

# ACOMPANAMIENTO PEDAGÓGICO RECIBIDO POR ALUMNOS DE PEDAGOGÍA A TRAVÉS DE LAS BITÁCORAS EN EL CONTEXTO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL<sup>1</sup>

## PEDAGOGICAL ASSISTANCE RECEIVED BY STUDENTS OF THE EDUCATION PROGRAM, THROUGH LOGBOOKS IN THE CONTEXT OF THE TEACHING PRACTICE

MARCELA ADAROS ROJAS  
Universidad Católica del Norte  
Coquimbo, Chile  
[madarosr@ucn.cl](mailto:madarosr@ucn.cl)

Recibido: 30/09/2013 Aceptado: 30/06/2014

### RESUMEN

*La investigación describe el acompañamiento pedagógico recibido por un grupo de estudiantes de pedagogía, en el curso de la Práctica Profesional, y su relación con los fines declarados en el programa de la asignatura, lo cual se realizó mediante el análisis de los textos escritos por los profesores y profesoras guías en las bitácoras de los estudiantes en práctica.*

*La investigación corresponde a un Estudio de caso, el enfoque es cualitativo, su alcance es descriptivo e interpretativo, y la metodología utilizada es el análisis de textos. Los resultados obtenidos permiten afirmar que la mayoría de los estudiantes investigados recibió un tipo de acompañamiento pedagógico definido como autónomo, que muestra relación con los fines de la Práctica Profesional. No obstante, el análisis de los textos escritos en las bitácoras evidenció debilidades en la profundidad de los juicios, la relevancia de las tareas docentes que abordan, y los fundamentos teórico-práctico que los respaldan.*

### PALABRAS CLAVE

*FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES, PRÁCTICA PROFESIONAL, ACOMPANAMIENTO PEDAGÓGICO*

### ABSTRACT

*This research describes the pedagogical assistance received by a group of students in the Teaching Practice course of their Education Program, and its relationship with the purposes stated in the syllabus of the class, which was carried out by analyzing the texts written by the professors in the students' logbook. This research is a Case Study, its approach is qualitative, its scope is descriptive and interpretative, and the methodology used is text analysis. The results obtained affirm that most of the students who took part in this research received some sort of pedagogical assistance defined as autonomous, which shows a link with the purposes of the Teaching Practice. Nevertheless, the analysis of the texts written in the logbooks*

---

<sup>1</sup> Investigación patrocinada por Stipendienwerk Lateinamerika-Deutschland E. V. Intercambio Cultural Alemán -Latinoamericano (ICALA) 2011- 2012.

*showed evidence of weaknesses in the depth of the judgements, the relevance of the teaching tasks that it deals with and the theoretical-practical bases that support it.*

#### KEY WORDS

*INITIAL TEACHER TRAINING, INTERNSHIP, PEDAGOGICAL ASSISTANCE*

## INTRODUCCIÓN

La investigación<sup>2</sup> aborda el tema del acompañamiento pedagógico realizado en el marco del proceso de Práctica Profesional que efectúan los estudiantes de quinto nivel de la carrera de pedagogía, programa dictado en lo que en adelante se llamará centro formador docente. La Práctica Profesional, junto con la elaboración de una tesina, es el último requerimiento para el egreso.

El objetivo general de la investigación es describir el tipo de acompañamiento pedagógico recibido por los alumnos y alumnas de pedagogía, a través de textos escritos en las bitácoras, y su relación con las finalidades de la Práctica Profesional.

La investigación se desarrolla de acuerdo con el enfoque cualitativo, sus alcances son descriptivos e interpretativos. Los métodos y técnicas de investigación utilizados para describir la experiencia de acompañamiento de los sujetos son el análisis de textos. La muestra consiste en 20 alumnos y alumnas en Práctica Profesional, cuyas bitácoras permitieron acceder a los registros de observaciones realizadas por sus respectivos profesores y profesoras guías sobre su desempeño durante la práctica.

Se estima oportuno agregar que, entre los propósitos del programa de pedagogía que ofrece el centro formador docente, se encuentran fines educativos tales como promover entre sus estudiantes la responsabilidad social, propiciando la comprensión de los fenómenos humanos y sociales, así como la apropiación de experiencias de fe y espiritualidad. Asimismo, se espera que, como profesores, sean capaces de interactuar en situaciones que requieren la aplicación de la "inteligencia práctica", propia del modelo de "docente reflexivo" capaz de mediar eficazmente en los diversos contextos de acción pedagógica, integrando y articulando adecuadamente la teoría con la práctica.

La historia del centro formador docente, así como su compromiso con la formación de profesores, han sido factores decisivos para configurar sus características particulares como organización educativa. Así es, por ejemplo, que la experiencia de rediseñar e implementar participativamente una nueva malla curricular de pedagogía, permitió instalar una cultura de mejora constante que abrió nuevos espacios de diálogo, reflexión y debate. Sin duda, han influido también en ello aspectos contextuales, tales como las políticas de aseguramiento de la calidad que el Ministerio de Educación ha concretado en documentos como el Marco para la Buena Enseñanza (2003)<sup>3</sup> y los Estándares orientadores para carreras de pedagogía en Enseñanza Básica y Media (2012)<sup>4</sup>, así como también las instancias de evaluación y habilitación de docentes y programas de formación, como son la prueba

2 Investigación patrocinada por *Stipendienwerk Lateinamerika-Deutschland E. V.* Intercambio Cultural Alemán - Latinoamericano (ICALA) 2011-2012.

3 <http://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf> Consultada 27 de septiembre de 2013.

4 <http://www.mineduc.cl> Consultada 27 de septiembre de 2013.

Acompañamiento pedagógico recibido por alumnos de pedagogía a través de las bitácoras en el contexto de la práctica profesional

Inicia<sup>5</sup>, y el sistema de acreditación.

En el centro formador docente se observa con interés las condiciones del contexto nacional que afectan especialmente su quehacer. Viendo así, por ejemplo, que los resultados insatisfactorios obtenidos por los estudiantes en la evaluación Simce<sup>6</sup> destinada a medir logros de aprendizaje, y por los futuros profesores en la prueba Inicia que mide sus competencias profesionales, han contribuido a poner en el centro del debate la Formación Inicial Docente. En efecto, la formación del profesorado es hoy un desafío de proporciones, más aun cuando se consideran factores contextuales tales como un mundo en constante cambio, cuyas crisis afectan desde la economía hasta la espiritualidad de las personas; un contexto nacional que aún no otorga suficiente significación al trabajo docente y a sus condiciones laborales; y el ingreso a las carreras de pedagogía de estudiantes provenientes de los dos quintiles más pobres y con bajo capital cultural.

Cabe recordar que, respecto de la formación del profesorado en Chile, tanto las autoridades ministeriales como los expertos en educación han coincidido en que representa un problema de alta importancia pública, ya sea por el carácter estratégico de su tarea en la mejora de la calidad de la educación o por su rol en la superación de las desigualdades. Asimismo, ha sido considerada como una actividad que “...presta un servicio social y al mismo tiempo (es) un trabajo profesional, en el más alto y estricto sentido...” (Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente, 2005:17). Sin duda, tales declaraciones constituyen, por un lado, una valoración, pero, por otro lado, también expresan implícitamente altas expectativas de desempeño profesional que llevan a observar que los requisitos propios de la profesión docente tienden a complejizarse y especificarse cada vez más.

Por otra parte, en el marco de sus procesos de mejora, los académicos del centro formador docente han analizado en conjunto los aportes de la investigación nacional e internacional sobre formación del profesorado, los que identifican características compartidas por instituciones que logran que sus estudiantes de pedagogía alcancen los estándares exigidos en sus respectivos países. Dichos estudios precisan, sin embargo, que las evidencias no permiten estimar un modelo como más eficiente que otro, sino más bien que cada uno de los modelos de formación cuenta con ventajas y desventajas, y que los programas eficaces serían los que comparten características. Sin embargo, junto al modelo academi-cista tradicional para la formación del profesorado de educación secundaria, ha surgido, por un lado, un modelo que se distancia del anterior al enfocarse en una formación profesional docente basada en estándares y, por otro, uno que incorpora a otros profesionales a la tarea de enseñar (Ceppe, 2012: 59).

Con todo, en su quehacer formativo ha considerado la tendencia a la profesionalización de la tarea de enseñar (Soto: 2002), lo que implica cambios significativos respecto de la formación tradicional, siendo uno de los más relevantes una mayor integración entre las disciplinas y la pedagogía. Al implementar la medida anterior, se ha buscado generar en los futuros docentes mayor conciencia sobre el rol de educador o educadora, más autonomía, espíritu crítico y reflexivo, promoviendo en ellos un abordaje más profundo del currículum, la didáctica, y la evaluación, así como de las diversas formas en que aprenden

5 <http://www.evaluacioninicia.cl/> Consultada 27 de septiembre de 2013.

6 <http://www.simce.cl/> Consultada 27 septiembre de 2013.

los estudiantes en aula. En ese contexto, se ha estimado que el diseño curricular de propuestas formativas acordes con las tendencias y/o la armonización de los programas con las nuevas exigencias contextuales no opera *per se*, por lo que ha resultado clave acompañar los cambios con la formación de equipos de académicos no sólo capaces de construir en conjunto un nuevo diseño, sino también de avanzar en la interpretación correcta y creativa de éste al momento de la implementación.

Una innovación especialmente necesaria en la mayoría de las carreras de pedagogía, y que el centro formador docente ha integrado en sus procesos de rediseño y mejora constante, ha sido enfatizar la formación práctica de los futuros docentes, a través de lo que se describe como “...un aprendizaje “situado” o focalizado en contextos propios de la labor docente” (Ávalos, 2002: 112). Por tal razón, se han implementado los cambios que proponen los expertos en relación a lograr una adecuada articulación entre el currículum y las experiencias prácticas, así como lograr una mayor diversificación de los contextos de práctica, y el establecimiento de alianzas con los centros educativos. Todo lo anterior orientado a que, junto con modificarse el tiempo destinado a la práctica, y las actividades que se realizan en ella, la práctica se entienda como un continuo en el que se amplían actores, responsabilidades y contextos, actualizándose, con todas sus dificultades prácticas, la idea de la “*triada formativa*” (Ibíd.) que alude a la interacción entre estudiantes, académicos de la institución formadora y profesores guías o mentores de los centros educativos.

De la implementación de los cambios señalados, es posible esperar resultados paulatinos, así como también evidencias de competencias profesionales y humanas distintivas desarrolladas durante el paso por la institución formativa que, en definitiva, deberán dar cuenta de *un modo de ser profesor*. Lo anterior es visto como la natural consecuencia de una mixtura de factores que interactúan entre sí, entre los cuales resultan ser fundamentales un diseño curricular lógico y articulado; un sentido de identidad que dé vida al perfil de egreso, y la intencionalidad que imprime la institución al trabajo formativo, la cual no debiera ser dogmática o prescriptiva, sino cultural y valórica, por cuanto se concreta en acciones coordinadas de una comunidad educativa que manifiesta así la voluntad que anima el propósito formativo.

En consecuencia, el centro formador docente desarrolla su trabajo desde la premisa de que una propuesta formativa necesariamente debe *hacer sentido* e implicar a los académicos encargados de ofrecer el conjunto de experiencias de aprendizaje planificadas, orientadas y supervisadas para conseguir los fines educativos, así como a los mismos estudiantes de pedagogía, y eso sólo es posible cuando es construida de modo participativo y reflexivo.

Por tanto, en el marco de la búsqueda de una mejor comprensión de los procesos de formación inicial del profesorado que permita establecer mejoras de la calidad, especialmente en el ámbito de la práctica profesional, y partiendo de la base de que es necesario avanzar en la participación efectiva, plena y responsable de todos los agentes formativos, entre ellos los profesores y profesoras guías, se ha estimado pertinente investigar acerca del acompañamiento pedagógico recibido por los estudiantes en práctica de pedagogía.

La variable acompañamiento pedagógico se define en la presente investigación como la relación que se establece entre un profesor o profesora con experiencia docente y un estudiante de pedagogía en Práctica Profesional, en un establecimiento educacional, con el

Acompañamiento pedagógico recibido por alumnos de pedagogía a través de las bitácoras en el contexto de la práctica profesional

fin de guiar, orientar y, finalmente, evaluar el desempeño del profesor practicante durante el proceso educativo.

Al momento de definir la variable señalada se estudiaron algunos de sus referentes teóricos, a saber, la tutoría, el *mentoring* y el *coaching*. Al respecto, cabe precisar que el carácter informal con que se efectúa el acompañamiento durante la Práctica Profesional de los sujetos de la muestra no permite, en rigor, una vinculación directa con dichos referentes, puesto que aluden a acciones desarrolladas en el marco de contextos estructurados y supervisados como tales, lo que no ocurre en el caso de los sujetos investigados. Posteriormente, se definieron tipos de Acompañamiento Pedagógico, estableciéndose las características distintivas de cada uno, a fin de establecer categorías que guiaran la clasificación de los textos.

Se consideró que una forma adecuada para aproximarse al acompañamiento pedagógico era recoger y analizar los textos escritos en la bitácora del estudiante en práctica por parte de los profesores y profesoras guías. El interés por enfocarse en las evidencias escritas se funda en la consideración de que el lenguaje escrito requiere una elaboración reflexiva del enunciado y no requiere sincronía con el tiempo real en que se produce la comunicación. En efecto, el hecho de que no contemple el contexto situacional, que en el caso de la comunicación oral es imprescindible, obliga a que en el enunciado escrito sólo pueda haber referencias contextuales que estén especificadas en detalle y aludidas de modo tal que el receptor pueda comprenderlo. Lo anterior, favorece la comunicación entre profesor o profesora guía y alumno o alumna practicante, sobre todo al considerar que la interacción entre ellos se desarrolla en un contexto escolar que demanda atención a múltiples estímulos y en espacios de tiempo acotados, lo que no siempre facilita la conversación y, menos aún, la necesaria reflexión del futuro docente.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

### Objetivo General

Describir el tipo de acompañamiento pedagógico recibido por un grupo de alumnos y alumnas de pedagogía, a través de textos escritos en las bitácoras, y su relación con las finalidades de la Práctica Profesional.

### Objetivos específicos

1. Caracterizar el tipo de Acompañamiento Pedagógico: Autónomo (activo, responsable, presente, confiado); *laissez-faire* (pasivo, irresponsable, ausente, abúlico) y protector (activo, responsable, invasivo, paternalista, desconfiado), recibido por los alumnos y alumnas en Práctica Profesional a través de textos escritos en la bitácora.
2. Caracterizar los textos escritos en la bitácora de los alumnos y alumnas practicantes y su relación con los fines de la Práctica Profesional.

## MARCO TEÓRICO

### Acompañamiento pedagógico

Como se ha dicho, el acompañamiento pedagógico es definido en la presente investigación como la relación que se establece entre un profesor o profesora con experiencia docente y un estudiante de pedagogía en Práctica Profesional, en un establecimiento educacional, con el fin de guiar, orientar y, finalmente, evaluar el desempeño del estudiante practicante durante el proceso educativo. Cabe precisar que la variable fue definida de acuerdo con la realidad que se da en el caso particular que se describe en la investigación, y en ese contexto las actividades de “guiar y orientar” se han estimado estrechamente ligadas al rol de acompañar durante una práctica, independientemente de la evaluación que el profesor o profesora guía debe realizar, mediante una calificación que incide en la aprobación de la misma. Considerando que las actividades mencionadas pueden realizarse con distintos niveles de compromiso y presencia, se puede señalar que el acompañamiento pedagógico puede ser:

- Comprometido, cuando el profesor guía desarrolla su rol de guiar y orientar de manera activa, responsable, y presente; así también, cuando muestra confianza en el alumno en práctica y promueve su autonomía.
- Descomprometido, cuando el profesor guía desarrolla su rol de guiar y orientar de modo pasivo, irresponsable y ausente, practicando un sistema *laissez-faire*, y mostrando una actitud abúlica.
- Protector, cuando el profesor guía desarrolla su rol de guiar y orientar de modo activo, y responsable, pero invasivo, paternalista, desconfiado.

Se ha estimado que un antecedente importante del acompañamiento pedagógico es la tutoría, tradicionalmente comprendida como la interacción que se establece entre un tutor, preceptor o maestro, y un aprendiz. Es, también, una de las más antiguas evidencias de la educación concebida como un proceso organizado y consciente, aunque, sin duda, destinado a una minoría de personas que podían tener acceso a un preceptor o tutor. No obstante, a medida que las agrupaciones humanas se hicieron más complejas, los requerimientos de formación se especificaron, siendo necesario transmitir un currículum más abarcador. Aparece así el fenómeno de la escolarización y la constitución de la escuela. En consecuencia, la educación masiva, organizada en un marco curricular común, desplaza el modelo tutor-aprendiz, y a medida que las sociedades continúan su desarrollo, el sistema educativo se pone al alcance de una cantidad mayor de personas, de acuerdo con políticas educativas de universalidad y educación permanente que están en la base de los derechos humanos.

Probablemente el carácter masivo, y en consecuencia impersonal, que actualmente tiene la educación es la causa de que comience a surgir la necesidad de lograr un mayor acercamiento entre los agentes educativos. Tal es así que, en el contexto actual de la política educativa de cambio y convergencia que caracteriza la creación del EEES, se puede observar interés por recuperar formas tradicionales de relación entre maestro y aprendiz.

Acompañamiento pedagógico recibido por alumnos de pedagogía a través de las bitácoras en el contexto de la práctica profesional

Es el caso de la tutoría, que en un sentido amplio es definida como *“Todas las actividades, actitudes, procesos, intercambios personales y profesionales que caracterizan la relación entre el docente y los estudiantes”* (Sancho, 2002: 17).

Al abordar de manera más concreta esta relación docente –estudiante en el ámbito universitario, se puede observar que una de las actitudes más requeridas en un profesor que ejerce tutoría es que abandone el tradicional rol de transmitir conocimientos *“... dedicando una gran parte de su actividad docente a guiar y orientar al estudiante en su itinerario formativo, principalmente académico pero también profesional y personal”* (Gairín, 2004: 65). De este modo, se ve que la recuperación de la tutoría, concepto que tradicionalmente se limitaba a describir la relación jerarquizada entre un maestro y un aprendiz, implique actualmente una proyección de sus tareas hacia ámbitos más humanos, lo que sin duda la enriquece y la vincula con la idea de acompañamiento, como una actividad que busca el desarrollo integral de los estudiantes.

Algunos prejuicios que existen sobre la tutoría son que se trata de una relación paternalista que genera dependencia en el estudiante, que consiste en resolver dudas del estudiante o en ocuparse de sus problemas psicológicos. No obstante, Coriat (2005) coincide con Gairín al señalar que los procesos de cambio generados a partir de la Declaración de Bolonia (1999), han generado la necesidad de modificar el modelo de enseñanza tradicional, para aplicar uno que busca el aprendizaje autónomo del alumno. En ese caso, según el autor, la acción de tutoría del profesor colabora con el *“facultamiento”* (Coriat, 2005:11) del estudiante universitario, y juega un papel decisivo en el proceso educativo, ya que lo califica como un factor estratégico para la mejora de la calidad *“...que incluye la vida académica en sentido amplio y algunas expectativas sobre la vida después de la carrera, a través de aspectos como: acceso a la universidad y elección de carrera, elección de itinerarios curriculares y significativa supervivencia en la universidad, hábitos de estudio, búsqueda de empleo o elección de otros estudios postuniversitarios”* (Coriat, 2005: 20).

Por otra parte, la tutoría suele considerarse como una actividad extraordinaria dentro de la docencia. Sin embargo, Sancho (2002) señala que la tutoría académica en la universidad es una actividad consustancial al proceso de enseñanza y aprendizaje que, como tal, forma parte del conjunto de experiencias de aprendizaje que se puede ofrecer a los estudiantes. Menciona, además, entre sus ventajas su eficacia para profundizar en los temas de estudio, para ayudar a los estudiantes a ubicar y reconocer temores y limitaciones, facilitando que puedan responsabilizarse adecuadamente de su proceso de aprendizaje.

Por tanto, la tutoría no sería un accesorio de la docencia o una actividad complementaria, y tampoco estaría limitado a un número restringido de actividades que surgen en la contingencia. Se trata más bien de acciones amplias y planificadas, proyectadas a lo largo del proceso formativo del estudiante y con metas ambiciosas de desarrollo para el estudiante. Otros autores coinciden en entenderla como una función interdependiente con la docencia que confluye en el aprendizaje del estudiante en los ámbitos académico, personal y profesional (Boronat, Castaño y Ruiz, 2005). En suma, se trata de una responsabilidad docente más y, como ya se dijo, es un indicador o factor de calidad (Herrera y Enrique, 2008) que se concreta en *“...una interacción más personalizada entre el profesor y el estudiante, con el objetivo de guiar su aprendizaje, adaptándolo a sus condiciones individuales y a su estilo de aprender, de modo que cada estudiante alcance el mayor nivel de dominio posible”*

(García, et.al., 2005:190).

Algo especialmente relevante que señala la autora citada, es el aporte de la tutoría en el proceso de enseñanza a la comprensión y la dotación de sentido, especialmente cuando es realizada en contextos de enseñanza diferentes al aula universitaria que pueden funcionar como lugares privilegiados para construir espacios de diálogo y colaboración, por ejemplo los centros educativos, en el caso de los estudiantes de pedagogía.

Un segundo antecedente del acompañamiento pedagógico es el *mentoring*, es cual es definido como “...el acompañamiento que una persona experimentada y preparada (mentor, consejero, entrenador, guía, maestro, etc.) hace a otra generalmente joven, con el objetivo acordado entre las dos partes de hacer crecer y desarrollar competencias específicas a esta segunda persona...” (Martín, 2010:186). Precisándose que en el *mentoring* la persona asume la responsabilidad de su propio desarrollo personal y profesional guiado por el mentor, estableciendo así una relación personalizada en la cual el mentor invierte tiempo, conocimiento, experiencia y esfuerzo para que su mentorizado alcance sus metas, tenga nuevas perspectivas y enriquezca sus opciones para la toma de decisiones. Algunos de los beneficios de la aplicación del *mentoring* en los centros de formación son promover un acercamiento positivo y no amenazador para el desarrollo profesional; favorecer el cuestionamiento de las propias ideas y prácticas y mejorar la capacidad de reflexión.

Según el autor, el mentor debe ser una persona con experiencia, conocimiento y liderazgo; comprometido con su papel; modelo de formación continua; buen escucha; tolerante y optimista, ya que el éxito del *mentoring* se basa en la buena relación entre tutor y aprendiz. En consecuencia, la selección del mentor, el programa de tutorización, la confianza mutua y una actitud positiva ante el aprendizaje, serán algunas de las cuestiones que faciliten la consecución de las metas previstas.

Finalmente, el *coaching* también se puede considerar vinculado con el acompañamiento pedagógico, ya que se trata de la relación que se establece entre dos individuos con fines de aprendizaje y mejora, en este caso, de un *coach* profesional y un *coachee* o aprendiz. Se trata de una forma de desarrollo no directiva, con énfasis en la actuación profesional, que ofrece *feedback* sobre los puntos fuertes y débiles y potencia el autoaprendizaje. Según Abarca (2010), el objetivo será incorporar una ventaja competitiva en el aprendiz al colaborar en la mejora de su rendimiento y en el desarrollo de su potencial. De este modo, se entiende por *coaching* la forma en que “...alguien ayuda a otro a ser capaz de conseguir sus propios resultados, en conexión con el equipo al que pertenece” (Abarca, 2010: 19); “...entrenamiento o acciones orientadas a mejorar el desempeño de una persona en un aspecto concreto de la práctica profesional” (Martín, 2010:188).

Echeverría (2003) destaca el carácter transformacional del aprendizaje que promueve el *coaching* al desarrollar el *coaching ontológico* desde una comprensión de los seres humanos como dialógicos y conversacionales, y del lenguaje como generativo. Describe el desplazamiento “ontológico” que involucra el *coaching*, como “una transformación del ser que éramos” (Echeverría, 2011: 83) tanto en el ámbito personal como profesional. Según el autor, el rol del *coach* es colaborar para que el *coachee* complete su transición, ayudando a restablecer su capacidad de fluir, y a superar la situación en la que se sentía atrapado. Para O’ Connor (2010) será señalar posibles opciones de cambio; ayudar a cambiar de dirección y persistir en el cambio; enfatizar el desarrollo de habilidades; conducir al cliente a

Acompañamiento pedagógico recibido por alumnos de pedagogía a través de las bitácoras en el contexto de la práctica profesional

resultados rápidos en el logro de sus objetivos personales y en la mejora de la calidad en la toma de decisiones cotidiana y, especialmente, ayudarlo a ser más consciente de sí mismo.

## El discurso como herramienta para la mejora docente

El lenguaje es un medio imprescindible para lograr aprendizajes en todos los ámbitos educativos, incluyendo, naturalmente, la formación profesional. En ese sentido, es importante referirse a la estrecha relación que se establece entre texto y discurso, toda vez que en la interacción comunicativa escrita que se aborda en la investigación entre el estudiante en práctica y el docente asignado por el establecimiento como profesor o profesora guía, se analizaron diversos textos a fin de interpretar el discurso subyacente. La importancia del análisis realizado radica en la posibilidad de encontrar razones para considerar que dicho discurso pudiera apoyar, complementar y/o afianzar el proceso formativo que el futuro docente ha culminado en la universidad, y los mismos fines de la práctica, constituyendo de ese modo una herramienta para la mejora de su trabajo docente.

El discurso es definido como “...una unidad observacional, es decir, la unidad que interpretamos al ver o escuchar una emisión” (Van Dijk, 2010:2), y el texto como una estructura regular y sistemática del tipo de discurso que se encuentra aún en un plano objetivo, y sin ser sometido a operaciones de abstracción o interpretación de sus características particulares. En consecuencia, el texto es una “...construcción teórica abstracta que subyace a lo que normalmente se llama un DISCURSO...” (Van Dijk, 1998: 32). Esta estrecha relación entre ambos se funda en que será en el texto donde se encuentren las estructuras lingüísticas abstractas que subyacen en el discurso, y será este último el que se relacione sistemáticamente con la acción comunicativa (Van Dijk, 1998) y con el contexto como factor clave para la pragmática del discurso que valora especialmente el uso del lenguaje para conseguir objetivos sociales (Escandell, 2006; Mendoza, 2003; Bruner, 2002).

Por otra parte, se entenderá por análisis del discurso una actividad científica que tiene como función describir, explicar e incluso predecir el uso del lenguaje en la comunicación humana (González, 2007, en Sabaj, 2008). Por lo tanto, comprende un conjunto heterogéneo de enfoques teóricos y metodológicos, con un gran desarrollo en ciencias de carácter interdisciplinar, como la sociolingüística, por ejemplo, y un tipo de actividad científica cuyo objeto de estudio consiste en los usos reales de la lengua. Para realizar el análisis de los textos, en la presente investigación, se ha utilizado el modelo de discurso de Teun van Dijk, dado que recoge aportes de la pragmática, sociolingüística, psicolingüística, etc., siendo posible aplicarlo con un enfoque crítico a todo tipo de texto verbal (oral o escrito).

Otro elemento de interés para el análisis del discurso desde una perspectiva pragmática, es el género discursivo, ya que su identificación en un determinado texto permite caracterizar diferentes usos de la lengua, especialmente aquellos vinculados a actividades profesionales, en este caso, la docencia. Así es como resulta habitual que, durante las prácticas profesionales, los profesores o profesoras guías escriban textos en los cuales expresan sus impresiones sobre el desempeño de un estudiante en práctica para que éste los lean, ya sea en un documento especialmente destinado a ello, como es el caso de una bitácora, o al pie de página de la planificación de una clase realizada en aula. Dichas impresiones son expresadas por escrito en textos más o menos similares y utilizando el lenguaje técnico propio de la profesión docente.

Es posible, entonces, que existan textos propios de la docencia y, por lo tanto, distintos a cualquiera que no sea de la misma área profesional. La relevancia práctica de identificarlos radica en el uso que pudiera dárseles en el ámbito formativo, como una herramienta destinada a la mejora que abre espacios de significados importantes para la actividad docente, y para la educación en general. De hecho, para bien o para mal, tanto el currículum como la cultura escolar se difunden, y se conforman como un sustrato *sui generis* y resistente al tiempo o a los cambios, a través del discurso oficial de la sociedad y el discurso cotidiano de los miembros de un centro educativo.

Los estudios sobre los géneros discursivos permiten definirlo como “...tipos relativamente estables de enunciados (orales y escritos) que corresponden al uso específico de la lengua en una determinada esfera de la actividad humana” (Equipo académico, 2011:2). Ahora bien, partiendo de la base que las emisiones escritas por un docente para expresar valoraciones sobre el desempeño de un profesor o profesora que se inicia pueden constituir un tipo de género discursivo de uso habitual, y por tanto relativamente estable en el contexto de una práctica, cabe preguntarse, además, si alcanza a estar suficientemente sistematizado y a ser utilizado como herramienta para la mejora. En efecto, se estima que no bastaría, en el caso de la docencia, con producir el texto en cuestión, identificarlo e incluso denominarlo de un modo distintivo, sino también habría que evaluar su eficacia, considerando que el lenguaje es un medio para conseguir objetivos concretos en contextos sociales, uno de los cuales podría ser contribuir a la mejora del desempeño laboral de un profesor o profesora debutante.

Algunas características de los géneros discursivos: son aprendidos junto con la lengua y a través del uso; cada uno de ellos posee diferentes estilos, temas y formas de composición; se dividen en primarios o simples y secundarios o complejos. Estos últimos pueden absorber y reelaborar a los primeros, reasignándoles un nuevo significado dentro de la totalidad de la obra. Asimismo, su estudio resulta importante para la lingüística y la filología, ya que aporta a la investigación material concreto producto de diversas actividades humanas, dándole de esa manera un carácter histórico y real.

Cabe agregar que los géneros discursivos no literarios requieren formas estandarizadas (Ej.: formularios), surgen en condiciones concretas de acuerdo al uso en diversas áreas de la actividad humana, y por lo mismo, sus funciones serán determinadas (cotidiana, oficial, científica, periodística, técnica, etc.) (Equipo académico, 2011).

En suma, es destacable la gran riqueza, diversidad y heterogeneidad de los géneros discursivos, ya sean orales o escritos, en correspondencia con las múltiples posibilidades de actividad humana, porque “...en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida de que se desarrolla y complica la esfera misma” (Bajtín, 2008: 245). Son ejemplos de géneros discursivos expresiones propias de un diálogo cotidiano; un relato o relación; una carta; un decreto; un oficio; declaraciones públicas, sociales o políticas; comunicaciones de índole científica; y los géneros literarios. Es precisamente esta diversidad la que no permite un enfoque único para su estudio, y dificulta establecer rasgos comunes que no sean abstractos.

Respecto al contenido que es posible encontrar en los textos propios del ámbito profesional docente, se puede afirmar que en ellos resulta ser determinante la cultura docente en general y la del centro educativo en particular. No puede ser de otro modo, conside-

Acompañamiento pedagógico recibido por alumnos de pedagogía a través de las bitácoras en el contexto de la práctica profesional

rando que el discurso es parte de la cultura de un centro, lo mismo que las rutinas, los símbolos que usa o las metas que declara. Por tal razón, la interpretación de las emisiones orales o escritas de sus miembros entregan indicios del clima escolar, ya que clima y cultura son las dos caras de una misma moneda (Gairín, 1996), así como también entregarán información sobre lo que Servat (2008) denomina subculturas profesionales.

Según la autora, en las sociedades es posible encontrar diferentes grupos cuyos miembros están vinculados por características particulares compartidas. La función de cada grupo será incorporar adecuadamente a sus miembros a la sociedad mayor, y mientras eso ocurre, aumenta la identificación entre ellos y la distinción respecto de otros grupos. En la base de ese comportamiento se encuentran las interacciones sociales, ya que contribuyen a generar una forma o estilo de vida distintiva de los miembros del grupo, lo cual *“...implica compartir elementos culturales que sólo allí existen, o internalizarlos y conocerlos de una particular manera”* (Servat, 2008: 57). En ese contexto, la autora destaca el enorme efecto multiplicador de la subcultura docente, y su importancia para la sociedad, la cual se origina en los centros formadores, evidenciándose durante el desempeño de los docentes en un establecimiento educativo donde *“...mantendrá contactos formales e informales con sus pares naturales –los otros docentes–, y de esta forma, intencionadamente, y también de una manera refleja, irá complementando y reforzando los elementos subculturales que ha portado al incorporarse al mundo del trabajo”* (2008: 61).

En consecuencia, las emisiones orales y escritas producidas en la práctica docente son vehículos de transmisión de representaciones culturales (PNUD, 2010) a los que se debe atender, por cuanto sus contenidos dan cuenta de los distintos ámbitos de la cultura escolar y del saber pedagógico que son condicionados por la subcultura pedagógica. Algunos que menciona la autora son el Proyecto Educativo Institucional; aspectos curriculares; la estructura organizacional; la distribución del poder y de la autoridad; los estilos y formas de comunicación, etc., a los que cabe agregar la representación o imagen del docente y de su rol en aula.

De acuerdo con lo señalado por Echeverría (2004), la carga semántica de los actos lingüísticos contenidos en las declaraciones es capaz de modificar la realidad. En consecuencia, las declaraciones de un docente con experiencia podrían influir en la percepción que un profesor o profesora que se inicia tenga acerca de su práctica en aula, de la identidad docente, y de los diversos tópicos propios de la educación, puesto que *“Las declaraciones no son verdaderas o falsas, como lo eran las afirmaciones. Ellas son válidas o inválidas, según el poder de la persona que las hace”* (Echeverría, 2003: 46).

## MARCO CONTEXTUAL

### Práctica Profesional

La Práctica Profesional es para el centro formador docente una instancia relevante en la que los estudiantes deben sistematizar conocimientos, habilidades y competencias desarrolladas durante la formación inicial.

Sus finalidades son las siguientes:

- Situarse, conocer y desempeñarse como docente en un establecimiento de educación formal en las áreas disciplinares que le son propias.
- Evidenciar destrezas sociales y elementos metodológicos para desenvolverse idóneamente como profesionales de la educación.
- Diseñar estrategias metodológicas para estructurar una coherente planificación del proceso enseñanza aprendizaje en cada área disciplinar.
- Incorporar en las planificaciones modelos de aprendizaje y evaluación en función de los objetivos diseñados para cada área disciplinar.

El proceso de Práctica Profesional es coordinado por un equipo de académicas del centro formador docente, quienes realizan actividades de acompañamiento, seguimiento, supervisión y evaluación, planificadas expresamente para ese fin. Se desarrolla en tres etapas, una previa a la implementación de una unidad pedagógica que consiste en la inserción del alumno en un establecimiento educativo para realizar actividades de observación, diagnóstico y planificación. La segunda etapa consiste en la implementación en aula de la unidad pedagógica planificada. El proceso termina con una etapa post implementación de la unidad pedagógica, en la cual reflexionan sobre la práctica realizada y se autoevalúan.

La evaluación de la Práctica Profesional es fundamentalmente de proceso, mediante el seguimiento de la construcción que hacen los alumnos y alumnas en práctica de un portafolio de evidencias de su trabajo docente en el establecimiento educativo que incluye el análisis del contexto, sus planificaciones y materiales didácticos, además de la bitácora con las observaciones y reflexiones. De ese modo, portafolio y bitácora constituyen productos relevantes generados por los estudiantes durante su práctica, los cuales son evaluados procesualmente mediante avances programados, y que en conjunto tienen como ponderación el 45% del total de la calificación final. Se suma a lo anterior la evaluación sumativa de sus profesores guía y supervisoras, que pondera 25% cada una, y la autoevaluación, cuya ponderación es de 5%.

La Práctica Profesional cuenta con una batería de instrumentos para evaluar los avances del portafolio, las supervisiones realizadas por el equipo de académicas del centro formador docente, y la evaluación que deben efectuar los profesores y profesoras guías en los establecimientos educativos. Además, se utilizan diversos documentos elaborados con el fin de orientar e informar a los estudiantes, tales como un Manual de Procedimientos (reglamento); Manual de elaboración del Portafolio; Manual de elaboración de Bitácora y el formato de planificación que deben utilizar.

Durante la fase de inducción a la Práctica Profesional se dedica tiempo a profundizar con los estudiantes sobre el sentido del portafolio y de la bitácora que utilizarán. En lo que se refiere a la bitácora, instrumento relevante para los fines de la presente investigación, se parte de la consideración de que la enseñanza exige reflexión crítica sobre la práctica. Por lo tanto, se busca que los alumnos y alumnas utilicen la bitácora clase a clase, como una evidencia de su trabajo docente, de la capacidad de reflexionar y de darse cuenta de que *"...cuanto más me asumo como estoy siendo, y percibo la o las razones de ser del por qué estoy siendo así, más capaz me vuelvo de cambiar, de promoverme, en este caso, del estado de curiosidad ingenua al de curiosidad epistemológica"* (Freire, 2002: 40).

Asimismo, junto con las instrucciones para elaborar las bitácoras de acuerdo con un

Acompañamiento pedagógico recibido por alumnos de pedagogía a través de las bitácoras en el contexto de la práctica profesional

formato tipo, se reflexiona sobre su origen como medio de registro escrito vinculado a la navegación, y la evolución que ha experimentado al vincularse actualmente con el diario de campo, herramienta utilizada en actividades de investigación cualitativa y etnográfica, así como también con la investigación-acción, enfoque desarrollado en los procesos de prácticas de la carrera, tanto tempranas como profesionales, en concordancia con fundamentos teóricos del perfil de egreso que enfatizan la idea del profesor como investigador (Stenhouse, 2006). En efecto, los diarios de campo han ganado importancia y credibilidad en el ámbito de la investigación cualitativa, siendo un instrumento imprescindible para documentar y registrar hechos vinculados a la investigación, así como las impresiones y reacciones del investigador (García, 2000).

El equipo de coordinación de prácticas del centro formador docente efectúa acompañamiento formal durante todo el proceso de práctica, mediante correo electrónico, entrevistas personales, reuniones, talleres complementarios y tutorías individuales. En efecto, la tutoría es un aspecto distintivo del trabajo realizado por el equipo de prácticas en el centro formador docente, y como mecanismo de acompañamiento requirió la elaboración previa de un perfil del tutor, su misión, los objetivos de la tutoría y una descripción de las tareas que debe realizar el tutor. Se desarrolla mediante la asignación a cada alumno de una tutora miembro del equipo de prácticas. La actividad es coordinada por una académica responsable, haciéndose evaluación y seguimiento de los avances de los estudiantes, y del desempeño del tutor.

Sin embargo, pese a la existencia de las actividades mencionadas, cuyo objetivo es apoyar y orientar sistemáticamente al estudiante en práctica *en el centro formador docente*, se estima relevante el acompañamiento efectuado por los profesores y profesoras guías *en los establecimientos educativos*. Al respecto, se puede señalar que en la realidad cotidiana es el centro educativo el que asigna al estudiante en práctica un determinado profesor o profesora guía de práctica. Por lo tanto, los docentes guías tienen escaso contacto con el centro formador docente, lo que es un factor en contra de una formación que pretende ser *situada e intencionada*. Sin duda, se trata de un desafío para considerar, puesto que el contacto de los futuros docentes con profesores y profesoras en ejercicio, genera espacios de convivencia y conversación que pueden influir positivamente en la formación del profesorado, redundando en la mejora de la profesión docente, a partir de la imagen que tengan de sí mismos y del rol que cumplen en el proceso educativo.

## METODOLOGÍA

### Enfoque de la investigación

El enfoque metodológico de la investigación es cualitativo e interpretativo, por lo tanto en la investigación se describirán sucesos complejos en su medio natural, con información preferentemente cualitativa. La elección del enfoque se origina en la consideración de que la realidad es construida por las personas involucradas en la situación que se estudia; y aunque las versiones de los mundos sean personales, pudieran tener parecidos, puntos en común, coincidencias y compatibilidades que a través de su descripción permitan elaborar una representación que contribuya a su mayor comprensión.

## Tipo de estudio y alcances de la investigación

El estudio es descriptivo lo que implica la valoración de la información obtenida a fin de emitir juicios al respecto (Ceballos-Herrera, 2009); heurístico; inductivo, sin manipulación de variables. Realiza una descripción focalizada que reduce el ámbito de estudio a un conjunto concreto de variables, a planos lingüísticos específicos y al estudio de un problema en particular (Reguera, 2009). En consecuencia, se ha considerado adecuado el Estudio de Casos, comprendiéndolo como el estudio de sucesos realizados en uno o pocos grupos naturales (Barrón, 2007). El estudio es intrínseco, por su intención de enfocarse en la comprensión de un caso particular, y no otros casos o un problema general. Busca, por tanto, describir la singularidad y lo distintivo del caso. Tratándose de un tipo de investigación descriptiva, sus alcances son caracterizar el objeto de estudio, especificando propiedades relevantes del fenómeno sometido a análisis (Dankhe, 1986 en Hernández, 2010). Por lo tanto, se busca especificar las propiedades de los textos escritos en las bitácoras de los alumnos y alumnas practicantes, a fin de lograr una descripción del tipo de acompañamiento pedagógico recibido a través del lenguaje escrito, y su relación con los fines de la actividad curricular.

Las características del diseño requirieron la selección de las dos variables mencionadas, las cuales son descompuestas en dimensiones e indicadores que son abordados individualmente. (Hernández, 2010), entregándose de ese modo detalles sobre las maneras de formación, estructuración o cambios de la cuestión investigada (Barron, 2007). Respecto a sus alcances temporales, el estudio es seccional, considerando que se acota a un momento histórico puntual, un momento dado que es estudiado cómo es, razón por la cual las conclusiones se limitan al caso, es decir a los sujetos involucrados y de ningún modo a otros casos similares que no han sido abordados en esta investigación.

## Métodos y Técnicas

Al tomar la decisión de abordar la experiencia de acompañamiento a través de los textos escritos en la bitácora, fue necesario utilizar técnicas vinculadas al análisis del discurso (AD), “...actividad científica cuyo objeto de estudio son usos reales de la lengua” (Sabaj, 2008: 122), y cuya función es describir, explicar e incluso predecir el uso del lenguaje en la comunicación humana (González, 2007, en Sabaj, 2008). Por lo tanto, comprende un conjunto heterogéneo de enfoques teóricos y metodológicos, con un gran desarrollo en ciencias de carácter interdisciplinar, como la sociolingüística, por ejemplo.

La elección de métodos y técnicas propias del análisis del discurso implicó una serie de procedimientos de carácter práctico y operativo, tales como: enumerar o hacer un inventario de los textos o datos; comparar y distinguir, resaltando las posibles diferencias entre ellos; clasificar y definir, poniendo en orden los textos o datos disponibles, mediante el seguimiento del sistema de categorización y clasificación diseñado para el trabajo de análisis, a fin de aprehender posibles significados de estos desde el punto de vista de la interpretación de su contenido explícito e implícito.

Para realizar el análisis de los textos se utilizó el modelo de discurso de Teun van Dijk, especialmente para establecer categorías que ayudaran a identificar las estructuras formales, semánticas y pragmáticas en los textos, y de ese modo proceder a la clasificación e interpretación de los mismos.

Acompañamiento pedagógico recibido por alumnos de pedagogía a través de las bitácoras en el contexto de la práctica profesional

## Los sujetos

El universo consistió en 29 alumnos y alumnas de pedagogía que realizaron la Práctica Profesional entre los años 2010 y 2012. Se ubicó a los sujetos en cuatro grupos, según el semestre en que realizaron la práctica, a fin de chequear si estaban disponibles sus portafolios, bitácoras y las evaluaciones finales en las que identificaron por escrito al profesor o profesora guía con quien se habían sentido más acompañados. El chequeo permitió reunir el material completo de algunos sujetos y delimitar finalmente la muestra, la cual consistió en 20 alumnos y alumnas. De acuerdo con lo anterior, la muestra fue intencionada, y los criterios utilizados para su selección fueron que el sujeto hubiese cursado la Práctica Profesional; que la investigadora tuviera acceso a la bitácora del sujeto, y que éste hubiese manifestado por escrito, al momento de la evaluación, su preferencia por un profesor o profesora guía. De ese modo, se partió de la base de que los sujetos investigados preferían el acompañamiento de un profesor o profesora guía en particular, y por lo tanto, fue la bitácora en que el docente guía escogido registró sus observaciones, la que finalmente fue leída en la investigación y sus textos fueron analizados.

## Tabla de especificaciones

Para efectuar los actividades de distinguir, clasificar, comparar y definir, previas a la caracterización, fue necesario establecer dimensiones y categorías que permitieran ordenar los datos –textos, realizar un análisis adecuado y establecer conclusiones.

CUADRO 1. TABLA DE ESPECIFICACIONES DIMENSIONES Y CATEGORÍAS DE LA VARIABLE ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO

OBJETIVO	VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	CATEGORÍAS
Describir el tipo de acompañamiento pedagógico recibido por los alumnos y alumnas de pedagogía, a través de textos escritos en las bitácoras y su relación con las finalidades de la Práctica Profesional.	Acompañamiento pedagógico.	Relación que se establece entre un profesor o profesora con experiencia docente y un estudiante de pedagogía en Práctica Profesional, en un establecimiento educacional, con el fin de guiar, orientar, y finalmente evaluar el desempeño del estudiante practicante durante el proceso educativo.	Caracterización del tipo de Acompañamiento Pedagógico recibido por los alumnos y alumnas en Práctica Profesional a través de textos escritos en la bitácora.	-Autónomo (activo, responsable, presente, confiado). -Laissez-faire (pasivo, irresponsable, ausente, abúlico). -Protector (activo, responsable, invasivo, paternalista, desconfiado).
	Observaciones escritas del profesor o profesora guía registradas en la bitácora.	Texto escrito por los profesores y profesoras guías, en la bitácora del alumno o alumna practicante de pedagogía, respecto a su desempeño en el aula durante el proceso educativo.	Análisis y clasificación de los textos escritos en la bitácora.	-Género Discursivo del instrumento que contiene el registro de las observaciones. -Contexto en que se realizan las observaciones. -Estructura formal del texto. Tipo de texto: Bitácora. -Estructuras semánticas: Significado Explícito e implícito de las proposiciones. -Estructuras pragmáticas: Actos lingüísticos presentes en las proposiciones. a) Afirmaciones b) Declaraciones c) Peticiones

### Los datos

La lectura de las 20 bitácoras permitió reunir un total de 85 textos relativamente breves. A fin de lograr el primer objetivo específico de la investigación, se hizo una transcripción textual de ellos en fichas individuales, con el propósito de hacer un análisis de los textos encontrados en la bitácora de cada uno de los sujetos. Al finalizar el análisis se procedió a completar un cuadro resumen en cada ficha que mostrara con cuál de los tipos de Acompañamiento Pedagógico y de sus indicadores se identificaban los textos de la bitácora de cada sujeto y caracterizarlos.

Para abordar el segundo objetivo específico de la investigación, y averiguar si los textos se relacionaban con los fines de la Práctica Profesional se construyó el *Cuadro N° 3 Análisis de textos en relación a los fines de la Práctica Pedagógica Integrada*. A fin de facilitar su comprensión, se puede señalar que en la segunda columna del cuadro en cuestión se ubicaron los resultados del análisis de los géneros discursivos; contextos, y estructuras formales, es decir el tipo de texto. En esa misma columna se consignaron tanto los comen-

Acompañamiento pedagógico recibido por alumnos de pedagogía a través de las bitácoras en el contexto de la práctica profesional

tarios analíticos e interpretativos sobre las estructuras semánticas o la interpretación del contenido explícito e implícito de los textos, como respecto de las estructuras pragmáticas, es decir sobre la intencionalidad subyacente en los textos o el objetivo con el que fueron emitidos. En la tercera columna se transcribieron los textos propiamente tal que se estimaron relacionados con los fines de la práctica declarados en el programa de la asignatura. Cabe precisar que se analizaron todos los textos, pero sólo se seleccionaron algunos, por razones de extensión.

## ANÁLISIS DE TEXTOS

### Caracterizar el tipo de acompañamiento pedagógico recibido por los alumnos y alumnas en Práctica Profesional a través de textos escritos en la bitácora.

- El análisis de los textos encontrados en las bitácoras de los veinte sujetos, permite señalar que trece de ellos, es decir el **65%** de los estudiantes en práctica, recibió **Acompañamiento Pedagógico autónomo**. Este tipo de acompañamiento se estima que fue efectuado en un nivel medio, considerando tanto la frecuencia como la calidad de los registros escritos en la bitácora. Una característica del acompañamiento autónomo consiste en ser **activo**, y una evidencia de actividad es la frecuencia con que el profesor o profesora guía registra sus observaciones en la bitácora. La actividad observada permite afirmar que la mayoría de los profesores guías sí asumieron la **responsabilidad** de acompañar al alumno o alumna practicante, aun cuando no hicieran registros escritos ni estuvieran **presentes** en todas las sesiones de aula. Asimismo, se observa baja frecuencia de observaciones que reprobren el desempeño del alumno o alumna practicante y, en cambio, alta frecuencia de expresiones de aprobación explícitas, de lo que se puede inferir, por un lado que existe **confianza** por parte del profesor o profesora guía en el desempeño del alumno o alumna practicante, y por otro que no existiría el necesario nivel de cuestionamiento.
- Por otra parte, siete sujetos, es decir el **35%** de los estudiantes en práctica, recibió **acompañamiento pedagógico laissez-faire**. Este tipo de acompañamiento fue realizado en un nivel bajo, considerando la **pasividad** que se desprende en este caso de la poca o nula actividad observada en la bitácora; un **deficiente nivel de responsabilidad** frente a la mejora del desempeño del alumno o alumna practicante; **baja presencia** del profesor o profesora guía en el proceso de práctica, y un comportamiento **abúlico**. No se observaron textos escritos que permitieran considerar la presencia de un tipo de **acompañamiento pedagógico protector**.

CUADRO 2. TIPOS DE ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO OBSERVADOS EN LAS BITÁCORAS

NÚMERO DE SUJETOS/BITÁCORAS	TIPO DE ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO	PORCENTAJES	VALORACIÓN
13	Autónomo	65%	Medio
7	Laissez-faire	35%	Bajo
0	Protector	0	Nulo

**Caracterizar los textos escritos en la bitácora de los alumnos y alumnas practicantes y su relación con los fines de la Práctica Profesional**

Acompañamiento pedagógico recibido por alumnos de pedagogía a través de las bitácoras en el contexto de la práctica profesional

CUADRO 3. CARACTERIZACIÓN DE TEXTOS Y RELACIÓN CON LOS FINES DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

FINES	CARACTERÍSTICAS	TEXTOS SELECCIONADOS
<p>I.- Situarse, conocer y desempeñarse como docente en un establecimiento de educación formal en las áreas disciplinares que le son propias.</p>	<p>Total textos analizados: 21 Total textos seleccionados: 6</p> <p>Género discursivo del instrumento que contiene el registro de las observaciones: Observaciones de aula.</p> <p>Contexto en que registran las observaciones: Clase en aula.</p> <p>Estructuras Formales -Tipo de texto Bitácora del docente.</p> <p>Análisis de las estructuras semánticas -Interpretación de información implícita en oraciones y textos. La mayoría de los textos corresponden a declaraciones (D) bajo la forma de expresiones de aprobación sobre la forma en que el futuro profesor desempeña su rol, es decir se "sitúa". En ese contexto, se utilizan con frecuencia términos como "dominio", "excelencia", "rigurosidad" y "competencias", con lo cual se alude implícitamente a conductas y actitudes que se espera observar en el desempeño de un docente. Las afirmaciones (A) corresponden a descripciones de lo que el docente guía observa, sin emitir juicios de valor o haciéndolo con menos intensidad que en el caso de las declaraciones de aprobación. Las peticiones corresponden a solicitudes y el cumplimiento de éstas lo cual implicaría compromiso con la mejora del desempeño.</p> <p>Estructuras Pragmáticas. -Identificación de usos de Actos lingüísticos en los textos. Afirmaciones (A) 3 Declaraciones (D) 14 Promesa (P) 0 Oferta (O) 0 Petición (p) 4</p>	<p>"Se nota nervioso." (A) "No empezar la clase hasta que la sala esté ordenada y en silencio." (p) "El curso está inquieto con poca disposición. La practicante saludada, entrega el material y se dispone a motivar al curso para abordar la temática. El curso se estabiliza y escucha a la profesora que tiende a subir el tono de voz exponiendo en exceso la salud de su garganta." (A) "La alumna se desempeña con excelencia y rigurosidad en su práctica profesional. Utiliza metodología en pro de aprendizajes significativos y materiales e información actualizados." (D) "El alumno realiza una excelente clase mostrando las distintas competencias que debe mostrar un docente..." (D) "La profesora se esfuerza por cumplir de buena manera con el proceso enseñanza -aprendizaje, mostrando dominio del tema, preparación de la enseñanza, preparando un clima propicio, etc." (A)</p>

<p>II Evidenciar destrezas sociales y elementos metodológicos para desenvolverse idóneamente como profesionales de la educación.</p>	<p>Textos analizados: 22 Textos seleccionados: 8</p> <p>Género discursivo del instrumento que contiene el registro de las observaciones: Observaciones en aula.</p> <p>Contexto en que registran las observaciones: Clase en aula.</p> <p>Estructuras Formales</p> <p>-Tipo de texto: Bitácora del docente.</p> <p>Análisis de las estructuras semánticas</p> <p>-Interpretación de información implícita en oraciones y textos.</p> <p>Se encontraron numerosas declaraciones (D) de aprobación sobre aspectos metodológicos y sobre actitudes que evidenciarían las habilidades sociales del futuro docente. Los profesores guías utilizaron palabras tales como "preocar", "liderar", "controlar" e "imponer", lo que entrega indicios de una comprensión del desempeño docente como protagonista y energético frente a sus estudiantes.</p> <p>Asimismo, se usan expresiones como "toma de conciencia", (ser) "didáctica (o)", "imponer normas", "motivar", "construir", etc., para aludir a objetivos metodológicos que parecían valorar de un modo especial.</p> <p>Respecto a las destrezas sociales, los profesores guías destacan el control emocional, el dominio de los sentimientos de frustración, y la empatía como cualidades que contribuirían a lograr una buena comunicación con los estudiantes. No obstante, no se observan con suficiente frecuencia orientaciones para mejorar al respecto.</p> <p>Se observaron algunas declaraciones de reprobación, en una misma bitácora, realizadas de un modo diferente a las de los otros docentes guías. La singularidad radicaba en el tono familiar con que se expresaban, y en la aplicación de un lenguaje metafórico y coloquial, usando términos como "diligencia" e imágenes como "perder el hilo" para referirse a una clase carente de sentido lógico y de sentido.</p> <p>La única afirmación (A) encontrada fue la descripción de una clase en la cual los estudiantes participaron y se comportaron adecuadamente, lo cual el docente guía parece atribuir a una metodología docente que estimula el interés de los estudiantes.</p> <p>En la petición (p) analizada el docente guía solicita más firmeza en el estudiante en práctica, no obstante la presencia de una carga emocional en la acción de animar a otro (a) y destacar cualidades con las que cuenta.</p> <p>Estructuras Pragmáticas.</p> <p>-Identificación de usos de Actos lingüísticos en los textos.</p> <p>Afirmaciones (A) 1 Declaraciones (D) 20 Promesa (P) 0 Oferta (O) 0 Petición (p) 1</p>	<p>"Mantiene el interés en forma constante del grupo curso, el cual manifiesta un buen comportamiento y ganas de participar del tema." (A)</p> <p>"Provoca diálogo, reflexión, toma de conciencia y desarrollo del pensamiento." (D)</p> <p>"El alumno lidera correctamente la dinámica del diálogo ordenando la toma de turnos y ordenando la participación." (D)</p> <p>"El alumno inicia su práctica demostrando equilibrio emocional y coherencia lógica en su discurso." (D)</p> <p>"Se ha superado mucho desde que comenzó, se le recomienda que no deje que los estados de ánimo la manejen, sin embargo, ha medida que ha pasado el tiempo, lo ha aprendido a controlar." (D)</p> <p>"Se valora el hecho del esfuerzo en cada clase, su responsabilidad en la entrega de planificaciones y material didáctico, y también de su empatía con cada persona que forma parte de la unidad educativa." (D)</p> <p>"La clase se va diluyendo. Perdiste el hilo." (D)</p> <p>"Debe imponer normas claras y concretas, y no desanimarse ni perder la creatividad." (p)</p>
--	--	---

## Acompañamiento pedagógico recibido por alumnos de pedagogía a través de las bitácoras en el contexto de la práctica profesional

<p>III Diseñar estrategias metodológicas para estructurar una coherente planificación del proceso enseñanza aprendizaje en cada área disciplinar.</p>	<p>Textos Analizados: 20 Textos seleccionados: 7</p> <p>Género discursivo del instrumento que contiene el registro de las observaciones: Observaciones en aula.</p> <p>Contexto en que registran las observaciones: Clase en aula.</p> <p>Estructuras Formales -Tipo de texto: Bitácora del docente</p> <p>Análisis de las estructuras semánticas -Interpretación de información implícita en oraciones y textos. En las declaraciones (D) analizadas los docentes guías aprobaban y valoraban que los estudiantes en práctica fueran capaces de diseñar la clase utilizando la estructura base de inicio, desarrollo y cierre. Las dos afirmaciones (A) que se analizaron corresponden a la descripción de la estructura de una clase y el uso del tiempo. Para los docentes guías un buen indicador de que un docente en práctica utiliza una adecuada metodología es lograr la atención y participación de los estudiantes. Algunas declaraciones (D) y peticiones (p) estaban orientadas a felicitar o a solicitar el uso de las experiencias de los estudiantes como recurso didáctico, desde la premisa de que una metodología adecuada es aquella que vincula la "experiencia" y las "situaciones reales" con los contenidos, y logra "aterrizarlos", como aparecía registrado en una de las bitácoras. Probablemente, por la misma razón fue valorado el uso por parte de un alumno o alumna en práctica de los casos como recursos didácticos. Algunos docentes guías se enfocaron en la secuencia didáctica utilizada por los estudiantes en práctica para diseñar sus planificaciones, confundiendo probablemente la clásica "motivación" con la "exploración de experiencia previa" que se utiliza en el modelo de aproximación mediante preguntas, y buscando las respuestas de sus estudiantes, es posible que la baja participación de los estudiantes inspire la consideración de que dicha exploración "se hace muy difusa". Las peticiones (p) son solicitudes de mejora en el uso del tiempo y de estrategias metodológicas. Probablemente, el mismo docente vuelve a utilizar la pregunta y el tono personal a modo de petición. La pregunta "¿Por qué sigues?" es equivalente a solicitar que cuando llegue al cierre de la clase detenga realmente su discurso y dé por terminada la clase.</p> <p>Estructuras Pragmáticas. -Identificación de usos de Actos lingüísticos en los textos. Afirmaciones (A) 2 Declaraciones (D) 12 Promesa (P) 0 Oferta (O) 0 Petición (p) 6</p>	<p>"Logra mantener la atención durante los 90 minutos de clases, haciendo de moderadora entre ellos, los cuales hacen manifiesto público al querer participar." (P)</p> <p>"Entrega planificación (...) respetando (...) inicio, desarrollo y cierre." (A)</p> <p>"Es creativa al momento de proponer actividades, sin embargo la disciplina del curso le juega un poco en contra. Falta mayor dominio de grupo, pero es comprensible en las primeras clases." (D)</p> <p>"Plantease con mayor detalle la estructura de la clase." (p)</p> <p>"Relacionar contenidos con la experiencia." (p)</p> <p>"La profesora "aterriza" los contenidos a las vicencias propias de los alumnos, tales como la práctica de ciertos valores." (D)</p> <p>"La profesora realiza actividad de motivación didáctica; exploración de conocimientos previos bastante efectiva. Desarrolla actividad lúdica de reconocimiento de la identidad, los estudiantes trabajan en forma constante. Se realiza socialización de actividades entre los alumnos ¡bien!" (D)</p>
---	--	--

<p>IV Incorporar en las planificaciones modelos de aprendizaje y evaluación en función de los objetivos diseñados para cada área disciplinaria.</p>	<p>Textos Analizados: 22 Textos seleccionados: 10</p> <p>Género discursivo del instrumento que contiene el registro de las observaciones: Bitácora del docente.</p> <p>Contexto en que registran las observaciones: Clase en aula.</p> <p>Estructuras Formales -Tipo de texto: Bitácora del docente</p> <p>Análisis de las estructuras semánticas -Interpretación de información implícita en oraciones y textos. La mayoría de las declaraciones (D) analizadas se enfocaban en la aprobación de formas de evaluación informales en aula, por ejemplo a través de plenarios, cierres con preguntas sobre el "Qué aprendí", y preguntas en general que favorecieran la retroalimentación. Otras observaciones valoraban la realización de monitoreo en clases, aunque los profesores guías usaron más el término "superfisar", lo que da cuenta de una posición de superioridad por parte del evaluador frente al evaluado. Con poca frecuencia se observaron registros referidos a los instrumentos utilizados por los estudiantes en práctica y a la articulación de estos con los aprendizajes esperados. Tampoco se observaron comentarios acerca de la elaboración de matrices que aseguraran una correcta construcción de los instrumentos de evaluación. Un docente guía hace peticiones (p) al estudiante en práctica respecto a la forma de aplicar el instrumento, se estima que aquella en que solicita no dar la espalda a los estudiantes motiva la desconfianza y no la prudencia, y en la que solicita "...Sólo leer los ítemes..." se toma en cuenta el bajo nivel general entre el estudiantado de enseñanza media en comprensión de lectura, razón por la cual una lectura general de la prueba podría ser bastante útil, en términos de resultados. Los docentes guías asocian el aprendizaje esperado u "objetivo de la clase", que es como le llaman con más frecuencia, especialmente con el inicio de la clase, momento en que el docente lo comunica a los estudiantes. Respecto a modelos de aprendizaje se observó una alusión a "aprendizaje significativo", vinculándolo más con los recursos que con las estrategias o técnicas propiamente tales. Las afirmaciones (A) se refieren a la descripción de actividades del profesor (a).</p> <p>Estructuras Pragmáticas. -Identificación de usos de Actos lingüísticos en los textos. Afirmaciones (A) 8 Declaraciones (D) 11 Promesa (P) 0 Oferta (O) 0 Petición (p) 3</p>	<p>"Realiza cierre mostrando un vídeo cortito sobre una propaganda gubernamental, y luego realiza pregunta de cierre: ¿Qué aprendimos hoy? Los alumnos dan sus respuestas y engloba en una idea fuerza." (A)</p> <p>"Supervisa trabajo dado en guía, aclarando dudas y conceptos." (A)</p> <p>"Buen instrumento de evaluación. Buen manejo en la aplicación del instrumento." (D)</p> <p>"El instrumento se relaciona directamente con los indicadores y con los aprendizajes." (D)</p> <p>"La profesora desarrolla preguntas que permiten que los alumnos den testimonio de su vida y se produce una retroalimentación." (D)</p> <p>"Planificación acorde con los objetivos planteados; la planificación general, así como la de clases, están guiadas por el nivel de complejidad de las actividades y aprendizajes (taxonomía) ¡Muy bien!" (D)</p> <p>"Cuando les explique la prueba, no es necesario que les leas el contenido y objetivo de la prueba. Sólo leer los ítemes es necesario para evitar errores. Lo otro que no debes hacer nunca es entregar la prueba uno por uno, porque al darle la espalda..." (p)</p> <p>"Saluda al grupo curso y desarrolla su actividad exponiendo sus objetivos." (A)</p> <p>"Utiliza material didáctico para lograr un aprendizaje significativo, lo que es de vital importancia en la labor docente." (D)</p> <p>"Plantea en forma permanente el aprendizaje es-perado..." (A)</p>
---	---	---

## CONCLUSIONES

De acuerdo con el objetivo general de la investigación, a saber, describir el tipo de acompañamiento pedagógico recibido por un grupo de alumnos y alumnas de pedagogía, a través de textos escritos en las bitácoras, y su relación con las finalidades de la Práctica Profesional, se expone lo siguiente:

- La mayoría de los alumnos y alumnas practicantes recibió acompañamiento pedagógico **Autónomo**, el cual se caracteriza por ser activo, responsable, presente y confiado. Una cantidad menor de estudiantes recibió un acompañamiento pedagógico definido como **laissez-faire**, ya que se observó **pasividad**; baja frecuencia de registros en la bitácora y emisión de juicios superficiales, indulgentes y sin fundamento, lo que permite estimar un bajo nivel de responsabilidad o compromiso, baja presencia, y abulia frente al desempeño del alumno o alumna en práctica. No se observó presencia de acompañamiento pedagógico **Protector**.
- El análisis permitió encontrar correspondencia entre los textos escritos en las bitácoras y los fines de la Práctica Profesional, los cuales fueron abordados sin seguir una secuencia acorde con el programa, que permitiera abarcarlos en su totalidad o de un modo más preciso. Si bien el programa forma parte del portafolio que el alumno o alumna practicante desarrolla en el establecimiento educativo, no se puede asegurar que sea conocido por el profesor o profesora guía. Por tanto, la correspondencia puede deberse simplemente a la transmisión de representaciones del saber pedagógico por parte de los profesores guías que coinciden, en líneas generales, con los ámbitos del trabajo pedagógico que abarca el programa.
- La frecuencia de los registros en la bitácora no mostró correspondencia con la calidad de las observaciones, observándose, en general, débil cuestionamiento del desempeño docente de los alumnos y alumnas practicantes, ocurriendo con frecuencia que los aspectos abordados resultaran poco relevantes y repetitivos.
- Respecto al análisis de los textos, en la estructura formal denominada *bitácora*, tipo de texto utilizado como herramienta para promover la reflexión en el contexto de la Práctica Profesional, los registros escritos identificados correspondían al género discursivo propio de la profesión pedagógica denominado *observación en aula*. A través del análisis de las estructuras pragmáticas de los textos se identificaron actos lingüísticos correspondientes a *declaraciones, peticiones y afirmaciones*, predominando las declaraciones. En menor medida se encontraron *afirmaciones y peticiones*. El análisis de las estructuras semánticas permitió concluir que, en general, predominan *expresiones de aprobación* del desempeño del alumno o alumna practicante.
- Las peticiones resultaron ser en principio las observaciones más prometedoras, por el cuestionamiento que implicaban. Sin embargo, eran especialmente breves, con frecuencia relacionadas con el control de la disciplina o el uso del tiempo, sin referirse a ámbitos de planificación, didáctica o evaluación, ni ofrecer alternativas de mejora. Por lo tanto, más allá de sentirse objeto de una crítica más o menos explícita, el alumno o alumna practicante no obtuvo información por escrito respecto a las causas del problema que implica el cuestionamiento y sus posibles

soluciones. La eficacia del acompañamiento pedagógico radica en la responsabilidad con que se asume el compromiso con el aprendizaje del futuro docente, lo cual necesariamente se expresa en el cuestionamiento del desempeño y la fundamentación de los juicios de valor.

- Se observó un número restringido de observaciones orientadas a la mejora de las habilidades sociales, aludidas entre los fines de la Práctica Profesional como *Evidenciar destrezas sociales y metodológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Efectuar observaciones en dicho ámbito pareciera comprenderse como una intervención en un espacio personal y no necesariamente profesional, obviando competencias que pueden ser desarrolladas, y que condicionan significativamente el trabajo docente, especialmente en el dominio que el Marco para la Buena Enseñanza denomina *Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje*. Tales habilidades y actitudes constituyen el conjunto de las llamadas “*competencias emocionales*” (Casassus, 2009: 160), fruto de la educación emocional y espiritual de la persona que ejercerá la docencia. No obstante, es posible que profesores y profesoras guías, alumnos y alumnas practicantes e incluso los documentos marco para la docencia (Marco para la Buena Enseñanza y Estándares Pedagógicos) partan de la base de su pre existencia en el docente.
- En síntesis, las observaciones permiten afirmar que la mayoría de los alumnos y alumnas practicantes recibieron un acompañamiento pedagógico moderado, en el que es posible encontrar características de acompañamiento de tipo autónomo, así como evidencias de correspondencia de las observaciones efectuadas en la bitácora con los fines de la Práctica Profesional que han sido declarados en el programa. Sin embargo, desde la consideración de que el lenguaje puede ser una valiosa herramienta para la mejora de la tarea docente en el contexto de la práctica profesional, el problema que se observa no es de forma, sino de contenido, puesto que el análisis de las estructuras semánticas y pragmáticas llevan a estimar la existencia de debilidad en la profundidad de los juicios, en la relevancia de las tareas docentes que abordan, así como en el fundamento en las ciencias de la educación y en el marco curricular que las respalda.

## BIBLIOGRAFÍA

- ABARCA, N. (2010). *El líder como coach*. Santiago de Chile: Aguilar Chilena Ediciones S.A.
- ÁVALOS, B. (2002). *Profesores para Chile, historia de un proyecto*. Santiago De Chile: Ministerio de Educación.
- BARRÓN, V; D’AQUINO, M. (2007). *Proyecto y metodología de la investigación*. Argentina: Editorial Maipue.
- BAJTIN, M. (2008). *Los géneros discursivos. En estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- BORONAT, J; CASTAÑO, N; Y RUIZ, E. (2005). “La docencia y la tutoría en el nuevo marco universitario” *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (8,5). Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España.

Acompañamiento pedagógico recibido por alumnos de pedagogía a través de las bitácoras en el contexto de la práctica profesional

BRUNER, J. (2002). "Acción, pensamiento y lenguaje". Compilación Linaza, J. Madrid: Alianza Psicología. Capítulo 9 *Pragmática del lenguaje y lenguaje de la pragmática*.

CASSASUS, J. (2009). *La educación del ser emocional*. Santiago de Chile: Editorial Cuarto propio.

CEBALLOS-HERRERA, F. (2009). *El informe de investigación con estudio de casos*. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana - Facultad de Educación.

CORIAT, M.; SANZ, R. (2005). *Orientación y tutoría universitaria*. Universidad de Granada, España. Recuperado del sitio Web del Programa Institucional de Tutoría de la Universidad de Colima, México, de <http://saestuc.ucol.mx/Documentos/Lecturas>

ECHEVERRÍA, R. (2003). *Ontología del Lenguaje*. Santiago de Chile: JC Sáez.

ECHEVERRÍA, R. (2011). *Ética y coaching ontológico*. Santiago de Chile: JC Sáez Editor.

ESCANDELL, M. (1996). *Introducción a la Pragmática*. Barcelona: Editorial Ariel.

EQUIPO ACADÉMICO. (2011). *Resumen: géneros discursivos y connotación*. Argentina: La Bisagra.

FREIRE, P. (2002). *Pedagogía de la autonomía*. Argentina: Siglo Veintiuno editores Argentina.

GAIRÍN, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.

GAIRÍN, J., FEIXAS, M., GUILLAMÓN, C. y QUINQUER, D. (2004). "La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior." *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 49 (18,1) Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España, 65.

GARCÍA, J. (2000) *Diarios de Campo*. Madrid: Centro de Investigaciones sociológicas.

GARCÍA, N. (DTOR), ASENSIO, I., CARBALLO, R., GARCÍA, M., GUARDIA, S. (2005). "La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea", *Revista de Educación*, 337, Ministerio de Educación y Ciencia, España, 190

HERNANDEZ, R., FERNÁNDEZ, C., BAPTISTA, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Editorial Mac Graw Hill.

HERRERA, L; ENRIQUE C. (2008). "Proyectos de innovación en tutorías en la Universidad de Granada: Análisis de los instrumentos empleados." *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Universidad de Granada, vol. 12 (2). Granada, España, 2.

INFORME COMISIÓN SOBRE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE (2005). Recuperado del sitio Web de la Organización de Estados Iberoamericanos, de <http://www.oei.es/index.php>

INFORME CENTRO DE ESTUDIOS DE POLÍTICAS Y PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN CEPPE. Proyecto FIAC 2 para el Fortalecimiento de las pedagogías en la Universidad Católica del Norte (2012).

MARTÍN, M; GAIRÍN, J. (Coord.). (2010). *Directivos en Educación para el siglo XXI*. Santiago de Chile: Fundación Creando Futuro.

MENDOZA, A. (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Pearson Educación.

MINEDUC (2012). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media. Estándares pedagógicos y disciplinarios*. Santiago de Chile: LOM Ediciones Ltda.

O' CONNOR, J., LAGES, A. (2005). *Coaching con PNL Programación neurolingüística*. Barcelona: Ediciones Urano, S.A.

Marcela Adaros Rojas

PNUD Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo Humano en Chile. *Género: los desafíos de la igualdad*, Santiago de Chile, marzo 2010.

REGUERA, A. (2009). *Metodología de la investigación lingüística*. Argentina: Editorial Brujas.

SABAJ, O. (2008). "Tipos lingüísticos de análisis del discurso (AD) o un intento preliminar para un orden en el caos.", RLA. *Revista de lingüística teórica y aplicada*. 46 (2). Universidad de Concepción, Concepción, 122.

SANCHO, J. (2002). *El sentido y la práctica de la tutoría de asignaturas en la enseñanza universitaria*. Comunicación presentada en las Jornadas sobre tutoría y orientación. Universidad de Granada, 22 y 23 de noviembre de 2001. Recuperado del sitio Web de Espacio Europeo de Educación Superior de la Universidad de Salamanca, España, de [http://campus.usal.es/~ofeees/nuevas\\_metodologias.htm](http://campus.usal.es/~ofeees/nuevas_metodologias.htm)

SERVAT, B. (2008). *Sociología para educadores. Fundamentos para el análisis de hechos socio educativos*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

SOTO, M. (2002). *La profesionalización del docente y la educación permanente. La formación inicial de profesores Universidad de La Serena: una propuesta de innovación curricular*. Chile: Universidad de La Serena.

STENHOUSE, L. (2006). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Ediciones Morata.

VAN DIJK, T. (1998). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Ediciones Cátedra, S. A.

VAN DIJK, T. (2010). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI editores.