuntaban a la construcción de argumentos que explicaran lo que el profesor realizaba de tal forma de reconstruir una escena, donde se atribuyen nuevos significados vinculados a las creencias del profesor. Sólo en un caso la duración del taller fue lo suficientemente breve (40 min.) que no fue necesario la elaboración de viñetas y se observó el taller completamente junto a la profesora (Renata).

La metodología de argumentos prácticos, además de permitir conocer las creencias que los participantes tienen sobre sus propias prácticas, facilita procesos reflexivos en quienes la realizan. Como señalan Gervais & Correa (2004) *“Se trata de reflexionar con el participante sobre las acciones y los aprendizajes, a fin de utilizar el episodio grabado para co-construir saberes útiles en el desarrollo personal y profesional”* (p. 154).

A partir de estas dos estrategias para producir información se pudo indagar en profundidad sobre las creencias que los participantes tenían sobre el desarrollo profesional, sobre la Red de Maestros de Maestros y, además, sobre sus prácticas. Elementos sustanciales para conocer la forma en que este grupo de profesores constituye este nuevo rol de Maestros de Maestros.

a) Procedimiento.

El primer participante fue invitado a través de un contacto de la profesora patrocinante, quien, a su vez, entregó información que permitió identificar a

otros MM que se encontraban trabajando en el programa de Escuelas Prioritarias. A través de la Coordinadora General de dicho programa, se contactaron tres Maestros de Maestros. Luego de explicarles el sentido y características de esta investigación, dos aceptaron participar.

Para encontrar profesores que estuviesen involucrados en iniciativas personales, se envió un mail a cien MM. De estos, diez fueron respondidos y sólo una persona estaba ejecutando un proyecto personal. En este caso, se realizó la entrevista semi-estructurada, pero no se pudo concretar la grabación del taller por un problema que tuvo la maestra con el equipo directivo de su escuela. Finalmente, a raíz de constantes postergaciones, esta profesora se vio forzada a abandonar la investigación. Paralelamente se conversó con directores de escuelas de la región y gracias a su ayuda se contactaron dos profesoras que se encontraban realizando proyectos personales. Luego de una reunión donde se les explicó la investigación, ambas estuvieron dispuestas a participar.

Para que los docentes tuviesen un recuerdo lo más vívido posible de la sesión grabada, fue de suma relevancia que entre la fase de grabación y la entrevista de argumentos prácticos no transcurriera mucho tiempo. Como era necesario digitalizar el registro y seleccionar las viñetas, se dejaron dos semanas como máximo entre las dos actividades. Sin embargo, este plazo se extendió en una semana, en dos casos, debido a la enfermedad de una (Elisa) y a los problemas de horarios de otra (Sandy).

b) Análisis.

Se realizó un análisis de contenido de las transcripciones de las entrevistas, para el cual se utilizaron los principios de la “Grounded Theory” (Glaser & Strauss, 1967) la que se propone como “un método para construir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos y no de supuestos a priori, de otras investigaciones o de marcos teóricos existentes” (Iñiguez y Muñoz, 2004 p. 1).

Siguiendo los lineamientos de Strauss y Corbin (1990), se realizó una codificación abierta de las transcripciones de las entrevistas semi-estructuradas y de los argumentos prácticos. Las tres primeras entrevistas semi-estructuradas y de argumentos prácticos fueron codificadas por parejas de investigadores. Luego, cada uno de los cuatro investigadores se hizo cargo de codificar una de las entrevistas restantes correspondientes a los otros dos casos (dos semi-estructuradas y dos de argumentos prácticos). Todas las codificaciones fueron revisadas por el equipo investigador y un evaluador externo.

Resultados

A partir de las primeras codificaciones se construyeron categorías provisionales, las que luego de ser aplicadas en los casos siguientes fueron reformuladas. Para cada caso se construyeron “Story Boards” (Strauss & Corbin, 1990), los que constituyen una síntesis de los mismos, resaltando los elementos más importantes en función a los objetivos de la investigación. Finalmente, se construyeron tres

categorías que permitieron articular los datos producidos entre todos los casos y que son presentadas a continuación.

Historias de superación: incluye las trayectorias de estos cinco maestros, que se caracterizan por la forma en que fueron capaces de sortear una serie de obstáculos que se les presentaron durante el ejercicio de su labor como docentes de aula.

Los Maestros de Maestros, profesorado distinguido: se refiere a los significados que estos Maestros le atribuyen a la Red de Maestros de Maestros y a la visión que desde esta posición, en tanto profesores distinguidos, construyen sobre los profesores que participan de sus talleres y del gremio en general.

Reflexiones sobre sus prácticas como profesores de profesores: principalmente presenta la forma en que estos Maestros de Maestros entienden y explican las actividades que llevan a cabo con los profesores en sus talleres.

Finalmente, a partir de la articulación de estas categorías, se presenta una síntesis que da cuenta de las tensiones que este grupo de profesores enfrentan al asumir un nuevo rol como Maestros de Maestros.

Historias de superación

La literatura señala que los profesores en sus primeros años de ejercicio profesional se ven enfrentados a una serie de dificultades, cuestión que es conocida como “Choque con la realidad” (Veenman, 1984 citado en Marcelo 1999). Esta fase es especialmente crítica, ya que muchos profesores se enfrentan a una realidad

para la cual no se sienten completamente preparados, donde además de “enseñar”, deben aprender a cómo hacerlo bien (Orlan, 2005b). En las trayectorias profesionales de estos cinco Maestros de Maestros también se presentan estas dificultades y carencias. Sin embargo, en ellos se puede vislumbrar una historia de superación ante éstas. Cada uno reconoce limitaciones frente a las cuales se movilizaron proactivamente en la búsqueda de diversos caminos para superarlas.

Tres maestros atribuyen estas carencias a su formación inicial, señalando que la universidad fue deficiente, desconectada de la práctica, sin procesos críticos y liderada por una gran mayoría de malos profesores.

“¡mala!, directamente mala (...) donde hacia falta docentes preparados en la universidad, que tengan, que no sean... es que los profesores de la universidad se olvidan de las prácticas (...) entonces generalmente tu tienes gallos que tienen doctorados, eminencias, pero en la cosa práctica en la educación no la dominan” (César, entrevista semi-estructurada).

“soy producto de una formación universitaria que yo creo que fue la más deficiente, pienso que la universidad me debe plata, porque realmente las mallas en el tiempo que yo estudié eran deficientes, tu llegabas al caso laboral con muy pocas herramientas” (Elisa, entrevista semi-estructurada).

“claro y arriba yo estudié pedagogía básica, entonces la forma de aprender, que yo pensé que era la misma que yo iba a tener que enseñar, era sentarte y

recibías, absorber lo que te decían y no... meditarlo mucho, no pensarlo mucho” (Viviana, entrevista semi-estructurada).

Las otras dos maestras, relacionan estas deficiencias en su formación inicial a características y procesos personales.

“yo creo que en el tiempo en que yo estuve, la inmadurez de estar recién en la universidad... y de haber sido muy regalona en mi casa, no sé qué pero, eh... no estudié todo lo que debería haber estudiado, no le saqué el provecho digamos al estudio que estaba haciendo, entonces era estudiar pero así como para la nota” (Sandy, entrevista semi-estructurada).

Todos relatan cómo fueron enfrentando las dificultades que encontraron en sus prácticas, destacando el esfuerzo y voluntad que destinaron en hacer su trabajo de la mejor manera posible. Asumiendo estas carencias como un desafío personal, trabajaron de forma solitaria o se relacionaron con otros profesores con más experiencia para superarlas. Así, comenzaron a estudiar, investigar y aprender de la misma práctica para lograr dar respuestas a sus necesidades.

“que los chiquillos lo pasaban bien conmigo pero encontraba que, que no les estaba enseñando bien (...) mira aprendí que... a pesar de todas las dificultades uno puede salir adelante si... si se esfuerza, porque en el fondo eso tuve que hacer, me tuve que esforzar, estudiar y, y pude salir adelante, y... a pesar de que yo no tengo un carácter eh... fuerte, cortante ni nada pero en ese momento yo sentía

que era necesario” (Sandy, entrevista semi-estructurada).

“¿qué empecé a hacer? Por un lado leer, buscar información, experiencia y apoyarme en el grupo de trabajo, o sea en el colegio en el que estaba, preguntar mucho, mira esto no sé (...) con el grupo de profesores, súper profesionales acá, que te ayudan, o sea te ayudan a aprender y te obligan, te ayudan a aprender, porque si no te pierdes, los chiquillos te ayudan cualquier cantidad, te enseñan de alguna manera a ser profesora, porque no siempre tu sabes cómo hacerlo (Elisa, entrevista semi-estructurada).

“La práctica te... la práctica te va enseñando a... y yo tenía una... una directora que a mí me enseñó muchas cosas, la parte administrativa sobretodo hartito... pero también a cómo yo pararme delante de los niños... y uno siempre tiene un modelo” (Renata, entrevista semi-estructurada).

Además de los esfuerzos personales, la introducción de la Reforma Educativa les dio un mayor apoyo y sustento para responder a sus necesidades. En algunos casos, incluso se describe como un elemento esencial que configura y guía su quehacer profesional.

“yo no le veía el sentido para qué le enseñe esto a mis alumnos y cuando llegó toda la lectura de la Reforma ahí me dijo mira, es para esto, ubícate, para allá vamos, entonces me dio la respuesta que me han dado los cambios que no había encontrado, por lo tanto sí, me hizo cómodo, me hizo fácil el cuento de la Reforma” (Elisa, entrevista semi-estructurada).

“es como la Biblia para nosotros en ese sentido igual como los planes y programas que tienes que seguir, igual po’ una guía que tu tení que... ser profesional dentro de la sala de clases, en todos lados” (Renata, entrevista argumentos prácticos).

A medida que comienzan a dar respuestas a estas dificultades se va construyendo en ellos una noción de la profesión docente como una carrera profesional, que no se basa en su antigüedad, sino más bien en la búsqueda de incentivos y oportunidades para el desarrollo de sus capacidades profesionales y personales (OCDE, 2004). En este sentido, postulan a incentivos del Ministerio, realizan cursos de perfeccionamiento y en algunos casos postulan y ganan un cupo para pasantías nacionales o en el extranjero².

El perfeccionamiento continuo de estos Maestros se articula con un interés por ser mejores profesores, logrando que sus alumnos generen aprendizajes significativos. Paulatinamente, en el transcurso de su vida docente, y de forma mucho más acentuada al momento de ingresar a la Red, la intención de ayudar a sus alumnos se articula a una necesidad de favorecer los aprendizajes de otros docentes.

“a mí me llamó siempre la atención por los... por los niños, pienso que hay demasiada diferencia en educación... ¿qué está pasando con ellos que no están logrando aprender? Y después si sumas a eso, le sumas que son los niños de colegios municipales de los sectores

² Cuestión que puede observarse en el breve currículum presentado anteriormente en la Metodología, apartado de Participantes p.9.

más pobres, entonces hay que tratar por eso, porque hay que tratar de darles una oportunidad a esos niños y en la medida que esos profesores mejoren, van a tener la oportunidad de ser mejor, yo pienso que va por ahí” (Elisa, entrevista semi-estructurada).

“entonces la mirada no es para tu curso, sino que es para los iguales, pero como a pesar de que los iguales no están involucrados directamente con tus alumnos uno igual siempre tiene que estar pensando cómo yo ayudo a este profesor que después él va a tener que trabajar con los alumnos” (César, entrevista semi-estructurada).

Participar en la Red de Maestros de Maestros también es sentido por este grupo de profesores como una forma de obtener mayores recursos económicos y acceder a nuevas oportunidades laborales en otras iniciativas del Ministerio de Educación.

“o sea teníamos la opción de hacer este tipo de proyectos... a parte que te genera un poco más de plata también, que son... las personas que están aquí (...) que te empiezan a mandar mail y colega ya está en la Red, tiene que tratar de trabajar por la Red, porque tiene todos estos beneficios” (Renata entrevista semi-estructurada).

“y también tener la posibilidad de hacer proyectos porque esto te da la posibilidad de presentar proyectos en otros colegios y tú entrar ya con la onda de que estas acreditada... igual pude participar en el LEM, en la campaña LEM, como consultora porque estaba acreditada por la Red Maestro de Maestro si no, no” (Viviana, entrevista semi-estructurada).

Los Maestros de Maestros, profesorado distinguido.

En sus carreras profesionales este grupo de profesores ha enfrentado una serie de desafíos que los han dotado de competencias y habilidades que han sido reconocidas por el Ministerio. Los Maestros señalan que son diferentes, mejor que la mayoría del gremio, por lo que están en una posición de poder ayudarlos a mejorar sus prácticas. Cuestión que los distancia del profesorado en general, posicionándose en un estatus de profesores distinguidos.

“Reconozco que he ido cambiando yo como persona, después de sentirte súper halagada, de que te resulten todos los proyectos, que te resulten las EP, que te acepten en la Red de Maestros de Maestros, entonces tú llegas a un nivel en que sobresaes un poco de entre tus colegas, y eso uno lo reconoce, uno sabe, pero después con humildad uno dice, bueno esto yo lo sé pero para qué lo quiero (...) De la única manera que sirve es que lo compartas. (Viviana, entrevista semi-estructurada).

Entonces yo también hice una elección, una introspección de humildad y dije esto me sirve en la medida en que con mis colegas no me sienta mejor que ellas, me sienta una par, quizá un poco más porque Dios me dio suerte, quizá inteligencia, no sé, porque hice un camino distinto” (Viviana, entrevista semi-estructurada).

“si tú eres Red de Maestros estás demostrando que tienes una experticia para trabajar con adultos, y a la vez

...tienes experticia metodológica para trabajar con alumnos... y que te destacas entre los pares, eso es poh::: yo no le veo otras implicancias aparte de eso.” (César, entrevista semi-estructurada)

“yo creo que la Red de Maestros reconoce a profesores que se salen un poquito de la norma no más, a profesores que están como inquietos por seguir perfeccionándose, inquietos por compartir lo que saben, eh... reconocimiento porque claro, te da la oportunidad, en el fondo yo siento que la Red de Maestros me ha fortalecido y me ha ayudado a esta profesionalización a la que se aspiran que todos optemos por eso, por seguir siempre profesionalizándonos” (Sandy, entrevista semi-estructurada)

Esta distancia se ve reforzada en la medida que pertenecen a un nuevo grupo de profesores con quienes se identifican, diferenciándose de la mayoría de los docentes. Para dos de los Maestros participantes en este estudio, su grupo de referencia son los mismos profesores de su establecimiento con quienes tradicionalmente han llevado a cabo un trabajo colaborativo y también califican como buenos profesores ya que el establecimiento al cual pertenecen es ampliamente reconocido por su calidad. Para las otras Maestras, este grupo está compuesto principalmente por otros miembros de la Red, ya que no suelen identificar como pares a sus colegas que de los establecimientos municipales donde trabajan.

“formamos como una red chica de nosotros y si necesito algo quién tiene algo sobre este tema ponte tú (...) entonces qué pasa se trata de reforzar

no más esa eso que tú haces y qué haces cuando ya se crea esa red, por eso te digo, si yo necesito ponte tú algo que yo no tenga ya un material, por ejemplo quién cuenta con un material de evaluación ya... y sale, sale, sale este colega yo tengo, yo te paso” (Renata, entrevista semi-estructurada).

“No. O sea... como proyectos de la Red me dices tu no, pero nosotros, nosotros ((golpea su pecho)) como profesores, absolutamente (...) Independiente de quién es Maestro de Maestros, no eso no corre aquí (refiriéndose a los profesores de su establecimiento) (...) y ayúdame en esto, y nos ayudamos por ejemplo en lo que se dice, perfeccionamiento, hoy estamos mal en tal cosa, entonces en algunos consejos hacemos trabajo con matemáticas o en lenguaje, te fijas, nos vamos... ayudando” (Elisa, entrevista semi-estructurada)

Esta posición en la que se sitúan, se asocia a una opinión crítica respecto del gremio docente. En general, creen que es difícil trabajar con ellos, piensan que los profesores que no pertenecen a la Red tienen una actitud opositora frente a los Maestros de Maestros y al desarrollo profesional en general. Respecto a los profesores que participan en sus talleres, señalan que el no haber desarrollado las habilidades necesarias, las bajas expectativas que tienen sobre sus propios alumnos, la falta de motivación y su posible inseguridad, dificultan que puedan aplicar algunas de las estrategias que trabajan en conjunto.

“que me he dado cuenta que ellos no realizan, porque ellos son más bien eee... súper tradicionales en sus elementos y pobres en la variedad de estrategias que usan con sus alumnos,

entonces tienen que aprenderlo por la práctica” (César, entrevista argumentos prácticos)

“siempre el profesor te busca la excusa para no hacer las cosas bien en lugar de buscar herramientas para hacerlo bien (...) en lugar de cerrar esa puerta y decir aquí hay un ambiente rico y ya aprendamos acá ¿te fijas? Esa otra visión (refiriéndose a los profesores con sus alumnos), no en ver lo que me falta para que ellos lo aprendan, sino qué les puedo dar yo a pesar de todas las dificultades que tienen” (Elisa, entrevista semi-estructurada)

“Porque claro, porque hay envidia, hay envidia. Al principio también aquí en el colegio, los dos que nos sacamos la EP antes de pertenecer a la Red, también notamos que hubo un quiebre, como un rechazo, que ¿por qué ustedes se sacaron esto? y que van a ganar más plata... entonces yo opté por callarme (...) a la mejor yo digo que uno inconscientemente creía tener la respuesta y llegaba muy con la pachorra, entonces también a lo mejor es culpa de uno”. (Viviana, entrevista semi-estructurada)

“y son bien contradictorios porque cuando han venidos profesores universitarios a capacitar, tampoco les gusta porque es pura teoría, o sea qué me va a enseñar este cuando jamás ha estado metido en la sala y cuando viene un par, ‘si somos iguales, ¿qué me vení a enseñar?’. Entonces es medio jodido el gremio. Entonces era así como ganarse a la gente, la confianza, que te dieran el espacio, que no te miraran feo” (Sandy, entrevista semi-estructurada)

Reflexiones sobre sus prácticas como profesores de profesores.

Para contextualizar las creencias que estos Maestros tienen sobre sus prácticas, en cada grupo se presenta una breve descripción del taller observado. Más adelante se recogen las principales explicaciones sobre sus acciones. La distancia que se genera entre los Maestros de Maestros y el tipo de proyecto que realizan (institucional o personal), influencia la elección de las actividades y el modo en que las llevan a cabo en sus talleres. Por lo que para presentar estos resultados los Maestros han sido agrupados según el proyecto que se encuentren realizando.

Además, se incluye el significado e importancia que tuvo para los participantes el haber realizado la entrevista de argumentos prácticos, pues en algunos casos refleja elementos que serán considerados posteriormente.

a) Proyectos Institucionales: Viviana, César y Elisa.

Viviana

El programa de Escuelas Prioritarias en el que Viviana realiza su taller tiene como propósito lograr que los profesores que participan en él planifiquen de forma sistemática para hacer sus clases. El taller observado fue realizado en la sala de computación de una escuela ubicada en la comuna donde se ejecutaba el Programa de Escuelas Prioritarias. Duró una hora con cuarenta y cinco minutos. Asistieron seis profesores de aula, una profesora integrante del Equipo de Gestión Escolar (EGE) y el director (quien ingresaba y salía de forma intermitente). La temática del taller fue la “planificación”. Las actividades se organizaron con una introducción

(lectura silenciosa), un desarrollo (presentación Power Point) y un cierre (evaluación oral).

Viviana califica la experiencia de la entrevista de argumentos prácticos como interesante, ya que nunca antes había tenido la oportunidad *“de verse trabajando con adultos”* y para ella es muy distinto trabajar con colegas a trabajar con niños. Con los niños la profesora siente que es más *“seriota”*, los apura para que no se queden *“pegados”* en una actividad. Con los adultos en cambio, siente que no los puede *“apurar”*, ya que ellos *“tienen su ritmo y tampoco los puedo obligar a opinar o participar ya que debo respetar sus decisiones”*.

César

El programa de escuelas de anticipación en el que César realiza su taller, tiene como propósito que los docentes planifiquen y evalúen las actividades que desarrollan con sus alumnos. Se ejecutó en la sala de computación del establecimiento y tuvo una duración de una hora. Participaron nueve profesores y el jefe de UTP. Se realizaron dos actividades, la primera fue la lectura silenciosa e individual de un texto sobre el que se formularon preguntas. La segunda consistió en la lectura colectiva del texto y la revisión de las respuestas de los asistentes. Para finalizar se introdujeron conceptos teóricos relacionados con los tópicos trabajados.

La entrevista de argumentos prácticos le sirvió para darse cuenta y confirmar que realiza lo que quiere hacer con ellos *“Y que las estrategias que utilicé, analizándolo fríamente como de afuera, fueron provechosas y productivas”*. Señala que le gusta lo que vio y que el

video refleja que es una instancia grata. Agrega que el esfuerzo que hizo de ir a ese colegio vale la pena, a pesar de que todos le habían dicho previamente que no fuera, porque *“era malo y tenía malos resultados”*

Elisa

El programa de Escuelas Prioritarias en el que Elisa realiza su taller tiene como propósito que ella logre que los profesores planifiquen y evalúen sus prácticas. El taller observado se realizó en la sala de profesores de una escuela ubicada en la comuna donde se ejecutaba el programa Escuelas Prioritarias. Duró una hora con cuarenta minutos. Participaron cuatro docentes, la jefe de UTP y la directora, quien ingresó con una hora de retraso. La actividad central del taller se basó en la discusión de una pauta de observación de aula. Para finalizar se reforzaron contenidos en el Subsector de Matemáticas.

Para Elisa realizar la entrevista de argumentos prácticos *“fue muy importante y agradable”*, ya que le permitió *“evaluar”* su propio desempeño como Maestra de Maestros y detectar los errores cometidos durante el taller, entre estos señala el fijar la atención de forma individual en algunos profesores, hablar mucho y la necesidad de encontrar un espacio exclusivo para el taller.

Fundamentación que el Maestro y las Maestras ofrecen para sus prácticas.

Viviana y César señalan que el objetivo de su trabajo es lograr que los profesores adquieran herramientas pedagógicas.

Elisa, además de lo anterior, tiene como meta generar una transformación más profunda en ellos, ya que espera que se responsabilicen por los resultados de aprendizaje de sus alumnos. *“no han tomado conciencia que no han logrado buenos aprendizajes con sus alumnos y que por eso están ahí, y mientras no logren interiorizarlos ellas hacerse cargo de que sus alumnos no están aprendiendo porque ellas son responsables y que hay que aprovechar todas estas instancias para mejorar”* (Elisa, entrevista argumentos prácticos)

Viviana estructuró su taller en tres momentos con el objetivo de realizar un modelaje de lo que debiera ser una clase de Lenguaje. Por su parte, César también hizo un modelaje, señalando que “actuó” como un “buen profesor”. Realizó la misma metodología de trabajo que lleva a cabo con sus alumnos, Al respecto César refiere que algunas actividades que realiza son como *“patitas, o sea la mesa no se sostiene solamente con una sola, si no que con muchas, entonces es un andamiaje, entonces desde ese punto de vista tratando de lo que estamos haciendo en ese momento, después cuando veamos la sesión de hoy día, de que esos elementos que hicimos los apliquen después con sus alumnos”* (César, entrevista argumentos prácticos).

Uno de los objetivos comunes de ambos Maestros, es que los participantes repliquen lo que han visto en el taller con sus propios estudiantes y que instalen de manera permanente las técnicas y prácticas tratadas. Las preguntas que realizaron en sus talleres estaban orientadas a que comprendieran la utilidad de las estrategias que se trabajaron.

Elisa realizó preguntas de forma individual enfocadas a que los participantes reflexionaran sobre sus afirmaciones e hicieran más significativos los temas y contenidos que se trataron en el taller. Contra argumentó las opiniones de los docentes a partir de observaciones que ha realizado de sus prácticas en el aula y señaló experiencias de profesores en contextos similares. Estas acciones buscaron facilitar un *“clic personal”* que generara una responsabilización en estos maestros por los aprendizajes de sus alumnos. Sin embargo, en numerosas ocasiones los profesores no parecían estar atentos a las preguntas de la Maestra y solían no responder a sus preguntas.

Estos Maestros señalaron que en general, evitan realizar críticas directas, por ejemplo cuando consideran que algún profesor ha cometido alguna equivocación y evaden las situaciones conflictivas. Además, omiten señalar que son Maestros de Maestros, con el fin de intentar generar una relación más cercana con ellos *“No lo digo porque pienso que no es un plus de entrada (...) Yo creo que un plus de entrada es ser igual que el profe, ese es mi plus, que yo trabajo en un ambiente igual al del profesor”* (Viviana, entrevista semi-estructurada).

César se presenta como un profesor modelo para generar confianza en lo que él realiza y así lograr la adhesión de los participantes a su taller. Viviana y Elisa refuerzan su calidad de pares señalando que son profesoras de aula y que también han vivido experiencias similares. Incluso Elisa, ante situaciones que le resultan conflictivas y le provocan molestia, prefiere disimular

este sentimiento para que “*el taller fluya*”. En algunas ocasiones, cuando siente que los profesores no participan en sus actividades, intenta focalizar la atención de estos llamándolos por su nombre como lo hace con sus alumnos.

Todos los Maestros de Maestros consideran vital el apoyo del Equipo Directivo y la presencia activa de los Jefes de UTP para que esta iniciativa se mantenga en el tiempo. Consideran que son éstos quienes debiesen continuar con los talleres en el futuro. Sin embargo, sólo en el caso de César se contó con la presencia de un integrante del Equipo Directivo durante todo el taller.

En el caso de Elisa, la Directora asistió al taller, pero durante el tiempo que estuvo presente cuestionó las actividades que la ella realizaba. Durante la entrevista, la Maestra señaló que la Directora dificulta el desarrollo de las actividades en su taller al asignarles tareas a última hora a las profesoras que asisten. En el caso de Viviana, el director no participó activamente en el taller y sólo estuvo presente en algunos momentos.

b) Proyectos personales: Renata y Sandy

Renata

Renata se encontraba realizando un taller con docentes de su escuela que tenía como objetivo general preparar a las profesoras para la evaluación docente. El taller observado se realizó en la sala de computación de su escuela y su duración fue de cuarenta minutos. Participaron cinco profesoras. Se inició discutiendo el dominio B del MBE, sobre “la creación de un ambiente

propicio para el aprendizaje”, luego se habló sobre la motivación para el aprendizaje y se cerró con una revisión de los objetivos que los participantes escribieron en sus portafolios para la Evaluación Docente.

La entrevista de argumentos prácticos le ha sido significativa, ya que gracias a ella ha corroborar la importancia de que estos talleres en su establecimiento sean realizados en el futuro por otra profesora, argumenta que hay varias personas que tienen cursos de perfeccionamiento en lenguaje, por lo que esto sería una “*buena oportunidad para que ellas mismas puedan mostrar lo que hacen y lo que ellas se han perfeccionado*” (Renata, entrevista argumentos prácticos).

Sandy

Sandy se encontraba realizando un taller con docentes de su escuela que tenía como objetivo conocer el marco para buena enseñanza y la didáctica del nuevo enfoque de Lenguaje y Comunicación. El taller observado se realizó en la sala de computación de su establecimiento, su duración fue de dos horas. Participaron cuatro profesoras y el director, quien se integró en la mitad del taller. Para su realización utilizó material entregado por el CPEIP. La primera actividad fue la presentación de un video sobre historias de diferentes profesores en relación al dominio A “la preparación de la enseñanza” del MBE. La segunda consistió en la presentación de un Power Point acerca del mismo dominio.

Para Sandy la entrevista de argumentos prácticos fue muy significativa, se quedó con la idea que a veces fue demasiado protagonista, lo que “*no*

estaría bien". Comenta que se quedó pensando cosas en las que en su casa "con más calma", le "seguirá dando vueltas" y que además las preguntas la llevaron a reflexionar sobre sus propias prácticas.

Fundamentación que las Maestras ofrecen para sus prácticas.

En ambos casos señalaron que la intención de sus proyectos es el mejoramiento de sus escuelas. Lo cual se manifiesta en una preocupación por los resultados que las profesoras asistentes obtengan en la evaluación docente.

Para Sandy este objetivo "no es lo ideal" y lo considera sólo como uno de los primeros pasos para que posteriormente se construya una comunidad de aprendizaje basada en el trabajo colaborativo y valora mucho los conocimientos de los profesores con quienes trabaja, al respecto señala "yo siempre voy pensando que la que va a aprender más de los otros voy a ser yo porque siempre soy yo ganadora, no voy diciendo ellos van a aprender (...) pienso que esa es como mi oportunidad para aprender de ellos porque yo creo que uno siempre aprende de los otros" (Sandy, entrevista argumentos prácticos)

En el caso de Renata, lograr que las profesoras obtengan buenos resultados en la evaluación docente es fundamental y es su objetivo principal.

Ambas profesoras propiciaron la reflexión de sus participantes en torno al MBE. Renata utilizó una estrategia más directiva a través de preguntas individuales, mientras que Sandy utilizó una estrategia menos directiva, ya que

realizó preguntas al conjunto de participantes y esperó que cada uno tomara la palabra con libertad.

En algunos momentos de sus talleres, ambas comentaron experiencias personales. Sandy refiere que siempre comparte sus experiencias para que los profesores tengan confianza y participen en su taller, "es una estrategia como de hacer sentir bien a las personas que están participando, de subir su autoestima, de que los aportes que están haciendo, son buenos y nos están sirviendo a todos" (Sandy, entrevista de argumentos prácticos). Renata realiza estos comentarios solamente para ejemplificar las temáticas que se abordan.

Durante el taller, ambas tomaron notas. Al preguntarles sobre el sentido de esta práctica señalaron que posteriormente construyen un resumen que entregan al comienzo del siguiente taller. Una de las finalidades comunes de esta acción es hacer sentir que las ideas que dicen las participantes son valiosas y lo consideran como una herramienta útil para retomar el trabajo que se ha ido realizando. Sandy además cree que de esta forma demuestra preocupación por las profesoras que asisten.

Renata y Sandy omiten que pertenecen a la Red de Maestros de Maestros, al respecto Sandy señala "ni siquiera hoy día yo puedo decir, que soy de la red de maestros, ni siquiera yo digo ah yo soy de la, como que fuera algo que yo, que yo ya superé en ciertas cosas y que yo soy mejor que otros, no." (Sandy, entrevista argumentos prácticos).

Además señalaron que deben ser atentas, cariñosas y evitar criticar a los participantes. Sandy actúa de este modo

para no herir susceptibilidades y no afectar la confianza que establece con los docentes. Por su parte, Renata considera que no hay que criticar a los profesores porque para ella “*son niños grandes no más y que no hay que herirlos, si son adultos, pero no hay que herirlos, para que puedan seguir participando*” (Renata, argumentos prácticos)

Ambas profesoras se sienten apreciadas por sus escuelas y apoyadas por sus directores, lo que consideran que ha sido fundamental para poder desarrollar su trabajo de buena manera. Por otra parte, las profesoras señalaron valorar los conocimientos que poseen los participantes de sus talleres. Sandy siente aprender mucho de ellos y Renata tiene la expectativa que a futuro otra profesora continúe con esta iniciativa en su establecimiento.

Síntesis: Tensiones y dificultades para el desarrollo profesional entre pares.

Al articular estas categorías, se pueden elaborar tres tensiones principales en los cinco Maestros de Maestros respecto al ejercicio de este nuevo rol. El modo en que resuelven o dan respuesta a estas tensiones perfila la orientación que dan a su quehacer, en cuanto al desarrollo profesional de los profesores con quienes trabajan.

La primera tensión se relaciona con el desafío que los Maestros de Maestros deben enfrentar al trabajar con adultos como una labor distinta a la de trabajar con niños, situándose en una posición ambigua que dificulta la definición del tipo de actividades o el papel a desempeñar con otros docentes. La formación de docentes cómo una

práctica distinta a la docencia de aula, implica un conocimiento profundo sobre cómo aprenden los pares, un buen docente de aula no es necesariamente un buen formador de adultos (Diker & Terigi, 2005; Orland, 2005a; 2005b).

Los Maestros participantes en la investigación, en algunas oportunidades tienden a transferir, sin contextualizar, la forma en que trabajan en sus aulas a su taller. Homologan a los profesores con “sus niños”, o realizan su actividad de la misma forma como la hacen con sus alumnos, esperando que esta sea imitada con exactitud, estableciendo relaciones que no reflejan paridad, donde la posibilidad de realizar un trabajo colaborativo se ve dificultado, cuestión que se ve acrecentada por la visión que tienen en general de los profesores que participan en sus talleres.

Una segunda tensión, se relaciona con la intención de compatibilizar el generar procesos reflexivos con los docentes y en transmitir estrategias que permitan que los profesores que participan en los talleres obtengan mejores resultados con sus estudiantes. El aprendizaje de los adultos posee tiempos y ritmos distintos, lo que muchas veces no se ve reflejado en resultados inmediatos en el rendimiento de sus alumnos. Sin embargo, existe una constante presión para que las iniciativas de perfeccionamiento tengan un impacto a corto plazo (Orland, 2005a).

La posibilidad que estos maestros generen procesos reflexivos con los profesores que participan en sus talleres, también se ve dificultado por la visión que tienen de ellos, quienes no estarían en su mismo nivel de desarrollo profesional. En las acciones observadas en los talleres realizados en el contexto

de los proyectos institucionales, es común que el foco de los MM se sitúe en la entrega de técnicas que se espera repliquen en sus aulas. Se generan así relaciones instrumentales en las que no se confía en la autonomía y poder resolutivo de los docentes con los que trabajan, por lo que se opta por modelar como una vía de rápida incidencia en la mejora de los aprendizajes de los niños. Cuestión que no genera autonomía ni facilita procesos reflexivos en quienes participan (Imbernón, 1994; Dicker & Tegri 2005)

Se pueden detectar algunas diferencias entre los tipos de proyectos que se realizan. En los institucionales, se presenta una clara orientación delineada por el programa en el cual se encuentran enmarcados, el que presiona a que los Maestros transmitan efectivamente estrategias pedagógicas para que sean replicadas. En los proyectos personales, si bien las maestras parecen condicionadas por lograr que los participantes obtengan buenos resultados en la Evaluación Docente, Sandy pretende que a futuro se constituya una comunidad de aprendizaje y valora mucho el conocimiento de sus pares. Renata tiene la expectativa que otra profesora se haga cargo de estos talleres, lo que dice delegar una mayor responsabilidad a un miembro de su comunidad educativa.

La tercera tensión se relaciona con la posibilidad de compatibilizar la mantención de un vínculo de confianza con los docentes y la creación de un espacio reflexivo y crítico para la mejora de sus prácticas. Los procesos de cambio y reforma en educación, usualmente generan situaciones en las que los docentes se sienten amenazados

y cuestionados sobre la manera en que enseñan. En este sentido, los Maestros de Maestros deben ser capaces de construir espacios de confianza para que los docentes más reticentes se atrevan a exponerse a situaciones de riesgo, utilizando los errores como una oportunidad de aprendizaje (Fullan, 2002; Orland, 2005a; Murillo, 2000).

La historia de superación que han tenido estos Maestros y el posicionarse desde un lugar distinguido respecto al gremio en general, genera una distancia entre los Maestros y los profesores con quienes trabajan, donde la situación de paridad es cuestionable. A partir de esta distancia, los Maestros deben intentar constituir una relación de confianza, para intentar favorecer procesos de aprendizaje.

En este sentido, existe una especial preocupación por sostener relaciones cordiales y evitar el conflicto con los docentes que trabajan. Esto se relaciona además con su reticencia a explicitar que son Maestros de Maestros, puesto que de esta manera sienten que su figura es menos amenazante y distante. Además frente a errores percibidos en los profesores, optan muchas veces por omitir críticas que pudiesen herir susceptibilidades, dejando pasar oportunidades de reflexión y aprendizaje.

Esto evidencia las dificultades que encuentran al intentar compatibilizar la mantención del vínculo de confianza, con la creación de un espacio de innovación y mejora. Al igual que en la tensión anterior, también se pueden encontrar algunas diferencias entre los proyectos institucionales y los personales. En los primeros, la distancia es mayor ya que los Maestros de

Maestros van a trabajar con profesores que han sido evaluados negativamente por el sistema, donde se daría el encuentro entre Maestros destacados con profesores que han sido estigmatizados negativamente, cuestión que acrecienta la preocupación de los profesores por mantener este vínculo. En los proyectos personales, las relaciones entre los Maestras y los profesores que participan del taller se encuentra más sólidamente conformadas por el tiempo en que han trabajado conjuntamente.

Otra diferencia sustancial entre ambos proyectos, es el apoyo que sienten contar de parte de los Equipos Directivos. En los personales ambas Maestras señalan sentirse muy apoyadas por estos, a diferencia de los proyectos institucionales donde los directivos participan de una manera menos activa, llegando incluso, en ocasiones, a interferir con el desarrollo de los talleres.

Para todos los Maestros es trascendental la forma en que los Equipos Directivos participan en estas actividades, ya que sólo por medio de su apoyo, este tipo de experiencias se podrán mantener en el tiempo permitiendo el mejoramiento del quehacer pedagógico de sus participantes. La importancia de esta cuestión es corroborada por la literatura, donde se señala que los cambios en educación dependen de un compromiso de toda la institución escolar (Fullan & Hargreaves, 1997).

Conclusión y Discusión

En los cinco Maestros de Maestros estudiados se presenta una trayectoria profesional caracterizada por un proceso

en el que han superado una serie de dificultades y desafíos. Esto lo han realizado proactivamente a través de la participación en instancias de perfeccionamiento, acudiendo al apoyo de colegas y apropiándose de los lineamientos de la Reforma Educativa.

La carrera profesional exitosa que estos profesores han realizado, la obtención de una serie de reconocimientos y en particular, el haber ingresado a la Red Maestros de Maestros, los posiciona como un grupo de profesores distinguidos, lugar que los distancia del gremio en general. Esta posición condiciona las actividades que realizan y la visión que tienen de los profesores que participan en sus talleres.

En este grupo de Maestros de Maestros, pueden vislumbrarse una serie de tensiones con las que se enfrentan al asumir y/o configurar este nuevo rol profesional.

La primera tensión, se relaciona con realizar un tránsito desde ser profesor de aula a ser profesor de otros profesores. La segunda, se refiere a la presión por mejorar los resultados de los alumnos a corto plazo y a su vez, la intención de fomentar el desarrollo profesional de los docentes. La tercera corresponde a lograr compatibilizar la intención de generar un buen vínculo con los profesores y a la vez, fomentar procesos reflexivos e instancias de aprendizaje que muchas veces implican cuestionar las creencias de los mismos.

Según el proyecto sea institucional o personal, se pueden identificar algunas diferencias en cómo estos Maestros de Maestros resuelven estas tensiones. En los proyectos institucionales, los Maestros utilizan frecuentemente

estrategias instrumentales, enfocadas en el logro de resultados en el corto plazo. A la vez, un foco muy importante de su práctica es la intención de mantener un vínculo cercano y generar relaciones de confianza evitando las críticas. En el caso de Elisa, donde existe un mayor cuestionamiento hacia los participantes, la respuesta de ellos suele ser opositora.

En este sentido, los proyectos institucionales se pueden identificar más con las “colegiaturas artificiales” que señala Havegreaves (1996). Las que son impuestas a la institución, obligando a los profesores a participar, y si bien se pueden compartir temas, no implican un análisis sobre las propias prácticas, estando enfocadas más a la transmisión de estrategias pedagógicas.

En los proyectos personales, si bien existe una distancia entre las Maestras y los participantes del taller, ésta no parece ser tan acentuada al comparar la generada en los proyectos institucionales. Al ser todos de la misma escuela, existe una relación previamente conformada. Si bien el trabajo que se realiza no siempre es reflexivo y crítico, las Maestras tienen la voluntad, compromiso y determinación, de que en sus escuelas se instalen comunidades de aprendizajes (Vera, 2003). La posibilidad que esto se lleve a cabo en el futuro, se ve favorecido por un sentido de pertenencia y aceptación en sus escuelas, y por el apoyo que sienten de sus Equipos Directivos. Existen algunas experiencias en educación que se inician a partir de proyectos (en este caso los proyectos personales de cada Maestra) que luego de algunos años, persistencia y compromiso, se instalan como comunidades de aprendizaje (Stokes, 2001).

De acuerdo con los antecedentes proporcionados por el CPEIP en la Red de Maestros de Maestros, existe una tendencia hacia el aumento de los proyectos institucionales sobre los personales. Los resultados de la presente investigación, señalan que esta tendencia no sería del todo favorable en relación a los propósitos y sentidos con los que esta Red fue creada. Si bien pueden existir diferencias con otros proyectos institucionales, a lo menos en los casos estudiados, la advertencia que señalan Tedesco & Fanfani (2002) puede hacerse realidad, es decir, que se consagre una elite de profesores de la que el resto del profesorado dependa intelectualmente.

En este sentido, un aspecto que podría favorecer la implementación de esta innovación, con miras al desarrollo profesional docente de todos los profesores participantes de la misma, es un apoyo más sistemático y sostenido en el tiempo a los proyectos personales que los Maestros realizan en sus escuelas. Según los resultados de esta investigación, presentan mayores condiciones para la construcción de comunidades de aprendizaje las que, como se ha señalado, facilitan y promueven un modelo de desarrollo profesional docente a partir del intercambio de experiencias y la reflexión sobre las mismas.

Por la forma en que todos los Maestros intentan evitar el conflicto en la búsqueda de sostener una relación basada en la cordialidad, se puede señalar que los profesores que participaron en esta investigación no han desarrollado adecuadamente las competencias vinculadas al liderazgo para contribución al desarrollo

profesional de sus pares. Así mismo, la recurrencia a sus propias experiencias con alumnos de educación básica señala que la Red necesita ofrecer más y mejores oportunidades para abordar la enseñanza para el aprendizaje de adultos.

Este último elemento es trascendental, ya que se ha señalado que para que se generen procesos de aprendizaje efectivos en este tipo de experiencias, es necesario que los participantes discutan sobre los temas conflictivos (Orland, 2005b). De esta manera se pueden construir nuevas formas de dar respuestas a los desafíos con que los MM se enfrentan y además, permite generar un vínculo real de confianza entre los participantes.

Es importante destacar que entre los desafíos que se plantea el programa de la Red de Maestros de Maestros para este año³, no se considera de forma explícita un apoyo más sistemático para que los Maestros reflexionen sobre sus prácticas, el sentido de la Red y la forma en que constituyen este nuevo rol profesional. Una metodología pertinente y que podría favorecer este tipo de proceso, es la de argumentos prácticos. Al ser utilizada en esta investigación facilitó que varios maestros identificaran elementos en los que deben mejorar sus prácticas y además vislumbraron posibilidades para el futuro desarrollo de sus talleres.

Dado que este estudio, se limita a cinco Maestros de Maestros, es necesario continuar investigando ambas modalidades de proyectos, para

profundizar en los resultados del mismo.

En consideración de las temáticas abordadas en el desarrollo de esta investigación, surgen una serie de interrogantes para orientar futuras investigaciones. A saber: ¿cómo experimentan y entienden esta experiencia los profesores no MM que participan en estos proyectos?

Por otro lado, al reconocerse una distancia tan grande entre los Maestros y los profesores con quienes trabajan ¿existe la posibilidad que estos profesores efectivamente desarrollen relaciones de paridad? De ser así ¿Qué creencias y estrategias pueden sustentar prácticas concretas de colaboración entre un par más experto con sus pares menos expertos?

Más allá que de las tensiones que pueden presentarse en cuanto a la forma en que estos Maestros asumen un nuevo rol, cabe cuestionarse si ser Maestros de Maestros implica una nueva identidad colectiva dentro del gremio docente y no sólo un escalafón en su carrera profesional.

Referencias

Apple, M. (1997). *Teoría Crítica y Educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Beca, C., Huidobro, J., Montt, P., Sotomayor, C. & Walter, H. (2006). *Docentes para el Nuevo Siglo: Hacia una Política de Desarrollo Profesional Docente*. Santiago: Serie Bicentenario Mineduc.

³ Ver Marco de referencia, apartado La Red de Maestros de Maestros p.7.

Beca, C. (2005). *Acciones de desarrollo profesional en Chile: su impacto en las prácticas docentes* Trabajo presentado en Encuentro Internacional “Los desafíos de la formación en la sociedad del conocimiento”. Abril, Bogotá.

Contreras, J. (2001). *La Autonomía del Profesorado* (3ª ed.). Madrid: Editorial Morata.

CPEIP, Chile. (2007) *Programa de apoyo a la docencia “La Red de Maestros de Maestros”*, Extraído el 24 de Noviembre del 2007 desde <http://www.rmm.cl/usuarios/equiposite/doc/2007090/2311150.laRMM.pdf>

Cooper, J., Goethals, G., Olson, J. & Worchel, S. (2003). *Psicología Social*. Madrid: Thomson

Diker, G. & Terigi, F. (2005). *La formación de maestros y profesores: Hoja de Ruta*. Buenos Aires: Paidós.

Ferrada, D. (2004) Grupos profesionales de trabajo: Un estudio de caso. *Revista Praxis*, vol 5. Recuperado 15 de mayo del 2006, desde http://www.revistaparaxis.cl/ediciones/numero5/ferrada_praxis5.pdf.

Fenstermacher, G. & Tochon, F. (1996). Les arguments pratiques dans la transformation morale de l'enseignement d'une discipline. *Revue des Sciences de L'éducation*, 22 (3), 617-634.

Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: Un cuarto de siglo de aprendizaje. *Revista Profesorado, revista de currículo y formación docente*, 6 (1-2). Recuperado el 13 de mayo de 2006 desde <http://www.ugr.es>

[~recfpro/rev61ART1.pdf](#).

Fullan, M. & Hargreaves, A. (1996). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorroutu.

García, E., Gil, J. & Rodríguez, G. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Editorial Morata.

Imbernón, F. (1994). *La Formación y Desarrollo Profesional del Profesorado, Hacia una Nueva Cultura Profesional*. Barcelona: Editorial Graó.

Katzenmeyer, M. & Moller, G. (2001). *Awakening the Sleeping Giant: Helping Teachers Develop as Leaders* (2ªed.) . California: Corwin Press.

MINEDUC. (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago: Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).

Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas: revista de la Escuela de Psicología Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*. 2, 105-128.

Marcelo, C. (1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa, *Revista Iberoamericana de Educación Formación Docente*. 19, 101-104. Extraído el 4 de Agosto 2007

desde <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a03.DF>

Murillo, P. (2000). *Estrategias centradas en el asesoramiento para la innovación. Documento policopiado*. Recuperado el 11 de Octubre desde <http://www.mec.es/cide/espanol/investigacion/rieme/documentos/files/pmurillo/pmurillo1.pdf>

Núñez, I. (2004). *La identidad docente: Una mirada histórica en Chile*. Recuperado el 10 de Junio desde [http://www.piie.cl/documentos/documento/Identidad docente ampliada.pdf](http://www.piie.cl/documentos/documento/Identidad%20docente%20ampliada.pdf)

Núñez, I. (2002). *Veinte años de políticas referidas a los docentes secundarios en Chile*. Recuperado el 24 de Junio desde [http://www.piie.cl/documentos/documento/ivan_nunez/20anos politica hacia secundarios.pdf](http://www.piie.cl/documentos/documento/ivan_nunez/20anos_politica_hacia_secundarios.pdf)

OCDE. (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación*. París y Mineduc. Santiago: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

Orland, L. (2005a). Lost in Translation: Mentors learning to participate in competing discourses of practice. *Journal of Teacher Education*, 56 (4), 355-367.

Orland, L. (2005b). Sometimes a Novice and Sometimes an Expert: Mentors' expertise as revealed through their stories of critical incidents *Oxford Review of Education*, 31 (4), 557-578.

Orland, L. (2001). Reading a Mentoring Situation: One aspect of learning to mentor. *Teaching and Teacher Education*, 17 (1), 75-88.

Pavez, J. (2003). "Las Reformas Educativas en Chile". Recuperado el 10 de junio del 2007 desde <http://www.eiieal.org/portal/Otros%20Documentos/Las%20Reformas%20de%20la%20Educaci%C3%B3n%20en%20Chile,%20Jorge%20Pavez.pdf>

Sandoval, C. (1996). *Investigación Cualitativa*. Recuperado el 5 de Marzo 2007 desde <http://www.esnips.com/doc/581815dc-25d7-4da9-815e-3c7c767155b7/Carlos-CasilimasSandovalInvestigaci%C3%B3n-Cualitativa>

Sherrill, J. (1999). Preparing Teachers for Leadership Roles in the 21st Century. Theory into Practice. *Redefining Teacher Quality College of Education, The Ohio State University*, 38 (1), 56-61.

Shulman, L.S. (1998). Theory, practice, and the education of professionals. *The elementary School Journal*, 08 (5), 511-526

Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded Theory procedures and techniques*. Newbury Park: Sage Publications.

Storkes, L. (2001). Lessons from an Inquiring School: Forms of Inquiry and Conditions for Teacher Learning. En Lieberman & Miller. *Teachers Caught in the Action Professional Development That Matters*. (141-173) New York: Teachers College Columbia University.

Tedesco, J.C. & Fanfani, E. (2002). *Nuevos tiempos y nuevos docentes* Recuperado el 5 de mayo desde <http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/>

documentos/sindicalismo y reforma n
uevos tiempos docentes.pdf.

Vera, R. (2003). *Comunidades de aprendizaje entre profesionales para hacer más efectivas las prácticas de primera línea*. Extraído 14 de Octubre del 2007 desde <http://www.mineduc.cl/usuarios/parvularia/doc/200701090938340.COMUNIDAD%20DE%20APRENDIZAJE.pdf>

Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica Grupo Editorial.

Yin, Robert K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Newbury Park: Sage Publications