

BOLETÍN EDUCATIVO

Una experiencia de acercamiento al género académico para docentes de escuelas chilenas

MARÍA VERÓNICA LEIVA G. / CARLA MUÑOZ V. / M. LEONOR CONEJEROS-SOLAR /

ANDREA BUSTOS I. / TATIANA GOLDRINE G.

Resumen:

La lectura de artículos científicos resulta un género complejo de abordar para los maestros. Por ello, el propósito de este artículo es presentar una estrategia de facilitación en el acceso a este género discursivo a través de un boletín educativo editado por la revista *Perspectiva Educacional*. Si bien se trata de una experiencia reciente, sus primeros resultados muestran una oportunidad efectiva de formación en servicio del profesorado.

Abstract:

Scientific articles are a complex genre for teachers to read. The purpose of this paper is to present a strategy for facilitating access to this discursive genre through an educational bulletin published by *Perspectiva Educacional*. While this is a recent experience, the initial results show an effective opportunity for the in-service training of teachers.

Palabras clave: Innovaciones educativas, desarrollo profesional, conocimiento científico, recursos educacionales, alfabetización.

Keywords: educational innovations, professional development, scientific knowledge, educational resources, literacy.

María Verónica Leiva G., Carla Muñoz V., M. Leonor Conejeros-Solar, Andrea Bustos I. y Tatiana Goldrine G. son profesoras en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Escuela de Pedagogía. Av. El Bosque, 1290, Viña del Mar, Chile, CE: mariaveronica.leiva@ucv.cl

Introducción

Uno de los desafíos de la formación del profesorado en ejercicio se relaciona con la capacidad reflexiva, evidenciada por el desarrollo de la argumentación sustentada en marcos teóricos sólidos y contextualizados. Tales competencias se relacionan con la investigación, la generación y gestión del conocimiento, y una de las vías para este acceso es la lectura extensiva de textos académicos, especialmente la difundida a través de artículos científicos.

El panorama a nivel internacional muestra una tendencia de los profesores a recurrir solo a ciertas fuentes cuando se trata de informar sus prácticas educativas. El estudio de Everton *et al.* (2002) indagó en la visión de los docentes sobre la investigación y el valor que le atribuyen. Para ello, se les pidió enumerar las fuentes sobre investigación educativa de las cuales se nutrían.¹ Según este estudio, 73% de los encuestados accedían a información vía el material provisto por cursos de perfeccionamiento; la segunda y tercera fuentes más populares eran publicaciones oficiales (del Departamento de Educación estadounidense); 63% de los profesores había accedido a la investigación en libros y solo 56% reportó leer investigación directamente desde revistas especializadas. Más recientemente, los índices de lectura arrojados por la base de datos MySQL de *Perspectiva Educativa*, pone de manifiesto un acceso mayoritario de académicos e investigadores del mundo universitario (97%) y escasa proporción de los provenientes del sistema escolar (3%). La lectura de artículos científicos pareciera ser un género complejo de abordar para los maestros, tanto por razones externas (sobrecarga docente, tiempo, aislamiento) como *internas* (acceso al género, al léxico especializado, sus concepciones sobre la generación de conocimiento y fuentes de validez del mismo). Este distanciamiento del lector del medio escolar con la publicación científica es la que se aborda a partir de una propuesta innovadora como es la edición de un boletín educativo, en tanto género puente entre lo profesional y lo académico.

El *Boletín Educativo* es una experiencia incipiente que tiene por finalidad la comunicación resumida de resultados de investigaciones y experiencias educativas previamente publicadas en la revista *Perspectiva Educativa*. El objetivo que persigue este nuevo formato es el relativo a generar instancias de actualización y discusión pedagógica entre los docentes y directivos en los establecimientos escolares y, con ello, contribuir en la mejora de las prácticas pedagógicas y de gestión de docentes y directivos. Para lograr

este objetivo, se privilegió un material con una estructura simple, tipo periódico de dos hojas y un esquema discursivo en la tríada contenido-estilo-retórica, que permitiera a los distintos actores del sistema escolar beneficiarse del conocimiento científico de la revista.

A continuación se presentan los primeros resultados de esta incipiente experiencia a fin de discutir la relevancia del acceso a la lectura académica y científica en la formación permanente de profesores.

Marco conceptual

Contextualización del *Boletín Educativo* para el desarrollo profesional docente y la innovación

Perspectiva Educacional es una publicación semestral, con una trayectoria de 35 años en el ámbito de la educación. Nace en la Escuela de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Educación de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, con la finalidad de comunicar los aportes de académicos nacionales y extranjeros en la construcción y desarrollo del conocimiento profesional en educación. En la década de los noventa se constituye en una de las revistas de educación con mayor presencia nacional ininterrumpida.

A partir de 2010, *Perspectiva Educacional* emprendió una fase de renovación consistente en formalizar una línea de especialización de publicación científica en investigación educativa, cambiando de edición impresa a electrónica, a través de la plataforma Open Journal Systems (OJS), de acceso abierto, que le permite mayor visibilidad. Estas características han posicionado a *Perspectiva Educacional* como la única revista científica en Chile específica en la formación inicial y continua de profesores

Aunque el propósito explícito de la revista es difundir la investigación y construcción de conocimiento en educación y, con ello, aportar a la mejora de la calidad de los sistemas educativos, la evidencia demuestra que tanto la difusión de los resultados del conocimiento surgido de la investigación como la reflexión de los académicos se encuentra encapsulada en las universidades (Robalino, 2005; Ademar, 2011) y que solo son socializados a nivel académico, con un lenguaje disciplinar especializado. En este sentido, la utilización del conocimiento producido a través de la investigación académica en las diferentes esferas de la práctica profesional y de las políticas públicas plantea una reconocida complejidad (Wagner, Hirschon, Wittrock y Wollman, 1999, en Palamidessi, 2014). Si bien los estudios sobre consumo, comprensión, uso y actitudes de los profesores

hacia la investigación no son abundantes (Cain, 2015), sus resultados muestran consistentemente que la investigación no es percibida por los maestros como un medio de información útil para su desempeño profesional.

En el estudio de Latham (1993), destinado a comparar hábitos lectores en cuatro tipos de profesionales (educación, ingeniería, medicina y derecho), los educadores leían comparativamente menos literatura profesional que los ingenieros, abogados o médicos. Al consultárseles por las razones, los docentes afirmaban, entre otros aspectos, no tener tiempo, que las investigaciones no les resultaban útiles y que el lenguaje era demasiado técnico. En la misma línea, Cousins y Leithwood (1993), al encuestar a 388 directores, encontraron, además de los problemas ya revelados por Latham, que éstos no confían en los resultados de la investigación. Adicionalmente, la lectura de reportes con información estadística presupone una dificultad mayor. En la misma línea, se encuentra el estudio de Zeuli (1994), llevado a cabo con 13 docentes, con el objetivo de evaluar la comprensión de artículos de investigación educativa; la mitad de los participantes tuvo problemas para comprender los puntos principales y la evidencia. El autor argumenta que los profesores solo otorgan credibilidad a aquellos artículos que coinciden con su experiencia personal. Del mismo modo, estos maestros juzgan la validez de los hallazgos en función de su posibilidad de ser traducidos directamente en procedimientos que funcionen en las aulas.

Más recientemente, el estudio de Borg (2009) identificó que solo 15% de los profesores de su muestra leía artículos especializados. Al respecto, es preciso concebir una nueva práctica en donde la investigación forme parte de la discusión y de las prácticas del profesorado del sistema escolar, al tiempo que la investigación no se considere exclusivamente como “la gran creación” del conocimiento al que solo acceden mentes privilegiadas (Tedesco, 1986). En este sentido, el estudio de Black y Wiliam (2003) demuestra que es posible realizar intervenciones en donde se guíe el proceso de lectura de fuentes científicas que apoyen una educación basada en la evidencia. Es así como *Perspectiva Educativa*, a fin de contribuir en el campo educativo y, específicamente, en la formación inicial y continua del profesorado editó, en octubre de 2014, el primer *Boletín Educativo* para docentes y directivos de los establecimientos escolares de la región de Valparaíso, invitando a la lectura y discusión académica y al desarrollo profesional a los actores clave del sistema escolar: profesores y directivos.

Desarrollo profesional docente

La formación permanente del profesorado en sus distintos niveles (infantil, primaria y secundaria) se entiende como aquella que ofrece un abanico de oportunidades de actualización y profundización de los conocimientos adquiridos a lo largo de la formación inicial, completándola con los conocimientos académicos y didácticos necesarios para la docencia y disponiendo de ofertas de formación sobre problemas profesionales comunes o específicos que surgen de la práctica, del estudio, de la investigación, de las innovaciones y de los cambios sociales (Benejam, 2002).

Imbernón (2001) señala que en el transcurso de los últimos años del siglo XX la formación de profesores se constituye en uno de los campos de conocimiento educativo en donde más se incide, ya sea a través de textos o prácticas institucionales. Este interés conlleva el desarrollo de diversos modelos de formación que transitan desde esquemas tradicionales –basados en actividades de transmisión de conocimientos y centrados en superar las brechas entre docentes (modelos de déficit)– hasta a aquellos transformativos que otorgan mayor importancia a la autonomía profesional y a las aproximaciones sistémicas enfocadas en las necesidades de los establecimientos educativos, en los cuales, la formación permanente se diseña como un instrumento que busca el fortalecimiento de la calidad (Musset, 2010).

Por otro lado, las actividades de formación continua buscan desarrollar y ampliar el conocimiento de los profesores, aportando nuevas competencias y comprensión de su profesión (Musset, 2010). Siguiendo a autores como Ávalos (2002) o Sepúlveda y Lagomarsino (2010) esto permitiría –entre otras cuestiones– resolver requerimientos o carencias vinculadas a la solución de problemas auténticos e inmediatos, de manera colaborativa y que generen resultados aplicables, cuyos impactos sean medibles positivamente en el aula y a corto plazo. Esta oferta debiera permitir a los docentes mejorar sus habilidades, especialmente en contextos cambiantes como la introducción de un nuevo currículum, la investigación en enseñanza, nuevo contenido pedagógico, implementación de políticas educativas, cambios en las necesidades de los estudiantes o preparación para asumir nuevas funciones (Musset, 2010). La socialización del conocimiento pertinente a sus necesidades permitiría, por tanto, quebrar el aislamiento de los docentes (Ávalos, 2002).

En Chile, el concepto de formación continua del profesorado es poco claro y, en ocasiones inexistente, por lo que predomina un significado

restringido y asociado a acciones orientadas desde un modelo de déficit, que tensa el quehacer. Sepúlveda y Lagomarsino (2007) señalan que tanto el Ministerio de Educación, como el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) han realizado esfuerzos vinculados en capacitación, perfeccionamiento y mejoramiento del desempeño profesional de los docentes. Dichos autores plantean que si bien los docentes valoran la formación como una necesidad profesional, personal y social, el principal interés al obtener mayor formación es la mejora salarial.

Esta visión centrada en resultados inmediatos, la podemos encontrar también en otras realidades. Ejemplo de ello es la investigación de Leaton y Denley (2005) en Inglaterra, donde fueron entrevistados 181 profesores sobre su percepción respecto de la formación permanente. De las entrevistas emergió una concepción común sobre el profesional de la enseñanza, donde la vocación es más importante que una progresión en la carrera profesional, por lo que en periodos de incertidumbre se tienden a privilegiar actividades de enseñanza en el aula, en vez de aquellas vinculadas con contenido específico: “[...] algunas personas tienen la percepción de que solo haces realmente tu trabajo cuando estás en frente de la clase enseñando, si estuvieras estudiando para un grado de master, algunos cuestionarían su compromiso, pues se buscaría mejorar la carrera restando tiempo al aula para hacerlo” (Leaton y Denley, 2005:3).

Lo señalado resulta complejo, pues atenta contra el desarrollo autónomo del profesional y de su formación permanente, en especial lo referido a alfabetización científica, aspecto central para el desarrollo y actualización del conocimiento profesional, la innovación en las prácticas o la gestión escolar.

Otro aspecto central del desarrollo profesional, es aquel que debiera vincularse al cultivo de una comprensión informada y rescatar el juicio y voz de los profesionales, lo que ayudaría a contrarrestar los errores de algunos procesos formativos (Dadds, 1997).

Guskey (2002) indica que hay tres áreas que se ven impactadas como resultado del compromiso del docente en la formación permanente: cambio en las prácticas pedagógicas; en las actitudes y creencias y en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Estos impactos se vinculan a las ofertas formativas con las que se cuenta. Sin embargo, el impacto de la oferta se ve restringido por las condiciones del trabajo docente. Como señalan Arenas, Astorga, Goldrine, Leiva, Moggia y Pérez (2014:84), en una investigación

sobre asesoramiento educativo en Chile, “las condiciones de aislamiento en las que trabaja el docente, a veces con un grupo numeroso de estudiantes, dificulta el desarrollo de su profesionalización, haciéndola víctima de sus propias contradicciones”, lo que atenta contra los procesos formativos.

La innovación en la actuación y desarrollo profesional docente

La conceptualización sobre la naturaleza de las capacidades que requiere el profesor para la enseñanza pone en juego la articulación de conceptos sobre conocimiento teórico y práctico así como la práctica educativa. La relación entre lo que un profesional conoce teóricamente y lo que hace en la práctica ha sido objeto de diversas conceptualizaciones (Clarà y Mauri, 2010) que coinciden en postular que lo teórico ejerce influencia sobre la práctica y viceversa, y que ésta es situada, holística e implícita.

Desde esta perspectiva, las posibilidades de actualización profesional, la lectura sobre temáticas educativas, los reportes de investigaciones en la escuela y en el aula, constituyen una oportunidad para ampliar el saber profesional, tanto en lo conceptual como en el desempeño práctico. A partir de estas oportunidades, el docente puede actualizarse, ampliando sus marcos conceptuales y conociendo nuevas metodologías de las que puede inspirarse o extraer directamente ideas para aplicar en el aula. El hecho de conocer nuevas propuestas, relacionarlas con las rutinas habituales de enseñanza e intentar llevar al aula algún nuevo elemento curricular, gatillan procesos de reflexión del conocimiento docente y la mejora de la enseñanza.

Actualmente, la reflexión docente aparece como una capacidad clave en la formación inicial y continua del profesor. Perrenoud (2004) postula que la reflexión sobre la práctica permite la acumulación de saberes de la experiencia, la innovación pedagógica y la profesionalización docente. La reflexión lleva al profesor a establecer conexiones entre el saber conceptual y la práctica profesional. El acercamiento entre la teoría y la práctica que ha sido conceptualizado por Schön (1983) como “conocimiento en la acción” y “reflexión desde la acción” favorecen una relación dialéctica entre ambas (Lave, 1991), a partir de la cual se nutren enriqueciendo el saber y la práctica docentes, y las oportunidades para el aprendizaje que el profesor brinda a sus estudiantes.

Por tanto, resulta fundamental que el docente se sitúe como aprendiz, analice cómo realiza su práctica y qué elementos están influyendo en sus rutinas habituales, disponga de actualización permanente que favorezca

procesos reflexivos y le brinde información educativa que le permita cuestionar lo que hace, movilizando sus saberes y concretando mejoras en el aula.

Es importante tener presente que la innovación educativa implica un cambio en los modos de pensar y hacer que afecta al profesorado, porque altera el estado previo existente basado en las rutinas habituales de enseñanza (Bolívar, 1999). Para los maestros, la innovación implica un proceso de aprendizaje de nuevas estrategias o métodos de enseñanza, asociadas a diferentes convicciones sobre la enseñanza y el aprendizaje (Fullan y Stiegelbauer, 1997). De esta forma, cualquier intento por comprender e incorporar nuevos elementos en el saber y práctica del profesor implica que éste elabore un significado subjetivo, es decir, una comprensión personal que dote de sentido a la innovación educativa (Bolívar, 1999; Fullan y Stiegelbauer, 1997). Desde esta perspectiva, la innovación está asociada con el desarrollo profesional de los docentes; más aún, si su crecimiento está unido a la promoción de una cultura colaborativa en la institución educativa, es más factible, con el tiempo, una mejora en la escuela (Fullan y Stiegelbauer, 1997).

En este contexto, el *Boletín* se configura como un soporte de difusión de conocimiento actualizado, que tiene la potencialidad de enriquecer al profesor, favorecer el cuestionamiento y mejora de la propia práctica educativa y posibilitar una reflexión docente.

Alfabetización académica: el artículo como género específico.

Leer para el desarrollo profesional

Hasta ahora, lo que se ha planteado es la pertinencia y relevancia de las temáticas para el desarrollo profesional y la innovación. A nivel individual y complementando lo anterior, la investigación sobre creencias epistemológicas postula que ciertos mecanismos adaptativos básicos llevarían al profesor a elaborar conocimiento simple para resolver problemas sin mucho gasto cognitivo (Gómez *et al.*, 2014). Esto haría que las acciones y decisiones en el aula estuvieran más bien guiadas por creencias que por conocimiento formal. Aun cuando generar un cambio conceptual es complejo y la investigación no es concluyente, resulta una línea promisoría desde dónde comprender cómo funcionan las concepciones de los sujetos.

El enfoque de la “educación basada en la evidencia” da luces para comprender el desarrollo docente, y en el caso que nos ocupa (y que podríamos

considerar apropiado para pensar en los programas de formación inicial y continua) consiste en utilizar los datos provenientes de la investigación internacional y la literatura educacional y de áreas conexas. Para ello los docentes deberían ser capaces de plantearse preguntas discutibles sobre educación, saber dónde y cómo encontrar evidencia sistemática por diferentes vías (impresas y electrónicas) y recuperarla (realizar búsquedas en bases de datos), leer la información recuperada de manera competente y crítica y ser capaz de evaluar la relevancia según sus necesidades y propósitos (Davies, 1999). Todas estas habilidades propias de la alfabetización académica (en el sentido de una *scientific literacy*)² deberían ser enseñadas durante la formación inicial, las que pese a revelarse como necesarias, no se encuentran presentes de manera sistémica en los programas de formación, lo que podría deberse a una cierta desconfianza del docente formador por la literatura científica (Cousins y Leithwood, 1993; Latham, 1993). Recientes estudios muestran que la lectura obligatoria a la que están expuestos los estudiantes en carreras de Pedagogía, mayoritariamente corresponde a manuales y fuentes secundarias como capítulos que reseñan obras clásicas (Muñoz *et al.*; 2016). Ello explicaría, en parte, el posterior distanciamiento de los maestros con la literatura científica. La reflexión pedagógica, como base de cambio, puede estar mediada por instrumentos tales como la lectura y la escritura. La lectura académica, núcleo de esta discusión, se sitúa como un espacio privilegiado para una potencial innovación de la práctica.

La investigación reciente demuestra que la competencia lectora no es fácil de desarrollar. Esto es aún más complejo y demandante en contextos académicos (Geisler, 2013), lo que se evidencia en diferentes comunidades profesionales donde el manejo del lenguaje carece del rigor científico necesario. En Chile, el estudio de Concha, Hernández, del Río, Romo y Andrade (2013) en una muestra de estudiantes de último año de Pedagogía revela que su manejo de lenguaje en situaciones de reflexión pedagógica presenta expresiones comunes, de donde se infiere un desconocimiento o incomprensión del lenguaje específico asociado a la disciplina. Estos resultados evidencian responsabilidad de la formación inicial docente, desafío de las instituciones formadoras.

Esta forma de concebir la alfabetización como un proceso que se desarrolla a lo largo de la vida y en diferentes contextos supone comprender también el crecimiento profesional del docente desde esta perspectiva, en donde la alfabetización no queda restringida a una destreza discreta, sepa-

table del contenido que se aprende de una vez y para siempre (Carlino *et al.*, 2013a y b, Muñoz 2015, Braslavsky, 2003). En efecto, la lectura como proceso no se da en el vacío se trata, en palabras de Muñoz (2015), de un proceso que ocurre en comunidades que comparten esta tarea como una actividad que genera sentido de pertenencia. Al leer y compartir textos, estas comunidades, también comparten significados, valores y puntos de vista. Y es en este proceso en donde necesariamente la comunidad otorga sentido y da valor a sus prácticas. Según Carlino y Martínez (2009), esto es coincidente con la concepción de disciplina de Bogel y Hjorthoj, según los cuales ésta corresponde a un espacio a la vez discursivo, retórico y conceptual.

La problemática del acceso al género, ¿cómo acortar la brecha?

Las dificultades planteadas en el desarrollo profesional de un profesor, especialmente lo relacionado con la tensión entre vocación y progresión en la carrera profesional asociado a estudios de formación académica (Leaton y Denley, 2005) y el aislamiento (Arenas *et al.*, 2014), ponen de manifiesto la profundidad de la distancia de una comunidad académica investigadora en educación y un profesional cuya finalidad es aplicar el saber pedagógico fundado, al menos en parte, en los avances en el área.

Tal y como lo plantean Sánchez y Mena (2010), tenemos por una parte, la innovación de la práctica y, por otra, la investigación sobre la práctica. Si bien, la lectura de un texto no asegura un cambio en el hacer, sí permite ampliar el bagaje de conocimiento teórico que podría ponerse en juego en un proceso reflexivo como potencial de innovación. El cuestionamiento es, entonces, cómo lograr el acercamiento de un género específico de un artículo científico basado en el estudio de un fenómeno de la realidad a un espacio profundamente fundamentado en el hacer.

En los cimientos de la discusión está la consideración de texto bajo los lineamientos de la teoría de los géneros discursivos de Bajtín (1984). Así, se asume lo que plantea el autor respecto de que cada actividad humana permite la constitución de unas condiciones sociales de comunicación entre los individuos que la comparten:

El uso de la lengua se lleva a cabo en la forma de enunciados (orales o escritos) concretos y singulares que pertenecen a participantes de una u otra esfera de la praxis humana. Estos enunciados reflejan las condiciones específicas y el objeto

de cada una de las esferas no solo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o sea la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino, ante todo, por su composición y estructuración. Los tres momentos mencionados –el contenido temático, el estilo, y la composición– están vinculados indisolublemente en la totalidad del enunciado y se determinan de un modo semejante, por la especificidad de una esfera dada de comunicación. Cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos géneros discursivos (Bajtín, 1984:248).

Esta especificidad del género, en este caso el artículo científico, tendrá una estructuración en términos lexicales, retóricos, gramaticales, funcionales (Halliday y Kirkwood, 1993), que debe ser decodificada por el lector. Más claramente, Soto (2005) caracteriza el discurso científico de un “artículo de investigación” a partir de dos rasgos: por una parte, la orientación a la entrega de información compleja y, por otra, la compactibilidad o empaquetamiento con que se concreta ese objetivo. En otras palabras, el discurso propio del género artículo, se centra en la transmisión de contenidos usualmente complejos con cláusulas, oraciones y enunciados con densidad informativa. A través de recursos como los nominales complejos, los textos científicos entregan gran cantidad de información, es decir, muchos conceptos y relaciones, en secuencias relativamente breves (Soto y Zenteno, 2004).

La posibilidad de acortar la brecha con el lector-profesor tendrá sustento si es que se media en la tipificación de la retórica propia de este género. Las marcas retóricas –señales de los autores para transparentar la estructura del pensamiento asociado a la representación textual– (Benjamin, 2012; Britton, 1994; Givón, 1995) y la estructura global textual representarán una dificultad en la medida en que los lectores no tengan las habilidades para interpretar el texto (McNamara y Kintsch, 1996; García, Bustos y Sánchez, 2013). Por tanto, una manera de intervenir en esta distancia supone trabajar en acercar la constitución de un género discursivo, es decir, en el estilo que refleja la forma específica de pensamiento a la que un artículo alude. El ignorar el hecho de que el discurso científico es una forma de construir sentido (Camargo y Martínez, 2011), complejiza las posibilidades reales de aportar desde una revista a la comunidad profesional a la que está dirigida.

Dado lo planteado, una alternativa para el acercamiento a los profesores de *Perspectiva Educacional* como revista científica, consiste en intervenir desde la triada del género planteada por Bajtín: contenido-estilo-retórica, reformulando los modos de comunicar la ciencia. En el caso del contenido, seleccionar las temáticas pertinentes y relevantes a las prácticas escolares o su aplicación al sistema educacional escolar (más que el universitario); en el caso del estilo, lexicalizar algunas relaciones, disminuyendo el peso del conocimiento específico del tema y, finalmente, en la retórica, los recursos de explicitación de la estructuras textuales (uso de recursos gráficos que den cuenta del esquema retórico de comparación). El planteamiento, por tanto, ha de situarse en un proceso de “traducción” del esquema discursivo más que en una intervención sobre la temática.

La innovación: un boletín centrado en el desarrollo profesional docente

Avanzar hacia una educación de calidad para todos, solo es posible a través de innovaciones concretas que tengan lugar en las escuelas. En este sentido, *Perspectiva Educacional* ha concebido la edición del *Boletín Educativo* para ser difundida y compartida en las comunidades de los centros escolares de dependencia municipal, particular subvencionada (ambas financiados por el Estado) y particular (financiado por las familias) de la región de Valparaíso, Chile. El proceso de edición implicó el desarrollo de ciertas etapas, a saber:

Primera etapa: selección de artículos publicados en *Perspectiva Educacional*

La selección por parte del equipo editor de la revista se focaliza en aquellos artículos que, por su temática, aportarán más directamente al mejoramiento de la organización y gestión escolar: *a)* nuevas miradas educativas; *b)* desarrollo cognitivo y aprendizaje; *c)* didácticas y prácticas pedagógicas; *d)* identidad profesional docente; *e)* diversidad y educación inclusiva; *f)* organización y gestión escolar; *g)* tecnología y ambientes para el aprendizaje; *h)* evaluación educativa e *i)* formación docente, que fueron los monográficos publicados entre 2010 y el primer semestre de 2015; a partir del segundo semestre los números son misceláneos, pero todos, con la línea editorial sobre formación inicial y continua del profesorado. En una primera instancia, el equipo editor seleccionó diez artículos de los

monográficos para construir una síntesis didáctica y publicarlos en dos boletines (1 y 2) de cinco artículos cada uno, que fueron distribuidos en los meses de octubre de 2014 y abril de 2015.

Del número misceláneo publicado en junio de 2015 se seleccionaron cinco artículos para el *Boletín* número 3, en octubre de 2015. Del número de enero de 2016, se realizó la misma selección para el número 4. Es decir, *Perspectiva Educacional* publica sus números en los meses de enero y junio de cada año (10 artículos por número) y el *Boletín* para las escuelas de la región de Valparaíso, en los meses de abril y octubre (síntesis de cinco artículos por edición). Junto con ello, se procedió a elaborar una carta de consentimiento de los autores de los artículos seleccionados publicados en *Perspectiva Educacional*, para ser difundidos en el *Boletín*.

Segunda etapa: síntesis, edición y diseño de los artículos para su posterior publicación en el *Boletín*

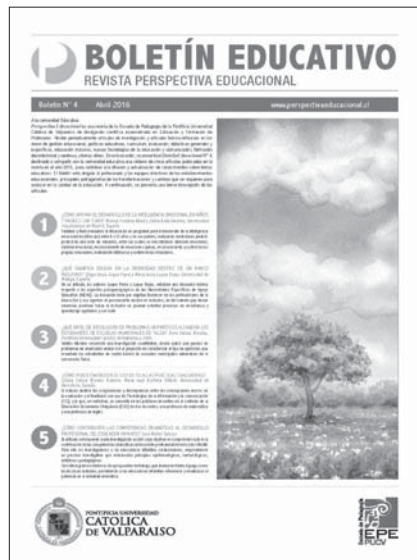
La síntesis de los artículos fue realizada en un lenguaje directo, accesible y didáctico, a través de la formulación de preguntas-guía y respuestas, para un público preferentemente no investigador, priorizando aspectos centrales del texto que permitieran instalar discusiones académicas al interior de los establecimientos educacionales y transferir los aprendizajes a la docencia y práctica cotidiana en el contexto escolar. Este trabajo se realizó con el apoyo de dos asistentes de la revista y con la supervisión del equipo editor. Cada artículo sintetizado, antes de su edición final, fue revisado por dos docentes del sistema escolar, quienes entregaron sus observaciones y sugerencias en términos del lenguaje y claridad del contenido a comunicar. Como última actividad fueron enviados a los autores correspondientes para su aprobación. Finalmente, la diseñadora gráfica de la revista diagramó la información en un formato que permitiera un acceso visual llamativo y rápido al *Boletín* (figura 1).

Tercera etapa: Difusión del *Boletín*

La difusión se realizó en una primera instancia a través de una jornada denominada: “Aportes de la investigación al sistema escolar regional”, realizada en la Casa Central de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV) y convocó a docentes, jefes de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP) y directores de establecimientos educacionales que reciben estudiantes en práctica de carreras de pedagogía de la universidad. En este encuentro se

presentaron los resultados de las investigaciones publicadas en el *Boletín* y se dictó una conferencia sobre la “Relevancia de la investigación en la mejora de la calidad educativa”.

FIGURA 1
Boletín 4, publicado en abril de 2016, por Perspectiva Educacional



En una segunda instancia, el *Boletín* se distribuyó en forma impresa, con una carta de presentación a todos los establecimientos de la región de Valparaíso, a través de la Oficina de Partes de la Secretaría Ministerial y Dirección Provincial de las ciudades de Viña del Mar y Valparaíso. En carta enviada a las escuelas se releva la información educativa que contiene y se invita a directivos y profesores a una lectura individual y colectiva, en los espacios de consejos de profesores o de reuniones de ciclos o departamentos, promoviendo el intercambio de ideas y la discusión académica. En una tercera instancia, se envía el *Boletín* en formato digital, vía correo electrónico a todos los centros escolares de la región de Valparaíso.

Resultados de la experiencia

Junto con el envío del *Boletín* a las 757 escuelas, a través de correo electrónico, se solicitó una valoración de material, las respuestas ante la iniciativa

fueron en su totalidad de felicitaciones y de relevar la importancia de contar con un material académico que les permita su actualización profesional. Además agradecieron el envío de forma impresa y virtual y cinco escuelas municipales señalaron el aporte del material al desarrollo de la educación en las escuelas y liceos más vulnerables de la región de Valparaíso.

A continuación se presentan algunas reacciones y comentarios de las escuelas, recibidos vía correo electrónico, sobre el *Boletín Educativo*:

- * Mis felicitaciones por la idea y la productividad asociada (E, 1; 2014).
- * Muy buena idea la del boletín (E, 2; 2014).
- * Felicitaciones por la iniciativa de acercar la investigación educativa al aula (E, 3; 2014).
- * Sinceras felicitaciones. Una de las críticas que se le hace al mundo de la investigación es, justamente, la de no difundir o hacer accesible los resultados de investigación (E, 4; 2014).
- * [...] Celebro que la revista *Perspectiva Educativa* esté impulsando este proyecto tan importante de acercar los resultados de la investigación educativa a las escuelas y a los profesores. Felicidades por este logro (E, 5; 2015).
- * Este boletín, lo esperábamos, nos promueve la lectura y actualización profesional (E, 6; 2015).
- * Con este proyecto ustedes estarán contribuyendo a informar y enriquecer el mundo profesional, a establecer puentes entre teoría y práctica (E, 7; 2015).
- * Este material nos permitió nutrirnos en un Consejo técnico con los docentes, generando discusión profesional. Gracias por su aporte (E, 8; 2015).
- * Muy interesante, muchas gracias (E, 9; 2016).
- * Me parece una excelente iniciativa (E, 10; 2016).
- * Gracias por contribuir a la actualización profesional de los profesores de la escuela (E, 11, 2016).
- * Gracias, un buen material para leer y conversar con los profesores (E, 12; 2016).

Al analizar los textos enviados por las escuelas en respuesta al envío de los números 1, 2, 3 y 4, podemos señalar que todos valoraron positivamente la iniciativa, en términos de que el *Boletín* permite: acercar la investigación educativa a la escuela; contribuir a informar y actualizar al profesorado y promover la lectura profesional. Los resultados permiten observar que esta publicación favorece la reflexión y discusión profesional entre el profesorado de la escuela. Al respecto, Fierro (1999) releva que los docentes de

las escuelas tengan la oportunidad de reflexionar de manera individual y colectiva, atendiendo así a los problemas que se les presentan cotidianamente. Por otra parte, Bonilla (2001) señala que la instancia de colaboración docente en procesos de actualización profesional es un factor determinante en el cambio, la innovación y la mejora educativa.

Conclusiones

Siendo un género especializado, el artículo científico resulta complejo de abordar en la formación docente, dada su poca o nula presencia en el canon de lecturas a las que están expuestos los estudiantes. Los docentes del sistema escolar, tanto por razones externas (sobrecarga docente, tiempo, aislamiento) como internas (acceso al género y al léxico especializado) muestran bajos índices de lectura en general y de la académica en su ejercicio profesional, en particular. Esta brecha con la lectura, potencial colaboradora del desarrollo profesional es la que se ha tratado de superar a través del *Boletín Educativo*.

Puesto que la formación permanente del profesorado debería incorporar la lectura académica, aspecto no considerado en las ofertas formativas, la alternativa de facilitación del género y el acercamiento de los hallazgos de investigación y reflexión teórica se transforma en un aporte no solo a la actualización permanente del profesorado, sino también a su autonomía profesional. Ello es altamente relevante, toda vez que el impacto de las instancias formativas en los docentes se suelen perder cuando finalizan las intervenciones (Bellei, 2013). En este sentido, es interesante pensar que la Declaración Oficial de la Asociación Internacional de la Lectura llamada *Excellent Reading Teachers* (IRA, 2000) no hace mención alguna a la figura del maestro como aquel lector que tiene una vida de lecturas más allá de leer a los estudiantes y estar familiarizado con la literatura infantil. Esto pudiera parecer como si los formadores hubiesen pasado por alto el potencial del docente como lector. Al respecto, coincidimos con Castedo (2007), al afirmar que la formación inicial docente debe proveer de experiencias ricas de sentido en las cuales los futuros profesores devengan lectores autónomos y críticos.

En síntesis, es una tarea de los programas de formación concretar el derecho de acceso al escrito en plenitud de parte de los docentes (Castedo, 2007), dotándolos de mayores herramientas de desarrollo profesional (Whitney, 2009). Siendo la lectura académica un género complejo, el *Boletín Educativo*

nace para ser un puente que facilite el acceso, ofreciendo al profesorado textos educativos especializados que brindan elementos para ampliar el saber profesional, tanto a nivel conceptual como de desempeño práctico.

Los primeros resultados de esta experiencia nos revelan una acogida favorable para esta iniciativa de innovación de la cual no encontramos experiencias similares en Chile ni en otros países. En efecto, la traducción de artículos a un formato novedoso de tipo divulgativo ha permitido un acercamiento a la lectura de fuentes académicas y estudios recientes, lo que ha sido evaluado por los maestros como un aporte significativo al sistema escolar. En este sentido, una primera observación a este ejercicio nos ha llevado a reflexionar sobre las necesidades de la formación permanente del profesorado y las formas de innovar al respecto.

Finalmente, cabe señalar, que en el segundo semestre de 2016, se aplicará una encuesta en formato electrónico a todas las escuelas de la región de Valparaíso que reciben el *Boletín*, con la finalidad de hacer un seguimiento a las prácticas de lectura y de su aporte al desarrollo profesional docente.

Notas

¹ Los profesores podían nombrar más de una fuente.

² Nos referimos aquí al concepto de alfabetización científica definido por PISA Framework

(2015), según el cual es “la habilidad de comprometerse con cuestiones relacionadas con la ciencia y con las ideas de la ciencia, como un ciudadano reflexivo”.

Referencias

- Ademar, Horacio y Blanas de Marengo, Georgina (2011). “La investigación educativa: un compromiso ético para la promoción de la calidad de vida y el respeto por la dignidad humana”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, REICE* (España), vol. 9, núm. 2, pp. 45-60.
- Arenas, Andoni; Astorga, Diego; Goldrine, Tatiana; Leiva, María Verónica; Moggia, Patricia y Pérez, Ramón (2014). “Consideraciones finales”, en V. Leiva (ed.), *Asesoramiento educativo ¿Qué necesitan nuestras escuelas?*, Viña del Mar: Altazor, pp. 83-85.
- Ávalos, Beatrice (2002). “La formación docente continua: discusiones y consensos”, *Revista Electrónica Diálogos Educativos* (Chile), núm. 4, año 2, pp. 3-11.
- Bajtín, Mijail (1984). “El problema de los géneros discursivos”, en Bajtín, *Estética de la creación verbal*, Ciudad de México: Siglo XXI Editores, pp. 248-293.
- Black, P., y Wiliam, D. (2003). “In praise of educational research: Formative assessment”, *British Educational Research Journal*, vol. 29, núm. 5, pp. 623-637.
- Bellei, Cristián (2013). “Supporting instructional improvement in low-performing schools to increase students academic achievement”, *The Journal of Educational Research* (Estados Unidos), vol. 106, núm. 3, pp. 235-248.

- Borg, S. (2009). "English language teachers' conceptions of research", *Applied Linguistics*, vol. 30, núm. 3, pp. 358-388.
- Benejam, Pilar (2002). "La didáctica de las ciencias sociales y la formación inicial y permanente del profesorado", *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, núm. 1, pp. 91-95.
- Benjamin, Rebekah George (2012). "Reconstructing readability: Recent developments and recommendations in the analysis of text difficulty", *Educational Psychology Review*, vol. 24, núm. 1, pp. 63-88.
- Bolívar, Antonio (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*, Madrid: Síntesis.
- Bonilla, Rosa (2001). "La gestión en la escuela primaria", tema: educación y gestión, entrevista con *Educar*, núm. 16, s/p.
- Braslavsky, Berta (2003). "¿Qué se entiende por alfabetización?", *Lectura y Vida*, vol. 24, pp. 2-17.
- Britton, Bruce K. (1994). "Understanding expository text: Building mental structure to induce insight", en M. A. Gernsbacher (ed.), *Handbook of psycholinguistics*, Nueva York: Academic Press, pp. 641-674.
- Cain, Tim (2015). "Teachers' engagement with published research: addressing the knowledge problem", *The Curriculum Journal*, vol. 26, núm. 3, pp. 488-509, DOI: 10.1080/09585176.2015.1020820
- Camargo Uribe, Ángela; Martínez, Christian Hederich (2011). "El género científico. La relación discurso-pensamiento y la enseñanza-aprendizaje de las ciencias", *Forma y Función* (Colombia) julio-diciembre, vol. 24, núm. 2, pp. 125-142.
- Carlino, Paula y Martínez, Silvia (2009). *Lectura y escritura, un asunto de todos/as*, Neuquén, Universidad Nacional del Comahue.
- Carlino, Paula; Iglesia, Patricia y Laxalt, Irene (2013a). "Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas", *REDU: Revista de Docencia Universitaria* (España), vol. 11, núm. 1, pp. 105-135.
- Carlino, Paula; Iglesia, Patricia; Bottinelli, Leandro; Cartolari, Manuela; Laxalt, Irene y Marucco, Marta (eds.) (2013b). *Leer y escribir para aprender en las diversas carreras y asignaturas de los IFD que forman a profesores de enseñanza media*, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Castedo, Mirta (2007). "Notas sobre la didáctica de la lectura y la escritura en la formación continua de docentes", *Revista Latinoamericana de Lectura*, vol. 28, pp. 6-18.
- Clarà, Marc y Mauri, Teresa (2010). "El conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa", *Infancia y Aprendizaje* (España), vol. 33, núm. 2, pp.131-141.
- Concha, Soledad; Hernández, Carolina; Del Río, Francisca; Romo, Francisca y Andrade, Lorena (2013). "Reflexión pedagógica en base a casos y dominio de lenguaje académico en estudiantes de cuarto año de pedagogía en educación básica", *Calidad en la educación* (Chile), vol. 38, pp. 81-113.
- Cousins, J. Bradley y Leithwood, Kenneth (1993). "Enhancing knowledge utilization as a strategy for school improvement.", *Science Communication* vol. 14, núm.3, pp.305-333.
- Dadds, Marion (1997). "Continuing professional development: nurturing the expert within", *Journal of In-Service Education*, vol. 23, núm.1, pp. 31-38.

- Davies, Philip (1999). "What is evidence-based education?", *British Journal of Educational Studies*, vol. 47, núm. 2, pp. 108-121.
- Everton, Tim; Galton, Maurice y Pell, Tony (2002). "Educational research and the teacher", *Research Papers in Education*, vol. 17, núm. 4, pp. 373-401.
- Fierro, C. (1999). "La participación de los maestros en procesos de innovación desde la escuela: un desafío de la reforma educativa mexicana", *Cero en Conducta*, vol. 14, núm. 47, pp. 51-74.
- Fullan, Michael y Stiegelbauer, Suzanne (1997). *El cambio educativo*, Ciudad de México: Trillas.
- García, J. Ricardo; Bustos, Andrea y Sánchez, Emilio (2013). "The contribution of knowledge about anaphors, organizational signals and refutations to reading comprehension", *Journal of Research in Reading*. DOI: 10.1111/1467-9817.12021
- Geisler, Cheryl (2013). *Academic literacy and the nature of expertise: Reading, writing, and knowing in academic philosophy*, New Jersey: Lawrence Erlbaum, Mahwah.
- Givón, Thomas (1995). "Coherence in the text and coherence in the mind", en M.A. Gernsbacher y T. Givón (eds.), *Coherence in Spontaneous Text*, Amsterdam: Benjamins, pp. 59-115.
- Gómez, V. C.; Muñoz, I.; Silva, M. P.; González, P.; Guerra y J. Valenzuela. (2014). "Creencias y oportunidades de aprendizaje en contextos de pobreza", *Perfiles Educativos*, vol. XXXVI núm. 14, pp.173-188.
- Guskey, Thomas (2002). "Professional development and teacher change", *Teachers and teaching: theory and practice*, vol. 8, núms. 3-4, pp. 381-391.
- Halliday, Michael y Alexander Kirkwood (1993). "Some grammatical problems in scientific English", en M. A. K. Halliday y J. R. Martin (eds.), *Writing science: iteracy and discursive power*, Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press, pp. 69-85.
- Imberón, Francisco (2001). "Claves para una nueva formación del profesorado", *Investigación en la Escuela (España)*, vol. 43, pp. 57-66.
- IRA (2000). *Excellent reading teachers. A position statement of the International Reading Association*, Newark, DE: International Reading Association.
- Latham, G. (1993). "Do educators use the literature of the profession?", *NASSP Bulletin*, vol. 77, núm. 550, pp. 63-70.
- Lave, Jean (1991). *La cognición en la práctica*, Barcelona: Paidós.
- Leaton, Sandra y Denley, Paul (2005). "The 'new professionalism' -rhetoric and reality? A view from the quagmire", texto presentado en the *British Educational Research Association Annual Conference*, University of Glamorgan, septiembre, pp.14-17
- McNamara, Danielle y Kintsch, Walter (1996). "Learning from text: Effects of prior knowledge and text coherence", *Discourse Processes*, vol. 22, pp. 247-288.
- Muñoz, Carla (2015). "¿Crisis de la lectura o mutación del verbo leer? Un debate necesario en el contexto escolar", en V. Nogués, y A. Precht (eds.) *Nuevas formas de relación en la escuela. Reflexionar y transformar*, Talca: RIL.
- Muñoz, Carla; Valenzuela, Jorge; Avendaño, Carola y Núñez, Claudia (2016). "Mejora en la motivación por la lectura académica: la mirada de estudiantes motivados", *Ocnos*, vol. 15, pp. 52-68.
- Musset, Pauline (2010). "Initial teacher education and continuing training policies in a comparative perspective: Current practices in OECD countries and a literature

- review on potential effects”, *OECD Education Working Papers*, núm. 48. <http://dx.doi.org/10.1787/5kmbp7s47h-en>
- Palamidessi, Mariano; Gorostiaga, Jorge y Suasnabar, Claudio (2014). “El desarrollo de la investigación educativa y sus vinculaciones con el gobierno de la educación en América Latina”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXVI, núm. 143, pp.49-66.
- Perrenoud, Philippe (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, Barcelona: Graó.
- PISA (2015) *Science Framework, Report OECD*. Disponible http://www.oecd.org/callsfortenders/Annex%20IA_%20PISA%202015%20Science%20Framework%20.pdf (consultado: 22 junio de 2016).
- Robalino, Magaly (2005). “Protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente”, *Revista Prelac* (Chile), núm. 1, pp. 6-23.
- Sánchez, Emilio y Mena, Juan José (2010). “Hablamos de lo que no existe; y de lo que existe, no hablamos”, *Infancia y Aprendizaje* (España), vol. 33, núm. 2, pp. 185-197.
- Schön, Donald (1983). *El profesional reflexivo*, Barcelona: Paidós.
- Sepúlveda, Carmen y Lagomarsino, Mario (2007). “Estilos de gestión en educación municipalizada chilena y formación continua del profesorado”, *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol.5, núm.1, pp. 153-163.
- Soto, Guillermo (2005). “La estructuración jerárquica de la información en el discurso científico escrito: segmento de orientación y núcleo informativo”, *Revista Lenguas Modernas* (Chile), vol. 30, pp. 7-24.
- Soto, Guillermo y Zenteno, Carlos (2004). “Los sintagmas nominales en textos científicos escritos en español”, *Estudios de Lingüística* (España), vol. 18, pp. 275-292.
- Tedesco, Juan Carlos (1986). *Los paradigmas de la investigación educativa*, Santiago de Chile: Flacso.
- Whitney, A. E. (2009). “Classroom teachers as authors of the professional article: National writing project influence on teachers who publish”, en Ch. Bazerman, Robert Krut, Karen Lunsford, Susan McLeod, Suzanne Null, Paul Rogers, and Amanda Stansell (eds.) *Traditions in writing research*, Nueva York: Routledge.
- Zeuli, John (1994). “How do teachers understand research when they read it?”, *Teaching & Teacher Education*, vol. 10, pp. 39-55.

Artículo recibido: 15 de octubre de 2015

Dictaminado: 30 de abril de 2016

Segunda versión: 27 de junio de 2016

Aceptado: 25 de julio de 2016