

**UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA**

---

---



**CONSTRUCCIÓN DEL SABER PEDAGÓGICO: UNA APROXIMACIÓN DESDE  
LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE PROFESORES EN FORMACIÓN DE  
LA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN**

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN

Profesora guía: Mg. Ps. Marcela Suckel Gajardo  
Profesores co-guías: Mg. Ling. Daniela Campos Saavedra  
Mg. Ed. Gonzalo Sáez Núñez  
Tesisistas: Soledad Bustos Uribe  
María Eugenia Flores Riquelme  
Felipe Ramírez Yubini

**Concepción, 2017**

Esta tesis ha sido desarrollada en el marco del proyecto VRID de iniciación: *La formación práctica de estudiantes de Educación General Básica de la UdeC y la construcción del Saber Pedagógico*.  
Código:216.162.052-1.OIN.

## RESUMEN

La presente investigación fue realizada en la Universidad de Concepción, con estudiantes de primer a cuarto año de la carrera de Educación General Básica y cuyo marco de investigación está centrado en indagar en aspectos relevantes en el proceso de construcción del saber pedagógico mediante las historias de vida escolar de los sujetos en formación.

Será el método biográfico el que permitirá indagar y profundizar en las trayectorias escolares de los sujetos de estudio, accediendo a sus historias de vida a partir de la voz- escrita- de los propios sujetos y teniendo la ventaja de recoger sus experiencias tal y como ellos la interpretan.

Este estudio tiene como finalidad el poder describir la trayectoria educativa de los sujetos, así como también sus concepciones respecto al desarrollo del saber pedagógico, para culminar con el análisis de las representaciones sociales que emanen de los relatos aplicados en el proceso de investigación.

**Palabras clave:** Trayectoria escolar - saber pedagógico- representaciones sociales.

*A mis padres por su apoyo incondicional en lo que significó este proceso de formación, a mi hermano por ser parte importante de mi vida y por llenarme de risas y alegrías, a mi familia y a mis amigos por su preocupación aliento y cariño, y a aquellos estudiantes con quienes compartí en este largo caminar quienes me nutrieron de aprendizajes y sin duda me impulsaron aún más a continuar con esta labor.*

**Sole.**

*A Dios, a mis padres; Hildegardo y María Eugenia, quiénes nunca me cortaron las alas y me enseñaron a volar, a la Fundación Eduardo Guilisasti-Tagle, a Pri, a Carlitos, a Rosi y a Edu.*

**María Eugenia.**

*A las niñas y los niños que me guiaron en este proceso de construcción y transformación.*

**Felipe.**



*Esas voces –casi siempre inadvertidas- no solo narran y describe acontecimientos y procesos individuales y sociales, sino que constituyen, además, bajo la forma de susurro o de grito, de confesión o de reivindicación, un prolongado toque a la puerta de nuestra morada interior. Ya nuestra vida no será igual si abrimos esa puerta y tampoco será igual si ajustamos su cerrojo para regresar al obediente sueño...*

*Esas y otras voces socaban el dominio ilimitado de los que se consideran soberanos, resquebrajan la autoridad de los arbitrarios, consumen el fuego del engaño, quebrantan el primado de la mentira y muestran la posibilidad de otro diálogo en el que la palabra crea y no impone sentido, abre y no cierra la probabilidad de nueva y renovadas interpretaciones acerca de la sociedad y de sus relaciones, acerca de la historia y sus sujetos, acerca del hombre, de su origen y de su destino”*

**Ruth Sautu**



## Índice

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>8</b>
<b>CAPÍTULO 1</b>	<b>11</b>
1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	11
1.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION	15
<b>CAPÍTULO 2</b>	<b>16</b>
<b>MARCO TEÓRICO</b>	<b>16</b>
1. Antecedentes históricos de la formación de Docentes en Chile	16
1.1. La primera Profesionalización	16
1.2. Entre la Primera y la Segunda Profesionalización	19
1.3. Difusión del modelo “Instituto Pedagógico” y su debilitamiento en el siglo XX	21
1.4. La segunda Profesionalización	24
2. Formación inicial docente en Chile	26
2.2. Formación inicial docente de la Universidad de Concepción	34
2.3. Formación inicial de profesores en el extranjero	35
2.3.3. Comparación de los modelos de formación Inicial de Cuba, Finlandia y Chile	46
3. Desarrollo profesional docente	51
4. Identidad profesional docente	55
4.1. Concepto de Identidad	55
4.2. Concepto de profesión	57
4.3. Identidad profesional Docente	59
4.4. Construcción de la Identidad profesional Docente	59
5. Rol docente	61
5.1. Conceptualización de rol docente	61
5.2. Tipos de roles	63
5.3. Conflictos de rol	65
6. Trayectorias	65
6.1. Concepto de Trayectoria	65
6.2. Trayectorias Laborales y Trayectorias Escolares	66
6.3. Trayectorias escolares	68
6.4. Trayectorias escolares en la formación de profesores	70
6.5. Trayectoria escolar de profesores y su relación con las historias de vida	72

<b>7. Saber pedagógico</b>	<b>74</b>
7.1. Saber	74
7.2. Saber pedagógico	76
7.3. Construcción saber pedagógico	81
<b>Capítulo 3</b>	<b>84</b>
<b>3. MARCO METODOLÓGICO</b>	<b>84</b>
3.1. Tipo de estudio-Diseño	84
3.2. Descripción de los sujetos de estudio	87
3.3. Técnicas de recolección de información	91
3.4. Procedimiento Metodológico	92
3.5. Definiciones de las variables conceptuales y operacionales	98
3.5.1. Trayectoria educativa / historia de vida escolar.	98
3.5.2. Saber pedagógico:	99
3.6. Método para el análisis de resultados	99
<b>CAPÍTULO 4</b>	<b>104</b>
<b>4. ANÁLISIS DE RESULTADOS</b>	<b>104</b>
4.1. Experiencias de escolaridad	106
4.1. A. Experiencias escolares negativas	106
4.1. B. Experiencias escolares positivas	111
4.2. A. Impacto sobre la apropiación de rol docente.	118
4.2. B. Impacto sobre la elección de carrera	120
4.2. C. Impacto Agente de cambio.	123
4.2. D. Impacto de otras trayectorias en los sujetos de estudio	126
4.3. Experiencias de aprendizaje.	127
4.3. A. Experiencias de aprendizaje a partir del trabajo con material concreto.	128
4.3. B. Experiencias de aprendizaje a partir de la observación	129
4.3. C. Experiencias de aprendizaje a partir de la exposición	131
4.3. D. Experiencias de aprendizaje a partir del diálogo	132
4.3. E. Interpretaciones negativas de las experiencias de aprendizaje	132
4.4. Experiencias de aprendizaje pedagógico	134
4.4. A. Experiencias declaradas en las trayectorias escolares	136
4.4.B. Experiencias declaradas en prácticas progresivas	138
4.4. C. Experiencias declaradas en la formación teórica	140
4.4. D. Experiencias de aprendizajes obtenidos mediante la teoría	142
4.4. E. Experiencias de aprendizaje obtenidas mediante la observación	144

4.4. F. Experiencias de aprendizaje obtenidas mediante la práctica	145
4.4. G. Experiencias de aprendizaje obtenidas mediante la reflexión	147
4.5. Representaciones sociales de los profesores en formación	150
<b>CAPÍTULO 5</b>	<b>154</b>
<b>5. CONSIDERACIONES FINALES, LIMITACIONES Y PROYECCIONES DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>154</b>
<b>6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>164</b>
<b>7. ANEXO</b>	<b>180</b>



## Introducción

El presente trabajo pretende exponer, describir y analizar las valoraciones que tienen los estudiantes de primer a cuarto año de la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Concepción de su trayectoria escolar y qué rol juegan éstas en la construcción de su saber pedagógico.

Para ello, fue necesario acceder a las historia de vida escolar de los sujetos en cuestión, la cual tiene una particularidad asociada al oficio que espera desempeñar, pues en ella el sujeto está inmerso en su campo laborar antes siquiera de decidir ser profesor. En el sistema educativo nacional, un estudiante, teóricamente, en doce años de escolaridad –de primer año básico a cuarto año medio- reside en el aula de clases unas catorce mil cuatrocientas horas, en las cuales interactúa con el aprendizaje, la pedagogía, la didáctica, entre otros elementos que lo preparan para la vuelta a la escuela, esta vez, jugando otro rol, un rol que fue observado, interpretado y valorizado durante esos doce años y que define, en muchas ocasiones, lo que ellos determinan como un buen o mal profesor, desde lo afectivo y emocional, como también desde lo didáctico y sus resultados.

Poder acceder a esta información requirió de un enfoque investigativo que esté focalizado en la comprensión de los significados que otorgan los seres humanos a los fenómenos sociales, en el contexto histórico, cultural y físico en que estos se desarrollan, alternativa entregada por la investigación cualitativa. Esta determinación es acompañada de la adopción del enfoque biográfico, que postula acceder a las historias de vida, a partir de la voz –escrita u oral- de los sujetos que la vivieron, permitiendo indagar y profundizar en las trayectorias educativas de los sujetos desde su perspectiva. Este enfoque “tiene respecto de

otros métodos la ventaja de recoger la experiencia de la gente, tal como ellos la procesan e interpretan.” (Sautu, 2004, p.24).

La técnica –pertinente al método y enfoque descritos- que permitió la recolección de información fue el relato de vida. Este corresponde a un instrumento de carácter escrito y que otorga un acceso a la historia de vida del participante -más específicamente a las interpretaciones y valoraciones que este hace de las experiencias que conforman esta historia- en donde el sujeto posee la libertad de seleccionar los acontecimientos o sucesos a narrar y cómo narrarlos. El relato es guiado con tres preguntas abiertas, que invitan al profesor en formación a recuperar sus experiencias escolares, su relación con el aprendizaje y la pedagogía, y a conceptualizar el impacto de su trayectoria en su *ser profesor*.

Con la información recopilada, el análisis estuvo enfocado en las valoraciones de las diferentes experiencias relatadas y cómo se relacionan con el desarrollo del saber pedagógico, entendido como un saber específico del docente, que permite mejorar la práctica pedagógica, a partir de la reflexión sistemática en torno a la propia práctica. Si bien la conexión entre las trayectorias escolares y desarrollo el saber pedagógico no parecen explícitas, los resultados de esta investigación darán cuenta que la reflexión que se ejerce sobre el quehacer docente está determinada, entre otras cosas –como la teoría-, por las conceptualizaciones de pedagogía, rol docente, etc., que los estudiantes tienen y que nacieron y establecieron en su paso por la escuela.

El presente informe de investigación presenta una estructura ordenada en los siguientes capítulos; *La introducción*, recién desarrollada, que incluye además el planteamiento del problema y la presentación de los objetivos de investigación. El segundo capítulo corresponde al *Marco teórico*, donde se presenta la base

teórica utilizada como marco para desarrollar el estudio. El tercer capítulo es el *Marco Metodológico*, en donde se indica en detalle el proceso que se seguirá para realizar la investigación. El capítulo cuarto, denominado *Análisis de resultados*, recopila, organiza en categorías y analiza la información recolectada. En el quinto capítulo, de *Consideraciones finales*, se relacionan e integran los resultados del análisis con la base teórica de la investigación, organizados por los objetivos de la investigación. Finalmente, se presentan las *Referencias bibliográficas*, donde residen los datos de autores, libros, artículos científicos, etc., que sirvieron de base teórica para la investigación. Se adjuntan también, un apartado de *Anexos*, donde se presentan, el instrumento de recolección de información y su matriz para la validación de expertos y los relatos parcelados de los sujetos de investigación.



# Capítulo 1

## 1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Cuando se pretende indagar sobre los saberes y habilidades que desarrolla y posee un estudiante de pedagogía es recurrente observar el análisis del centro de estudio del cual provienen, los semestres que estudió, la malla curricular que cursó o si tuvo o no la posibilidad de un acercamiento práctico a las escuelas, y si la tuvo; de cuantas horas fue. Lo cierto es que antes siquiera de entrar en su proceso de formación profesional, el individuo ha recorrido una trayectoria de más de 10.000 horas de observación y aprendizaje en el aula como estudiante que lo ha marcado profundamente. Según Tardif (2004, .p.52), esta experiencia “se expresa en todo un bagaje de conocimientos anteriores, de creencias, de representaciones y de certezas sobre la práctica”, en definidas cuentas, “esto implica reconocer que los/as estudiantes que ingresan a las carreras de Pedagogía ya tienen construida una representación de lo que es ser profesor/a.” (Bobadilla, Cárdenas, Dobs y Soto, 2009, p.241), es más, para Gimeno Sacristán, la formación profesional “es en realidad un segundo proceso donde se pueden afianzar o reestructurar las pautas de comportamiento adquiridas como alumno” (Sacristán, 1992, p.128, citado en Alliaud 2002, p. 2). En Chile, los profesores en formación recorrieron doce o más años de escolaridad que determinan preconcepciones de educación, rol docente, pedagogía, etc., que son capaces de perdurar en el tiempo. Ahora, ¿Cuál es el rol que juegan estas concepciones en la construcción del saber pedagógico de estos futuros docentes?

Para aterrizar esta discusión es necesario “ponerse de acuerdo” con ciertos elementos y conceptos que están a la base de este trabajo, tales como trayectoria -escolar-, saber pedagógico y representaciones sociales.

Relativo a la **trayectoria educativa** es preciso señalar que esta investigación está basada en el análisis de las historias de vida de los estudiantes

de la carrera de Educación General Básica de diferentes cohortes, por ende, el análisis de estas como trayectorias permite concebir este camino como formador de constructos o imágenes mentales –que llamaremos representaciones sociales- y que –de alguna forma- influyen en la construcción de los saberes pedagógicos de dichos individuos. Para ello, entenderemos trayectoria como la temporalidad de las experiencias vividas por los estudiantes y la sucesión de estudios que han ido desarrollando a lo largo de sus años de escolarización y que sin duda influyen en su desarrollo profesional.

Ruiz (2000), citado en Jiménez (2009, p.15), señala que en las trayectorias se enlaza una serie de variables, como la influencia de la institución formadora, los antecedentes familiares, los procesos de socialización, las representaciones subjetivas de la profesión y las percepciones del éxito profesional, y se articulan con las funciones, valores y relaciones experimentadas por los egresados dentro de su campo laboral, lo que genera oportunidades de ascenso laboral y movilidad social.

Conocer las trayectorias de los estudiantes y las diferentes variables que influyen en ellas, nos permitirá poder analizar y comprender las decisiones profesionales, el actuar de los sujetos y cómo se va construyendo el saber pedagógico de éstos.

Por su parte, el concepto de **saber pedagógico** se comprenderá como “*un saber plural, formado por una amalgama, más o menos coherente de saberes provenientes de la formación profesional y disciplinares, curriculares y experienciales*” (Tardif, 2000, p 29). Este saber se traduce en doctrinas o concepciones que provienen, según el mismo autor, “de reflexiones sobre la práctica educativa, en el sentido amplio del término, reflexiones racionales y normativas que conducen a sistemas más o menos coherentes de representación y de orientación de la actividad educativa” (2004, p.29).

El rol de la reflexión, la teoría y la práctica parecen evidentes en el desarrollo del saber docente, pero ¿se puede afirmar que esos son los únicos elementos que se conjugan en la construcción de saber pedagógico?

Diferentes investigaciones sostienen que “gran parte de lo que saben los docentes, sobre la enseñanza, sobre sus funciones y sobre cómo enseñar, proviene de su historia vital, principalmente de su socialización como alumnos” (Tardif, 2004, p.51).

Por ejemplo, la investigación de Raymond, Butt y Yamagishi, quienes trabajando con autobiografías de profesores, declaran en sus resultados que:

Todas las autobiografías mencionan que las experiencias realizadas antes de la preparación formal para el magisterio no solo llevan a comprender el sentido de la selección de la profesión, sino que influyen en la orientación y en las prácticas pedagógicas actuales de los y las docentes (p.149). (Raymond, Butt y Yamagishi, 1993, citado en Tardif, 2004 p.55).

Por último, se opta por el trabajo con las **representaciones sociales**, pues esta nos permite, según Abric (1994), citado en Araya (2002, p.51), entender las interacciones y las determinantes de las prácticas sociales. Esta aseveración tiene lugar en cuanto entendemos las representaciones sociales como imágenes (representaciones) que condensan un conjunto de significados y determinan la interpretación que tienen los sujetos sobre su realidad, y a la vez, intervienen en la construcción de la realidad misma de los individuos.

Las representaciones están definidas por actitudes, opiniones, valoraciones, creencias, etc., que tiene un sujeto (entiéndase individuo, grupo social o familiar, equipo, etc.) sobre un objeto social (sean situaciones, acontecimientos, personas,

instituciones, etc.), generando un sistema de referencia para interpretar la realidad y determinando cómo el individuo se posiciona y relaciona frente a este objeto.

Conocer las representaciones sociales de los estudiantes de Educación General Básica sobre el rol docente permitirá comprender su posición frente a este (también con qué disposición se enfrenta a adoptarlo) y dará luces del papel que juegan estas en la construcción de su saber pedagógico.

En definitiva, para llegar a estas representaciones es necesario conocer las trayectorias de los sujetos y poder interpretarlas a modo de poder dilucidar las siguientes preguntas de investigación: *¿Qué manifiestan los estudiantes de la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Concepción, sobre su experiencia de vida previa a su formación inicial docente?, ¿Qué elementos de esta experiencia los ha marcado profundamente?, ¿Cuáles son las formas de la construcción del saber pedagógico que manifiestan los estudiantes de Educación General Básica de la Universidad de Concepción?, ¿Cuáles son las representaciones sociales de los profesores en formación?, ¿Qué relaciones se pueden evidenciar entre la trayectoria previa y la construcción de estas representaciones sociales?*

## **1.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION**

### **1.2.1. Objetivo General**

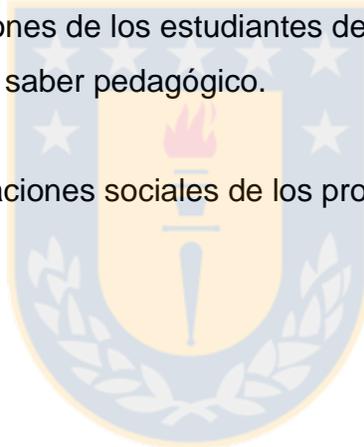
Analizar el rol de las concepciones e historias de vida escolar en la construcción del saber pedagógico de los profesores en formación.

### **1.2.2. Objetivos específicos**

1-Describir la trayectoria educativa del estudiante de Educación General Básica de la Universidad de Concepción

2- Describir las concepciones de los estudiantes de Educación General Básica con respecto al desarrollo del saber pedagógico.

3- Analizar las representaciones sociales de los profesores en formación



## Capítulo 2

### Marco Teórico

#### 1. Antecedentes históricos de la formación de Docentes en Chile

Antes de que existiera una política educativa que dictara acerca de la formación de docentes en Chile de manera definitiva, existieron muchos hechos aislados que permitieron a una pequeña población tener acceso a una educación y para ello en 1813 se dictó el Reglamento de Maestros de Primeras letras, en el que se fijaban requisitos para el desempeño de los maestros en el que incluía exámenes y concursos para cargos. Ya en 1821, se estableció que los maestros debían asistir a la escuela normal. Durante este periodo no existió formación de maestros, ya que enseñaban lo poco y nada que sabían, es por ello que se obtuvo ayuda de extranjeros para impartir una enseñanza.

En el siglo XIX, en los años 40 se planteó el desafío de impartir una formación docente inicial, por lo que se logró abrir la primera escuela de formadores de maestros primarios y luego de maestros secundarios, lo que permitió el período de la *primera profesionalización*.

##### 1.1. La primera Profesionalización

Un movimiento clave para la formación de profesores fue la fundación de la Escuela Normal de Preceptores de Santiago, en 1842. Sin embargo, no fue un avance significativo, ya que el oficio de docente continuó a cargo de personas que improvisaban su labor.

En los años posteriores, miles de niños y jóvenes eran educados en escuelas, liceos y colegios, pero aún no era suficiente dar abasto a las demandas,

debido a que no todos los egresados se inclinaban por la educación como profesor. Diez años más tarde se fundó la Primera Normal Femenina, sin embargo, seguía siendo demandante la profesión de educar. Todos los profesores que egresaban de las escuelas normales tenían en común el mismo problema “carecían de una formación específica para la enseñanza y de los conocimientos disciplinarios correspondientes” (Núñez, citado en Ávalos, 2002, p.15), es decir, los profesores no tenían una formación rigurosa y de calidad para desempeñar su labor.

Considerando las falencias de los profesores de esa época, se crea la empresa de preceptores y preceptoras para la educación primaria, la cual tenía la responsabilidad de supervisar clases y realizar sugerencias a los docentes para mejorar sus enseñanzas.

Ya en 1854, el Estado le otorgó la responsabilidad a la Congregación de Monjas del Sagrado Corazón de Jesús. Sin embargo, no tuvieron mayor éxito ni cambio en el sistema, porque sólo crearon escuelas normales de mujeres en las ciudades de Chillán en 1871 y en La Serena en 1874, pero el problema de la escasez de maestras con formación continuaba junto a la calidad de la formación de profesores que carecía en la época. Siendo reconocida a finales de los años 80 mediante la siguiente expresión:

No existían las escuelas de aplicación, no se enseñaban a los preceptores los métodos de enseñanza sino que se les enseñaban los ramos para que después ellos, a su vez, los enseñaran a los niños como mejor pudieran. Así es que sucedió a muchos que, al salir de las escuelas normales con un gran caudal de conocimientos, no conseguían, sin embargo, los resultados apetecidos en la enseñanza por falta de método. (Muñoz, citado en Avalos, 2002, p.16).

Según el planteamiento anterior, las escuelas normales no cumplían con su principal función. Solo entregaban conocimientos disciplinarios que debían ser reproducidos en los escolares sin tener acceso a desarrollar el pensamiento crítico de su quehacer, sin explicar y entregar las herramientas necesarias para desarrollar un método de enseñanza apropiado por parte de los maestros. No obstante, hasta los años 80 fue que a inspiración de José Abelardo Núñez<sup>1</sup> se propuso una reforma que se aprobó en 1883, estableciendo una nueva legislación para la educación primaria y normal que permitió obtener recursos económicos para la construcción de nuevas escuelas y contratación de un personal extranjero para la educación del país, generando así, la salida de profesores chilenos al extranjero con el objetivo de perfeccionarse.

Bajo la ley implementada por Núñez, en 1885, llegan ciudadanos alemanes, los que se encargaron de las normales existentes y de la fundación de otras. Las principales contribuciones de los alemanes que más destacaron en las escuelas normales fueron: la incorporación de la psicología, metodología pedagógica, historia de la pedagogía y la noción de las clases modelo como nuevas materias. Además, el currículum se enriqueció con la incorporación de las artes, música, educación física y los trabajos manuales, junto a la incorporación de nuevos métodos de lectoescritura. En 1890, se introdujo la distribución horaria y la de materias.

En **1879**, se crea la carrera del maestro secundario por medio de la ley de reforma de la educación secundaria y superior, pero la ley no resolvió el problema de la formación y frente a todos los problemas políticos de la época se logra la *fundación del Instituto Pedagógico en 1889*, dirigido por catedráticos alemanes. Poco tiempo después, pasa a la Universidad de Chile, consolidándose así como el modelo de formación de profesores secundarios más inéditos de la región latinoamericana.

---

<sup>1</sup> José Abelardo Núñez abogado y educador al regresar de un viaje de estudios a Alemania propuso las reformas de Alemania como ejemplo para el país, publicando el libro *Organización de escuelas Normales* en el año 1883.

## 1.2. Entre la Primera y la Segunda Profesionalización

Durante la primera década del siglo XX, se dio un gran paso para la creación de nuevas escuelas normales. En 1904 se estableció una nueva escuela normal de niñas en las ciudades de Santiago y Puerto Montt, mientras que en 1905, se creó una de hombres en Copiapó. Ya en el año 1906, se crearon 5 nuevas escuelas por el territorio nacional (San Felipe, Curicó, Victoria, Talca y Limache), dos años más tarde se sumó una nueva escuela en Angol y en 1930 en Ancud.

La gran mayoría de escuelas normales estuvo encargada de directores chilenos que mantenían los orígenes alemanes, y norteamericanos que transitoriamente pasaron por Chile. Además, se crearon escuelas normales particulares, todas ellas católicas, y “el curso normal en la Universidad de Concepción, fundado en 1926 y con un carácter mixto y estudiantes licenciados de la educación secundaria (doblemente innovador, en cuanto a su composición de género como a la procedencia de sus alumnos)” (Núñez, citado en Ávalos, 2002, p.20).

Los principales rasgos de las escuelas normales fiscales a comienzos de la década de los 40, según Muñoz (citado en Ávalos,2002) eran: 1) mantenía un régimen de internado; 2) gratuidad en comida y alojamiento; 3) seis años de estudios post-primarios, desde a fines de los años 20; 4) una alta demanda para ingresar, decidiendo por métodos selectivos entre los mejores alumnos de las escuelas primarias; 5) distinción entre normales urbanas y rurales; 6) condición económica estrecha. (p.20)

Si bien, las escuelas normales de aquella época se organizaban de esa manera, no lograban avanzar en cuanto a la calidad del desempeño de los nuevos normalistas, ya sea por factores como el entorno social, la vida estudiantil e incluso las mismas escuelas normales que continuaban siendo deficientes en

cuanto a la calidad de su formación. El modelo chileno de aquella época no conocía otro y las clases que se impartían por todo el territorio nacional era la pedagogía herbartiana, es por ello que:

En la Escuela Normal tradicional habría deficiencias, pero tenía una enorme ventaja: la unidad. Los normalistas conocían menos corrientes e ignoraban posibilidades diversas de enseñar. Conocían sólo su pedagogía herbartiana y en todo Chile se hacían los planes de clase según el mismo criterio. En la enseñanza de la lectura, en todas partes se seguía el método de la “palabra normal”. Todos egresaban seguros y expeditos en el procedimiento técnico y nadie les exigía otra cosa. (Muños, citado en Ávalos, 2002, p. 22).

Otro problema que se sumó a la formación que tenían los docentes del año 1885 era *la tecnificación* del desempeño docente debido a la forma que tenían de realizar las enseñanzas, al solo replicar los conocimientos que habían adquirido los maestros durante su infancia en sus estudiantes.

Ya a fines de 1927, el general Ibáñez decretó una reforma integral de la educación que abarcaba todos los niveles de la educación desde el pre-escolar hasta el universitario. En este período se formaron movimientos gremiales y sociales, los que demandaban una mejora a la estructura educativa, su gestión y al trabajo del docente.

Los cambios significativos de esta nueva era permitieron oponer la pedagogía herbartiana a una más activa y paidocéntrica, permitiendo así que el profesor se acercara a la autonomía y se desligara del rol autoritario y técnico del que fue protagonista en el siglo XIX y a inicios del siglo XX.

Las escuelas normales sintieron el impacto del movimiento que se dio en las universidades para la formación de profesores, principalmente en la

Universidad de Chile, que fue impulsada primeramente por la Universidad de Concepción, cuya casa de estudios dictaba carreras de formación de profesores primarios o como se conoce actualmente Educación General Básica.

Pero lo que terminó con la crisis del normalismo fue el golpe militar. Tras ocurrir este, se retiraron las responsabilidades, compromisos e infraestructuras siendo transferidas a los militares, ocasionado que algunas universidades fueran intervenidas, por lo que el modelo tradicional que se inició en el siglo XIX no dio abasto en la segunda mitad del siglo XX, que había pasado por una larga crisis estructural que finalizó con la intervención del período militar.

### **1.3. Difusión del modelo “Instituto Pedagógico” y su debilitamiento en el siglo XX**

Dentro de las características principales del instituto pedagógico que más destacaron fueron: a) la combinación entre formación en las disciplinas a enseñar; b) modalidades de prácticas en la formación de profesores; c) mayor participación y aceptación de mujeres en la docencia; y finalmente, d) gran importancia de estudiantes extranjeros que recibían su formación de maestros en Chile.

El modelo del Instituto Pedagógico, con el tiempo se monopolizó y era utilizado como base para la formación de profesores. Es por ello que su contenido curricular era obligatoriamente adoptado por las universidades que dictaban las carreras de profesor en Chile. Siguiendo con esta lógica de monopolio, las universidades privadas existentes de esa época adquirieron legalmente su autonomía curricular y desde allí comenzaron a alejarse del modelo del Instituto Pedagógico. Más tarde la Universidad Católica de Chile, paralelamente, estableció una Escuela de Educación destinada a formar profesores para la educación parvularia, primaria y media. A fines de los años 50, la expansión territorial de la Universidad de Chile permitió la creación de nuevas carreras dentro del área de educación como Educación Parvularia en 1941, en los años 60 Educación Básica

y en los 70 Educación Diferenciada, agregando además, las carreras de Pos título y Postgrado en la formación de profesores y orientadores de educación. Por otra parte, permitió responder a las necesidades que iba teniendo el país, como la psicología, la sociología, etc., y el desarrollo de la investigación en áreas diferentes a las de educación como fue en un inicio.

Finalmente, a partir de los años 50 se logró percibir el crecimiento y desarrollo a nivel país de la cobertura que había en las universidades para la formación de profesores.

El rol docente trató de ir fortaleciéndose con mayor intensidad entre los 40 y 50, fundamentada por una preparación especial para la práctica y su respectiva certificación. Pero al mantener una base teórica- científica tecnicista, no le otorgaba todas las facultades para poder definir un rol netamente profesional, ya que la prioridad de ese momento era expandir una formación de profesores de primaria barata y sin rigurosidad en cuanto a su calidad, debido a la creciente demanda en comparación con la educación secundaria, que era menos demandada y se inclinaba por el estudio de las correspondientes disciplinas.

Ya entrando en el período militar de 1973 hasta 1980 se produjeron varios cambios, siendo la formación inicial de profesores de secundaria los que menos cambios sufrieron, por lo que sus instituciones continuaron impartíendolas. Durante esos años, se creó el Consejo Nacional de Formación de Docentes, cuyo fin era uniformar los procesos académicos que tendían a la autonomía de la universidad que se vio envuelta en un cambio radical, argumentado por un “control político” y es que todas las instituciones que dictaban la formación de profesores fueron transferidas a las universidades existentes, que recibieron infraestructura y alumnos, siendo responsabilidad de estas casas de estudios la formación de profesores de todos los niveles escolares del país.

Otro hito que afectó la formación inicial de profesores fue la limpieza ideológica política que se realizó, quitando y otorgando cargos políticamente seleccionados, específicamente en las carreras de educación y de las ciencias sociales, además del auto-financiamiento de la educación universitaria, ya que se impuso el pago de matrícula obligatoria con el fin de destinar recursos a la educación básica y media.

En 1979, entró en vigencia la nueva política educacional que se comprometía a velar por la educación básica para todos los niños del país, mientras que la enseñanza media y la superior era netamente responsabilidad de las familias. Y en 1980 y 1981, se dictaron las nuevas normas legales que liberaron las condiciones y requisitos para crear instituciones de educación superior, ya que dejaron de ser financiadas por el estado y dio cavidad a la creación de centros privados, quienes entraron a competir con aquellas instituciones que eran denominadas “tradicionales”.

Entre 1974 y 1979, la práctica política del profesionalismo no se sostuvo en el tiempo y se vio desvirtuada y estancada en vista de un gobierno que vigilaba y empobrecía la docencia. Este organismo decidió destruir la facultad universitaria que había heredado los fundamentos del Instituto Pedagógico, con la única visión de desligar la cercanía que tenían las carreras de educación con las carreras de otra área, restándoles así su valor e importancia, hecho que solo hizo empobrecer aún más la formación inicial de profesores. Un acontecimiento importante que se dio en estos años fue la liberación de la responsabilidad de las universidades en dictar las carreras de educación, ya que para los gobernantes del país de esa fecha no era relevante ni justificable que las pedagogías se dictaran en ellas y se entregaron a institutos o centros de formación con menos académicos y con un alto ingreso de alumnos que provenían de estratos sociales bajos. Con la nueva política de estado de privatización y responsabilidad del estado en la formación de escolares a nivel básico, es que los profesores de educación media o de secundaria se vieron más afectados a diferencia del inicio de los años 50.

#### 1.4. La segunda Profesionalización

Tanto en el siglo XIX como en el XX, el concepto del profesional en el campo de la Educación no varió significativamente, ya que se continuaba comprendiendo que “El docente era entendido como un operador calificado, respecto a normas o planificaciones elaboradas y decididas por agentes situados fuera de la práctica docente.” (Ávalos, 2002, p.6), es decir “el dominio metodológico se convertía en decisivo (salvo en los primeros años del normalismo, en que había que partir por la apropiación de los conocimientos disciplinares elementales que se quería transmitir en las escuelas), particularmente en la enseñanza primaria” (Ávalos, 2002, p.36). El docente en los años 90 continúa siendo netamente un “*técnico*”, porque sólo debía enseñar lectoescritura y operaciones matemáticas básicas. Pero años más tarde entra en discusión la categorización de los profesores, poniendo en duda la “tecnificación” que los acompañó por años, ya que estos eran capaces de diagnosticar y resolver las diferentes dificultades que surgían en el campo educativo. La segunda profesionalización se vio fuertemente marcada por los siguientes hitos:

- ✓ De las academias a las universidades: La conversión de las Academias Superiores de Ciencias Pedagógicas (Valparaíso y Santiago) en 1987 tuvo una gran importancia debido a que se daba a comprender que las carreras de la Educación volvían a ser netamente universitarias y que el rol del profesor era digno de una formación de nivel superior y no uno decadente.
- ✓ Inclusión en el listado de las carreras universitarias según la LOCE: La conversión de las Academias a universidades tuvo menor impacto a lo dispuesto en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), ley que fue dictada como un último acto del período militar. En esta nueva ley se incluyó a todas las carreras de educación en el listado de todas aquellas que necesitaban del grado de licenciatura como grado

académico previo al título profesional de profesor o educador, agregando que el nuevo grado académico solo se obtendría en universidades y no en los centros e institutos vigentes.

- ✓ El estatuto de los profesionales de la Educación: En 1990, con el nuevo régimen político democrático, se enmarcó una nueva política hacia los docentes que antecedió una segunda política y comenzó a entrar en vigencia 6 años más tarde, correspondiente al “Estatuto Docente”. Entre sus objetivos estuvo la incentivación de la profesionalización hacia el ejercicio de la labor docente, además se radicalizó la formación inicial de profesores en universidades tal como fue estipulada en la LOCE. Por primera vez, la ley cimentaba la competencia técnica de la profesión docente en consideración a los conocimientos científicos y teóricos que sólo son alcanzables en los estudios de nivel superior.
- ✓ Mejoramiento de las condiciones laborales de la profesionalización: El estatuto permitió mejorar las remuneraciones de los profesores de la educación subvencionada, que en un inicio no fue valorizada por el sector gremial de la misma institución, pero en su época fueron uno de los primeros sectores a los que se les dio un incremento en el salario.
- ✓ Fase política de desarrollo profesional docente: Se fortalece la profesión docente, o como también se puede conocer “el desarrollo profesional docente”, manifestada en diversas estrategias de aprendizaje y crecimiento profesional de los profesores en ejercicio como los programas ministeriales y de estándares para el fortalecimiento del desarrollo profesional docente, enriqueciendo y obteniendo una mayor cobertura.

La profesión docente, desde la acepción moderna del servicio público “es una construcción histórica que no se hace efectiva, se consolida o ni se legitima

fácil y rápidamente” (Núñez, Citado en Ávalos, 2002, p.39). Logrando cambios que van relacionados con los cambios culturales, así como a lo largo de toda la primera y la segunda profesionalización, se puede deducir que había un complejo entendimiento de *Calidad* de la educación con *Cantidad*, puesto que se buscaba abarcar la mayor cantidad de territorio para poder formar docentes que manejaran conocimientos básicos como los disciplinarios, desconociendo las diferentes estrategias de aprendizaje, evaluación y las distintas áreas que complementan la pedagogía, como lo es la psicología. Además, no se lograba identificar un rol claro en cuanto a la labor del docente, ya que tenía un rol netamente técnico y con el transcurso de los cambios y políticas que siguieron las constantes reformas de educación, se ve un nuevo rol apuntando hacia el servicio social.

## **2. Formación inicial docente en Chile**

La formación inicial docente se entiende como “el conjunto de procesos académicos (enseñanza, aprendizaje e investigación) insertos en soportes institucionales” (Ávalos y Matus, 2010, p.25). Que en el caso de Chile, es atribuida a universidades con aporte público, universidades privadas e institutos profesionales, quienes en la actualidad son las responsables de dicha formación inicial. En estas instituciones, los directores de programas de formación de docentes y sus coordinadores analizan los elementos de sus respectivas mallas de estudios con el afán de poder clarificar sus programas de formación profesional y preparar a sus estudiantes para la enseñanza. Esto significa preparar para el diseño y manejo de contextos de aprendizaje, en función del desarrollo personal, social y el aprendizaje específico de los futuros alumnos, como también preparar para aprender y reaprender, personal y colectivamente, a lo largo del ejercicio docente. (Ávalos, citado en Matus, 2010, p.25).

Las carreras de cada casa de estudio están determinadas por niveles y orientaciones particulares. En la actualidad las carreras que se dictan para la formación de profesores son: Educación Parvularia, Educación Básica, Educación

media, y Educación diferencial, incluyendo algunas especialidades, en las que cada sistema de formación se caracteriza por tener distintas trayectorias según la institución formadora y el título o grado que esta entrega.

Durante el periodo del gobierno militar, la formación docente fue objeto de modificaciones las que afectaron profundamente a la calidad de la oferta de docentes. Uno de los primeros cambios ocurrió a fines del año 1973, al trasladar todas las escuelas normales a las universidades y adjudicar a la formación docente el carácter de formación universitaria. Esto tuvo consecuencias en el currículum de formación de profesores de nivel básico, pues se eliminó la especialización para el segundo ciclo y estableció una formación generalista para todos los años de la educación básica. Posterior a esto, a comienzos de los años ochenta, cuando el gobierno militar ordenó un cambio en el nivel de formación, la situación institucional de los niveles de formación docente básica cambió, y fueron separadas a las facultades de educación de sus instituciones convirtiéndolas en Academias Pedagógicas Superiores, es decir, quitando a la formación docente de su carácter universitario. En los años 1985 y 1995, estos hechos junto con las malas condiciones de trabajo de los docentes produjeron un descendimiento en la calidad y cantidad de los postulantes a las carreras de pedagogía, bajando su nivel y alejando a los formadores de profesores del medio académico.

Con la aprobación de la Ley Orgánica de Educación en 1990 se modificó el carácter institucional de la formación docente, otorgando un carácter universitario a estas carreras, respaldando así el cambio de las academias pedagógicas por universidades. Por su parte, esta Ley Orgánica establece para los institutos profesionales el que continúen con la formación de docentes bajo la condición de no realizar nuevos programas de formación. Lo que provocó que luego muchos institutos profesionales se transformaran en universidades.

Estas políticas trajeron consecuencias notorias para la formación inicial docente, pues ha sido la pérdida de monitoreo de la formación docente por parte del Estado, lo que ha traído como secuelas un crecimiento en los programas de formación en universidades privadas y un sistema de formación de docentes para el nivel básico que no logra satisfacer aún las demandas del sistema educativo por su carácter generalista.

Uno de los proyectos destacados en 1997 fue el *Programa Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente*, que consintió en un fondo concursable para alentar a las universidades que imparten carreras de pedagogía, a investigar y proponer programas de estudios innovadores que fortalezcan la formación inicial docente, contribuyendo a mejorar la calidad de la docencia, considerando cuatro líneas de acción desarrolladas por las instituciones:

- ✓ Línea de cambio curricular.
- ✓ Línea de perfeccionamiento académico.
- ✓ Línea de apoyo en infraestructura y equipamiento.
- ✓ Línea de mejoramiento de la calidad de alumnos que ingresan a pedagogía. (MINEDUC, 2001, p.3).

Así también, se pretendía mejorar el vínculo entre las instituciones universitarias y las escolares con la aplicación pedagógica, es decir, la presencia de un proceso de práctica docente desde el primer semestre hasta quinto año con énfasis en la indagación, entendiéndose la práctica como:

(...) eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente, de la teoría y de la práctica. Su objetivo es permitir la aproximación gradual de los estudiantes al trabajo profesional, y al mismo tiempo facilitarles la construcción e internalización del rol docente. En forma más precisa, su finalidad es facilitar el proceso por el cual los futuros profesores construyen conocimiento pedagógico,

desarrollan en forma personal teoría y práctica de la enseñanza y el aprendizaje y, sobre todo, aprenden a enseñar. Se postula que del modo cómo se organizan las experiencias de práctica dependerá el grado en que cada futuro profesor o profesora precise su rol profesional en el contexto de la comunidad, escuela y aula, aprenda a diagnosticar los problemas propios de esa situación y a buscar y poner a prueba soluciones. Mediante las estrategias que se usen para favorecer este aprendizaje, el futuro profesor, al momento de su egreso, debería dar muestras de un desempeño docente que se aproxime en mayor o menor grado a los estándares descritos para la formación docente inicial. (Ávalos, 2002, p. 109, citado en Ávalos, 2004, p.14).

Esta iniciativa es muy importante para la mejora y el fortalecimiento de la formación docente, así como también de la formación continua. En el medio de la formación inicial de docentes, resulta primordial la necesidad de cambiar el modelo de formación técnica por uno que permita a los profesionales de la educación generar desde la práctica, conocimiento y soluciones a problemas complejos, permitiendo a los docentes que ejercen actualmente su profesión reflexionar sobre su trabajo y cuestionar sus prácticas profesionales.

En la actualidad, y en contexto de fortalecer la formación inicial de profesores, se ha puesto en el foco de las autoridades y expertos la necesidad de insertar a los futuros profesores en la realidad educativa desde el primer año de universidad. Por ello en 2015, el Ministerio de Educación formula una nueva Política Nacional Docente, que solicita a las instituciones de educación superior que “desarrollen investigación orientada a las necesidades del medio escolar y combinen la formación académica con el aprendizaje en la escuela, así como experiencias educativas que incorporan las orientaciones curriculares actualizadas” (MINEDUC,2015, s.p.), con lo cual se explicita la intención de avanzar hacia una formación de profesores más contextualizada a las necesidades de la realidad escolar, por lo que la inserción temprana de los futuros

profesores es visto como un medio para lograr aumentar la calidad de la enseñanza, donde las instituciones formadoras de educación superior para lograr esto, deberán mantenerse en contacto con los centros de formación para conocer sobre los resultados de los programas innovadores que se van gestionando.

Esta Política Nacional en Educación indica el siguiente *objetivo general* (MINEDUC, 2015, s.p.).

- Fortalecer la formación en pedagogía con altos estándares de calidad que garanticen desempeños adecuados (actualizados, contextualizados e investigados) con experiencias formativas en la realidad educacional y particularmente, se refiere a la inserción de los estudiantes en la realidad escolar en el siguiente *objetivo específico*:
  - Fomentar el desarrollo de modelos formativos vinculados con contextos escolares, relacionando la experiencia de los profesores en ejercicio con la formación de profesores. A través de convenios con las universidades y sus carreras de pedagogía, se buscará:
- ✓ Actualizar los programas de estudios de las carreras de pedagogía e implementar efectivamente dentro del aula estos cambios para formar profesores de calidad (Actualización curricular) y consolidar vínculos con comunidades escolares de distintos contextos (Vinculación).
- ✓ Mejorar sustantivamente la titulación oportuna y realizar seguimiento a los egresados de las carreras de pedagogía (Titulados).
- ✓ Fortalecer la investigación educativa y la vinculación internacional de la formación inicial docente (Investigación pedagógica).

De este modo, desde el Ministerio de Educación se solicita a las instituciones de educación superior, que imparten carreras de pedagogía, focalicen sus futuros proyectos curriculares hacia la relación de su enseñanza con el contexto educativo, que se vinculen a las necesidades sociales y culturales de los establecimientos escolares del país, focalizando la enseñanza hacia el cumplimiento de ciertos estándares orientadores por parte de los estudiantes, que realicen seguimientos de aquellos titulados oportunamente y realicen investigaciones educativas que den cuenta de la formación inicial docente.

Por otra parte, es importante destacar que existen estándares orientadores que explicitan todo lo que el profesor debe manejar en cuanto a conocimiento disciplinar, pedagógico y práctico, que son aplicados a los estudiantes de pedagogía. En Chile, durante los años 2008 y 2015 se aplicaba una evaluación estandarizada llamada INICIA, instrumento construido con indicadores de los estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía. La evaluación era de carácter voluntario en el que participaban los egresados y titulados de las siguientes carreras: Educación Especial, Educación Parvularia, Educación Básica y Educación Media.

El objetivo principal de la Evaluación INICIA, era que los resultados que obtenían los estudiantes en ésta evaluación permitían a las instituciones de educación superior contar con un parámetro para diagnosticar y monitorear sus avances, y para los egresados obtener un referente direccionado hacia los objetivos esperados durante su formación.

Actualmente, la Evaluación INICIA dejó de estar en vigencia y a partir del año 2016 por el decreto de Ley 20. 903 nace la nueva Evaluación Diagnóstica de la Formación Inicial Docente. Esta establece que para poder obtener programas y acreditaciones de carrera, las universidades deben participar de dos evaluaciones diagnósticas sobre formación inicial docente, siendo aplicadas una al inicio de la carrera y la otra al menos un año antes del egreso de ésta.

- ✓ Las universidades con los resultados obtenidos de la primera evaluación deberán realizar nivelaciones y establecer mecanismos de acompañamiento a sus estudiantes.
- ✓ Para la segunda y última evaluación que establece la Ley que se debe realizar al menos un año antes, el MINEDUC será el encargado de aplicar la Evaluación Diagnóstica de la Formación Inicial Docente, cuyo propósito es que las universidades establezcan planes de mejora a partir de sus resultados y que para los estudiantes de pedagogía será de carácter obligatoria rendir para obtener así su título, más los resultados no serán habilitantes. (MINEDUC, 2016, s.p.).

Los estándares se han organizados en dos grandes categorías: Estándares Pedagógicos y Estándares Disciplinarios para la enseñanza. (MINEDUC, 2012, p.12).

### **2.1.1. Estándares Pedagógicos**

Corresponden a áreas de competencia necesarias para el adecuado desarrollo del proceso de enseñanza, independientemente de la disciplina que se enseñe: conocimiento del currículo, diseño de procesos de aprendizaje y evaluación para el aprendizaje. Se incluye en ellos, la dimensión moral de su profesión: que los futuros profesores estén comprometidos con su profesión, con su propio aprendizaje, y con el aprendizaje y formación de sus estudiantes. Asimismo, se describen aquí las habilidades y disposiciones que deben mostrar para revisar su propia práctica y aprender en forma continua. De esta manera, los futuros profesores deben estar preparados para gestionar clases, interactuar con los estudiantes y promover un ambiente adecuado para el aprendizaje.

Finalmente, en los estándares Pedagógicos también se consideran los aspectos de la cultura escolar que el futuro docente debe conocer, así como estrategias para la formación personal y social de sus estudiantes.

### ***2.1.2. Estándares Disciplinarios para la enseñanza***

Definen las competencias específicas para enseñar cada una de las disciplinas consideradas: Lenguaje y Comunicación; Matemática; Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Ciencias Sociales. En cada caso, los estándares establecen qué conocimientos y habilidades deben demostrar los futuros docentes en cada disciplina y cómo ésta se enseña, incluyendo el conocimiento del currículo específico, la comprensión sobre cómo aprenden los estudiantes cada disciplina y la capacidad para diseñar, planificar e implementar experiencias de aprendizaje, así como para evaluar y reflexionar acerca de sus logros.

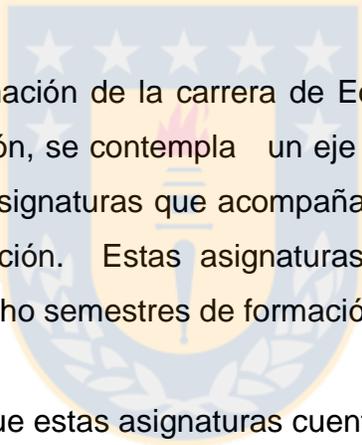
Estos estándares para los egresados de las carreras de pedagogías corresponden a un modelo que se quiere lograr con la formación inicial, según el actual gobierno. Cada institución formadora es la encargada de formular y establecer sus programas de estudio y estos deberían supuestamente cumplir con estos estándares de formación que permitan al futuro docente desempeñarse de manera eficaz en su profesión. Pero en la realidad no se considera así, pues luego de haber recibido su formación inicial, los docentes deben someterse a las evaluaciones que estipula la Ley 20. 903 que consiste en rendir dos evaluaciones como se mencionó anteriormente, una al inicio de la formación y la otra antes de egresar de la carrera, esta nueva ley establece requisitos para ingresar a las carreras de pedagogía que con el tiempo irán en aumento.

Por lo que se demanda a las instituciones formadores de profesores el desarrollo de programas de estudio que permitan a estos acomodarse a las

exigencias del sistema real de educación y que apuesten por formar educadores que sean capaces de cumplir más allá de los requerimientos solicitados por las políticas nacionales en educación.

Como fue mencionado anteriormente, la formación inicial docente es atribuida principalmente a las universidades. En el caso de este estudio es enfocada a los estudiantes de la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Concepción, es por ello que es importante tener en cuenta la formación inicial docente recibida en esta casa de estudios

## **2.2. Formación inicial docente de la Universidad de Concepción**



En el plan de formación de la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Concepción, se contempla un eje de integración teórico-práctico, del cual se desprenden asignaturas que acompañan los procesos de prácticas de los profesores en formación. Estas asignaturas son de carácter anual y se desarrollan durante los ocho semestres de formación.

Cabe mencionar que estas asignaturas cuentan con tres horas pedagógicas de clases presenciales a la semana, de las cuales, una de ellas está orientada al desarrollo de un programa de tutorías. Este último, tiene como objetivo dotar a los estudiantes que ingresen a la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Concepción de conocimientos sobre el ser emocional y racional, así como también de procedimientos en favor del desarrollo de sólidas habilidades intra -personales como la autoconfianza, la auto-aceptación, entre otras.

El objetivo del eje de asignaturas teórico-práctico es que los estudiantes logren proyectar los conocimientos teóricos hacia la práctica, junto con promover el desarrollo de capacidades analíticas y reflexivas. En otras palabras, que logren orientar sus conocimientos y habilidades a la *praxis*.

Por otra parte, cabe mencionar que estas asignaturas son de carácter gradual e incremental. Es decir, adquieren mayor complejidad en cuanto a contenidos y acciones desplegadas a medida que se avanza en el plan de estudio, de esta manera, los profesores en formación adquieren mayor experiencia y evolución en el proceso de las prácticas pedagógicas.

Las asignaturas anuales permiten generar un espacio propicio en donde los estudiantes desarrollen las competencias y habilidades que requiere el trabajo pedagógico a partir de fundamentos teóricos, generando que el estudiantado se enfrente a la profesión docente capacitado para ejercer las acciones que emanan del proceso de enseñanza aprendizaje. Un profesional capacitado, con alto dominio del conocimiento sobre la pedagogía, comprometido con su accionar docente, reflexivo y capaz de fundamentar teóricamente cada procedimiento, es el perfil de docente que busca fomentar tanto la asignatura de carácter anual, así como también la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Concepción.

### **2.3. Formación inicial de profesores en el extranjero**

La formación del profesorado a lo largo de todos los países del mundo, presentan varios modelos de formación inicial de profesores que son diferentes. A continuación se presentarán dos modelos de formación de los países de Cuba y Finlandia que destacan del resto de las naciones por exhibir logros de calidad en sus aprendizajes.

En relación a lo anterior Cuba es el único país de América Latina y del Caribe en cumplir todos los objetivos que plantea “La educación para todos 2000-2015” establecido por la UNESCO (2015) y esos objetivos se presentan a continuación:

- Extender y mejorar la atención y educación de la primera infancia

- Lograr la universalización de la enseñanza primaria, especialmente en lo que respecta a las niñas y los niños de ambos sexos pertenecientes a minorías étnicas o marginadas.
- Garantizar que los jóvenes y adultos tengan iguales oportunidades de acceso al aprendizaje y la adquisición de competencias para la vida diaria.
- Lograr en 2015 una reducción del 50% de los niveles de analfabetismo de la población adulta.
- Suprimir la disparidad entre los sexos y lograr la igualdad entre ellos en la educación.
- Mejorar la calidad de la educación para todos y obtener resultados de aprendizaje mensurables.

En cuanto a Finlandia, es uno de los países europeos que más destaca por su excelente rendimiento en las evaluaciones estandarizadas como la P.I.S.A y no sólo por eso sino por su modelo educativo y la importancia que le otorga a la formación de sus profesores logrando de manera contigua buenos resultados en sus estudiantes. Es por ello que en Finlandia: “el éxito educativo del país está relacionado con la buena calidad de los profesores y el respeto de todos los ciudadanos por los conocimientos, es decir, no con la nueva pedagogía”. (Enkvist, 2010, p.54).

Considerando lo anterior, el rendimiento y sus logros en cuanto al aprendizaje se debe a la excelencia de los docentes, ya que tienen una excelente formación inicial que incluye además, el factor social puesto que es reconocida por los ciudadanos como vital para la formación y crecimiento de la comunidad. Es por ello que en Finlandia tiene una política educativa muy estricta y exigente, cada ente que compone la sociedad sabe qué rol cumplen y lo que se espera de cada uno de ellos, por lo cual “La escuela obligatoria se rige por un currículo de exigencias muy claras. Alumnos y profesores saben que lo que la sociedad espera de ellos es que los alumnos aprendan los contenidos de las materias tal como

están descritos en el currículo. Hay un servicio eficaz de apoyo a los alumnos con problemas.” (Enkvist, 2010, p.49)

A continuación se abordaran los modelos de formación inicial de profesores de Cuba y Finlandia en profundidad:

### **2.3.1. Formación inicial de profesores en Cuba:**

El ingreso a las carreras del área de Educación son por medio de los bachilleres, a excepción de las carreras técnicas que tienen como exigencia ser egresados de los centros politécnicos de nivel medio superior y para todos por medio de un proceso selectivo.

En los Centros de Educación Superior se desarrollan 21 tipos de carreras que son cursadas de manera diurna; 12 de ellas son dirigidas a la formación de profesores en la enseñanza básica y superior, en las especialidades de lenguas extranjeras, ciencias naturales, exactas, humanísticas y sociales; 6 carreras para la formación de profesores de asignaturas técnicas de la educación técnica y profesional; y finalmente 3 carreras para la enseñanza preescolar: pre-escolar, primaria y especial, respectivamente.

Una dificultad que ha tenido que solucionar Cuba es la falta de motivación de los escolares para estudiar carreras relacionadas con Educación, por lo que han desarrollado diferentes programas para incentivar su estudio como: desarrollar en todas las provincias planes a largo, mediano y corto plazo con la participación exclusiva de los profesores y maestros de las distintas enseñanzas impartidas. Para su logro, se lleva a cabo un diagnóstico para elevar el nivel de motivación para la formación vocacional desde la enseñanza primaria y secundaria. Esta tarea se realiza en los institutos preuniversitarios del país en donde se prioriza la atención en lo académico, creatividad, inteligencia y cualidades en la personalidad de los estudiantes.

Cuando los escolares se interesan por las carreras de Educación, se realiza un proceso de selección, en el que se evalúa la actitud hacia la carrera, las cualidades personales, el rendimiento académico y pruebas de aptitud en aquellas que requieren requisitos adicionales. Además, los preseleccionados deberán someterse a exámenes de ingreso de Matemáticas y Español, que es la misma evaluación para todos que aspiran a la educación superior.

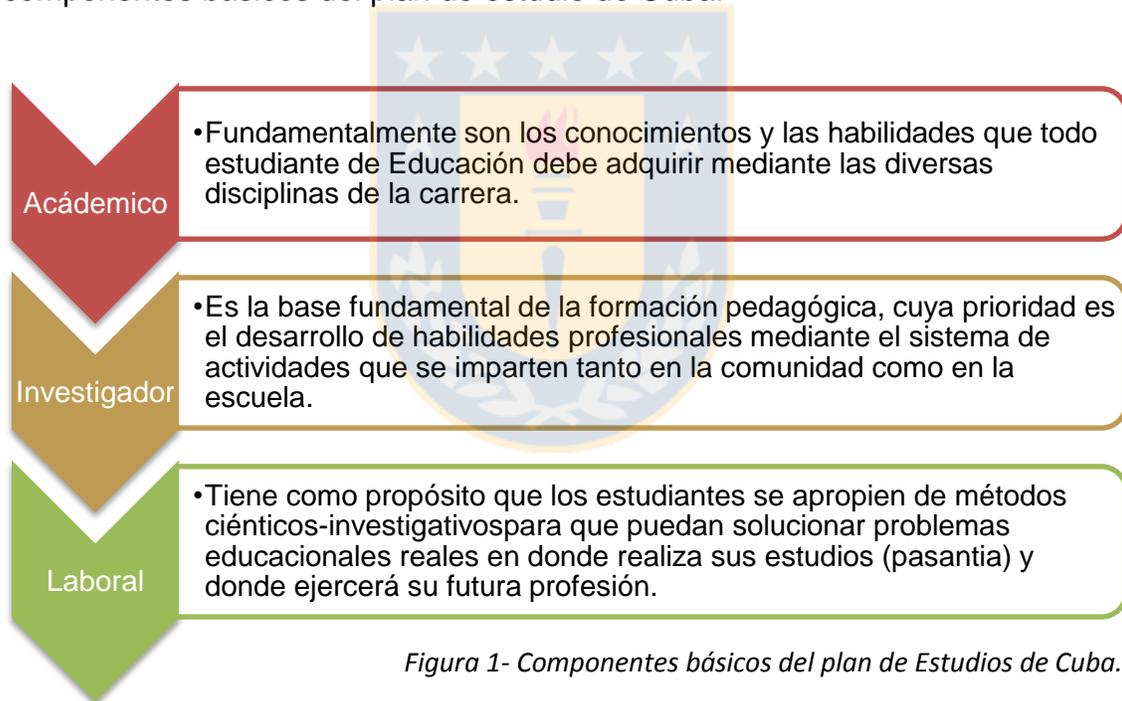
Los planes de Estudios de formación inicial han sufrido cambios a lo largo del tiempo y a través de diferentes diagnósticos realizados por todo el país, por lo que en 1992-93 se implementaron currículos nuevos donde se refuerza el concepto “los maestros y profesores deben formarse desde la escuela y para la escuela” (Díaz, 2008, p.142) Para el desarrollo de este concepto se definieron los siguientes principios como los menciona Díaz (2008):

- Lograr una sólida formación patriótica y ciudadana.
- El reforzamiento de la motivación profesional.
- La solución de insuficiencias culturales y dominio del contenido de los programas escolares y de las características de los alumnos del nivel para el cual se forman.
- La formación en el trabajo y para el trabajo.
- El reforzamiento de la preparación pedagógica, psicológica y sociológica.
- Formar esencialmente un pedagogo que se diferencia de otros perfiles universitarios.
- La flexibilidad en su aplicación (142).

Como documento rectoral estatal, se puso a disposición el Modelo del Profesional que expone; el sistema de exigencias, objetivos generales y educativos; el sistema de conocimiento y habilidades disciplinares; el modelo del plan de estudios; el tiempo de cada año académico; programas de directivos y la forma de término de estudios. El tener un documento estatal, permite aplicar

políticas que exige conjugar los intereses sociales del país con las posibilidades territoriales.

Por esta razón, los institutos superiores pedagógicos, partiendo de la caracterización de sus estudiantes, de los diferentes diagnósticos que realizan, los recursos materiales y recursos humanos que disponen, se definen nuevas necesidades educacionales y nuevos intereses, lo que permite la realización de propios diseños de carreras. Comenzando con los programas de disciplinas y de asignatura, adecuando los objetivos académicos de cada año y la organización de los calendarios de los docentes, las evaluaciones y para finalizar con tres componentes básicos en el plan de estudio. A continuación, se presentan los tres componentes básicos del plan de estudio de Cuba.



*Figura 1- Componentes básicos del plan de Estudios de Cuba.*

Estos componentes principales se complementan con los principios básicos que rigen los planes de estudios comunes de todas las carreras, estructurando de manera precisa y diferenciada para cada año académico.

En cuanto a la *formación práctica-docente*, se vincula a los estudiantes de pedagogía con la escuela desde el primer año de la formación, mediante un esquema gradual que va incrementando la permanencia en las escuelas y a su vez la complejidad de las actividades y tareas, alcanzando un nivel de independencia. Y en el último año, la permanencia en el centro educativo es de tiempo completo durante todo el curso. Permitiendo que uno de los componentes, el *laboral*, se internalice en los objetivos primordiales de los otros dos componentes, *académico e investigador*. Por medio del componente laboral, el futuro profesor consolida e integra modos de actuación en el contexto real en el que se encuentra.

Por otra parte, las especialidades poseen dos tipos de prácticas laborales: La concentrada y la sistemática. La modalidad de tipo concentrada es la que se da inicio en primer año de la carrera con el fin de que los futuros profesores se familiaricen con el campo y refuercen las motivaciones para ser profesor.

Además, otro elemento primordial en la formación de profesores es la “Disciplina”, que es la encargada de organizar la carrera en cuanto a sistema, conocimientos y habilidades relacionadas a la actividad del profesional. Así mismo, existen también disciplinas comunes y específicas.

- Las disciplinas comunes: Son aquellas que agrupan las metodologías particulares o didácticas y las del ejercicio de la profesión.
- Las disciplinas específicas: Son aquellas que agrupan el contenido básico propio como las metodologías particulares o didácticas y las del ejercicio profesional.

Existen disciplinas que son transversales en todas las carreras de Educación que están estrechamente ligadas a la formación General y Básica, como son la práctica del Idioma Español, Historia de Cuba, Computación,

Artística, entre otras y las de formación pedagógica general, que es fundamental en todos los planes de primero y segundo año.

En consideración a lo anterior, en los cursos de primero y segundo año tiene mayor relevancia la formación pedagógica general y a partir del tercer año se hace énfasis en las disciplinas particulares y didácticas que responden al enfoque socio histórico cultural.

En Cuba, a los estudiantes que destacan en cuanto a habilidades y desempeño académico, se les otorga el rol de ayudantes, quienes en su primer año deben idear planes de mejora contextualizada y así contar con un fuerte relevo para la Educación. Además de los contenidos curriculares, a los futuros profesores de Cuba se les evalúa mediante supervisión a sus centros de práctica, la evaluación de sus maestros, el sistema de autoevaluación interno y el cumplimiento de los planes de estudio.

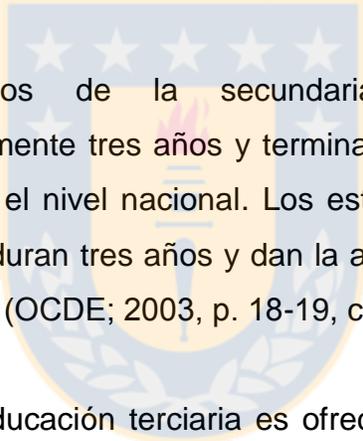
Cabe destacar que la Educación en Cuba es mayoritariamente gratuita y que a sus profesores, luego de recibidos como tales, se les acompaña para la superación universitaria en dos grandes aspectos: la primera alcanzar estudios de postgrados que permitan continuar contextualizando e ideando planes de mejora constante y la última, un seguimiento para la mejora profesional, por lo que a los profesores se les evalúa y guía para su perfeccionamiento constante.

### ***2.3.2- Formación inicial de profesores en Finlandia:***

En Finlandia, el sistema escolar está conformado por la educación preescolar, la educación básica (primaria y secundaria), la secundaria superior que incluye la formación técnica, y la terciaria que abarca a las universidades y politécnicas. Los ingresos a la educación son a los siete años de edad y presentan una duración de nueve años.

La educación preescolar no es de carácter obligatorio pero los municipios son obligados por la ley a brindar un puesto en la guardería a todos los niños que son menores de siete años. Así mismo, la educación primaria aborda los seis primeros años de escolaridad obligatoria y la educación secundaria los últimos tres.

Durante la enseñanza básica, se brinda a los estudiantes variados conocimientos abordados en diversas disciplinas, preparándolos para la formación posterior, siendo la enseñanza secundaria superior como no obligatoria para los estudiantes. En este sentido, posterior a que el estudiante haya culminado sus estudios en la educación primaria, estos pueden elegir entre una educación secundaria superior general, o de formación profesional.



Los estudios de la secundaria superior general duran aproximadamente tres años y terminan con un examen final que se organiza en el nivel nacional. Los estudios básicos de la formación profesional duran tres años y dan la aptitud para ejercer la profesión en cuestión” (OCDE; 2003, p. 18-19, citado en UNESCO 2007, p.3).

En Finlandia, la educación terciaria es ofrecida en las universidades y en las politécnicas, cada una de ellas son de carácter estatal. En estas universidades son obtenidos títulos universitarios (licenciado) y de postgrado (máster y doctorado). En el caso de la formación docente, esta es ofrecida por las universidades, atribuyendo dicha formación a las facultades de educación con sus departamentos de formación docente y a las facultades de cada disciplina. Gran parte de estas universidades presentan escuelas especiales donde los estudiantes realizan sus prácticas.

Según, la UNESCO (2007) en las universidades de este país se forma los siguientes tipos de docentes. (OCDE; 2003, p. 33.):

1. Docentes de aula encargados de la enseñanza de todas las materias de la educación básica en los grados primero a sexto. Este título también permite enseñar en el nivel preescolar.
2. Docentes de preescolar que tienen la aptitud para trabajar en la educación pre-primaria y en las guarderías.
3. Docentes de área encargados de una o más materias de la educación básica en los grados séptimos a noveno. Ellos también tienen la aptitud para enseñar en la secundaria superior, en la formación profesional y en la formación de adultos.
4. Docentes de educación especial que trabajan como profesores de aula, de área o de preescolar, y se encargan de los alumnos que necesitan enseñanza especial.
5. Orientadores que brindan consejo escolar y profesional en la educación básica y en las escuelas de enseñanza secundaria superior. (5)

Por otra parte el Ministerio de Educación puede dar recomendaciones en relación a la formación docente, pero las universidades no tienen la obligación de cumplir con ellas abordado de manera autónoma e independiente sus programas de formación.

En este país el objetivo es:

Formar profesionales en enseñanza, aprendizaje y orientación que actúan como base fundamental para el desarrollo de los alumnos, de la escuela y de la sociedad. Para poder responder a los diversos desafíos que les plantea su trabajo, los docentes necesitan

conocimientos prácticos y teóricos muy amplios.” (UNESCO, 2007, p.7).

Así mismo le brindan especial relevancia la interacción que existe entre estudiantes, padres y la comunidad educativa.

### *2.3.2.1- Requisitos para entrar a la carrera de pedagogía:*

Todos aquellos estudiantes que rindieron el examen final de la escuela secundaria superior y presentan el título de formación profesional básica tres años de estudio) o presenten un certificado internacional o extranjero equivalente cumplen con los requisitos básicos de acceso a la educación terciaria.

En este país resulta de gran relevancia la complementariedad de las prácticas y la base teórica de los docentes. Poniendo énfasis en el aprendizaje mediante la investigación.

Hace aproximadamente 60 años, Finlandia motivada por la búsqueda de la equidad social y económica realizó una transformación educativa. Uno de los cambios fundamentales realizados fue en la docencia, trasladando la formación de todos los maestros de las Escuelas normales a la Universidad e institucionalizando los programas de capacitación durante el servicio, que hoy siguen siendo de carácter obligatorio.

Algunas de las principales acciones realizadas por este país en la formación docente fueron:

- Desarrollar un currículum nacional único donde participaron los docentes.

- Los programas de formación docente son a nivel universitario concentrados en trece universidades donde solo cinco de ellas son de carácter completamente pedagógico.
- En los años 80 se instauraron filtros para ingresar a la docencia, con el propósito de seleccionar a sujetos no sólo por sus habilidades académicas, sino también por el compromiso que estos presentaran por la educación pública. Bajo este sentido, el proceso de admisión presenta dos etapas: la primera de ellas ser seleccionados por su desempeño académico, que incluye el puntaje del examen de ingreso a la universidad y el promedio académico del bachillerato. La segunda de ellas es que los mejores candidatos presentan un examen de carácter escrito que es común para todas las universidades que presenten programas de formación docente, así mismo estos son observados en situaciones que simulan una práctica pedagógica, pretendiendo de esta forma buscar y evaluar habilidades de interacción y comunicación.

En Finlandia están convencidos que los mejores docentes son los que deben situarse en los primeros años de enseñanza, por esta razón hay que superar un proceso de selección bastante exigente para acceder a los estudios universitarios y ser profesor.

Primeramente, los estudiantes deben superar una evaluación que les permita el ingreso a la universidad. Los estudiantes que presentan altos puntajes en la rendición esta prueba pueden acceder a ella.

Posterior a esto, los estudiantes deben rendir una prueba nacional que permite el acceso a la carrera docente. En este sentido, también son relevantes ciertas actividades realizadas por el sujeto postulante en relación a actividades, voluntariados, experiencias profesionales, entre otras. Los estudiantes que aprueben esta fase, deben a una fase de entrevistas que permiten dar cuenta que

si el aspirante tiene propiedades necesarias de comunicación, actitud social, empatía, entre otras.

Mediante el transcurso de la carrera, que presenta una duración de cuatro años, se cursan asignaturas como Didáctica de las matemáticas, Psicología de la educación, entre otras, enseñando a los futuros docentes el cómo enseñar.

Por otra parte, desde el segundo año de la carrera, los estudiantes realizan prácticas en alguna red de colegios públicos que presenten convenios con la universidad. Siendo guiados por un tutor y supervisados por otro de la facultad en la que realiza sus estudios. En Finlandia, el título de grado de docente equivale a cinco años, realizando prácticas desde el comienzo de este proceso, pero en periodos más cortos y a medida que se avanza, se aumenta la cantidad.

Para culminar este proceso, el futuro docente realiza finalmente una tesis de fin de carrera. Si este aprueba entra al mercado laboral, y prontamente será seleccionado por el director de algún establecimiento.

Esta carrera de formación de profesores es muy demanda en este país puesto que los sujetos piensan que siempre existirá la necesidad de docentes. La educación en Finlandia es de carácter gratuito y en el caso de los estudiantes en pedagogía estos reciben apoyo económico mensual por parte del gobierno, durante el transcurso de sus estudios.

### **2.3.3. Comparación de los modelos de formación Inicial de Cuba, Finlandia y Chile**

Considerando la información anterior de los modelos de formación inicial de Cuba, Finlandia y de Chile, se puede concluir que los tres países presentan similitudes en algunos aspectos, como también grandes diferencias. Para ello se presenta la siguiente tabla comparativa.

<b>Tabla 1- Comparación de los modelos de formación Inicial de Cuba, Finlandia y Chile.</b>			
<b>Categoría</b>	<b>Cuba</b>	<b>Finlandia</b>	<b>Chile</b>
<b>Tipo de Educación Universitaria.</b>	-Pública.	-Pública.	-Privada.
<b>Ingreso a la carrera de Educación</b>	-Aprobar el Bachillerato. -Selección de estudiantes interesados en la carrera. -Pruebas de aptitudes (se destacan las cualidades de las personas). -Rendir exámenes de ingreso de Matemáticas y español.	-Rendición del examen final de la Educación Secundaria. -Rendir una evaluación Nacional de carrera docente. -Entrevistas	-Rendición de la Evaluación Prueba de Selección Universitaria (PSU).
<b>Centros Educativos que imparten las carreras de Educación.</b>	-Universidades pedagógicas.	-Universidades mediante Facultades de Educación.	-Universidades. -Centros de formación Técnica.
<b>Estructuras de las carreras de Pedagogía.</b>	-Teóricas y prácticas, Las prácticas inician	- Teóricas y prácticas, las prácticas inician	- Teóricas y prácticas, las prácticas inician

	desde primer año con la responsabilidad de diseñar planes de mejora bajo un contexto determinado.	desde el segundo año aumentando la responsabilidad y permanencia en los centros durante toda la formación.	desde Primer año decretado por el MINEDUC.
<b>Duración de la carrera de Pedagogía.</b>	-Cinco años.	--Cinco años, incluyendo práctica y tesis.	-Cinco años, incluyendo práctica y tesis.
<b>Finalización de Carrera.</b>	-Realizar una Tesis	-Realizar una Tesis.	-Realizar una Tesis. -Rendir la Evaluación Diagnóstica de la Formación Inicial Docente (Puesta en marcha en el año 2016).
<b>Ejercicio profesional docente</b>	Luego de la finalización del periodo, los profesores tienen acompañamiento para perfeccionarse como investigadores o como mejora profesional por parte del Estado.	Los profesores que son egresados, los mejores son seleccionados para trabajar en los primeros años de escolaridad.	Los profesores egresados no presentan apoyo en relación a como si lo hacen Cuba y Finlandia.

A modo de síntesis, se comprende que si bien los tres modelos de formación inicial de profesores presentan similitudes en cuanto a la duración de carrera y la estructura de la misma, presenta grandes diferencias como la responsabilidad del gobierno involucrada en el desarrollo de esta, debido a que mejora sus planes y programas de acuerdo a los ideales políticos e interés que se tengan a nivel país. Un hecho que se destaca por sobre otros es el ingreso a la carrera de pedagogía o a las carreras de Educación, pues en Chile no se presentan mayores requisitos para estudiar Educación más que rendir la Prueba de Selección Universitaria, Sin embargo, en Cuba y Finlandia se presentan una serie de requisitos que deben cumplir los aspirantes a cursar la carrera y esto es un factor relevante a la valorización que se le da a la misma labor, un hecho que no ocurre en Chile.

Por otro lado, la práctica que tienen los profesores en formación en cuanto a experiencia en los tres países, presenta una similitud. Todos inician desde muy temprano y tienen una gradualidad significativa en cuanto a las responsabilidades que se van adquiriendo.

Son tres países diferentes que se destacan por sobre otros países debido a sus modelos, que a grandes rasgos se ve similar, pero son muy distintos en cuanto a la forma de practicarlo, puesto que en Cuba, trabajan desde la trayectoria educativa de los estudiantes para que en su momento los estudiantes elijan ser profesores y así obtener un fuerte rol social mediante las constantes mejoras que implementan por provincias. En el caso de Finlandia, no es muy distinto, puesto que son muy selectivos a la hora de educar y se debe cumplir una serie de requisitos para ser profesor. Finalmente, Chile es uno de los pioneros en cuanto a Educación en América del Sur, con un sistema escolar muy complejo y una formación de profesores muy diversas debido a los hechos pasados entre la primera y la segunda profesionalización. Actualmente, el MINEDUC ha impulsado una nueva política educativa que consiste en implementar mayores exigencias para las carreras de educación y es que la nueva política sólo incluye y reconoce a

las universidades como centros de estudios que formen profesores, excluyendo por completo a los institutos: “recientemente, nuestro país definió que solo universidades pueden formar profesores. A esto, la Ley suma requisitos para una formación inicial de calidad” (MINEDUC, 2016, s.p). Los requisitos a los que se adscribe la nueva política exigen lo siguiente:

- ✓ Acreditación obligatoria de las carreras en base a criterios de calidad: las exigencias de la comisión de acreditación exige a las universidades los siguientes ámbitos para obtenerla: condiciones de infraestructura, cuerpo académico, programas de mejora, convenios de vinculación con el entorno y las prácticas en colegios, además de estándares pedagógicos y disciplinarios para la formación inicial. Ámbitos que para el año 2019 serán exigidas.
- ✓ Se establecen requisitos de ingreso para los estudiantes de pedagogía: Si bien para poder ingresar a las carreras de Educación es suficiente rendir la evaluación Prueba de Selección Universitaria (P.S.U) a partir del año 2017 se deben cumplir con los siguientes requisitos:
  - 1- Contar con resultados dentro del 50% superior en la prueba de selección universitaria (500 puntos PSU, aprox.).
  - 2- O estar en el 30% superior del ranking de notas de tu establecimiento.
  - 3- O haber cursado y aprobado un programa de acceso a la educación superior reconocido por el Mineduc (ej: PACE).

Estas nuevas exigencias se irán modificando gradualmente.

- ✓ Evaluaciones diagnósticas para que las instituciones mejoren continuamente sus procesos de formación: Este apartado se divide en dos tipos de evaluaciones; la primera de ellas, la Universidad es la responsable

como se mencionó anteriormente de aplicar la primera evaluación con el propósito de conocer las necesidades y debilidades que presentan los estudiantes al inicio de su formación docente y finalmente la segunda evaluación que es aplicada por el Ministerio de Educación al momento de egresar de la carrera, esta evaluación es obligatoria, más no habilitante para ejercer.

Considerando nuevamente los modelos de Cuba y Finlandia en relación a las exigencias de incorporación a las carreras de Educación, Chile ha dado un paso significativo al momento de ingresar a la carrera, ya que durante los antecedentes históricos no existían requisitos diferenciadores para estudiar pedagogía y en la actualidad se está otorgando énfasis en la calidad de la formación.

### **3. Desarrollo profesional docente**

El término desarrollo profesional hace referencia a los cambios que se van produciendo a lo largo de la vida profesional del docente y que tratan de producir ciertas mejoras a lo largo de su actuar profesional.

De este modo, podemos afirmar que el desarrollo profesional es un proceso sistemático que se orienta al desarrollo personal, profesional, individual y colectivo de los docentes cuyo objetivo último es mejorar el aprendizaje del alumnado y la renovación y mejora continua de la escuela. (Medina, 2006, p.17).

El concepto de desarrollo profesional posee una serie de características y elementos que según Medina (2006) lo definen como:

- ✓ Un proceso que va más allá de una actividad individual y aislada, por lo que es un proceso social.
- ✓ Un proceso que se desarrolla durante toda la vida profesional del docente.
- ✓ Un proceso intencional y sistemático que responde a problemas y necesidades prácticas percibidas por los docentes como a las que se generan en el centro educativo.
- ✓ Un proceso que incide en las dimensiones pedagógicas, personales y sociales del docente.

Hoy en día el desarrollo profesional se concibe como un proceso que afecta desde la dimensión personal - profesional del docente, como también a la institución organizativa en la cual se encuentra inmerso, donde el desarrollo profesional “es un proceso continuo de reajuste caracterizado por la aparición de cambios en los niveles competencia, implicación profesional y satisfacción personal. Estos cambios pueden aparecer en cualquier punto de la carrera docente que suele durar unos cuarenta años”. (Medina, 2006, p.47).

En el ámbito de este desarrollo profesional resulta importante destacar el momento en el que el docente inicia formalmente este proceso. Los trabajos más actuales enfatizan en que el desarrollo profesional docente se inicia “en el momento en que un estudiante comienza su formación inicial y acaba con la jubilación del docente”. (Medina, 2006:18). Es ahí donde la formación inicial se entiende como la primera instancia formal e institucionalizada en donde futuros docentes aprehenden directrices de su labor y en la cual las instituciones formadoras se ven involucradas en gran parte en el comienzo de este desarrollo profesional confiriendo un sello particular.

Lo cierto es que detrás, y antes siquiera de entrar en su proceso de formación profesional, existe un individuo con una trayectoria de más de diez mil horas de observación y aprendizaje en el aula como estudiante, que lo han

marcado profundamente y que de cierta manera influyen en su desarrollo profesional.

Los/as profesores/as inician su proceso de formación a lo largo de su experiencia de vida en el sistema escolar, lo que no ocurre en otras profesiones. Esto implica reconocer que los/as estudiantes que ingresan a las carreras de Pedagogía ya tienen construida una representación de lo que es ser profesor/a. De ahí que la formación inicial docente debiera potenciar quiebres y fracturas en los esquemas cognitivos y emocionales que los futuros profesores traen desde el sistema escolar; lo que supone conocer y comprender sus representaciones sobre el saber docente, la acción pedagógica, los roles de estudiante y profesor, entendiéndose como verdaderos esquemas de pensamiento, de acción e interacción, que de no ser abordados intencionalmente podrían marcar su futuro quehacer docente. (Bobadilla, et al., 2009: p. 241).

Desde este punto se concibe este desarrollo profesional docente como un proceso de larga duración que no solo comprende la formación inicial abocada a las instituciones formadoras de profesores, sino que también el periodo en el que estos profesionales de la educación fueron alumnos y transitaron por las instituciones escolares como estudiantes. Esta escolaridad vivida representa una primera fase de formación como docente.

La primera experiencia profesional que tienen los profesores, que es a todas luces decisiva, es la prolongada vivencia que como alumnos tienen antes de optar por ser profesor y durante la misma preparación profesional. "La fase de formación inicial es en realidad un segundo proceso de socialización profesional, donde se pueden afianzar o reestructurar las pautas de comportamiento adquiridas como alumno" (Gimeno Sacristán, 1992. p.128).

La forma en que un profesor va adquiriendo su desarrollo profesional es concebida como un proceso que comprende más de una etapa. No se percibe solo a su proceso de formación inicial desarrollada en alguna institución, sino que se entiende como una evolución que comprende también las etapas escolares en la que los docentes fueron estudiantes, en las cuales aprendieron muchas cosas, entre ellas a ser docentes, a ser estudiantes y a relacionarse con la institución. Continuando con su formación profesional y posterior a eso, en la escuela en la que desempeñan su labor como docente.

En Chile, antes de estudiar pedagogía, los profesores vivieron doce o más años de escolaridad que determinan preconcepciones de educación que son capaces de perdurar en el tiempo y que forman parte importante de su desarrollo profesional como docentes. (Avalos, Matus, 2010: p.25).

Ferry (1990) en Alliaud (s.f.) concibe la formación como un “*trayecto*” que atraviesan los maestros y profesores, durante el que transitan por diferentes experiencias e interactúan con diversos cuerpos de conocimientos, enfoques y personas. Según el planteamiento del autor, todas las experiencias son denominadas “formativas”, y es por ello que la formación de profesores no puede explicarse bajo una de ellas. Es decir, durante los años en que el profesor fue alumno interiorizó algunos modelos de enseñanza, tal como lo plantea Lortie (1975) en Alliaud (s.f.) en ese largo camino que los docentes recorren en todos los años que son alumnos, interiorizan *modelos de enseñanza* y no sólo modelos de enseñanza sino también adquieren saberes y normas de comportamiento.

Así también la formación docente se concibe como un proceso influenciado por las experiencias y vivencias que fueron aprendidas en las instituciones escolares a lo largo de su trayectoria escolar. De esto se concluye que:

Más que formados por sus propias experiencias escolares los docentes son “formateados”. Posicionados como alumnos, quienes

vuelven a la escuela o permanecen en la institución escolar, han sido socializados en ese mundo; han aprendido a moverse y a desenvolverse dentro de lo que distintos autores denominaron “cultura”, “formato”, “gramática” o “programa” escolar, que parece mantenerse (y por lo tanto reforzarse) durante la formación profesional para finalmente constituir el contexto laboral. (Alliaud, s.f, p.2).

Los docentes son formados en un contexto escolar y bajo ciertos criterios y modelos, en donde cada uno de ellos a través del tiempo va adquiriendo ciertas concepciones y representaciones acerca de la escuela, los docentes y la pedagogía. Aquellos que se encuentran insertos en este desarrollo profesional nunca se han ido de la escuela y es allí donde a lo largo de su trayectoria conforman sus representaciones y prácticas que conciben hoy en día como docentes.

#### **4. Identidad profesional docente**

##### **4.1. Concepto de Identidad**

Entre las diversas definiciones que la RAE (2016) presenta para definir Identidad, algunas de ellas son: “Conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracteriza frente a los demás.” y “Conciencia que una persona tiene de ser ella misma y distinta a las demás.” A partir de lo anterior, podemos caracterizar que la identidad es la percepción que una persona o grupo tiene sobre sí mismo y esto influye en cómo lo ven los demás.

El concepto de identidad presenta dos inclinaciones, una psicológica y otra sociológica, la primera de ellas apunta a los significados que construyen los individuos respecto de sí mismos y de sus acciones y la segunda, a los

significados sobre su rol que le son otorgados por la sociedad. Existen identidades que son derivadas del lugar de procedencia del individuo, del colegio al que se asiste o asistió y de algún medio laboral, pero también hay identidades de manera colectiva. Estas identidades colectivas son fuertemente potenciadas o debilitadas por los roles que le otorga la sociedad misma a estos entes. Por ejemplo las empresas con visión comercial e industrial tienen una mayor valoración, por sobre las identidades colectivas como los artesanos o los pescadores. Castells (2001) plantea:

Por identidad (...) el proceso de construcción del sentido atendiendo a un atributo cultural, o un conjunto relacionado de atributos culturales, al que se da prioridad sobre el resto de las fuentes de sentido. Para un individuo determinado o un actor colectivo puede haber una pluralidad de identidades. (p.28)

Ahora bien, la identidad se puede definir como significaciones que son construidas a medida que se logra comprender *quién se es y la participación* que se tiene en la sociedad, que son asumidas por ésta de manera individual o de forma grupal sobre la base de prioridades que establece la sociedad misma.

En torno a lo anterior Ávalos (2013) establece tres elementos que componen el sentido de identidad: las creencias, emociones y actitudes, desarrolladas cada una de ellas en las distintas etapas del ejercicio profesional.

- ✓ **Creencias:** Es la comprensión que le otorgan los profesores a su trabajo, las definiciones que le asignan a este y las relaciones educativas que genera con sus estudiantes y con toda la comunidad educativa. Además, el grado de efectividad frente a las responsabilidades educativas que desarrolla.

- ✓ **Emociones:** Es el componente afectivo que acompaña en forma positiva o negativa las tareas que desarrolla el docente, siendo el componente emocional de las creencias, ya que le da sustento a la labor elegida. En otros términos, las emociones se comprenden como compromiso y vocación.
  
- ✓ **Actitudes:** Las actitudes incluyen componentes emotivos y cognitivos que se hacen presentes respecto a las demandas del trabajo, los cambios de política educacional o los encargos dirigidos a la profesión docente que requiere posicionarse en una postura determinada.

Todos estos elementos influyen de manera significativa en la toma de decisiones del docente a lo largo de su vida profesional, pues cada uno de estos elementos le da sustento a su identidad.

Una destacada definición de identidad es la que la concibe como una “construcción dinámica y continua, a la vez social e individual, resultado de diversos procesos de socialización entendidos como procesos biográficos y relacionales, vinculados a un contexto particular en el cual esos procesos se inscriben.” (Vaillant, 2007. p.4).

#### **4.2. Concepto de profesión**

Para comprender el término de Identidad profesional docente, primero se destaca la docencia como profesión, siendo las profesiones comprendidas como “grupos ocupacionales exclusivos que aplican un conocimiento algo abstracto a casos particulares” (Abbott, citado en Sáez y Albert, 2015, p.148). Bajo esta perspectiva, un factor central de la profesión sería tener la facultad para efectuar un trabajo determinado a partir de un sustento de conocimientos teóricos pertinentes y poseer la capacidad para aplicarlos en situaciones específicas. Por otra parte, el concepto de profesión

Hace referencia, en gran medida, a una ocupación no manual, ejercida a tiempo completo, cuya práctica presupone, necesariamente formación especializada, sistemática y abstracta [...] El acceso a ella depende de la superación de ciertos exámenes que dan derecho a títulos y diplomas, que de ese modo sancionan y autorizan su papel en la división laboral. [...] Basadas en competencias y en una ética asociada a su acción profesional y en la importancia de su trabajo para la sociedad y para el bien público, las profesiones reclaman tanto recompensas materiales como un mayor prestigio social (Kocka y Conze, citado en Torstendahl y Burrage, citado en Sáez y Albert, 2015. p.149).

Acorde al planteamiento anterior, se comprende que las diferentes áreas que rigen el funcionamiento de la sociedad están abarcadas por profesionales acreditados mediante estudios y certificaciones que son brindados por los variados centros de formación, obteniendo así diferentes valoraciones sociales que nacen de las distintas profesiones existentes.

Bajo estas consideraciones, el universo de las profesiones es aplicable a los profesores y profesoras, aunque con sus propias diferencias. El campo de acción de los docentes es la enseñanza que es comprendida conforme a los procesos más amplios de educación compartida con otros grupos sociales. La profesión docente implica que frente a los estudiantes y su rol social de enseñar y educar, cada docente pueda solucionar mediante un procedimiento sistemático las diferentes problemáticas que surjan en su desarrollo profesional. Para poder desenvolverse en su rol, el profesor o profesora debió de haber adquirido una base de conocimiento teórico, académico y práctico dentro de su centro de formación.

### **4.3. Identidad profesional Docente**

Bajo esta perspectiva, la identidad docente es el sentido que el profesor o profesora se confiere a sí mismo y a sus acciones en cuanto a su profesión y que con el pasar del tiempo se va modificando.

Dado que los individuos y sus relaciones cambian en sus trayectorias de vida, la identidad no es estática, sino que se va construyendo y modificando de acuerdo con la interpretación y reinterpretación de cada profesor/a hace de las experiencias vividas” (Beijard, Meijer y Verloop, citado en Ávalos, 2013,p.91.).

En concreto, esta identidad profesional guarda relación con los significados que los individuos van realizando a lo largo de sus vidas, siendo importante las valoraciones que los otros le otorgan a su rol profesional.

### **4.4. Construcción de la Identidad profesional Docente**

La identidad es un proceso de construcción o reconstrucción de las significaciones que le dan sentido a su trabajo como docente y se generan individual (a partir de lo que se cree y el rol docente que se asume) y colectivamente, además de considerar la mirada de la sociedad, internalizando lo que se percibe de ella.

La identidad de los docentes se construye en torno a los significados que estos otorgan a su vocación, su misión y sus tareas, y que esta se expresa también en su motivación y percepción de capacidad y en sus esfuerzos por continuar aprendiendo y mejorando en su práctica (Avalos 2013. p. 121).

Según Vaillant (2007):

La construcción de la identidad profesional que se inicia en la formación inicial del docente y se prolonga durante todo su ejercicio profesional. Esa identidad no surge automáticamente como resultado de un título profesional, por el contrario, es preciso construirla. (p.3)

Como menciona el autor, esta relación existente entre formación inicial e identidad se enmarca en ser esta la primera instancia formal e institucionalizada, en donde futuros docentes aprehenden directrices de su labor y donde las instituciones otorgan un sello característico a sus estudiantes, el que intenta permear en la identidad profesional. Pero, como se ha señalado con anterioridad, este estará también determinado por más factores, como lo son las trayectorias que recorren los sujetos, en este caso haciendo referencia a los estudiantes a lo largo de su vida y que de alguna u otra forma los han marcado y contribuyen a determinar su identidad profesional. Esto debido a que los docentes a lo largo de su trayectoria profesional van adquiriendo rasgos propios que los caracterizan y estos rasgos se van construyendo a través del tiempo y se prolongan durante toda su trayectoria profesional.

La identidad del profesor en formación difiere de quien comienza a enseñar, y en general va cambiando a través de las diversas experiencias del ejercicio docente, lo que subraya la importancia e influencia de la formación docente inicial y continua (Ávalos, 2013, p. 37).

Los profesores en formación movilizan conocimientos en su propia acción pedagógica, a partir de las cuales generan interacciones con lo demás desarrollando conocimientos y competencias que le permiten constituir su identidad profesional. “Es decir, la identidad docente y sus sub-identidades se construyen y reconstruyen a lo largo de la carrera profesional.” (Beijaard, et al.,

2004, Citado en Ávalos, 2013, p.37). Modificándose a lo largo de la vida profesional a causa de las experiencias vividas por los sujetos.

Por otra parte, otro de los elementos que configuran la investigación, tiene relación con la construcción del saber pedagógico y su relación con la identidad. Como es sabido la enseñanza se le es atribuida a los docentes, quienes son los responsables de contribuir en el desarrollo de los y las estudiantes. Este enseñar responde a la demanda de la construcción de saber y en su particularidad de saber pedagógico, que como será mencionado más adelante tiene como producto la reflexión crítica. De esta manera, los docentes producen de ese saber que da identidad a los maestros, que los diferencia, que los transforma en intelectuales autónomos, capaces de generar sus propias búsquedas, de entregar autoridad al otro y de legitimar y validar aquellos elementos de las conceptualizaciones producidas en las formaciones disciplinarias que amplían y permiten la transformación de su práctica, agregando que el docente pueda modificar su identidad brindando autonomía y protagonismo.

## **5. Rol docente**

### **5.1. Conceptualización de rol docente**

Según la Real Academia Española (RAE 2016) un rol es un papel, una función que alguien o algo cumple. Así, el rol docente es la función que asume un docente. “El rol por lo tanto no es más que el conjunto de conductas y actitudes que se espera de un personaje.” (Zupiria, 2000. Pág. 87). El rol que se asume determina las relaciones que se establecen entre quienes lo rodean mientras se ejerce ese rol.

Según Zupiria (2000), el rol es el papel que representa un sujeto dada una situación determinada en la vida. “En cada relación juego un rol. El rol profesional

determinará un tipo de relación diferente.” (p.85). Así, dentro de la vida los sujetos pueden interpretar diversos roles donde estos dependen de las relaciones que se establezcan con los distintos individuos con los cuales se interactúa. En el caso del rol docente:

Se puede entender el “rol docente” como el conjunto de prácticas legitimadas socialmente que establecen los límites y posibilidades de las acciones que desarrollan los profesores y de las posiciones que adoptan en contextos sociales. Es característico de todo rol la presencia de un patrón determinado de acciones que viene constreñido por las expectativas sociales asociadas a la posición y a las funciones que el profesor desarrolla. (Ascorra y Crespo, 2004.p. 25).

En relación a lo citado anteriormente, se infiere que el rol corresponde a las acciones realizadas por los sujetos a partir de lo socialmente estipulado para lo que ejerce y también de la postura que este tenga sobre su contexto social.

El rol docente se va concibiendo a medida que los sujetos se enfrentan a nuevas situaciones a lo largo de la vida, siendo de gran relevancia la relación que los sujetos van instaurando con otras personas. De esta forma, el rol:

“No es algo estático, sino algo que está continuamente negociándose. El rol determina un tipo de relación, sin embargo, y puesto que la relación está viva, el rol se negocia y cambia sin parar... el rol influye en la relación y la relación en el rol.” (Zupiria, 2000. p.86).

De esta manera, un rol puede modificarse constantemente dependiendo de las diversas situaciones a la cual el sujeto se vea enfrentado. En este modo, un docente puede forjar un rol durante su formación inicial, pero a medida que

transcurre el tiempo este rol puede ir modificándose, por ejemplo, al momento de insertarse en su campo laboral y así, reconstruirse a medida que se van adquiriendo las herramientas de su quehacer docente.

En este sentido el rol profesional no es inmóvil, sino que está en constante cambio debido a que los profesionales van redefiniendo su rol y a medida que existan cambios sociales la demanda y la forma de demandar cambian,

## **5.2. Tipos de roles**

Zupiria (2000) distingue tres tipos de roles:

### **5.2.1. Rol prescrito**

Este tipo de rol corresponde a lo que la mayoría de la población espera tener y puede modificarse con el paso del tiempo. Esto se evidencia cuando hace unos años se esperaba que los docentes fueran quienes transmitieran los contenidos, depositando estos en los estudiantes, lo que en la actualidad no se espera de ellos, pues se pretende que los docentes jueguen un rol de mediadores en el proceso de enseñanza - aprendizaje de sus estudiantes, donde sean estos últimos los principales agentes y que descubran ellos mismos sus conocimientos.

Este rol se divide en el rol prescrito generalizado (lo que la sociedad espera) y el rol prescrito profesional (lo que la mayoría de los profesionales esperan de su profesión, por ejemplo, lo que la mayoría de los profesores cree de su rol).

### **5.2.2- Rol subjetivo**

El rol se concibe con las actitudes y creencias del propio sujeto, de tal forma que esta percepción interviene en sus expectativas, su ideología y lo que se espera de él. Por tanto, el rol subjetivo es lo que el profesor cree debe hacer en su trabajo, a lo que apunta y por ende, las acciones que quiere realizar.

En este sentido dicho rol apunta a lo que cada sujeto cree que son sus actitudes y funciones, a pesar que el rol prescrito sea mayoritario. Cada sujeto tiene una concepción particular de lo que es su rol, pues la mayoría de la sociedad tiene expectativas sobre este rol y este mismo cree que su rol debe ser determinado de esa manera. Sin embargo, en este tipo de rol subjetivo el sujeto ve su rol a su manera.

### **5.2.3- Rol actuado**

“El rol actuado se refiere a lo que realmente hace el sujeto. Uno puede pensar que su rol consiste en una serie de funciones y actitudes (rol subjetivo) y sin embargo no es capaz de llevarlo a la práctica.” (Zupiria, 2000. Pág. 94). Aplicado en la docencia, este rol se comprende al actuar del profesor en el aula, como lo son sus clases, la manera de tratar a los estudiantes, las actividades y dinámicas y hasta de la distribución y organización de la sala de clases, entre otras.

A modo de síntesis, el proceso de formación del rol es continuo y social, puesto que la persona va forjando su quehacer profesional mediante las relaciones que mantiene con su entorno y sus propias expectativas, además de sus propias experiencias.

### **5.3. Conflictos de rol**

Teniendo en cuenta que el rol corresponde a las actitudes y conductas que se esperan de nosotros, pueden producirse conflictos de rol en los sujetos, debido a que la sociedad no espera lo mismo de lo que el sujeto es. Y aunque muchas veces los sujetos creen tener una visión del rol que lo enmarca, no siempre se puede cumplir este rol, lo que ocasiona desacordes entre ellos mismos.

Dentro del ejercicio profesional docente se genera un importante conflicto de rol, que suele darse debido a que en los centros educativos por medio de los directivos, apoderados y docentes, se espera ciertas acciones de estos, y por otro lado, también se encuentra lo que el profesor espera sobre sí mismo.

## **6. Trayectorias**

### **6.1. Concepto de Trayectoria**

En el siguiente apartado, se desarrollarán temáticas relacionadas al concepto de trayectoria y trayectoria educativa de profesores en formación.

El concepto de trayectoria tiene una variada gama de aplicaciones en diferentes campos o áreas como la física, la astronomía, las ciencias humanas y sociales. Esta última es el área de interés para los fines del presente estudio. Diversos autores comprenden el concepto de trayectoria como:

“Las distintas etapas que vive el individuo después de finalizar su formación en una determinada profesión o al insertarse en una actividad laboral u oficio, en cuanto a lo profesional, laboral, económico y social” (Jiménez, 2009, p.2). Entendiéndose estas etapas y recorridos que realizan los individuos a lo largo de su vida como trayectorias que transcurren en un tiempo y en un espacio social.

Las trayectorias como lo plantea Jiménez son aquellas en las que se desenvuelve una persona, ya sea en su trabajo, en su vida personal, económica y social.

La trayectoria se centra en las experiencias vividas de las personas, recorriendo así sus historias de vida desde el pasado, al presente y en ocasiones, las propuestas y visiones que tienen de su vida hacia una proyección futura, en otras palabras, temporalidad. “Hablar de trayectoria también implica la temporalidad de las experiencias vividas por las personas, sus historias sociales y biográficas”. (Montes y Sendón, 2006, p.382).

Por otra parte, Buontempo (2000) señala que “la vida de los individuos transcurre en el tiempo histórico y en el espacio social, como un trayecto con una sucesión de posiciones sociales”. (p.1). Así mismo, “la clase es también una trayectoria, un pasaje a través del tiempo y el espacio, es una historia de transacciones. Posiciones de clase similares son sostenidas y experimentadas en diferente forma y tienen diferentes historias” (Ball, 2003, p.7, citado en Montes y Sendón, 2006, p.383). Si bien estos autores coinciden en el desarrollo de vivencias que ocurren durante el transcurso de un tiempo histórico (temporalidad), las posiciones sociales también forman parte de la trayectoria, puesto que son las que influyen en las vivencias que va experimentando el individuo a lo largo de toda su vida.

Bajo este contexto, se infiere que las *trayectorias* son un fenómeno que ocurre en una temporalidad bajo las influencias de las experiencias vividas por los sujetos y regidas por el entorno social al que se tiene acceso.

## **6.2. Trayectorias Laborales y Trayectorias Escolares**

Frente a lo planteado anteriormente, el concepto de trayectoria permite analizar procesos complejos ocurridos en la vida de los propios sujetos a lo largo del tiempo.

Ahora bien, las trayectorias a lo largo de la vida de los individuos ocurren en diferentes momentos de esta y se pueden comprender bajo los conceptos de Trayectorias laborales y Trayectorias escolares, las cuales son las más recurrentes.

- Las *trayectorias laborales* se definen como aquellas que:

Permiten conocer a través de los actores, la forma en que se construyen las actividades específicas que éstos realizan, la Ubicación física de la ocupación, el papel de las instituciones, las redes institucionales, los tipos de empleo, el destino que se le da a los ingresos; así como la forma en que los sujetos se apoyan en el capital social y cultural, y en las instituciones que le proporcionan soporte al proceso de ingreso al mercado de trabajo. (Jiménez, 2009, p.2).

Según lo expuesto por el autor, la trayectoria laboral se comprende como el recorrido que realizan los sujetos en las distintas actividades profesionales que desarrollan, como lo es el primer empleo y las condiciones de trabajo en las que este se encuentra, todas estas derivadas de la formación que estos individuos recibieron dentro de sus instituciones formadoras. Los estudios de trayectoria laboral apuntan a investigaciones que realizan seguimientos a diferentes personas en su experiencia laboral, como por ejemplo, investigaciones de profesores en ejercicio.

- Las *trayectorias escolares* se definen como:

El comportamiento académico de un individuo e incluye el desempeño escolar, la aprobación, la reprobación, el promedio logrado, etcétera, a lo largo de los ciclos escolares. El análisis de la trayectoria escolar implica la observación de los movimientos de una

población estudiantil a lo largo de los ciclos escolares especificados en una cohorte (Barranco y Santacruz, 1995 en Garcia y Barrón, 2011 p.95).

La trayectoria escolar se entiende como el recorrido que realizan los sujetos en un tiempo determinado, desde su ingreso, estancia y egreso de la institución educativa en la que se encuentran. Todo esto respecto a su desempeño escolar, la aprobación, reprobación y promedio logrado a lo largo de los ciclos escolares.

Dicho lo anterior, el grupo de investigación comprende que si bien las trayectorias escolares incluyen en su concepto “las calificaciones” que tienen los estudiantes, las cuales son respaldadas por un sistema educativo que lo exige para determinar la gradualidad y continuidad de un año académico a otro, el estudio se centrará en la *temporalidad* del profesor en formación, haciendo hincapié en su paso por la escuela (Enseñanza Básica y Media.) y sin profundizar en lo cuantitativo vivido por el sujeto de estudio (calificaciones).

### **6.3. Trayectorias escolares**

Terigi (2009.), plantea que en el concepto de trayectorias escolares se encuentran las *trayectorias escolares teóricas* y las *trayectorias escolares reales*.

- Trayectorias escolares teóricas: se comprenden como aquellas que

Expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar. Tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del

currículum, la anualización de los grados de instrucción. (Terigi, 2009, p19).

Esta trayectoria es reconocida por la sociedad como la ideal en el sentido, que se constituye como un esquema que garantiza el “éxito” educativo del estudiante, pues ingresa a tiempo al sistema escolar (es decir, a la edad adecuada) y permanece en él cumpliendo con los requisitos curriculares establecidos.

- Trayectorias escolares reales: Las trayectorias reales a diferencia de las teóricas incluyen "las múltiples formas de atravesar la experiencia escolar, muchas de las cuales no implican recorridos lineales por el sistema educativo" (DINIECE-UNICEF, 2004, p.8). A su vez, suman en él diversos factores que influyen en este tipo de trayectoria como:

Los niños, adolescentes y jóvenes tienen oportunidad de acceder a otros aprendizajes además de los formales, en espacios que promueven la producción creativa, la práctica deportiva, la acción solidaria, que enriquecen sus experiencias de aprendizaje y, con ello, las posibilidades para su inclusión escolar. (Terigi, 2009. p.20).

Bajo estos contextos, las *trayectorias teóricas* son aquellas que declaran tener un tipo de recorrido por la escolaridad de tipo lineal y gradual, es decir, desde cursos de la Pre-Básica, Básica, Media y finalmente la Superior en algunos casos, que cumplen con tiempos estipulados y relacionados a la edad correspondiente a excepción de la universitaria, más los contenidos que son desarrollados de manera gradual y van adquiriendo mayor profundidad con el paso de los niveles educativos. No obstante, *las trayectorias reales* son sencillamente el reflejo de lo que realmente ocurre en la realidad educativa con el recorrido del estudiante, *transgrediendo* a las trayectorias teóricas e incluyendo a

su vez experiencias de aprendizaje fuera del aula, tales como; talleres o actividades extra programáticas, etc.

Ambas trayectorias se ven determinadas por la organización escolar y la dinámica de cada establecimiento. Todo esto vinculado a sus modos de regulación, sus vínculos pedagógicos y las oportunidades que estas brindan.

#### **6.4. Trayectorias escolares en la formación de profesores**

Se debe comprender que el profesor antes de ejercer su profesión tuvo una trayectoria escolar que comenzó muchos años antes (12 o más años de escolaridad, según el tipo de trayectoria que tuvo el individuo: Teórica o Real) a su respectiva formación como docente:

“El ser docente se construye en la trayectoria personal y particular de formación; especialmente se configura en la experiencia de socialización escolar como alumno/a en la relación con los/as docentes. De ahí que en su práctica el profesor ponga en acción opciones teóricas, éticas, estéticas, axiológicas e ideológicas que construyó durante su experiencia escolar, las que, aunque parecen conscientes, son especialmente inconscientes.” (Bobadilla, et al., 2009, p.243).

La formación educativa se entiende como un proceso o un trayecto que comprende distintas fases que son recorridas por los individuos en cuestión. Es por ello que la formación docente no se concibe solamente en las instituciones educativas específicas en la cual reciben una preparación formativa y sistemática, sino que forma parte de un proceso que incluye las diversas etapas escolares de los docentes en las que fueron alumnos. “Considerar que los/as profesores/as inician su proceso de formación a lo largo de su experiencia de vida en el sistema escolar, lo que no ocurre en otras profesiones” (Bobadilla, et al., 2009, p.241). De

esta forma, se considera una ventaja la experiencia de vida que tiene el futuro profesor en el sistema escolar, puesto que toda su vida se ha familiarizado con su futura labor.

La trayectoria escolar de los docentes y las experiencias que a lo largo del recorrido se vivieron, forman parte esencial de cómo este docente se posiciona en la actualidad y brinda pautas claras de cómo todas las vivencias han impactado de alguna u otra forma en “el ser profesor” configurando modelos de educación que influyen en su desarrollo profesional. “Esto implica reconocer que los/as estudiantes que ingresan a las carreras de Pedagogía ya tienen construida una representación de lo que es ser profesor/a.” (Bobadilla, et al, 2009, p.241).

Toda esta experiencia adquirida en su formación escolar influye en su proceso de formación, pues la docencia es una profesión que se desarrolla en un lugar ya conocido, vivido y experimentado por los sujetos. Durante este trayecto escolar los docentes van instaurando modelos de enseñanza que muchas veces sus profesores han implementado con ellos, adquiriendo distintos saberes y construyendo diversos esquemas, pautas y concepciones sobre educación.

De esta forma, los marcos de referencia se transforman en esquemas, imaginarios y representaciones con que profesores/as y estudiantes enfrentan la relación en el aula y en torno a las cuales articulan sus acciones.

En lo que se refiere al ámbito educacional, esto implica que la acción práctica del docente se construye desde suposiciones, predisposiciones y valoraciones que cada sujeto ha desarrollado a lo largo de su historia personal y que pone en juego cuando tiene que ejercer su rol dentro del quehacer escolar.” (Bobadilla, et al., 2009, p.244).

Frente al planteamiento anteriormente expuesto, es imposible pensar en el saber docente sin incorporar en él la *historia de vida* del sujeto en la escuela, pues es en ella donde construye sus propias perspectivas y las representaciones del saber docente.

### **6.5. Trayectoria escolar de profesores y su relación con las historias de vida**

Considerando lo anterior y para efectos de esta investigación, se debe comprender que las historias de vida corresponderá a:

Una herramienta metodológica que permite recoger el testimonio de la experiencia vital de los profesores para mostrar, por un lado, los acontecimientos que han marcado un hito en su vida personal y profesional, y, por otro, las valoraciones que hacen de su propia existencia, ya que el conocimiento de la trayectoria social comienza necesariamente con las valoraciones acerca de la importancia de su evolución (Anguera, 1995, citado en Elder, 1993, p. 201).

Las trayectorias escolares están estrechamente relacionadas con las historias de vida, puesto que estas últimas son las que le dan sentido y significancia a las trayectorias, debido a que están regidas por hechos y acontecimientos cronológicos que marcan a las personas. Las historias de vida son comunicadas por los individuos, en este caso por los futuros profesores que comparten las vivencias que tuvieron durante el transcurso de su trayectoria educativa, “ya que en sus historias y relatos de experiencia, ellos como personas manifiestan su vida particular y su historia social, reflejando los ambientes y los diferentes contextos en los que se desarrollan profesionalmente y particularmente” (Connelly y Clandinin 1995, Citado en Huchim y Reyes, 2013, p.19).

Desde estas perspectivas mediante las historias de vida de los sujetos -estudiantes de la Carrera de Educación General Básica-, el grupo de investigación

considera acceder a los hitos de formación y construcción del saber pedagógico que los profesores en formación movilizan. Acercándose a las trayectorias escolares vividas por los profesores en formación y a cómo estos han construido y construyen su saber. Permitiendo “conocer íntimamente a las personas, ver el mundo a través de sus ojos, y participar vivamente en sus experiencias.” (Maturana, 2010, p.152).

Como fue mencionado anteriormente, las trayectorias se encuentran inmersas dentro de un plano social donde la educación, la escuela y los pares son de gran relevancia. Desde este enfoque, el concepto de trayectoria se apoya fuertemente en el capital social, económico y cultural.

Precisamente, el capital cultural implica distintas maneras de comportarse y relacionarse con los demás y que van integrándose a lo largo de su vida en los distintos ambientes en los que se desenvuelven los sujetos. Es decir, los sujetos tienen conductas establecidas por su contexto, pero no son limitantes.

A un volumen determinado de capital heredado corresponde un haz de trayectorias más o menos equiprobables que conducen a unas posiciones más o menos equivalentes es el campo de los posibles objetivamente ofrecidos a un agente determinado. (Bourdieu, 1988,p.108, citado por Dávila y otros 2006).

De esta forma, todo este capital adquirido por los sujetos a lo largo de su trayectoria le permite instaurarse en un rol determinado dentro de la sociedad. Ahora bien, el concepto de habitus permite vincular las conductas de los sujetos con los capitales culturales que adquieren a lo largo de sus historias de vidas y experiencias en el espacio social en el que se desarrollan. “El habitus” se activa en un espacio social, y un mismo habitus puede traducirse en prácticas distintas dependiendo del campo social en que se encuentre el sujeto. Desde esta arista, el

habitus predispone al sujeto a adquirir ciertas formas de conducta, pero no las determina.

## 7. Saber pedagógico

La relación entre los profesores y el saber es permanente, es más, el saber se considera constitutivo de la práctica docente. El profesor dialoga constantemente con distintos tipos de saberes. Pero, ¿A qué llamamos saber pedagógico? Para responder dicha interrogante, se precisa de consensuar lo que entendemos por saber, su relación con lo pedagógico y cómo se construye éste.

### 7.1. Saber

El saber, desde el sentido común, es ligado al “conocimiento” como tal, pero este concepto se ha independizado, marcando una sustancial diferencia con el simple hecho de “conocer algo”. El saber se asocia al “saber hacer”. Bontá (2007, citado en Barrera 2009) otorga la siguiente distinción: “el saber, como sustantivo, tiene una connotación que lo distingue del conocimiento: expresa una síntesis de estudio y experiencia que siempre se manifiesta en la acción. El saber no es potencialidad o disponibilidad; se actualiza en la realización y en situaciones concretas.” (p.44)

De Tezanos (2007) establece características del saber que fundamentan esta línea de pensamiento; considerando que el saber emana de la reflexión sistemática sobre la práctica a lo que suma la tradición de oficio;

El Saber surge de una triple relación cuyos vértices esenciales son: *práctica, reflexión, tradición del oficio*. Donde la práctica se constituye

en la cotidianeidad, en la casuística del día a día, la reflexión en el proceso, casi natural sobre dicha cotidianeidad que permite el vínculo crítico con los diversos fragmentos de las estructuras disciplinarias que convergen en el oficio, y por último, con la tradición de éste donde se hace presente el saber acumulado por la profesión. (2007.p.13).

Otra característica que distingue al saber según la autora, está asociada a las intenciones que lo originan, ya que “están dirigidas a alcanzar transformaciones en diferentes ámbitos sociales, resolviendo las situaciones que se presentan en la cotidianeidad”. (2007.p.12)

En la misma línea, para Tardif el concepto de saber no puede dissociarse del trabajo, sino que “el saber es siempre el saber de alguien que trabaja en algo concreto con la intención de realizar un objetivo cualquiera” (2004. p.10) Es más, para el autor el saber “está al servicio del trabajo”. (2004.p.14).

Como dice De Tezanos “la idea o noción de saber surge desde el mundo de los oficios-profesiones y, en tanto la docencia tiene esta condición, los profesores producen *saber*” (2007. p.11). En este oficio se presentan situaciones concretas y de carácter cotidiano, donde cada acción tiene un objetivo y donde a través de la reflexión se pretende resolver situaciones y transformar realidades. “El docente en su ejercicio profesional continuará enseñando y construyendo saberes al enfrentarse a situaciones particulares del aula, como espacio dialéctico, donde convergen símbolos y significados” (Díaz, 2005. p.1).

Aceptada la relación entre oficio y saber, ¿Qué saber produce el oficio de enseñar? De Tezanos (2007) es muy clara para establecer dicha relación, afirmando que “el enseñar responde a la demanda de construcción de saber y en

su particularidad, de saber pedagógico, que es el producto natural de la reflexión crítica colectiva del hacer docente expresado en la escritura”. (p.11)

## 7.2. Saber pedagógico

Entenderemos entonces, el concepto de saber pedagógico como el conocimiento profesional específico del docente, que emerge –según consenso de variados autores; Tardif, Díaz, Restrepo, de Tezanos- de la reflexión sobre la práctica. Si bien existe cierto asentimiento conjunto sobre saber pedagógico, cada autor otorga matices interesantes, que nutren a ésta investigación y por tanto son precisos de analizar.

Para **Tardif** (2004. p.29) el saber pedagógico es considerado como “doctrinas o concepciones provenientes de reflexiones sobre la práctica educativa, en el sentido amplio del término, reflexiones racionales y normativas que conducen a sistemas más o menos coherentes de representación y de orientación de la actividad educativa”. Estas concepciones se adhieren a su formación y a su práctica, otorgando al oficio un “armazón ideológico” y técnicas y estrategias de “saber hacer”.

Según el autor, el saber pedagógico tienen un carácter de temporalidad, pues “se adquiere en el contexto de una historia de vida, y de una carrera profesional”... pues “enseñar, supone aprender a enseñar, o sea, aprender a dominar progresivamente los saberes necesarios para la realización del trabajo docente”. (Tardif, 2004. p.16). Esta historia de formación tiene una particularidad exclusiva de la formación de profesores, pues juegan un papel fundamental las experiencias de escolaridad, que según el autor, permiten al futuro docente

“adquirir creencias, representaciones y certezas sobre la práctica de su oficio” (Tardif, 2004. p.16).

<b>Tabla Número 2 – Temporalidad del saber</b>		
<b>Saberes de los docentes</b>	<b>Fuentes asociadas de adquisición</b>	<b>Modelos de integración en el trabajo docente</b>
Saberes personales de los docentes	La familia, el ambiente de vida, la educación en sentido lato, etc.	Por la historia de vida y por la socialización primaria.
Saberes procedentes de la formación escolar anterior.	La escuela primaria y secundaria, los estudios postsecundarios no especializados, etc.	Por la formación y por la socialización preprofesionales.
Saberes procedentes de la formación profesional para la docencia.	Los establecimientos de formación del profesorado, las prácticas, los cursos de reciclaje, etc.	Por la formación y por la socialización profesionales en las instituciones de formación del profesorado.
Saberes procedentes de los programas y libros didácticos utilizados en el trabajo.	La utilización de las “herramientas” de los docentes: programas, libros didácticos, cuadernos de ejercicios, fichas, etc.	Por la utilización de las “herramientas” de trabajo, su adaptación a las tareas.
Saberes procedentes de su propia experiencia en la profesión, en el aula y en la escuela	La práctica del oficio en la escuela y en el aula, la experiencia de los compañeros, etc.	Por la práctica del trabajo y por la socialización profesional.

*Tardif(2004, p.48) Saberes, tiempo y aprendizaje del trabajo en el magisterio.*

Por su parte, **Díaz** define el saber pedagógico como:

Los conocimientos, construidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que

evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente. (Díaz 2001, citado en Díaz 2005, p.1).

Es posible apreciar que esta definición apunta principalmente al saber pedagógico como un conjunto de contenidos -a diferencia de Tardif que los declara como concepciones o representaciones- que son construidos y reconstruidos en interacción con el medio, para establecerse de forma definitiva en la vida profesional del profesor. Díaz (2005) declara que el docente construye saber pedagógico (generando conocimiento), cuando reflexiona desde su práctica, reconstruyéndola y resignificándola.

En palabras de Barrera, (2009, p.45) Díaz considera el saber pedagógico como un “cuerpo de conocimientos que utilizan los maestros para operar en su práctica, los cuales provienen de diversas fuentes y se instalan de un modo inamovible al interior de las percepciones que ocupan los profesores al desarrollar su trabajo”.

El saber pedagógico es, entonces, teoría y práctica; la primera se logra a través de las reflexiones conscientes o inconscientes de los docentes y esa producción teórica fundamenta la práctica que a su vez prueba la teoría; esto tiene importancia en el proceso de formación permanente y ejercicio profesional del docente” (Díaz 2005, p.4).

En la misma línea que da cuenta del saber pedagógico en la relación de la teoría con la práctica, encontramos a Restrepo quien define el saber pedagógico como “la adaptación de la teoría pedagógica a la actuación profesional, de acuerdo con las circunstancias particulares de la personalidad del docente y del medio en el que debe actuar” (Restrepo 2004. p.47). Esta adaptación configura en el docente “un saber profesional práctico, que tiene que ver sobre todo con la

formalización del saber hacer pedagógico, construidos por docentes individuales” (Restrepo, 2005, p.46).

Para dicho autor, el docente que se involucra en este proceso, podrá transformar las relaciones con sus alumnos, con los saberes que maneja y, por supuesto, con la implementación del proceso educativo. Suponiendo así, la posibilidad de construir una nueva práctica pedagógica, más apropiada y efectiva, y un saber hacer distante en algún grado al saber teórico. Esto último se fundamenta en que cada práctica pedagógica se produce en un contexto único – *cada aula es un mundo*-, donde las generalizaciones sociales (conceptualizadas en teorías) no necesariamente se han probado, ni comprobado su funcionamiento. (Restrepo 2005, p.46-47).

Una arista interesante de acotar –y más adelante contraponer- es la definición del saber pedagógico como un producto individual. El autor sostiene que el saber pedagógico es ajustado a la práctica de cada profesor, y se construye en la reflexión sobre el propio quehacer. (Restrepo, 2005 p.47).

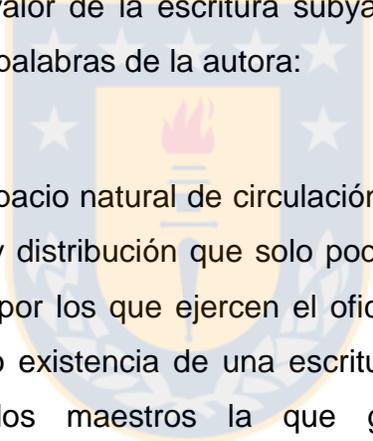
Finalmente presentamos el trabajo De Tezanos (2007), que si bien sigue la misma línea de las otras definiciones de saber pedagógico, suma un nuevo elemento, la *escritura*, y refuerza el papel de la reflexión *colectiva* en la construcción de este. En palabras de la autora “el enseñar responde a la demanda de construcción de saber y en su particularidad, de saber pedagógico, que es el producto natural de la reflexión crítica colectiva del hacer docente expresado en la escritura. (De Tezanos, 2007, p.11).

Como se mencionó, la autora otorga un carácter de colectiva a la reflexión que permite la construcción de saber pedagógico. Si bien no desconoce lo particular de cada práctica docente, entiende la reflexión tanto como una “actividad mental-psicológica del ser humano”, así como también, reconoce que es una

“praxis social” que en su condición “implica el reconocimiento de su carácter colectivo” (De Tezanos...p15). Para De Tezanos “los colectivos de maestros que se constituyen en las escuelas y colegios son el espacio natural para la generación de saber pedagógico”. (De Tezanos 2007, p.14).

Por otra parte, la estudiosa destaca el papel de la escritura en este proceso, señalando que a través de esta se articulan la reflexión con las teorías de base, para producir una re significación de los conceptos provenientes del quehacer docente; la escritura interroga los modos que la práctica es llevada a cabo. (De Tezanos, 2007 p.17).

Por otro lado, el valor de la escritura subyace a la importancia que tiene compartir este saber. En palabras de la autora:



Tiene su espacio natural de circulación en las escuelas de maestros, circulación y distribución que solo podrá lograrse cuando la práctica sea escrita por los que ejercen el oficio de enseñar, puesto que es quizás la no existencia de una escritura rigurosa de la práctica por parte de los maestros la que genera la ausencia de un reconocimiento claro y explícito del oficio de enseñar (De Tezanos, 2007. p.47).

Para finalizar, De Tezanos define el objetivo el saber pedagógico como transformador de la práctica pedagógica. Ésta función se entiende a medida que “en toda práctica docente es posible reconocer la presencia de principios teóricos que acompañan a la tradición del enseñar, ésta asume modos de concreción diferentes según el contexto socio-cultural en el cual opera.” (De Tezanos, 2007 p.44).

Lograr que estos modos de concreción de la práctica respondan a las necesidades del contexto socio-cultural en la cual actual depende de la capacidad que posean los docentes de construir saber pedagógico.

### 7.3. Construcción saber pedagógico

Pistas sobre su construcción ya se entregaron en las definiciones de saber pedagógico, ya que el saber está evidentemente determinado por su construcción; no es una idea espontánea, o algo que se transmita de forma inalterable de sujeto a sujeto.

A continuación, se revisan las posturas de diferentes autores que entregan importantes directrices para entender este proceso de construcción.

Para De Tezanos (2007), el saber pedagógico se construye en la *reflexión sistemática sobre la práctica*, determinándolo a este espacio en donde:

Los profesores preparan sus lecciones, las desarrollan, valoran el trabajo y los aprendizajes de sus alumnos, toman en cuenta el contexto en el cual llevan a cabo su quehacer docente, deciden y emplean materiales didácticos de acuerdo a los contenidos que enseñan y las condiciones y características de sus estudiantes (2007, p.12).

La relación hecha por el docente entre los elementos descritos está a la base de la construcción del saber pedagógico. A esta base se le debe sumar una reflexión, *crítica* por un lado -entendida como un ejercicio que “pone en conflicto diferentes visiones sobre un acontecimiento, un hecho o una idea.” (P.16), lo que requiere que el docente deba distanciarse de su práctica y objetivar su

interpretación sobre esta- , y *colectiva* con otros profesionales del área, ya que requiere de

Un compartir, conversar, discutir, analizar entre pares. Sólo cuando la escritura de una lección y/o de una unidad ya desarrollada, es sometida al juicio riguroso, objetivo y sistemático, que trasciende la mera opinión, de los colegas, se puede afirmar que se está construyendo saber pedagógico. (p.12)

Pero, aun así, después de situar la construcción del saber pedagógico en la práctica, objetivar las visiones y reflexionar crítica y colectivamente, este proceso no está terminado, según la autora, ya que este proceso debe cristalizarse y articularse con la teoría, dicho proceso sucede en *la escritura*;

Uno de los aspectos claves en el proceso de construcción del saber pedagógico lo constituye la escritura de la práctica de los maestros. Es en ella donde se articulan la reflexión con las teorías de base, para producir una resignificación de los conceptos ya sean los provenientes de la tradición del enseñar, como aquellos que se inscriben en los diferentes horizontes disciplinarios vinculados a él. (2007.p.18).

Por su parte, Restrepo (2004) precisa de situar la construcción de saber pedagógico en la práctica cotidiana del docente, siendo diferentes situaciones y conflictos vividos en ella más la necesidad intrínseca de mejorar esta el origen de la construcción. El saber pedagógico:

Se construye desde el trabajo pedagógico cotidiano, que los docentes tejen permanentemente para enfrentar y transformar su práctica de cada día, de manera que responda en forma adecuada a

las condiciones del medio, a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y a la agenda sociocultural de estos últimos. Es por ello más subjetivo, más ajustado al quehacer de cada docente. (p.47).

Para construir saber, el docente debe reflexionar sobre su práctica, realidad que como menciona el autor es subjetiva y propia de cada quehacer. Es por esto que considera que este ejercicio es de carácter individual y que nadie está más capacitado para transformarla que el mismo profesor que interactúa en esa realidad.

El saber “se va construyendo mediante la reflexión acerca de la propia práctica en la acción de todos los días y en la transformación permanente de aquella y de su relación con los componentes disciplinares que la determinan.” (p.47).

En términos generales, nos encontramos frente a dos perspectivas del mismo fenómeno de construcción, que comparten la base en la reflexión sobre la práctica pero que difieren en la incorporación de ciertos elementos: el primero que suma al proceso de construcción a otros profesionales que nutren la reflexión y que considera la escritura como fundamental en este proceso y a otro que aboga por que este proceso es individual, ya que responde a características subjetivas y específicas de cada práctica educativa. Para fines de esta investigación, se considerará a de Tezanos, pues creemos en el aporte de otros docentes es vital para objetivar el fenómeno, permitiendo encontrar más y mejores posibilidades de mejorar la práctica pedagógica.

## Capítulo 3

### 3. Marco metodológico

#### 3.1. Tipo de estudio-Diseño

La presente investigación pretende indagar en el rol que poseen las trayectorias educativas de los profesores en formación en la construcción de su saber pedagógico, a partir de las concepciones y valoraciones que estos tengan sobre pedagogía y rol docente instauradas en su vida escolar. Este trabajo requiere recuperar lo que cobró dicha experiencia en el sujeto, lo que deriva en un problema eminentemente cualitativo. Desde allí que el diseño de estudio más pertinente para esta investigación es el **cualitativo**, dado que este permite obtener una visión de la realidad más subjetiva y más cercana al fenómeno a investigar. Dicho diseño “se orienta más bien a la comprensión de los significados que tienen para los seres humanos los eventos sociales, los fenómenos culturales, los hechos físicos, etc., en el contexto que tales hechos se producen” (Araneda, 2008, p.23).

El paradigma cualitativo permite entender la “realidad” y construir conocimiento a partir de “perspectivas y puntos de vistas de los participantes (emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos)” (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p.9) respetando el desarrollo natural de los sucesos o fenómenos y las particularidades entregadas por la interpretación que hacen cada sujeto sobre estos. En este, la realidad “se define a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación respecto de sus propias realidades” (Hernández, 2010, p.9). Cuando se opta por comprender o conocer el fenómeno de construcción de un saber a partir de las experiencias personales, se requiere de un método que tenga un interés en:

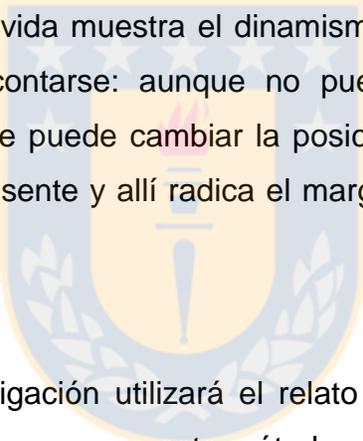
Comprender el comportamiento humano a partir del propio marco de referencia del que actúa; una observación naturalista y no controlada; una búsqueda de subjetividad, es decir una perspectiva desde dentro; una orientación al descubrimiento, la exploración, la descripción e inducción (Jacob, 1995, citado en Cornejo, 2006. p.97).

Dentro del paradigma cualitativo, el enfoque que permitirá profundizar de mejor manera en el rol que poseen las concepciones e historias de vida escolar en la construcción del saber pedagógico de los profesores en formación, es el **método biográfico**, el cual permitirá indagar y profundizar en las trayectorias educativas de los sujetos de estudio y por consiguiente, “tiene respecto de otros métodos la ventaja de recoger la experiencia de la gente, tal como ellos la procesan e interpretan.”(Sautu, 2004, p.24).

El método biográfico tiene por objetivo “reconstruir desde el actor situaciones, contextos, comportamientos, así como percepciones y evaluaciones” (Sautu, 2004, p.31) y se caracteriza por “el uso sistemático y colección de documentos vitales, los cuales describen momentos y puntos de inflexión en la vida de los individuos. Estos documentos incluyen autobiografías, biografías, diarios, cartas, notas necrológicas, historias y relatos de vida” (Denzin 1989, citado en Sautu, 2004, p.21).

El foco de esta investigación son las experiencias personales asociadas a la construcción del saber pedagógico y como estas no necesariamente se producen en un momento específico de la vida del sujeto (por ejemplo, formación inicial docente) es necesario optar por técnicas de recolección abiertas, que permitan al sujeto expresarse libremente.

Dentro del enfoque biográfico, es **el relato de vida** el instrumento adecuado para alcanzar dicho objetivo, pues otorga un acceso a la historia de vida del participante -más específicamente a las interpretaciones y valoraciones que este hace de las experiencias que conforman esta historia- en donde el sujeto posee la libertad de seleccionar los acontecimientos o sucesos a narrar y cómo narrarlos, “Por tanto el relato que hace la persona no es sólo una descripción de sucesos sino también una selección y evaluación de la realidad” (Sautu, 2004, p.24). Las historias al contarse siempre cambian de alguna manera, pero nunca cambian los hechos ocurridos en el pasado y desde el presente se puede mirar atrás desde otra perspectiva.



El relato de vida muestra el dinamismo de una historia que siempre cambia al contarse: aunque no puedan cambiar los *hechos* del pasado, si se puede cambiar la posición que se tiene frente a ellos desde el presente y allí radica el margen de libertad (Cornejo, 2008, p.31).

La presente investigación utilizará el relato de vida como instrumento de recolección de información, ya que este método permite acercarse de manera detallada al rol y concepciones que presentan los estudiantes de la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Concepción. Los relatos de vida corresponden a un Instrumento de recolección de información escrito que será aplicado a los estudiantes de la carrera, comprendido como aquel en el que “se busca discurrir en la vida de una persona según una red temática que interesa ahondar o de una frase o etapa de la vida de alguien”. (Stake, 1999, citado en Araneda 2008, p.46). Por medio de este, se accede a indagar y profundizar en las trayectorias educativas de los sujetos de estudio y cómo estas van teniendo incidencia en la construcción de su identidad y saber que como docentes van adquiriendo a lo largo de su desarrollo profesional. Además, esta técnica permite

dar sentido a las acciones y eventos vividos por estos y percibiendo al individuo que narra estos acontecimientos y vivencias como un sujeto histórico.

Un individuo es productor de historias, ya que a partir de procesos conscientes e inconscientes, realiza una reconstrucción de su pasado intentando otorgarle cierto sentido. Así, el individuo es producto de una historia pero también productor y constructor de historias. Para el enfoque biográfico, la manera privilegiada de acceder a estas historias será a través del relato de esta vida, es decir la narración o el relato escrito u oral que una persona realiza de su vida o de fragmentos de ésta. (Legrand, 1993, p. 182, citado en Cornejo, 2006 p: 104).

Por lo tanto, son precisamente esos acontecimientos narrados los que serán utilizados y darán sentido a esta investigación. Redactar lo que el sujeto vivió durante su trayectoria educativa implica una construcción y reconstrucción de sus experiencias, basadas en recuerdos, anécdotas y a partir de ellas significar lo vivido.

### **3.2. Descripción de los sujetos de estudio**

Para el presente estudio se utilizó una muestra de carácter **no probabilístico**, es decir, se empleó una selección de la muestra en función de las necesidades de la investigación y/o las condiciones que imponga la población participante. La técnica para la selección de la muestra de esta investigación se denomina **muestreo intencional**, la cual permite la selección “sobre la base de su propio conocimiento de la población, sus elementos y la naturaleza de sus objetivos de investigación: en resumen basándose en su criterio y en el propósito del estudio” (Babbie, 1996, p.301).

Dicho lo anterior y para efectos de esta investigación se les aplicó un relato escrito a estudiantes de la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Concepción, obteniendo un total de participantes para este estudio de **99** profesores en formación conformado por estudiantes de cuatro niveles (Primero, Segundo, Tercero y Cuarto año, respectivamente).

Los sujetos participantes del estudio serán estudiantes de la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Concepción que cumplan con los siguientes requisitos:

- Alumnos regulares de la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Concepción.
- Que cursen el actual plan de estudio en Primero, Segundo, Tercero y Cuarto Año de la carrera.
- Que estén cursando la asignatura asociada a las prácticas progresivas que está contemplada en el actual plan de estudio.

El estudio se centra en la aplicación del instrumento en los estudiantes de la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Concepción, cuya carrera universitaria está estructurada de la siguiente manera:

- Presenta un plan común para los cursos de Primero y Segundo Año, cada nivel está distribuido en 4 secciones actualmente.
- Presenta un plan especializado para los cursos de Tercero y Cuarto Año, cada nivel está distribuido en tres especialidades diferentes que son: Especialidad de Matemáticas y Ciencias Naturales, especialidad de Lenguaje e Historia y finalmente, especialidad de Primer Ciclo.

A continuación, se presenta una tabla con la distribución de los estudiantes de la carrera según sus secciones y especialidades a los cuales les fue aplicado el relato escrito.

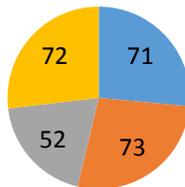
<b>Tabla 3: Caracterización de los sujetos participantes de la investigación según estudios cursados.</b>								
<b>Año</b>	Sección 1	Sección 2	Sección 3	Sección 4	<b>Total</b>	Especialidad Lenguaje e Historia	Especialidad Matemática y Ciencias.	Especialidad Primer Ciclo.
Primero 2016	17	19	14	21	<b>71</b>	-	-	-
Segundo 2015	25	15	19	14	<b>73</b>	-	-	-
Tercero 2014	-	-	-	-	<b>52</b>	14	11	27
Cuarto 2013	-	-	-	-	<b>72</b>	40	19	13
<b>Total de estudiantes</b>					<b>268</b>			

*Tabla 3: Caracterización de los sujetos participantes de la investigación según estudios cursados.*

Cabe señalar que cada uno de los sujetos descritos participa de manera voluntaria en la investigación.

## Total de alumnos de la carrera de E.G.B

■ Primer Año- 2016 ■ Segundo Año - 20015  
■ Tercer Año - 2014 ■ Cuarto Año- 2013



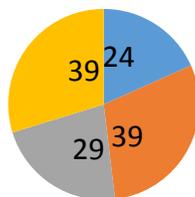
**Gráfico número 1:** Total de alumnos de la carrera de E.G.B.

El gráfico presenta la cantidad total de los estudiantes de la Carrera de Educación General Básica (E.G.B) de la Universidad de Concepción por Año, es decir, en la cohorte de Primer año hay 71 estudiantes, en la cohorte de Segundo 73, en cambio en la cohorte de Tercer año hay 52 alumnos y finalmente 72 estudiantes por la cohorte de Cuarto Año.

### 3.2.1 Cantidad de estudiantes que respondieron el relato escrito

## Cantidad de estudiantes que respondieron El Relato Escrito

■ Primero ■ Segundo ■ Tercero ■ Cuarto



**Gráfico número 2:** Cantidad de estudiantes que respondieron el relato escrito.

El presente gráfico presenta la cantidad de todos los estudiantes de la Carrera de Educación General Básica por cohorte que firmó el consentimiento para la participación del estudio de investigación. Teniendo una mayor participación por las cohortes de Segundo y Cuarto Año con una cantidad de 39 cada uno, mientras que la menor cantidad de participantes se presenta en Primer Año con 24, agregando también la cohorte de Tercer año con 29. Es decir, las personas que aceptaron participar y que respondieron el “Relato escrito” ascendieron a una cantidad de 131 de un total de 268 estudiantes de la Carrera de Educación General Básica.

### **3.3. Técnicas de recolección de información**

Dentro del enfoque cualitativo, las técnicas de recolección de información se enmarcan en un proceso donde se debe recoger la mayor cantidad de información para ser analizada, “Los instrumentos de recolección de información cumplen la necesidad del contacto directo con los actores (sujetos) y con los escenarios en los cuales tiene lugar la producción de significados sociales, culturales y personales” (Sandoval, 2003, p.36). De esta forma, el instrumento de recolección de información aplicado busca describir las trayectorias educativas de los profesores en formación, a partir de sus propias concepciones y valoraciones instauradas en su vida escolar y el cómo estas influyen en la construcción su saber pedagógico.

“Lo que se busca en un estudio cualitativo es obtener datos de personas, seres vivos, comunidades, contextos o situaciones en profundidad en las propias formas de expresión de cada uno de ellos” (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p.583). “Así también, cabe destacar que en una investigación cualitativa el plan de recolección de información es emergente y cambiante en función de los hallazgos realizados durante el avance del proceso investigativo” (Sandoval, C, 2002, p.136). Es por ello que en el proceso de investigación cualitativa es

totalmente válido que se puedan realizar modificaciones debido al carácter flexible que esta presenta.

Por lo tanto, con la finalidad de recoger información en profundidad sobre el rol que poseen las trayectorias educativas de los profesores en formación en la construcción de su saber pedagógico a partir de las concepciones y valoraciones instauradas en su vida escolar que tengan estos sobre pedagogía y rol docente, la presente investigación ha de utilizar el instrumento de recolección escrito, llamado Relato de Vida y aplicado a los estudiantes de la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Concepción.

### **3.4. Procedimiento Metodológico**

Para indagar en las trayectorias educativas de los profesores en formación y para la captación de los miembros que formarán parte de esta investigación se dio inicio al siguiente procedimiento: Confección y diseño de la elaboración de la matriz y la elaboración del consentimiento informado.

*-Elaboración de matriz:* Los investigadores de este estudio elaboran una matriz que contempla el objetivo general de la investigación, los objetivos específicos, las preguntas de investigación y las preguntas sugeridas para la elaboración del relato de vida. Todo esto contemplado en los ejes temáticos (Trayectoria y Saber Pedagógico) dentro de los cuales se desarrolla la investigación. A continuación, se presenta la Matriz diseñada por el grupo de investigación



## VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN



Título:

Objetivo General:

Objetivos Específicos:

Preguntas de investigación:

Ejes Temáticos:

Pregunta para los docentes en formación de la Udec	Eje 1	Eje 2	Retroalimentación
1-			
2-			
3-			
4-			

Imagen Número 1- Validación de instrumento de recolección de información, extracto.

*-Validación juicio de experto:* Como fue mencionado anteriormente la matriz que contempla la validación del instrumento de recolección de información fue entregada a tres profesores de la carrera de Educación General Básica para su respectiva revisión y retroalimentación. Durante el transcurso de dos semanas los docentes hicieron entrega al grupo de investigación la matriz con las diferentes sugerencias y correcciones para sus respectivas retroalimentaciones.

Obtenido este primer procedimiento metodológico para la elaboración del instrumento de recogida de información, se dio paso a las siguientes etapas:

**1-Inducción:** Con visita presencial, los investigadores visitaron todas las cohortes de la carrera de Educación General Básica con sus respectivas secciones y especialidades, con el fin de explicar a los futuros profesores en formación en qué consiste el estudio, presentando una breve introducción de este. Luego, se procedió a extender la invitación de participar mediante un consentimiento firmado para la aplicación del instrumento de recolección de información llamado *Relato de vida*.

Por lo tanto, será necesario analizar las percepciones, producciones orales y escritas que usted genere, mediante los instrumentos de recolección de información *Focus Group* y *Relato de vida*, en el marco de su formación docente.

Para ello, su participación en este estudio es de carácter VOLUNTARIO y la información recopilada será de carácter confidencial y no será utilizada con otro propósito fuera de este proyecto.

Su colaboración permitirá acceder a formación relevante para la comprensión del proceso de construcción del *saber pedagógico* de los profesores en formación.

Nombre: \_\_\_\_\_

RUT : \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Año de ingreso a la carrera: \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_

**Imagen Número 2** Extracto del consentimiento informado aplicado a los Estudiantes de Educación General Básica.

**2-Aplicación:** Luego de un período de dos semanas, los investigadores durante el II semestre 2016 de la carrera, volvieron a asistir a los diferentes cohortes para recopilar información mediante el instrumento "*Relato de vida*", el cual corresponde a un escrito con tres preguntas (abiertas) respectivamente, cuyas interrogantes son las siguientes:

- 2.1- Cuéntanos ¿Cómo fue tu paso por la escuela?  
¿Cuáles son tus mejores y peores recuerdos?
- 2.2- ¿Qué experiencias de aprendizajes recuerdas?  
¿Cómo y cuándo crees que aprendes pedagogía?
2. 3- ¿Cómo tu paso por la escuela ha impactado el " ser profesor"?.

Se hizo entrega del instrumento “Relato de vida” a todos los estudiantes que con anterioridad accedieron a firmar el consentimiento en el transcurso de una hora de clases. Este instrumento contiene una sección de datos de identificación de los sujetos de estudio, en la cual de manera voluntaria los participantes pueden dejar por escrito su nombre, correo electrónico y curso o especialidad en la que se encuentran.

El total de los participantes de la investigación fue de 131 estudiantes de un total de 262 estudiantes de Primero a Cuarto año de la Carrera de Educación General Básica.

**3-Selección:** Para efectos de esta investigación se decidió utilizar un total de 25 relatos escritos por cohorte de Segundo a Cuarto año de la carrera, pues en Primer año la cohorte 2016 tiene un total de 24 relatos participantes, obteniéndose así un total de 99 relatos escritos.

Para la selección de estos 25 relatos de las cohortes, se empleó el procedimiento de recolección de información llamada **tómbola** en los cursos de Segundo, Tercero y Cuarto año, el cual consiste en:

Numerar todos los elementos muestrales de la población, del uno al número  $N$ . Después se hacen fichas o papeles, uno por cada elemento, se revuelven en una caja y se van sacando  $n$  número de fichas, según el tamaño de la muestra (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p.183).

Esta técnica permite obtener una mejor representatividad de los relatos a utilizar en la investigación, pues cada uno de ellos tendrá las mismas posibilidades de ser seleccionados.

Para ello, cada cohorte fue numerada según la cantidad de relatos aplicados a los estudiantes, dando paso a la tómbola en donde se consideran 24 relatos en el caso de primer año, y 25 relatos en el caso de Segundo, Tercero, y Cuarto Año de la Carrera.

Posterior a esto, y dado los relatos seleccionados por la tómbola, se decidió numerar los relatos de la siguiente manera:

- Cohorte 2016: enumerados del 1 al 24
- Cohorte 2015: numerados del 25 al 49
- Cohorte 2014 numerados del 50 al 74
- Cohorte 2013 numerados del 74 al 99

Cabe destacar que los individuos al inicio de la investigación siguieron el orden mencionado anteriormente para luego ser modificados por un nombre ficticio cuyo fin, es resguardar la identidad de los sujetos colaboradores. Para efectos de este estudio, a los participantes se les asignaron nombres en

Mapudungun, idioma en el que se respetaron y resguardaron sus respectivos géneros.

**4-Transcripción:** Se traspasó los relatos recopilados escritos a mano por los participantes al procesador de texto digital Word Office 2013. En este proceso, los datos personales solicitados son eliminados del relato con razón de resguardar la identidad de los participantes.

**5- Desarrollo de códigos para la agrupación de la información;** Se crean identificadores que etiquetarán la información seleccionada. Estos están definidos en función de las variables de la investigación. Para la variable “Saber Pedagógico” se preestablecen los siguientes códigos: Experiencia escolar positiva, Experiencia escolar negativa, Rol docente, Experiencia de aprendizaje y Experiencia de aprendizaje pedagógico. En tanto, para la variable de Trayectoria, los códigos preestablecidos fueron: Experiencia escolar de enseñanza básica, Experiencia escolar de enseñanza media, Experiencia de formación docente y Experiencia de formación práctica.

**6- Utilización software QDA Miner:** Se traspasan los códigos y relatos al programa “QDA Miner” como medio para facilitar la codificación de la información. El software permitió **codificar datos textuales**, anotar comentarios a estos, recuperar y revisar datos y documentos codificados.

**7- Clasificación de los códigos en categorías:** La información codificada se agrupa y encasilla, dando lugar a agrupaciones conceptuales de mayor nivel de abstracción que permitirán la interpretación de los datos. Se detallan el contenido de las categorías y se explicita evidencia que dé cuenta de la información.

**8- Integración de hallazgos para la interpretación:** Las categorías ya identificadas son relacionadas entre sí con tal de lograr una mejor interpretación del fenómeno. Por ejemplo, la relación entre el impacto de la experiencia escolar con la elección de la carrera o las experiencias escolares positivas con las experiencias de aprendizaje pedagógico.

### **3.5. Definiciones de las variables conceptuales y operacionales**

Con la intención de dar claridad al lector y al análisis se presenta a continuación una breve definición conceptual y operacional de las variables o temas utilizados.

#### **3.5.1. Trayectoria educativa / historia de vida escolar.**

- **Definición conceptual:** Se entiende que “el ser docente se construye en la trayectoria personal y particular de formación; especialmente se configura en la experiencia de socialización escolar como alumno/a en la relación con los/as docentes. De ahí que en su práctica el profesor ponga en acción opciones teóricas, éticas, estéticas, axiológicas e ideológicas que construyó durante su experiencia escolar, las que, aunque parecen conscientes, Son especialmente inconscientes.” (Bobadilla, et al., 2009, p. 5).
- **Definición operacional:** Toda referencia que haga el relato escrito sobre experiencias asociadas a las relaciones interpersonales positivas y negativas con los miembros de la comunidad educativa y las diferentes experiencias de aprendizajes vividas por los estudiantes a lo largo de su paso por la escuela.

### 3.5.2. Saber pedagógico:

- **Definición Conceptual:** Comprendido como el conocimiento profesional específico del docente, obtenido a partir de la reflexión (crítica, sistemática y colectiva) sobre la práctica, expresada en escritura. Dicho saber requiere, según De Tezanos (2007) de acciones docentes que impliquen compartir, discutir y analizar entre los pares, el desarrollo de sus clases y/o unidades implementadas y posteriormente su escritura a fin de que el ejercicio reflexivo pueda ser sometido a juicio objetivo y sistemático.
- **Definición operacional:** Toda referencia que haga el relato escrito sobre experiencias asociadas a la reflexión sobre la práctica colectiva o individual, expresado o no en escritura. Complementan las referencias a teorías (de Aprendizajes, Curriculares, Psicológicas, etc) y concepciones sobre representaciones sobre Rol Docente, Escuela, Aprendizaje, Educación, entre otros.

### 3.6. Método para el análisis de resultados

La información –biográfica/narrativa- obtenida a través de los relatos escritos por los estudiantes será analizada mediante la técnica de “análisis de contenido” en su variante cualitativa, la cual según Cáceres (2003) “es tratado como una “técnica” aplicable a la reelaboración y reducción de datos, que se beneficia del enfoque emergente propio de la investigación cualitativa”. (p.57)

Para Cáceres, citando a diversos autores, el análisis de contenido facilita una agrupación práctica de datos que conduce a la conceptualización e interpretación para llegar a establecer relaciones. En sus palabras, esta técnica permite:

Denotar tanto el contenido manifiesto como el contenido latente de los datos analizados, (Bardin, 1996; Krippendorff, 1990; Mayring, 2000); reelaborar los datos brutos ya sea simplemente aglutinándolos en “clusters” o conjuntos homogéneos que agrupen material de similar sentido a través de pasos sucesivos hasta llegar a la conceptualización o regla descriptiva que justifique su agrupamiento (Miles & Huberman 1994 en Buendía, 1994), o bien, integrando dichos datos a interpretaciones o abstracciones de mayor nivel que permitan, si fuese el interés del investigador, establecer relaciones e inferencias entre los diversos temas analizados y de éstos con teoría previa (Mayring, 2000); reflexión y retroalimentación permanente respecto a lo que significa la investigación desde la práctica.

### 3.5- Procedimiento del análisis de contenido

El procedimiento de ésta técnica de análisis está compuesto por seis pasos, cada uno con indicaciones metodológicas que hacen posible un análisis efectivo. A continuación, se presentan elementos centrales de dicho proceso.

- 1. Selección del objeto de análisis dentro de un modelo de comunicación:** Esta etapa requiere de “definir una postura teórica, disciplinar o profesional sobre el contenido a analizar” (Cáceres, 2003, p.58).

Aun cuando se trate de aspectos ampliamente conocidos, no será lo mismo abordarlo desde una postura que intente hallar elementos relativos al comunicador; desde otra que se interese por la producción del texto o del corpus de contenido; otra que ponga el acento en las motivaciones intrínsecas detrás de las formulaciones. (Mayring, 2000, citado en Cáceres, 2003. p.59).

- 2. Pre análisis:** Este paso requiere de recolectar los documentos y crear indicadores que den cuenta de temas presentes en el material a analizar.

Sin embargo, dentro del contexto de trabajo cualitativo de análisis, las guías de trabajo y los indicadores pueden estar definidos de un modo suficientemente flexible como para no obstruir la emergencia de los temas desde el corpus de información seleccionada, en especial considerando que esta es una de las propiedades más poderosas del trabajo cualitativo. (Cáceres, 2003. p.60).

- 3. La definición de las unidades de análisis:** En esta etapa, se definen trozos de contenido, los cuales son caracterizados e individualizados para posteriormente categorizarlos, relacionarlos y establecer inferencias a partir de ellos. En definitiva, estos representan segmentos de información, elegidos con un criterio particular y único que podrán codificarse y en definitiva categorizarse.
- 4. Establecimiento de reglas de análisis y códigos de clasificación:** Una vez definida las unidades de análisis, el investigador determinará (y seguirá determinando en el transcurso del análisis) criterios de clasificación que excluyan o incluyan el contenido de manera más o menos sistemática. Esta selección responde a reglas de análisis.

Una vez que los datos han sido segmentados y agrupados conforme a las reglas de análisis, se les otorga un identificador a cada grupo. Estos identificadores reciben el nombre de códigos y “etiquetan” los segmentos, a través de un proceso que abstrae las características del contenido agrupado y la sintetiza en un solo concepto.

“Estas reglas indican al investigador y a otros que coparticipen en el análisis cuáles son las condiciones para codificar -y eventualmente categorizar un determinado material”. (Mayring, 2000, citado en Cáceres 2003). “Sin embargo, dado el carácter cualitativo del análisis de contenido que aquí se expone, estas reglas están abiertas a modificación en la medida en que el material es procesado”. (Cáceres 2003. P.63)

**5. Desarrollo de categorías;** Según Hernández (1997, citado en Cáceres, 2003. p.67), podemos definir las categorías como los cajones o “casillas” en donde el contenido previamente codificado se ordena y clasifica de modo definitivo. Se pueden distinguir dos objetivos principales de la categorización. El primero asociado a la agrupación del material segmentado a partir de criterios propios del investigador, que da lugar a categorías conceptuales de mayor nivel de abstracción; y el segundo, denota “el contenido latente a través de la interpretación, que necesariamente implica relacionar (no sólo agrupar) conjuntos de datos codificados previamente”. (Cáceres, 2003. P.70).

**6. Integración final de los hallazgos;** El éxito de esta etapa no está determinado en función que todas las categorías queden integradas entre sí, conformando una única gran interpretación. Cada categoría puede representar en sí misma diversas interpretaciones igualmente valiosas que tributan a la comprensión del fenómeno estudiado.

A diferencia de un análisis cuantitativo de contenido, el paso final no está limitado por la obtención de frecuencias para cada clase, sino que el alcance de un análisis cualitativo de contenido se enriquece de la elaboración teórica de los investigadores surgida a partir de los conocimientos previos como de aquellos aportados por la situación investigada, así como del apoyo que brinda la técnica al entrelazamiento de

las operaciones de recolección de datos brutos (orientando el universo de interés), la codificación, la categorización y la interpretación final (Briones,1988b, citado en Valles, 2000, citado en Cáceres 2003. p.75).



## Capítulo 4

### 4. Análisis de resultados

En el siguiente apartado se presentarán los análisis –cualitativos- de los relatos de vida escritos, aplicados a noventa y nueve estudiantes que, con condición de alumno regular, se encuentran cursando desde primer hasta cuarto año de la carrera de Educación General Básica en la Universidad de Concepción, los cuales participaron de forma voluntaria en la investigación.

En la revisión de los relatos emergieron categorías mediante un proceso de abstracción en el cual se relacionó información detallada y se organizó para su posterior análisis. Las categorías emanadas de este proceso son:

- 1. Experiencias de escolaridad**
- 2. Impacto de las trayectorias escolares**
- 3. Experiencias de aprendizaje**
- 4. Experiencias de aprendizaje pedagógico**
- 5. Concepciones emanadas de la trayectoria**

Cada categoría agrupó temáticas conformadas en las sub-categorías que se presentan a continuación y que buscan precisar la información clasificada en cada categoría:

- Para **Experiencias de escolaridad**:  
Experiencias escolares negativas.

- Experiencias escolares positivas.
- Para **Impacto de las trayectorias escolares:**
    - Impacto sobre la apropiación de rol docente.
    - Impacto sobre la elección de carrera.
    - Impacto Agente de cambio.
  
  - Para **Experiencias de aprendizaje:**
    - Experiencias de aprendizaje a partir del trabajo con material concreto.
    - Experiencias de aprendizaje a partir de la observación.
    - Experiencias de aprendizaje a partir de la exposición.
    - Experiencias de aprendizaje a partir del diálogo.
    - Interpretaciones negativas de las experiencias de aprendizaje.
  
  - Para **Experiencias de aprendizaje pedagógico:**
    - Experiencias declaradas en las trayectorias escolares.
    - Experiencias declaradas en las prácticas progresivas.
    - Experiencias declaradas en la formación teórica.
  
    - Experiencias de aprendizaje obtenidas mediante la teoría.
    - Experiencias de aprendizaje obtenidas mediante la observación.
    - Experiencias de aprendizaje obtenidas mediante la práctica.
    - Experiencias de aprendizaje obtenidas mediante la reflexión\*
  
  - Para **Concepciones emanadas de la trayectoria:**
    - Concepciones referentes al rol docente.
    - Concepciones referentes al aprendizaje.
    - Concepciones referentes a la escuela.

La estructura de análisis da cuenta de las categorías y subcategorías descritas anteriormente y cómo estas se presentan en cada una de las cohortes

que fueron parte de esta investigación. Esto permitirá poder encontrar ciertas progresiones en las valoraciones de las experiencias, así como también complementariedad.

#### **4.1. Experiencias de escolaridad**

Este capítulo tiene como propósito describir los tipos de experiencias que declaran haber vividos los estudiantes en su recorrido como alumnos en el sistema educativo.

Se han considerado, a partir de lo obtenido en los relatos, dos subcategorías –Experiencias escolares positivas y experiencias escolares negativas–, las cuales están determinadas por las causas que los mismos estudiantes esgrimen para determinar el tipo de experiencia que declaran.

##### **4.1. A. Experiencias escolares negativas**

La presente sub temática pretende indagar sobre las valoraciones negativas que realizan los sujetos de la investigación en relación a sus experiencias escolares. Para efectos de profundizar en esta, se levantan tres temáticas de análisis, que son resultado de los elementos –relatados por los estudiantes- que condicionan el tipo de experiencia. Las temáticas son:

- Acoso y agresiones por parte de profesores.
- Malas prácticas de enseñanza.
- Acoso y agresiones de parte de los compañeros.

Las tres temáticas relacionadas a experiencias negativas se presentan de forma homogénea en Primer año. Por su parte, en Segundo año existe una marcada tendencia a asociar la experiencia negativa con el *acoso y agresiones por parte de profesores* (con diez apariciones). En Tercer año, las tres temáticas se presentan con igual número de apariciones (cuatro). Finalmente, para Cuarto año, el *acoso y agresiones por parte de profesores determinan la mayoría de las experiencias negativas en la cohorte (con 5 apariciones)*

#### **4.1. A.1. Experiencias negativas asociadas a acoso y agresiones por parte de profesores.**

En este apartado se abordarán las experiencias que relatan los estudiantes asociadas a las conductas de acoso y violentas de los profesores. Conductas agresivas, tanto física (golpes, tirones de pelo, entre otras) como psicológicas (gritos, menosprecio, etc.) se encuentran en los relatos y conducen a valorizaciones negativas de su experiencia escolar. Este tipo de experiencia se distribuye en todas las cohortes, pero es en segundo año (cohorte 2015) en donde se presentan con mayor frecuencia.

*“...me castigaban de diversas formas, la más dolorosa era cuando me gritaban enfrente de todos mis compañeros y compañeras o me hacían limpiar la sala mientras mis compañeros realizaban actividades.” (Aynhual, Cohorte 2016, Primer Año).*

*“Mis peor recuerdo fue que desde primer año básico hasta cuarto básico la profesora jefe de mi curso nos pegaba y castigaba de rodillas en la pared, por cualquier motivo hasta por ir a botar la basura.” (Llanquipan, Cohorte 2015, Segundo Año).*

*“Mis peores recuerdos fueron cuando mi mamá me llevaba a reforzamiento de matemáticas y la profesora le decía que yo no sabía nada que solo servía para hacer desorden, se lo dijo a mi mamá y nunca olvide su cara de pena al no saber cómo ayudarme, eso fue en tercero básico. Creo que los profesores se olvidan e ignoran que los niños si tienen memoria.” (Ayiñir, Cohorte 2015., Segundo Año).*

*“Recuerdo de mis profesores de 1° a 4° básico tuve una profesora muy violenta , agresiva, agredía a mis compañeros desordenados con cachetadas, tirón de pelos, humillaciones, era una docente muy autoritaria” (Somoche, Cohorte 2014, Tercer Año).*

*“Dentro de los malos recuerdos esta la discusión con una profesora en séptimo básico en donde ella me dice que el mundo sería feliz si yo no estuviera, mal recuerdo pero que no incidió en mi decisión de querer ser profesor...” (Inalef, Cohorte 2013, Cuarto Año).*

De las citas anteriormente expuestas emerge una tendencia a establecer la figura del docente como un agente negativo, debido a las malas prácticas que este mantenía con sus estudiantes, asociadas principalmente a la violencia tanto verbales y físicas de la cual eran víctimas.

Por otra parte, los profesores y profesoras en formación de este estudio de las cohortes de primero, segundo y tercer año declaran la manera en que eran agredidos por parte de docentes, pero ya en cuarto año, los estudiantes no solo declaran la experiencia negativa si no que dan cuenta además de la significancia que esto puede provocar en ellos, e influir en su toma de decisiones posteriores.

Por otro lado, se evidencia una tendencia a vincular la enseñanza con las prácticas agresivas, para tener por parte del docente un mayor control de sus estudiantes sosteniendo que con estas prácticas, obtendría mejores resultados dentro del contexto de aprendizaje y aula.

#### **4.1. A.2. Malas prácticas de enseñanza.**

En esta temática se abordarán las experiencias que relatan los estudiantes asociados a las malas prácticas de enseñanza de los profesores que tuvieron a lo largo de su trayectoria escolar. Profesores poco interesados, con un perfil reproductor, se encuentran en los relatos.

De lo anterior expuesto las citas representativas son:

*“y mi peor recuerdo fue con un profesor de matemáticas que me hizo en 5° y 6° que tenía una manera muy particular de hacer las clases, sólo nos hacía escribir del libro, en realidad copiar del libro de matemáticas de “tal página hasta tal página” y con eso nos evaluaba, sin generar ningún aprendizaje, eso nos afectó para nuestra preparación en el liceo.” (Huanel, Cohorte 2016, Primer Año).*

*“El convivir a diario en esa escuela era muy tormentoso ya que constantemente había peleas y problemas, además eran pocos los profesores y profesoras que realmente se interesaban en sus estudiantes por lo que a veces el contenido era muy vago y perdíamos muchas horas de clases por distintos motivos.” (Iilwenray, Cohorte 2015 Segundo Año).*

*“Dentro de los peores recuerdos puedo mencionar situaciones que vivencie con docentes que tenían un perfil reproductor y en donde siempre tuvimos conflicto, esto es en específico durante el proceso de educación media.” (Alonqueo, Cohorte 2014, Tercer Año).*

*“Y los peores son de la media profesores que no llegaban a clase o que nos dejaban actividades y se iban, otros que su metodología era fome terminaban contando cosas familiares. “(Aukan, Cohorte 2013, Cuarto Año).*

De lo declarado anteriormente por los estudiantes, emergen evidencias en relación a las malas prácticas de docentes. Los estudiantes de primero y tercer año, apuntan principalmente a haber tenido contacto con profesores con a un perfil docente reproductor en el desarrollo de sus clases.

Por otra parte los estudiantes de segundo y cuarto año, describen a profesores poco interesados en los aprendizajes y en la labor docente, pues declaran que llegaban tarde a las clases, y solo se remitían a pasar contenidos. Utilizando metodologías poco atractivas, y que los alejaba del foco de aprendizaje.

#### ***4.1. A.3. Experiencias negativas asociadas a acoso y agresiones por parte de compañeros***

A continuación se presentarán las experiencias negativas declaradas por los estudiantes marcadas por el acoso y agresiones por parte de los compañeros, Bullying, agresiones físicas y psicológicas, acoso por sobrenombre y hostigamiento de género, son el tipo de situaciones que los sujetos narran.

En relación a lo anteriormente expuesto, los estudiantes declaran;

*“Y mis peores recuerdos son de 2°básico, ya que sufrí un poco de bulling ese año por causa de un sobrenombre que me puso la profesora jefe y por ciertas características de mi personalidad”* (Epullanca, Cohorte 2016, Primer año).

En segundo año no emergen relatos asociados a esta categoría.

*“Una de las malas experiencias es que unas niñas de mi curso me realizaban Bullyng, me molestaban en la calle cuando me iba a mi casa o en el colegio y los profesores o el colegio nunca realizó algo para apoyarme o ayudarme”* (Antilaf, Cohorte 2014, Tercer año).

*“Desde pequeña acosos por parte de los niños, varias veces intentaron obligarme a besarme con alguno. Siempre hable y acuse estas situaciones.”* (Kalfukura, Cohorte 2013, Cuarto año).

Cabe mencionar que los relatos de acoso y agresiones de compañeros son los menos frecuentes dentro de los que declaran una experiencia escolar negativa, con nueve apariciones, versus las veintiuno de *acoso y agresiones por parte de profesores* y *las catorce de malas prácticas de enseñanza*.

#### **4.1. B. Experiencias escolares positivas**

La presente subcategoría da cuenta de las valoraciones positivas que tienen los estudiantes sobre sus experiencias escolares y las razones que ellos manifiestan condicionan la experiencia.

Las experiencias que declaran como positivas, están marcadas o determinadas por las siguientes causas;

- Relaciones interpersonales con compañeros.
- Prácticas “afectivas” de profesores.
- Buenas prácticas de enseñanza de profesores.
- El propio desempeño académico.

Para primer año, las experiencias positivas están determinadas de forma homogéneas por las 4 temáticas. En cambio para segundo año, *las relaciones interpersonales con compañeros* es el factor que más experiencias determina (con seis apariciones). Para tercer año, son las *buenas prácticas de enseñanza* el agente que condiciona con mayor frecuencia las experiencias (con cinco apariciones). Por último, en cuarto año son las *buenas prácticas de enseñanza* junto con *las relaciones interpersonales con compañeros* los factores determinantes en las experiencias positivas (con cuatro apariciones cada uno).

#### ***4.1. B.1. Experiencias escolares positivas determinadas por las relaciones interpersonales con compañeros***

A partir de la revisión de los relatos, es posible apreciar que los estudiantes narran -transversalmente todas las cohortes- experiencias positivas asociadas a las relaciones personales con sus compañeros. La amistad representada en apoyo, juegos y compañerismo marcan éstas experiencias;

*“Los mejores recuerdos del colegio los tengo con mis amigos sobre todo en aquellas clases de laboratorio o los infaltables juegos de verano, como los mojados, etc.” (Millaray, Cohorte 2016, Primer Año).*

*“Los mejores recuerdos con mis compañeros y amigos los juegos en los recreos, que para nosotros eran eternos.” (Llanquiray, Cohorte 2015, Segundo Año).*

*“Lo mejor que recuerdo fue jugar en los recreos a un montón de estupideces, peleas con mis amigos y 15 minutos después ser amigos de nuevo, cuando me eligieron mejor compañera y consejera de mi curso, mientras pasaba por un difícil momento” (Calfuray, Cohorte 2014, Tercer Año ).*

*“Mis mejores recuerdos son ‘con respecto a los momentos que tenía con mis compañeros y compañeras en actividades fuera de clases sobre todo aquellas que implicaban torne-os de conversaciones entre el curso y reflexiones” (Callfutray, Cohorte 2013, Cuarto Año).*

De lo anteriormente expuesto, es posible identificar que los profesores en formación declaran en sus experiencias positivas el compartir con amigos y compañeros tanto dentro como fuera de los establecimientos. Los estudiantes de primero, segundo y tercer año manifiestan que sus mejores experiencias escolares eran ocasionadas principalmente por los juegos que realizaban en los recreos junto con compañeros y amigos.

Por otra parte, los estudiantes de cuarto año valoran positivamente las instancias de socialización que tenían con compañeros y compañeras fuera de los establecimientos, pues les permitía generar instancias de diálogo y reflexión.

#### **4.1. B.2. Experiencias escolares positivas determinadas por las prácticas “afectivas” de profesores**

Las *prácticas afectivas de profesores*, son valoradas por los estudiantes como un elemento que propicia un buen ambiente en el aula y un catalizador de su desarrollo personal;

*“Mi mejor recuerdo fue la formación de un ambiente de sana convivencia dentro del aula e clases y la preocupación que tenía el docente de todos los aspectos de nuestra vida, no solo en el ámbito escolar sino también en el ámbito personal”. (Quetroman, Cohorte 2016, Primer Año).*

*“Sin duda mi mejor experiencia en colegios y escuelas fue durante mi enseñanza media contaba con el apoyo de profesores tanto académica como emocionalmente. Y supieron rescatar los elementos positivos, no solo en mí, sino que en todos los estudiantes...”. (Curipan, Cohorte 2015 Segundo Año).*

*“La cercanía que existía con los profesores, el haber permanecido ocho años en la escuela básica, me permitió conocer a la mayoría de los profesores, lo que provoca que entre los profesores y compañeros se produjeran relaciones profesor- alumno cercanas y con un determinado profesor se podía conversar y muchas veces te daba concejo”. (Huanquyi, Cohorte 2014, Tercer Año).*

*“Mi paso por la escuela fue agradable, ya que tuve siempre tuve profesoras cariñosas, amables y dedicadas a su labor que estaban siempre atentas a lo que le pasaba a sus estudiantes.”.(Saqui, Cohorte 2013, Cuarto Año).*

De las citas anteriormente expuestas, se observa la valoración que le brindan los estudiantes a las buenas prácticas pedagógicas que vinculan la afectividad brindada por los docentes a los estudiantes. Los sujetos de estudio de primer y segundo año manifiestan la preocupación del docente, tanto a nivel académico como personal – emocional que les eran brindados. En tercero y cuarto año, los estudiantes declaran las relaciones de cercanía que tenían con los docentes y la atención brindada por estos. En concordancia con lo anterior, los sujetos de estudio atribuyen la afectividad brindada por los docentes como elemento significativo durante su paso por la escuela.

#### **4.1. B.3. Experiencias escolares positivas determinadas por buenas prácticas de enseñanza de profesores**

Otro elemento que emana como experiencia positiva son las interpretaciones que hacen del quehacer del docente, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Elementos como la utilización de estrategias adecuadas, la conservación de un buen clima para el aprendizaje, el reforzamiento y apoyo académico, entre otros;

*“En básica hay decir que ir al colegio era lo mejor, los profesores te ayudaban en lo que más podían, te hacían reforzamiento, talleres de todo tipo, tanto deportivos como artísticos.” (Quiñturay, Cohorte 2016, Primer Año).*

*“El mejor recuerdo, o la mejor experiencia fue cuando en cuarto básico tuve como profesor jefe a alguien que hacia divertidas las clases, con música o nos dejaba sentarnos en grupo etc. Ahí me gustaba ir a la escuela, después solo iba porque debía ir”. (Manque, Cohorte 2015, Segundo Año).*

*“Finalmente destaco a una profesora que cambio mi percepción de la escuela, y de mí mismo y hasta de los adultos, me escuchaba como el resto también fui parte de su atención , hacia clases entretenidas , interesantes y con alto grado de dificultad, mas allá de eso, nos enseñó a organizarnos, a trabajar, en equipo, a adquirir gustos por la música, teatro y periodismo, podría hablar en todas las páginas de aquella profesora porque creo finalmente porque un profesor o profesora de ese calibre es fundamental y determinante en la educación y superación de estudiantes”. (Nahuel, Cohorte 2014, Tercer Año).*

*“Los mejores recuerdos están relacionados con la relación con una profesora en particular, la cual fue capaz de comprender y adecuarse a la realidad del curso, ella siempre se preocupaba de brindar las mejores condicionares para lograr los aprendizajes”. (Sayen, Cohorte 2013, Cuarto Año).*

Respecto a lo declarado por los profesores en formación, es posible desprender dos ideas entorno a las experiencias escolares determinadas por las buenas prácticas pedagógicas. Una de ellas es que los estudiantes atribuyen estas buenas prácticas a la manera de implementar las clases realizadas por los docentes junto con la ayuda brindada por estos. Otra idea se desprende del recuerdo específico que declaran tener los estudiantes de tercero y cuarto año, quienes atribuyen las buenas prácticas a una docente en particular, quienes declaran como un aporte esencial en su proceso de enseñanza aprendizaje dentro de la escuela.

#### **4.1. B.4. Experiencias escolares positivas determinadas por el propio desempeño académico**

A partir de la revisión de los relatos, es posible apreciar otro elemento que emana de los estudiantes como experiencia positiva. Este es atribuido al desempeño académico que obtuvieron durante su paso por la escuela. Elementos como primeros lugares dentro del curso, e instancias de aprendizaje dentro del aula marcan estas experiencias.

*“Mi paso en la escuela comenzó en Kinder en el Colegio Católico Beato Federico Ozanon, Puerto Montt, en donde estuve toda mi enseñanza básica y media. Fui una alumna destacada por ser participativa, por obtener buenas calificaciones y por ser buena compañera.” (Anillang, Cohorte 2016, Primer Año).*

*“La escuela es una linda etapa que he vivido, he formado amigos y también me he ido desarrollando como persona, y adquiriendo conocimientos. Mis mejores recuerdos jugar con mis amigos, aprender a leer y escribir e ir descubriendo nuevas cosas” (Amuillan, Cohorte 2015, Segundo Año).*

*En tercer año no se presenta.*

*“Dentro de los mejores recuerdos está el momento de mi primera disertación en la asignatura de historia quinto básico cuando tuve que hablar de los presidentes de los últimos 50 años y yo estaba muy emocionado por haberme sabido todos de memoria”. (Inalef, Cohorte 2013, Cuarto Año.)*

A partir de las declaraciones emitidas por los sujetos de estudio, es posible establecer que los estudiantes de primer año atribuyen como un elemento positivo e importante en sus aprendizajes a las calificaciones obtenidas durante su paso por la escuela, manteniéndolas como un buen recuerdo de su paso por ella. Por otra parte, los estudiantes de segundo y cuarto año declaran instancias en donde ellos consideran que aprenden y se desarrollan académicamente.

Los sujetos de estudio vinculan de esta manera este empeño académico obtenido en las escuelas a instancias en que los profesores en formación consideraban que se encuentran desarrollando aprendizajes.

#### **4.2. A. Impacto sobre la apropiación de rol docente.**

La presente sub- categoría da cuenta de cómo los estudiantes son capaces de vislumbrar el rol del docente, desde las experiencias vividas en su trayectoria escolar, así como también desde la postura de profesor en formación.

A la vez, se reconocen ciertas características atribuidas al rol de los docentes y a la implementación de sus clases. Así como también las experiencias que los sujetos de estudio declaran frente a la apropiación del rol.

En consideración a lo anteriormente expuesto, las citas representativas de esta sub- categoría son:

*“Cabe destacar que no solo era recriminado por mis pares sino que también era por parte de mis profesores, por ejemplo cuando ellos solicitaban material y yo no asistía con estos, no eran capaces de*

*empatizar que mi situación económica no me permitía llegar a clases con ellos.” (Ayinhual, Cohorte 2016, Primer Año).*

*“En el liceo tenía una profesora que no solo nos ayudaba en lo pedagógico sino que también se preocupaba de mis carencias al punto que llego a pagar la matrícula de los últimos tres años del liceo siempre preguntaba cómo estaba y daba instancias para conversar y que una le tuviera confianza.” Peyeché, Cohorte 2015, Segundo Año).*

*“Aprendo pedagogía mediante las experiencias obtenidas dentro de la sala de clases, al momento de planificar, conocer e implementar. Clases cuando se va a un establecimiento, experimenta nuevos conocimientos, conoce distintos contextos y realidades, lo que aportan a mi desempeño como profesora, cuando se conoce a los estudiantes, las observaciones de clases, ver como los niños se logran desarrollar de mejor manera y llegan a la meta final que es el aprendizaje, todas estas vivencias aportan para el aprendizaje del estudiante en práctica o docente. Se aprende cuando uno logra desempeñar su rol de “profesor” o lo intente retroalimentándose con cada experiencia y conocimiento nuevo.” (Ayinleo, Cohorte 2014, Tercer Año).*

*“Mi paso por la escuela ha impactado en la visión que tengo sobre ser docente ya que cuando estudiaba creía que el trabajo docente era más simple y que todo era más fácil, es decir, donde yo estudié nunca vivencie problemáticas en el aula, ni tampoco mayor resistencia al curriculum por lo que el paso por la escuela me ha*

*mostrado la realidad educacional en Chile.” (Tripaileo, Cohorte 2013, Cuarto Año).*

De lo declarado anteriormente, emergen evidencias que declaran una complementariedad entre las cohortes 2015 y 2016, primer y segundo año respectivamente, quienes atribuyen al rol docente características en relación al actuar que estos manifestaban tener con los estudiantes, declarando haberlas vivenciado durante su trayectoria escolar.

En contraste a lo anterior, los sujetos de tercer y cuarto año, cohortes 2014, 2013, declaran apropiarse del rol docente mediante la inserción en la realidad escolar como profesores en formación de la carrera, permitiendo además adquirir una visión acerca de la docencia, desde el punto de vista como futuro docente y en relación a las vivencias que se han tenido en sus pasantías y prácticas.

Lo anterior da cuenta de una progresión de lo declarado por los sujetos. Pues a medida que se avanza en las cohortes, los estudiantes declaran una mayor comprensión y formas de apropiarse de este rol que va más allá de lo vivenciado en los años de escolaridad en los establecimientos, sino que desde lo vivenciado en sus propias prácticas.

#### **4.2. B. Impacto sobre la elección de carrera**

En esta sub- categoría se narran las distintas vivencias ocurridas a lo largo de la trayectoria de los sujetos de estudio y que dan cuenta o influyeron en la decisión de estudiar pedagogía como carrera profesional. En este sentido se reconocen vivencias atribuidas desde la perspectiva del sujeto como estudiante, y como profesor en formación.

Las citas representativas sostienen que:

*“Mi paso por la escuela ha impactado en el “ser profesor”, cuando veo la vocación que tienen mis profesores, cuando soy capaz de ayudar a mis compañeros, cuando instauré un grupo en mi colegio para ir en ayuda de mis compañeros más pequeños, con reforzamiento, pero no solo otorgarle ayuda de conocimientos, sino actitudes que van ligadas con éste trabajo, y fue ahí donde tomé la decisión de ir en ayuda, descubriendo mi vocación.” (Lepitray, Cohorte 2016, Primer Año).*

*“Mi decisión por estudiar y “ser profesora “, se dio desde cuando entre a cuarto básico, ya que en los años anteriores tenía una profesora que les pegaba a los alumnos, todos les teníamos miedo y por ende no le contábamos a nuestros padres. Pero cuando entre a cuarto básico me cambiaron la profesora que era muy distinta a la que tenía, era buena nos comprendía y a la vez fuimos aprendiendo y obtuvimos el aprendizaje deseado. Debido a este cambio decidí ser profesora ya que quiero ser parte de la construcción de nuestros profesionales ayudar en ese camino.” (Amullan, Cohorte 2015, Segundo Año).*

*“Mi paso por la escuela ha impactado el ser profesor, por el hecho que al ver cuál era el trabajo de mis profesores cuál era su trato a los estudiantes, las relaciones se podía establecer con ellos, el que pudieran ayuda de cierta forma a solucionar tus problemas y sobre todo al hecho que siempre nos enseñaban con el afán de que no fuéramos la reproducción de nuestro entorno, si no que nosotros pudiéramos hacer cambio. Por ello por esa forma de ver a sus*

*estudiantes es que decidí ser profesor.” (Huanquiyi, Cohorte 2014, Tercer Año).*

*“Creo que el paso por la escuela fue uno de los factores importantes al escoger esta profesión, ya que tengo buenos recuerdos de lo que viví y aprendí en la escuela. Así como el paso por la escuela como pasante, me ha encantado como para permanecer en ella y trabajar con y para los niños.” (Saqui, Cohorte 2013, Cuarto Año).*

A partir de lo declarado en los relatos por los sujetos de estudio, es posible apreciar que los estudiantes narran -transversalmente en todas las cohortes- que el agente principal que los llevó a tomar la decisión de estudiar pedagogía es el profesor, asociado a los modelos que obtuvieron de estos en su paso por la escuela como estudiantes.

De las citas anteriormente expuestas, se observa la valoración que le brindan los estudiantes a las buenas prácticas pedagógicas de los modelos de docentes que tuvieron y que los impulsaron a inclinarse por la docencia. En este ámbito cabe destacar la importancia que se le brinda a la interacción con compañeros, pues es un factor gatillaste en despertar la vocación en los sujetos.

En contraste a lo anteriormente mencionado, los estudiantes de cuarto año cohorte 2013 le otorgan valor a las experiencias vividas en las prácticas desarrolladas ya inmersos en la carrera.

Como categoría emergente del impacto de la elección de carrera y que los sujetos declaran en sus relatos emergen las siguientes citas:

*“El hecho de estudiar en una escuela multigrado me agrada y me gusta. Es por eso que estudio pedagogía., ya que siento que puedo ayudar y contribuir en la formación de los estudiantes, en diferentes niveles y prepararlos un poco más cuando egresen y entrar a la enseñanza media.” (Leflay, Cohorte 2014, Tercer Año).*

De la cita anteriormente expuesta, se destaca el valor que le asigna el sujeto a la escuela y a la característica principal que esta presenta, (multigrado) como uno de los impactos que lo llevo a optar por la carrera.

#### **4.2. C. Impacto Agente de cambio.**

En la presente subcategoría, se dará cuenta cual fue el impacto que declaran haber vivenciado los profesores de la carrera, para manifestarse como futuros agentes de cambio en el ejercicio de esta profesión.

En este apartado se desarrollaran dos visiones en relación a proclamarse como agente de cambio. La primera hace alusión al paso por la escuela del estudiante y la segunda basada en lo relatado por el estudiante ya inmerso dentro de la carrera de pedagogía.

Las experiencias que declaran están marcadas por no querer reproducir los mismos modelos de profesores que han tenido a lo largo de sus trayectorias.

Al respecto los profesores en formación mencionan:

*“Quiero esforzarme por no ser como el profesor de mis primeros años, que no escucha a sus alumnos, el que no se interesa por ellos,*

*que le da lo mismo si aprende o no.” (Ilchahueque, Cohorte 2016, Primer Año).*

*“Me ayuda a intentar a no ser iguales a profesores que evidencie en la escuela a tratar de entender porque los niños no son como yo quiero que sean y lejos ayuda a no olvidarme que alguna vez yo fui estudiante por lo que algunas actitudes que tuve en ese tiempo se puede mejorar a creer en los alumnos en que pueden, cosa que yo no vivencie en el trato con los alumnos y los profesores.” (Sujeto 28, Cohorte 2015, Segundo Año).*

*“De la forma que ha impactado mi paso por la escuela de la enseñanza básica y media es que no quiero reproducir las mismas prácticas pedagógicas que realizaban algunos de mis profesores, ya que considero que no eran mediador en el proceso de enseñanza aprendizaje y solo entregaban contenido, lo que en lo personal me afectó en el tiempo para lograr desarrollar habilidades.” (Antilaf, Cohorte 2014, Tercer Año).*

*“El paso por la escuela me ha permitido observar aquellos buenos y malos ejemplos de profesores, ya sea por un tema ético-moral, como por sus prácticas pedagógicas, lo cual permite no seguir reproduciendo lo que se hace mal y trabajar en la mejora de mis propias prácticas pedagógicas.” (Sayen, Cohorte 2013, Cuarto Año).*

A partir de lo mencionado en las citas anteriormente expuestas, es posible apreciar que los estudiantes narran de manera transversal en todas las cohortes. La principal razón por la cual se declaran agentes de cambio es para no reproducir

los mismos modelos de profesores que tuvieron durante su trayectoria como estudiantes, caracterizándolos de manera negativa como poco empáticos, sin expectativas y limitantes de oportunidades. De esta forma, desde el rol docente pretenden no reproducir estos modelos y como mencionaban ser un buen mediador de este proceso enseñanza aprendizaje, pretendiendo ser un modelo de guía e incentivo dentro de esta labor.

Con respecto a lo anteriormente expuesto, dentro del análisis de los relatos se presenta una categoría de carácter emergente asociada a querer ser un agente de cambio de acuerdo a lo vivido en su trayectoria escolar, pero haciendo referencia además a la trayectoria como estudiante pasante dentro de la Universidad y como esta le ha permitido mediante lo vivenciado, declararse como agente de cambio.

De lo anterior expuesto, se presenta la siguiente cita:

*“Siempre he querido ser profesor como agente de cambio, puesto que en mis años de escuela, como en mi pasantía he observado que los profesores no tienen muchas expectativas con sus alumnos, al contrario lo limitan y acotan sus oportunidades. Por ello mi objeto es ampliar su mundo, enseñar y a la vez alentarles que puedan ser lo que querían ser si se lo proponen y no “etiquetar” como muchos profes antes, que hoy en día hacen con sus estudiantes, puesto que refleja sus expectativas, en base a algo tan arbitrario como una simple nota.” (Llanquiray, Cohorte 2015, Segundo Año).*

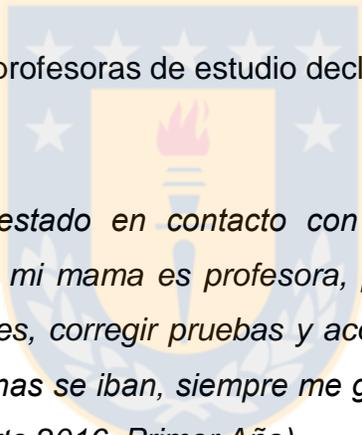
A partir de la declaración emitida, el sujeto se declara querer ser un agente de cambio, para no reproducir esas malas prácticas docentes evidenciadas dentro de las pasantías. Lo que da cuenta que al estar en contacto con estas realidades

y tener aproximaciones mucho más cercanas a la labor profesional influyen en las decisiones y comportamientos de los sujetos.

#### 4.2. D. Impacto de otras trayectorias en los sujetos de estudio

Como fue mencionado con, los sujetos declaran haber vivido distintos tipos de impactos dentro de la escuela. De esta manera, dentro del análisis de los relatos fue posible apreciar que estos declaran como un impacto importante la trayectoria vivida por otros sujetos, y que inciden en su actuar profesional como docentes, en su gusto por la pedagogía, y en la apropiación temprana de este rol.

Los profesores y las profesoras de estudio declaran:



*“Siempre he estado en contacto con la escuela, como estudiante además como mi mamá es profesora, preparar clases hasta me toco un par de veces, corregir pruebas y acompañar a mí mamá al trabajo cuando las nanas se iban, siempre me gusto y lo entraba interesante. “  
(Mailen, Cohorte 2016, Primer Año).*

*"Pedagogía aprendí desde siempre, mi abuela es jubilada de docencia y a lo largo de mi vida escolar, observando dentro de la sala de clases. Acá en la universidad me ha servido como para entender desde perspectivas teóricas tenemos que en el desarrollo de la escuela ocurría y sigue ocurriendo" (Aimará, Cohorte 2015, Segundo Año).*

*"Además siempre me ha gustado esta carrera, ya que la fui conociendo por familiares –primas que se han dedicado a la pedagogía-, por ello me fui interesando y decidiéndome a estudiar esta carrera". (Ayelén, Cohorte 2015, Segundo Año).*

*"Pero fueron mis hermanas las que me dieron apoyo ánimo para estudiar y fue ahí donde me prepare y estudie enfermería dos años pero esa carrera no era lo mío y mi hermana mayor empezó a estudiar pedagogía y me encanto con su experiencia y en ese momento tome la decisión de ser profesora porque esta profesión tiene un impacto directo en las personas y así como profesor tener un rol social que pueda tener incidencia en nuestra sociedad, luego ya cursando esta carrera cada pasantía reafirma que esta carrera es hermosa, pero que también es una tremenda responsabilidad, la experiencia en el aula o con otros profesores, sean buenos o malos son siempre enriquecedoras, siempre hay algo que aprender". (Ailin, Cohorte 2013, Cuarto Año).*

En consideración a lo anterior, si bien no es una tendencia que se da en los relatos, es importante destacar que algunos de ellos declaran en sus relatos que las trayectorias vinculadas a otros sujetos cercanos a ellos, como lo son integrantes de su familia, (madres abuelos hermanos), se transformaron en grandes referentes y que sin duda influyeron en sus decisiones, como la de escoger pedagogía como carrera profesional, o bien los acercó e incentivó a la labor docente.

#### **4.3. Experiencias de aprendizaje.**

Este apartado tiene como objetivo describir lo que declaran los estudiantes como situaciones de aprendizaje en su trayectoria educativa. Acorde a lo encontrado en los relatos, las experiencias de aprendizaje se han agrupado en cuatro subcategorías, las cuales son:

- **Experiencias de aprendizaje a partir del trabajo con material concreto.**
- **Experiencias de aprendizaje a partir de la observación.**
- **Experiencias de aprendizaje a partir de la exposición.**
- **Experiencias de aprendizaje a partir del diálogo.**
- **Interpretaciones negativas de las experiencias de aprendizaje.**

Las subcategorías de experiencias asociadas a la observación se presentan de forma transversal y en todas las cohortes. Por su parte, las de trabajo con material concreto son declaradas en primer, tercer y cuarto año. Mientras que las asociadas a exposición son declaradas en las cohortes 2016, 2015 y 2014 (Primer año, segundo año y tercer año respectivamente). En tanto, solo en la cohorte 2013 (cuarto año) se declara al Diálogo como movilizador de aprendizaje.

En los relatos de primer año, las experiencias de aprendizaje están marcadas principalmente por la *exposición* y *el trabajo con material concreto* (con 4 apariciones cada una). Para segundo año existe una distribución homogénea en los detonantes de las experiencias de aprendizaje en tres de las cuatro categorías (*trabajo con material concreto*, *observación* y *exposición*) y no se hace mención al igual que en primer y tercer año, de la *reflexión* como movilizador de aprendizaje. Por su parte, en tercer y cuarto año la tendencia es a considerar el *trabajo con material concreto* como el agente catalizador del aprendizaje (con tres y seis apariciones respectivamente).

#### **4.3. A. Experiencias de aprendizaje a partir del trabajo con material concreto.**

A continuación, se presentan las experiencias en la que estudiantes de la carrera declaran aprender en situaciones en las cuales se presenta material concreto como mediador. Experimentos y utilización de materiales diversos, son los elementos que más destacan los estudiantes.

De lo anterior se desprenden las siguientes citas:

*“...me enseñaron las reglas de las 3 R en ciencias naturales, reducir, reciclar, reutilizar, que fue lo aprendi bien porque la actividad se realizó al aire libre salimos a recoger botellas, y con cosas que ya no se utilizaban en casa, hicimos floreros, lapiceros, etc.” (Millaray, Cohorte 2016, Primer Año).*

*“...el liceo se ubica al lado de un rio, así que para estudiar el tema de caída libre, el profesor nos llevó al puente y desde él se lanzaban varias piedras con distinta masa y con un cronometro se medía cuanto se demoraba la piedra en tocar el agua” (Huanquiyi, Cohorte 2014 Tercer Año).*

*“Además sus cases eran didácticas no se preocupaba solo en escribir en la pizarra y dar por pasada la materia, trabaja con material concreto siempre que era posible.” (Inara, Cohorte 2013, Cuarto Año).*

Lo más característico de las experiencias de aprendizaje narradas en relación al trabajo con material concreto, hace relación a que el estudiante aprende en cuanto se siente partícipe principal de su proceso de aprendizaje.

#### **4.3. B. Experiencias de aprendizaje a partir de la observación**

Transversalmente se presenta la observación como una estrategia utilizada por los estudiantes para aprender. Los sujetos declaran observar actividades prácticas realizadas por sus profesores, o salidas a terreno donde observaban fenómenos en su estado natural.

En consideración a lo anterior los estudiantes declaran:

*“Recuerdo la “fuerza de gravedad” con el profesor ejerciendo a cada momento de la clase, de forma práctica y significativa, arrojando objetos, para entender dicha fuerza”(Lilen, Cohorte 2016, Primer Año).*

*“Recuerdo cuando en historia nos enseñaba el profesor la conquista de America con unos mapas que dibujaba el mismo, en la pizarra o en cartulinas grandes y llamativas con muchos colores” (Pire, Cohorte 2015 Segundo Año).*

*“La experiencia de ver el brote y germinación de una semilla y tener que registrar las diferentes etapas de ese, sus partes, los procesos de alimentación autótrofa de una planta...” (Quintun, Cohorte 2014, Tercer Año).*

*“en historia o Cs naturales estábamos en el contenido sobre flora y fauna, íbamos al cerro y explorábamos la zona a fin de conocer en el lugar con que tipo de fauna se contaba.” (Rayen, Cohorte 2013, Cuarto Año).*

Es posible apreciar que las actividades declaradas por los estudiantes de las cohortes 2016 y 2015 (primer y segundo año) el eje del aprendizaje es una actividad realizada por el profesor la cual es observada por ello. Mientras que en las cohortes 2014 y 2013 (tercer y cuarto año) el profesor no es declarado como el agente principal del aprendizaje (implícitamente se le puede considerar como guía de la actividad), más bien el relato se centra en la actividad como ejercicio realizado por el estudiante, para su aprendizaje.

### 4.3. C. Experiencias de aprendizaje a partir de la exposición

En este apartado se presentan las experiencias de aprendizaje que los sujetos declaran haber tenido a partir de la presentación de los conocimientos o habilidades trabajadas para sus compañeros. Se resaltan experiencias asociadas a realizar ejercicios en la pizarra, y dramatizaciones relacionadas al contenido.

De lo anterior se desprenden las siguientes citas:

*“Recuerdo que siempre pasaba a la pizarra a trabajar y que eso me provoco un buen aprendizaje porque hasta hoy no se me ha olvidado, recuerdo que era la clase de matemática con el profesor Fabián contreras y el tema era sobre lo polinomios.” (Yankiran, Cohorte 2016, Primer Año).*

*“...recuerdo una clase de química en que nos hicieron actuar y protagonizar la vida y obra de un científico, todos los que crearon “ la teoría atómica”, como Dalton, etc.” (Ayvlen, Cohorte 2015, Segundo Año).*

*“Recuerdo a mi profesor de historia cuando estábamos abordando los contenidos de grecia y roma y el profesor nos hacía participar como personajes de la historia y cada una tenía un rol definido” (Yanara, Cohorte, 2014, Tercer Año).*

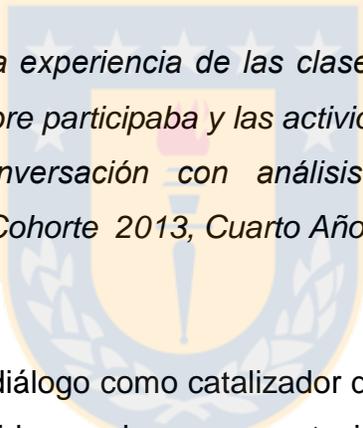
En cuarto año, no emergen experiencias de aprendizaje a partir de la exposición.

Al igual que en las subcategorías de experiencias con material concreto, los estudiantes declaran aprender cuando se perciben como actores determinantes o

principales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y si bien las experiencias no son iguales, existe cierta complementariedad entre ellas en razón de que los estudiantes se posicionan frente a sus compañeros a exponer un conocimiento o habilidad trabajada, tras la indicación de un profesor, quien dirige la actividad.

#### **4.3. D. Experiencias de aprendizaje a partir del diálogo**

Finalmente, se presenta la experiencia de aprendizaje que conlleva una situación dialógica. Se presenta como singular, dado que fue solo un sujeto quien lo manifestó;



*“Recuerdo la experiencia de las clases de historia de cuarto medio, donde siempre participaba y las actividades se basaban en la opinión y cada conversación con análisis de los hechos históricos.”  
(Callfutray, Cohorte 2013, Cuarto Año).*

La valoración del diálogo como catalizador de aprendizaje se presenta solo en esta cohorte, y coincide con la no presentación de relatos que declaren la exposición de lo trabajado como movilizador de aprendizaje. Esto da cuenta de que el estudiante de cuarto año valora no solo exhibir lo que está aprendiendo, sino que también la opinión, interpretación, concepción que tienen los compañeros y el profesor sobre lo trabajado.

#### **4.3. E. Interpretaciones negativas de las experiencias de aprendizaje**

El presente apartado da cuenta de las valoraciones negativas que manifiestan los estudiantes en relación a no haber aprendido durante su paso por la escuela. En consideración a esto, los estudiantes declaran no haber aprendido

debido a malas prácticas de enseñanza de los docentes, como la memorización y los dictados.

Éste tipo de experiencia se distribuyen en todas las cohortes, pero es en segundo año (cohorta 2015) en donde se presentan con mayor frecuencia.

De lo anteriormente expuesto emanan las siguientes citas representativas:

*“No recuerdo experiencias de aprendizajes, puesto a que mi escuela solo se remitía a entrega de conocimientos concretos, donde la mayoría de los casos, se evaluaba la capacidad de memorizar.” (Ayinhual, Cohorte 2016, Primer Año).*

*“No recuerdo que hayan sido experiencias de aprendizaje significativo más bien memorística, los profesores se centraban solo en la reproducción del conocimiento, aunque aprendí ahora que lo veo desde otra perspectiva no hubo nada significativo solo aprendía para una buena nota.” (Llanquiray, Cohorte 2015, Segundo Año).*

*“Los aprendizajes que recuerdo haber tenido son netamente con las experiencias vividas durante la escuela, que contenido propiamente tal, que creo que el 90% de las clases que tuve en mi vida no fueron de manera significativa y todo se basaba en el memorizar.” (Curaqueo, Cohorte 2015, Segundo Año).*

*“La primera recuerdo que habían profesores que realizaban dictados, por lo tanto, no aprendía” (Ayen, Cohorte 2014, Tercer Año).*

*“Experiencia de aprendizaje en la escolaridad hay pocas, pero creo que aquellas que quedan son significativas en la construcción del conocimiento. Recuerdo salidas a terreno a Lota en historia, la presentación de material histórico libros antiguos, diarios etc. Por otro lado, en la educación media siempre recuerdo la contextualiza con de contenidos de siglos pasados hacia una concepción de la actualidad. (Curileo, Cohorte 2013, Cuarto Año).*

La perspectiva que declaran en cuanto a no haber aprendido durante el paso por la escuela, corresponde a una visión orientada a las malas prácticas pedagógicas impulsadas por los docentes en el contexto de sus clases. Por un lado los estudiantes de primero y tercer año recuerdan la memorización y los dictados como eje central en el desarrollo de sus prácticas de enseñanza. Los estudiantes de segundo año le otorgan un mayor sentido a estas experiencias, estableciendo que estas no fueron significativas en su gran mayoría, y solo se encargaban de reproducir, y aprender para obtener una buena calificación.

Por otra parte, los estudiantes de cuarto año atribuyen todo aquello que no fue significativo para ellos como instancias en las cuales no desarrollaron aprendizajes. Bajo este sentido manifiestan y valoran algunas experiencias que si les permitieron aprender, como fueron salidas a terreno, presentaciones con materiales, libros y diarios.

#### **4.4. Experiencias de aprendizaje pedagógico**

Este capítulo tiene como objetivo describir las experiencias de aprendizaje sobre pedagogía que declaran haber vivido los profesores en formación en el transcurso de su trayectoria, incluyendo tanto la escolar como la de formación profesional. Para profundizar en el análisis se estudiarán dos fenómenos

asociados a las experiencias, el primero en relación a dónde declara haber aprendido pedagogía, dividiéndolo en las siguientes subcategorías;

- Experiencias declaradas en las trayectorias escolares.
- Experiencias declaradas en las prácticas progresivas.
- Experiencias declaradas en la formación teórica.

Para primer año el impacto del paso por la escuela está determinado por la temática de *elección de carrera* (con 6 apariciones). En cambio para segundo, tercero y cuarto año, es el agente de cambio quien predomina de manera homogénea en estas cohortes, donde en segundo y tercer año, se presenta con (9 apariciones respectivamente) y en cuarto año el impacto de agente de cambio se presenta con (7 apariciones respectivamente).

Por su parte, el segundo fenómeno responde al cómo manifiestan haber aprendido pedagogía, y a partir de la información recolectada, se ha clasificado en las siguientes subcategorías;

- Experiencias de aprendizaje obtenidas mediante la teoría.
- Experiencias de aprendizaje obtenidas mediante la observación.
- Experiencias de aprendizaje obtenidas mediante la práctica.
- Experiencias de aprendizaje obtenidas mediante la reflexión.

Cabe destacar que estas categorías, tanto las asociadas al lugar como a la forma, no se presentan aisladas unas de las otras en los relatos, es más, es posible aseverar que la gran mayoría de los sujetos declaran haber aprendido pedagogía en dos o más espacios y de dos o más formas. Solo con motivos de análisis del rol que cumplen, se dividirán en las subcategorías presentadas.

Para primer año las experiencias positivas están determinadas de forma homogéneas por las 4 temáticas. En cambio para segundo año, *las relaciones interpersonales con compañeros* es el factor que más experiencias determina (con seis apariciones). Para tercer año, son las *buenas prácticas de enseñanza* el agente que condiciona con mayor frecuencia las experiencias (con cinco apariciones). Por último, en cuarto año son las *buenas prácticas de enseñanza* junto con *las relaciones interpersonales con compañeros* los factores determinantes en las experiencias positivas (con cuatro apariciones cada uno).

#### **4.4. A. Experiencias declaradas en las trayectorias escolares**

La presente sub-categoría, da cuenta de lo declarado por los estudiantes en los relatos en relación a considerar a las trayectorias escolares como lugar donde ellos consideran que aprenden pedagogía. En relación a esto, los estudiantes declaran en sus experiencias que el paso por la escuela durante su trayectoria como estudiante les permitió poder adquirir directrices de su labor como docentes.

De lo anterior emanan las siguientes citas representativas:

*“Pero creo que siempre aprende pedagogía desde que eres pequeño y tu mamá te advierte sobre lo que no debes hacer por el peligro que presenta algo, ya que después esa misma enseñanza se la repites a tus compañeros del jardín. El pasar 12 años de tu vida viendo y escuchando como un profesor te enseña, te ayuda a aprender a enseñar, ya sea imitando lo bueno o malo, o mejorándolo”.*  
*(Ilichahueque, Cohorte 2016, Primer Año).*

*“La pedagogía considero que uno la aprende y la aprendió desde que fue estudiante hasta ahora, claro que ahora a las cosas se les mira desde otra perspectiva esta se aprende observando y también haciendo con es la práctica, es decir, a través de la experiencia “ ( Lilen ,Cohorte 2015, Segundo Año).*

*“Creo que hay dos formas, una es con la experiencia que tienes en pedagogía, como te han enseñado, aunque no sé si es aprendizaje efectivo de pedagogía oro momento es cuando estudias la pedagogía y la entendemos como una ciencia con un campo de estudio con teorías y que se hace efectivo en la práctica.” (Aneley, Cohorte 2014, Tercero Año).*

*“Creo que uno aprende pedagogía tanto de las experiencias como estudiantes que tuvimos así como también en el trabajo que tenemos en pasantía, ya que uno suele recordar a los buenos profesores por su trabajo, pero también a los que no fueron tan buenos, ya que no quiere repetir las mismas prácticas de ellos que nos marcan bien a los alumnos. Además también de la observación de nuestra profesora guía dentro de la pasantía ya que ella está inserta en la actual realidad y con niños que representan el ahora. “(Inara, Cohorte 2013, Cuarto Año).*

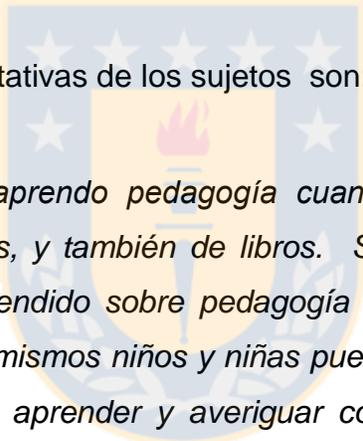
En relación a las citas anteriormente expuestas, es posible identificar que los profesores en formación declaran sus trayectorias educativas como uno de los lugares principales en que comienzan a adquirir conocimientos pedagógicos, declarando en su paso como estudiantes de educación básica, momentos en que comenzaron a adquirir el gusto por la enseñanza, al momento de ayudar o explicar a compañeros, o bien a aprender de ciertos referentes que los marcaron durante

su paso por la escuela, declarando los modelos de docentes que tuvieron y sus buenas y malas prácticas pedagógicas

#### **4.4.B. Experiencias declaradas en prácticas progresivas**

La presente subcategoría da cuenta de las narraciones emitidas por los estudiantes quienes declaran aprender pedagogía durante el desarrollo de sus prácticas progresivas. Estas se ven evidenciadas en las experiencias que cada uno de los sujetos declaran tener al estar inmerso en ella, y el valor que le otorgan a dicha experiencia como lugar de aprendizaje.

Las citas representativas de los sujetos son:



*“Creo que aprendo pedagogía cuando observo a mis profesores universitarios, y también de libros. Sin embargo siento que donde más he aprendido sobre pedagogía ha sido en la pasantía, sobre todo de los mismos niños y niñas pues despertaron en mi, las ganas de conocer, aprender y averiguar como llegar a cabo una buena pedagogía.” (Allinhual, Cohorte 2016, Primer Año).*

*“Aprendo pedagogía cuando estoy en la práctica o en pasantía, es decir, en la praxis puedo ver cómo abordar las problemáticas que existen. Puedo poner en práctica todo lo leído en clases, las situaciones que surgen ayudan a ser mediador en el aula, a saber de qué forma inculco valores y conveniente a niños de distintos contextos.” (Ayiñir, Cohorte 2015, Segundo Año).*

*“Considero que uno estudiando esta carrera, aprende pedagogía en la práctica, ya que a veces si no estudia mucho la teoría, no sabrá desenvolverse completamente. La práctica, es el complemento de la teoría y debe ser puesto o debe ser utilizado porque aprendemos de ellos, y nos vamos retroalimentando con nuestro propio aprendizaje. Uno aprende pedagogía, haciendo pedagogía, y el momento es visualizado en la pasantía, en los colegios, con los niños, viendo directamente sus realidades, y realizando clases que sean significativas para ellos.” (Sujeto Pitrel, Cohorte 2014, Tercer Año).*

*“Creo que uno aprende pedagogía tanto de las experiencias como estudiantes que tuvimos así como también en el trabajo que tenemos en pasantía, ya que uno suele recordar a los buenos profesores por su trabajo, pero también a los que no fueron tan buenos, ya que no quiere repetir las mismas prácticas de ellos que nos marcan bien a los alumnos. Además también de la observación de nuestra profesora guía dentro de la pasantía ya que ella está inserta en la actual realidad y con niños que representan el ahora”. (Inara, Cohorte 2013, Cuarto Año).*

De las citas anteriormente expuestas, es posible establecer que los estudiantes le otorgan un gran valor a las prácticas progresivas como un lugar significativo en donde aprenden pedagogía. Es posible vislumbrar que a medida que los estudiantes avanzan de nivel dentro de la carrera, declaran en sus relatos una mayor profundidad y un mayor análisis a lo ocurrido en las pasantías. De esta forma es posible establecer que en las cohortes de primer año, la pasantía es el lugar donde comienzan a interactuar con niños y aprenden de ellos, ya en segundo año comienzan a declarar que lo aprendido en la Universidad les sirve como herramienta importante dentro del ejercicio de esta labor. En los cursos de tercer y cuarto año declaran la teoría y la práctica como elemento central del

ejercicio docente, otorgando valor a las prácticas pedagógicas ejercidas por los docentes guías que han tenido como referentes a lo largo de sus prácticas.

De manera complementaria a lo anterior, los sujetos de estudio declaran que donde más aprenden pedagogía es en las practicas progresivas, pero siempre mantienen un vínculo impórtate en cada uno de sus relatos con la teoría, pues esta les brinda sustento a sus acciones y les otorga sentido a su labor.

#### **4.4. C. Experiencias declaradas en la formación teórica**

La presente subcategoría da cuenta de lo declarado por los estudiantes de la carrera, en relación a otorgar a la universidad como lugar donde ellos consideran que aprenden pedagogía. Dicho lugar les permite adquirir distintas estrategias para desempeñarse en el ejercicio docente.

Cabe destacar que dentro de esta subcategoría los estudiantes narran a la universidad como la oportunidad para aprender pedagogía, pero esta no se describe sola, sino que los estudiantes la vinculan fuertemente con la práctica pedagógica.

Con respecto a lo anterior los profesores en formación declaran que:

*“Aprendo pedagogía en el día a día en la praxis, acá en la universidad adquiero una serie de conocimientos, estrategias, formas de trabajar, sin embargo estando con los niños puedes poner en práctica ( o quizás) una serie de elementos... pero lo importante es tu manejo en el aula y con niños, eso es una forma de pedagogía.”(Suyai, Cohorte 2016, Primer Año).*

*“Aprendo pedagogía al momento de asistir a las clases que imparte la carrera, obviamente porque necesitamos el sustento teórico. Pero, también aprendo pedagogía al momento de asistir a las practicas progresivas, al observar a mi profesora guía cuando imparte clases. También aprendo pedagogía cuando reflexiono en torno a esta, de manera individual o colectivamente. Colectiva porque junto a mis compañeros y compañeras compartimos y escuchamos sobre nuestras experiencias pedagógicas.” (Sujeto 43, Cohorte 2015, Segundo Año).*

*“Se aprende pedagogía cuando se estudia la teoría, pero además de eso se ejerce en la práctica, no hay más aprendizaje efectivo que el aprender haciendo y de poder evidenciar las dificultades y a través del conocimiento y la experiencias desarrollarse profesionalmente en la pedagogía.” (Yanara , Cohorte 2014, Tercer Año).*

*“Creo que aprendo de pedagogía en la escuela, mezclándome con el sistema escolar, viendo la realidad de lo que es trabajar en este ambiente, porque en la universidad nos enseñan mucho de lo teórico pero el momento en el que estamos en la praxis misma es lo que nos refuerza que vamos bien encaminados y también a aplicar todo lo teórico que nuestros docentes en la universidad nos han enseñado y que muchas veces creemos innecesarios o redundante. “(Lihuen, cohorte 2013, cuarto año).*

A partir de las declaraciones emitidas por los docentes, es posible establecer que durante el primer año de inserción a la universidad, los estudiantes declaran que en ella son capaces de adquirir conocimientos, y distintas formas y

técnicas para explicar y enseñar a los estudiantes. Sin embargo, en las cohortes de segundo, tercero y cuarto año, los estudiantes declaran con mayor profundidad en sus narraciones que la universidad les permite adquirir el sustento teórico para desenvolverse en el ejercicio de la labor docente, esto de manera complementaria con la práctica, pues no es declarada individualmente por los sujetos.

En síntesis, de la presente categoría de experiencias de aprendizaje pedagógico y en relación a las experiencias y lugar donde los estudiantes declaran aprender pedagogía, se establece que en la mayoría de los relatos los estudiantes declaran aprender pedagogía en las practicas progresivas que son instauradas en la carrera, en menor medida declaran aprender en la universidad, y de manera muy ínfima los estudiantes manifiestan haber aprendido durante su trayectoria escolar.

Cabe destacar la relación que los estudiantes hacen a la importancia de la teoría, aprendida en la universidad y la práctica que se evidencia en las pasantías. Pues son los dos ejes que vinculados entre sí, los estudiantes declaran como espacios importante de aprendizaje.

#### **4.4. D. Experiencias de aprendizajes obtenidos mediante la teoría**

Los estudiantes de todas las cohortes manifiestan haber aprendido pedagogía desde la teoría, y si bien no la presentan como factor único de este aprendizaje, sí cumple un rol protagónico acompañado de la práctica. La teoría es mayormente valoradas en los cursos mayores, tercer y cuarto año (Cohortes 2014 y 2013, respectivamente), a diferencia de primer año donde se alza el aprendizaje por observación. Clases de perfil teórico, contenido de libros y la teoría en general,

son mencionadas por los estudiantes cuando describen su aprendizaje pedagógico.

Considerando lo anteriormente expuesto los docentes declaran:

*“Aprendo pedagogía en el día a día en la praxis, acá en la universidad adquiero una serie de conocimientos, estrategias, formas de trabajar...” (Suyai, Cohorte 2016, Primer Año).*

*“Aprendo pedagogía al momento de asistir a las clases que imparte la carrera, obviamente porque necesitamos el sustento teórico. Pero, también aprendo pedagogía al momento de asistir a las practicas progresivas, al observar a mi profesora guía cuando imparte clases...” (Ayinrai, Cohorte 2015, Segundo Año).*

*“Creo que se aprende pedagogía en la práctica la cual está sustentada en todas las teorías. Cada pasantía quedo convencida de que sin esta teoría no logro comprender lo experimentado, por ejemplo, las conductas de los estudiantes al choque cultural.” (Kuyenray, Cohorte 2014, Tercer Año).*

*“Creo que se aprende pedagogía cuando eres capaz de llevar lo que conocer solo teóricamente a tu práctica, utilizar metodologías enseñar, instruir de forma eficaz y significativo llenando a la persona al aprendizaje. (Rayen, Cohorte 2013, Cuarto Año).*

Si bien en todas las cohortes se declara que la teoría forma parte del aprendizaje pedagógico, las valoraciones de ésta cambian en el transcurso de la formación profesional, Es así como en primer año se valora como una adquisición de algún conocimiento, y en segundo como un sustento (sin especificar la utilidad de esta), en tercer y cuarto año en cambio la teoría no se valora por sí misma, sino que en relación al rol que cumple en el desarrollo de la práctica; les permite comprender, analizar y mejorar su quehacer práctico.

#### **4.4. E. Experiencias de aprendizaje obtenidas mediante la observación**

En contraposición con la teoría, las experiencias de aprendizaje pedagógico adquiridas mediante la observación, tienen mayor auge en los relatos de las cohortes más jóvenes (2016 y 2015), y mucho menos para la 2014 y 2013. Las experiencias asociadas relatan a uno o varios profesores, tanto en su trayectoria escolar como en la de formación profesional, que han servido de modelos tanto para copiar estrategias, como para reconocer lo que desean evitar hacer en su práctica.

De lo anterior se desprenden las siguientes citas:

*“Creo que en pasantía y en la U aprendo pedagogía porque veo de la buena forma que enseñan y las diferentes formas y técnicas que tiene de explicar, y aplicar enseñar.” (Ayiqueo Cohorte 2016, Primer Año).*

*“La pedagogía considero que uno la aprende y la aprendió desde que fue estudiante hasta ahora, claro que ahora a las cosas se les mira*

*desde otra perspectiva esta se aprende observando y también haciendo con es la práctica, es decir, a través de la experiencia” ( Lilen, Cohorte 2015, Segundo Año).*

*“Creo que uno aprende pedagogía tanto de las experiencias como estudiantes que tuvimos así como también en el trabajo que tenemos en pasantía, ya que uno suele recordar a los buenos profesores por su trabajo, pero también a los que no fueron tan buenos, ya que no quiere repetir las mismas prácticas de ellos que nos marcan bien a los alumnos. Además también de la observación de nuestra profesora guía dentro de la pasantía ya que ella está inserta en la actual realidad y con niños que representan el ahora.” (Inara, Cohorte 2013, Cuarto Año).*

Las valoraciones que los estudiantes declaran otorgar a la observación varían en virtud de la utilidad. Para los primeros años, la observación permite aprender técnicas o estrategias de otros profesores, sin cuestionar o situar dicho aprendizaje. En cambio, los cursos mayores (tercer y cuarto año) valoran la observación, pues permite comprender fenómenos propios de la experiencia observada; un fenómeno inmerso en un contexto específico. Los sujetos declaran entender que las acciones llevadas a cabo por el profesor están ajustadas a la realidad en la cual se desarrollan las actividades.

#### **4.4. F. Experiencias de aprendizaje obtenidas mediante la práctica**

En este apartado, se describirán las experiencias en la práctica del oficio docente, en donde los profesores en formación declaran aprender pedagogía. Como se mencionó anteriormente, el aprendizaje mediante la práctica se presenta

–mayoritariamente– acompañado por el aprendizaje a partir de la teoría. Ésta relación teoría-práctica es destacada por los estudiantes, señalando que les otorga herramientas que permiten enfrentar las diversas situaciones del quehacer, tales como la planificación, solución de problemas, etc.

En relación a las experiencias de aprendizaje obtenidas mediante la práctica, se desprenden las siguientes citas:

*“Aprendo pedagogía en las pasantías, proyectando todo lo que aprendo teóricamente cuando lo comparto con los demás sin necesidad de gritos y actitudes violentas, y con amor y libertad.” (Llanca, Cohorte 2016, Primer Año).*

*“Aprendo pedagogía cuando estoy en la práctica o en pasantía, es decir, en la praxis puedo ver cómo abordar las problemáticas que existen. Puedo poner en práctica todo lo leído en clases, las situaciones que surgen ayudan a ser mediador en el aula, a saber de qué forma inculco valores y conveniente a niños de distintos contextos.” (Ayiñir, Cohorte 2015, Segundo Año).*

*“Aprendo pedagogía al momento de enseñarle a un alumno no sólo un conocimiento, sino entablando una conversación donde el estudiante se da cuenta que lo que está aprendiendo, lo utiliza o lo utilizará en un futuro, además de entregar valores, actitudes que se repetirán a lo largo de su vida.” (Leflay, Cohorte 2014, Tercer Año).*

*“Creo que se aprende pedagogía cuando eres capaz de llevar lo que conocer solo teóricamente a tu práctica, utilizar metodologías*

*enseñar, instruir de forma eficaz y significativo llevando a la persona al aprendizaje.” (Rayen, Cohorte 2013, Cuarto Año).*

Como es posible apreciar, todas las cohortes valoran la práctica docente como el eje de su aprendizaje pedagógico. Mientras que en las cohortes 2015, 2014 y 2013 (segundo, tercero y cuarto año respectivamente) asocian estas experiencias a situaciones o acciones de la labor docente, tales como metodologías de aprendizaje y solución de problemas. En primer año existen una aproximación más abstracta, situadas desde lo emocional e ideológico. Esto se explica dado el mayor recorrido que han tenido -a la fecha de la recolección de datos- las cohortes mayores.

#### **4.4. G. Experiencias de aprendizaje obtenidas mediante la reflexión**

En este apartado se presentarán las experiencias de aprendizaje pedagógico asociada a la reflexión. Como ejercicio de análisis se ha decidido incorporar tanto las experiencias donde se declara explícitamente la reflexión como factor de aprendizaje (expresadas en las cohortes 2013 y 2014), como así también las que implícitamente lo abordan, al considerar aprender pedagogía en la relación dialógica de la teoría y la práctica. Esto basado en que dicha relación responde a un ejercicio reflexivo; “la reflexión se vincula (...) a la posibilidad de establecer relaciones, tanto causales como dialécticas, entre diferentes acontecimientos, o entre hechos reales y discursividades teóricas” (De Tezanos, 2009 p.15)

De lo anterior se desprenden las siguientes citas:

#### **Expresadas explícitamente;**

*“Aprendo pedagogía al momento de asistir a las clases que imparte la carrera, obviamente porque necesitamos el sustento teórico. Pero,*

*también aprendo pedagogía al momento de asistir a las practicas progresivas, al observar a mi profesora guía cuando imparte clases. También aprendo pedagogía cuando reflexiono en torno a esta, de manera individual o colectivamente. Colectiva porque junto a mis compañeros y compañeras compartimos y escuchamos sobre nuestras experiencias pedagógicas.” (Aynrai, Cohorte 2015, Segundo Año).*

*“En mi opinión se aprende pedagogía en las escuelas, pero una pieza muy importante se relaciona con la reflexión acerca de nuestro desempeño en las escuelas, y este ultimo aspecto considero que se desarrolla en el diálogo con profesores de eje teórico, como la prof. Marcela Suckel, Rodrigo Cea y Gonzalo Sáez, éste último con el cual no tengo clases este semestre, pero que incluyéndome en clases de 4to leng. e historia siento que de su diálogo y discurso con los compañeros he sacado muchos planteamientos que han direccionado mi reflexión docente.” (Amancay, Cohorte 2014, Tercer Año).*

Los relatos dan cuenta de dos elementos importantes para la reflexión y se encaminan directamente a la construcción de saber pedagógico. Lo primero es que el foco de la reflexión declarada es en torno a su propia práctica pedagógica y segundo, que esta reflexión es de carácter dialógico y colectivo. El dialogo reflexivo con otro profesionales, sobre la práctica docente, es en potencia, la posibilidad de mejorar dicha práctica, a partir de la construcción de saber pedagógico.

### **Expresadas implícitamente**

*“Aprendo pedagogía en el día a día en la praxis, acá en la universidad adquiero una serie de conocimientos, estrategias, formas*

*de trabajar, sin embargo estando con los niños puedes poner en práctica...” (Suyai, Cohorte 2016, Primer Año).*

*“Creo que son un conjunto un pack donde la teoría y la practica van juntas creo que la universidad me entrega herramientas que yo con mi criterio las utilizo en el aula o en nuestra practica y allí es donde uno evidencia. Lo que significa la pedagogía para mí.” (Railef, Cohorte 2015, Segundo Año).*

*“A mi parecer uno aprende pedagogía al momento de entrar a la sala de clases y encontrar del otro lado de la sala (como profesor) y uno pone en práctica todo saber teórico entregado en la universidad, por lo anterior es una unión entre lo teórico que se termina por aprender en la sala de clases” (Carilanca, Cohorte 2014, Tercer Año).*

*“He aprendidos pedagogía con algunos libros de autores como Freire, Foucaut. También he aprendido pedagogía en mis procesos de inserción, sobre todo en el momento en que hay que resolver alguna situación o posterior z la clase analizando que se puede hacer mejorar y como voy a continuar la próxima clase.” (Callfutray, Cohorte 2013, Cuarto Año)*

Éste tipo de experiencia dan cuenta de un diálogo entre teoría y práctica, que resulta práctico para los profesores en formación. Este ejercicio dialógico posee componentes principales de la reflexión, es más, comparten “objetivos”. Para Schön (en Barrera, 2009 p.48) “Como resultado de la reflexión, el profesional construye una nueva teoría de un caso único, que no puede ser analizado desde la instrumentalización” Los estudiantes lo expresan en sus relatos como herramientas para mejorar la práctica, solucionar problemas o entender la realidad del aula.

#### 4.5. Representaciones sociales de los profesores en formación

En este apartado se presentarán y analizarán las ideas o concepciones que declaran los sujetos con respecto, esencialmente, al rol docente, educación y aprendizaje. Éstas se presentan en las cohortes 2015, 2014 y 2013 (Segundo, Tercer y Cuarto año respectivamente) y son declaradas, principalmente, cuando describen el impacto que tuvo el paso por la escuela en ellos y las experiencias de aprendizaje.

Cabe destacar que estas concepciones no han emanado tras el análisis de las experiencias relatadas, sino que han sido presentadas como tal por los profesores en formación. Estas concepciones se presentan distantes de las experiencias, y no están centradas en un tiempo u objeto en específico, responden más bien a “ideas” sobre algo que se comprende.

En relación a las concepciones declaradas sobre **rol docente y educación** se desprenden las siguientes citas representativas:

*“La importancia de lo que pasa dentro de la escuela, el aula. La relación con tus pares y también los pares determinan aspectos importantes en la personalidad y el desarrollo de estas, y quiero ser parte de esta construcción, quiero ayudar a que niñas y niños también tengan un buen recuerdo de la escuela, quiero ayudarlos a soñar, y de paso ayudar a cambiar o más bien dicho a incentivar y guiar, servir de apoyo a quién lo presente.” (Ayillen, Cohorte 2015, Segundo Año).*

*“...Por ello mi objeto es ampliar su mundo, enseñar y a la vez alentarles que puedan ser lo que querían ser si se lo proponen y no “etiquetar” como muchos profes antes, que hoy en día hacen con sus estudiantes, puesto que refleja sus expectativas, en base a algo tan arbitrario como una simple nota. (Llanquiray, Cohorte 2015, Segundo Año).*

*“Mi paso por la escuela me ha hecho darme cuenta de las diferentes realidades que existen en una escuela, distintas formas de vida y de pensar, en las que las personas adquieren capacidades y habilidades que pueden reforzarse cada día pero para que se lleve a cabo esto debe existir un mediador que motive, guie y desarrolle esto y ese es el profesor” (Pire, Cohorte 2015, Segundo Año).*

*“Generé un gran rechazo a todo aquello que se imponga como esencial, obligatorio, importante (sin un porqué construido como incluido o comunidad no centralizada, y por ende, naturalmente ajena) y me empuja a la constante búsqueda del verdadero sentido de la pedagogía (búsqueda que la universidad sólo entorpece) como una relación de amistad entre seres humanos sólo distintos por cuestiones cronológicas, y el acompañamiento mutuo en el intimidante proceso de interpretar el mundo” (Ilweb, Cohorte 2014, Tercer Año).*

*“En estos momentos solo puedo mencionar que cada grupo curso es distinto, cada escuela o colegio es distinto, que cada estudiante es diferente y único, y que según esto no solo debo aprender a situarme e interiorizarme con ellos para encontrar las estrategias*

*adecuadas en la que lograre que ellos aprendan.” (Ayinray, Cohorte 2013, Cuarto Año).*

A partir de las concepciones declaradas por los sujetos de estudio, es posible establecer que los estudiantes de segundo año manifiestan concepciones relacionadas a generar relaciones de ayuda y a poyo con sus pares, construyendo en el desarrollo de la identidad y realización personal de sus estudiantes. Así como también, declaran entender la realidad dentro de la escuela como diversa y donde debe existir un guía, un motivador, atribuyendo estas características al docente.

A su vez, los estudiantes de tercer año declaran concepciones acerca de un nuevo sentido de la pedagogía, un sentido de amistad y acompañamiento en este proceso, para de manera conjunta, establecer un camino e interpretar el mundo con los niños.

Los profesores en formación de cuarto año generan concepciones en relación a la escuela, estableciendo que en ellas existen realidades diversas, y que el sujeto debe situarse en aquella realidad para generar estrategias adecuadas que les permitan a los estudiantes aprender.

En relación a las concepciones emanadas de **aprendizaje**, se desprenden las siguientes citas representativas:

*“Considero, por experiencia propia puedo decir que las personas aprendemos cuando lo que vemos y o escuchamos nos conmueve, cuando se involucran sentimientos en el sentido de lo que nos*

*muestra y enseñan mueve algo en nuestro interior. Significa encontramos que es de utilidad para nuestras vidas y nos hace sentido con nuestra personalidad y sentimientos. (Ayillen, Cohorte 2015, Segundo Año).*

*“Aprendo cuando soy capaz de ponerlo en práctica, cuando reflexiono y puedo transmitirlo y discutir con mas personas.” (Loncopan , Cohorte 2015, Segundo Año ).*

*“Nosotros, generalmente aprendemos (logramos adquirir el conocimiento) cuando podemos llevarlo a la vida cotidiana y a raíz de ello, entenderlo.” (Calfuray, Cohorte 2014, Tercer Año).*

Las conceptualizaciones sobre aprendizaje que declaran los estudiantes en sus relatos poseen complementariedad en torno al valor que le otorgan a la posibilidad de poner en práctica lo trabajado. Todas las concepciones destacan la importancia que tiene poder dar uso en la vida cotidiana al aprendizaje, y así consolidar un significado para éste. Por otro lado, cabe destacar el relato de Ayillen (Cohorte 2015, segundo año) quien considera que el aprendizaje se alcanza siempre y cuando logre movilizar las emociones del educando.

## Capítulo 5

### 5. Consideraciones finales, limitaciones y proyecciones de la investigación

A partir de los análisis de resultados obtenidos en la presente investigación, cuyo objetivo general es Analizar el rol de las concepciones e historias de vida escolar en la construcción del saber pedagógico de los profesores en formación, es posible plantear consideraciones a partir de las categorías de análisis levantadas desde los análisis de resultados de los relatos de vida aplicados a los estudiantes de la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Concepción.

En consideración del análisis y la discusión de los resultados es posible Constatar como **reflexiones finales**, que los profesores en formación:

Con respecto al **objetivo específico número 1 Describir la trayectoria educativa del estudiante de Educación General Básica de la Universidad de Concepciones** posible establecer que las **trayectorias son recorridos** de historias de vida que suceden en una temporalidad emanando experiencias vividas por los profesores en formación, que son regidas por su entorno social al que tuvieron acceso. Durante su paso o recorrido por la escuela los estudiantes de la carrera declaran experiencias que se pueden clasificar en:

- 1- Experiencias negativas.
- 2- Experiencias positivas.

Cabe destacar que la tendencia predominante fue declarar ambas tipos de experiencias en un mismo relato (en 38 relatos), seguido por los relatos que solo

declaran experiencias de tipo negativa (27 relatos) y los que mencionan solo del tipo positiva (25 relatos).

De las **experiencias negativas** los profesores en formación hicieron referencia a que tuvieron un mal paso por la escuela porque vivieron *acoso y agresiones por parte de profesores*, vivenciaron *malas prácticas de enseñanza* y finalmente vivieron *acoso y agresiones por parte de los compañeros*. En consideración a estos elementos se aprecia que los estudiantes de la carrera de Educación General Básica desde el primer año de formación tienen una noción de cuál debe ser el actuar de un profesor, es decir, **el rol** que debe cumplir. El rol no es más que un conjunto de conductas y actitudes que se esperan de alguien, en este caso del profesor. Considerando la información recopilada, los sujetos del estudio crecieron con un tipo de profesor que se representa en la definición de **rol actuado** que consiste en lo que realmente hace el sujeto en su práctica y no lo que se espera que haga, puesto que el profesor al enseñar durante su práctica realizaba acciones que obstaculizaban el aprendizaje debido a su mal trato como la violencia física y psicológica, así como también las malas prácticas pedagógicas. Por otra parte, también se puede percibir que el rol que cumplieron los compañeros del colegio también fue negativo debido al constante hostigamiento que declaran haber recibido durante su permanencia y el no haber recibido apoyo en su momento.

**Los factores que influyeron** en la **experiencia negativa** tuvieron un impacto en los profesores en formación de la Universidad de Concepción, puesto que ellos se declaran **agentes de cambio** debido a la experiencia escolar que tuvieron, al cómo les hubiese gustado que los trataran y lo que no quieren reproducir en sus estudiantes. A diferencia del rol actuado que tuvieron sus profesores durante su infancia, una marcada tendencia declara tener un **rol preescrito**, y este rol nace desde lo que la sociedad espera de los sujetos que se divide en dos tipos; el **preescrito general** y el **preescrito personal**. El preescrito general nace desde su trayectoria escolar (por su vivencia) y lo que le hubiera

gustado recibir de su profesor y el preescrito personal emana de las experiencias en pasantías puesto que se proyectan como profesores.

De las **experiencias positivas** los profesores en formación afirmaron haber tenido un buen paso por la escuela porque vivenciaron: *relaciones interpersonales con compañeros, prácticas “afectivas” de profesores, buenas prácticas de enseñanza de profesores y finalmente el propio desempeño académico*. En consideración a estos elementos se aprecia que los profesores en formación valoran bastante el hecho de tener relaciones afectivas con compañeros y profesores, ya que la permanencia durante la escuela no era negativa y se puede aprender de manera más cómoda y sin temor a equivocarse. Las cohortes también mencionan el rol del profesor, pero ya como una apropiación del mismo y no como lo esperado, es por ello que se reconoce el **rol preescrito personal**, ya que al avanzar durante los años de formación los estudiantes van incorporando a sus concepciones las experiencias que viven durante la permanencia en los centros de práctica y eso les permite apropiarse del rol profesional docente. Por otra parte, los profesores en formación hacen alusión a las **trayectorias escolares**, ya que al tener un buen rendimiento académico se considerada como una experiencia positiva porque ven la escuela como un lugar de aprendizaje.

En cuanto a los **factores** que influyeron en **las experiencias positivas**, tuvieron un impacto en los profesores en formación de la Universidad de Concepción, debido a que estos declaran haber tenido una apropiación del rol docente y haber realizado la elección de carrera. Como ya se mencionó anteriormente los estudiantes a través de sus experiencias vividas lograron vislumbrar prácticas afectivas de docentes, pero también a medida que iban avanzando en la formación de profesores pudieron ir interiorizando cuál es un buen actuar pedagógico. En cuanto a la elección de carrera los estudiantes hacen mención a las experiencias que vivieron y como enfrentaron la escolaridad para para decidirse por ella y como algunos profesores influyeron en esta decisión.

Con respecto al objetivo específico n° 2 que busca **describir las concepciones de los estudiantes de Educación General Básica con respecto al desarrollo del saber pedagógico**, es posible sostener que los profesores en formación manifiestan que la **teoría** –adquirida en el aula universitaria- y la **práctica** –en las pasantías progresivas- son los ejes principales en la construcción de su saber pedagógico. Cabe mencionar que los estudiantes declaran – mayoritariamente- ambas formas de aprender como complementarias; la teoría es proyectada en la práctica para explicar los fenómenos de la realidad en la escuela y para definir ciertos aspectos de su quehacer pedagógico. Pero en definitiva es en la práctica en donde –al enfrentarse a la realidad; crear e implementar propuestas frente a las diversas situaciones de esta realidad- consolidan el aprendizaje. Este ir y venir entre la práctica y la teoría, esconde el tercer pilar de la construcción del saber pedagógico; la reflexión. La cual en los relatos es declarada explícitamente en pocas ocasiones, pero que está implícita en el dialogo entre la teoría y la práctica; en las herramientas que los estudiantes manifiestan, le entrega la teoría, para entender el comportamiento de los estudiantes, o los estilos de aprendizaje de los mismo, para explicar y mejorar su propio desempeño en el aula, etc.

Acompaña este proceso de desarrollo del saber pedagógico en los estudiantes, un elemento que no destaca en la bibliografía especialista del tema; el aprendizaje por **observación**; los estudiantes declararon observar a sus profesores en su paso en por la escuela, tanto como estudiante y como docente en formación, aprendiendo de ellos tanto qué hacer, como lo que no tienen que hacer para ser un *buen profesor*. Que este elemento emerja en esta investigación se explica desde dos antecedentes de la misma; el primero asociado al enfoque del trabajo; Cualitativo-Biográfico que permitió rescatar información de las experiencias escolares, tanto en enseñanza básica como media, en las cuales los sujetos declararon haber aprendido observando el desempeño jugado por sus profesores en su rol docente. Prácticas afectivas como agresivas, significativas o vagas estrategias de enseñanza, entre otros, son valoraciones que los profesores

rescataron de su trayectoria escolar y que les permite configurar su propio rol. Ésta perspectiva biográfica no solo permite dar a luz al aprendizaje por observación como elemento en la construcción de saber pedagógico, sino que también abre puertas al análisis de las trayectorias escolares –previas a la formación profesional- como un espacio temporal donde se construye saber pedagógico.

Un segundo elemento que explica la aparición de la observación en la investigación, es una de las características de la muestra: los sujetos del estudio son estudiantes de Educación General Básica en la Universidad de Concepción, carrera cuyo plan de estudio tiene como objetivo, entre otros que *los y las estudiantes logren proyectar los conocimientos teóricos hacia la práctica, junto con promover el desarrollo de capacidades analíticas y reflexivas, en otras palabras que logren orientar sus conocimientos y habilidades a la praxis*, por lo cual los estudiantes se introducen desde primer año en las escuelas en un plan de prácticas progresivas, instancia en la cual tienen la posibilidad de observar –analítica y críticamente, gracias a la formación teórica recibida paralelamente- a los profesores en su ejercicio profesional, donde nuevamente emergen valoraciones sobre el rol que cumple el docente, pero esta vez, asociadas principalmente al efecto que tiene sobre el aprendizaje de los estudiantes.

Cabe destacar que los elementos que los estudiantes declaran considerar en el desarrollo de su saber pedagógico no están homogéneamente representados en cada cohorte, a medida que va transcurriendo la formación profesional, ciertos componentes son más valorados que otros. Mientras que para primer año tiene una alta valoración (representada en la recurrencia de relatos que declaran el elemento) la observación y en segundo orden la práctica, para segundo es esta última considerada como el principal agente de desarrollo del saber pedagógico. Ya para tercer y cuarto año, tanto la teoría como la práctica se levantan como los pilares en la construcción de saber pedagógico, relación que como ya fue mencionado, tiene implícito un ejercicio reflexivo. Entendiendo la

práctica como el eje transversal en el desarrollo del saber pedagógico, esta progresión se puede explicar en virtud del papel que juegan los estudiantes en el sistema de prácticas progresivas que se implementa en la carrera; en primer año el estudiante tiene como objetivo insertarse en sistema educativo (ahora como profesor) a partir de la observación y acompañamiento del docente guía. Ya en segundo año se suma al acompañamiento, la posibilidad de planificar e implementar una clase, mientras que en tercer y cuarto año se implementa el “internado pedagógico” instancia en la cual el estudiante debe cumplir con un mínimo de horas de implementación en una semana por semestre, marcando una progresión ascendente de la relación con el aula y el quehacer práctico.

Con respecto al objetivo específico número 3, que busca **analizar las representaciones sociales de los profesores en formación**, resulta necesario determinar, antes de realizar las consideraciones finales, lo que se entenderá por representaciones sociales. Basados en los trabajos de Moscovici (1993) y Jodelet (1988) en Suckel (2009) se pueden definir las representaciones sociales como un conjunto de conocimientos, creencias y opiniones compartidas por un grupo humano, sobre algún objeto social determinado que se construye a partir de nuestras experiencias, pero también, de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento. Según Moscovici (1993) en Suckel (2009), dicho conocimiento tiene como función la elaboración de los conocimientos y la comunicación entre los individuos a partir de proporcionar un código compartido para los miembros del grupo. De este modo, este conocimiento es, en muchos aspectos, un conocimiento socialmente elaborado y compartido.

En relación a lo anterior, las representaciones sociales de los profesores en formación de la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Concepciones que emanan de lo declarado en los relatos escritos realizados, sostienen lo siguiente:

De acuerdo a las experiencias de aprendizaje positivas, los estudiantes comparten representaciones sociales de aprendizaje en torno a la valoración de la exposición y el trabajo con material concreto. En relación a esto, el estudiante declara aprender cuando se siente participe de su propio proceso de aprendizaje, vinculando estos elementos como aquellos que durante su trayectoria educativa les han permitido desarrollar aprendizajes y ser actores principales de su propio proceso de formación.

Así también emergen representaciones sociales específicamente en cuarto año, donde los estudiantes comparten y valoran el dialogo, como un impulsor de aprendizaje, dando cuenta que estos estudiantes no solo aprecian la exposición como medio para desarrollar aprendizajes, sino que también las instancias de diálogo y opinión que se generan entre docentes y compañeros. Estas instancias de diálogo al ser declaradas por estudiantes de cuarto año, evidencian que están mucho más apropiados de la labor docente y los conocimientos que han adquirido durante su proceso de formación en la universidad.

De acuerdo a las experiencias compartidas por los estudiantes en cuanto a **las experiencias negativas**, los estudiantes generan representaciones en relación a que la **transmisión** mecánica y memorística no es una herramienta válida para provocar aprendizaje. Ante esto los estudiantes declaran no aprender mediante el desarrollo de sus clases, en las cuales se vincula la memorización y la reproducción del contenido.

En relación a **las experiencias de aprendizaje pedagógico**, las representaciones sociales que emanan de esta categoría, están vinculadas a que los estudiantes aprenden pedagogía cuando se relaciona la **práctica** con la **teoría**, pues otorgan un valor importante a la pasantía junto a la formación teórica brindada en la universidad, siendo este el lugar en donde más aprenden conocimientos pedagógicos. Además, declaran que la teoría que aprenden en la universidad y en la práctica se adquiere en el desarrollo de las prácticas progresivas, que son fundamentales y que le otorgan herramientas que permiten enfrentar las diversas situaciones vinculadas al quehacer docente. Al respecto un pequeño grupo de estudiantes comparten representaciones sociales en torno al **aprendizaje de la pedagogía** adquirido a lo largo de su trayectoria escolar, en relación a esto los estudiantes declaran como importante el paso por la escuela, pues les permitió desde pequeños mantener contacto y adquirir ciertas directrices de la labor profesional.

Por otra parte, las vivencias obtenidas por los estudiantes a lo largo de su **trayectoria educativa**, permite generar una representación social vinculada a situar el ejercicio del rol como un agente de cambio. Esto se relaciona con que el estudiante a lo largo de su trayectoria escolar, tuvo diversas vivencias que lo marcaron profundamente y que se vinculan con profesores con malas prácticas pedagógicas, violencias, y malos tratos hacia los estudiantes. En este sentido los sujetos declaran ser agentes de cambio para no reproducir las mismas prácticas de los docentes que tuvieron a lo largo de su formación escolar.

Una parte importante de estudiantes, generan representaciones sociales de profesores que a lo largo de su paso por las escuelas los impulsaron a escoger **la pedagogía como carrera profesional**. Bajo este sentido los profesores en formación ven en el ejercicio del rol profesional como a aquel en el que se permite visualizar, comprender y adquirir el gusto por la pedagogía. En este sentido el rol no es algo estático, sino algo que constantemente cambia, y determina un cierto tipo de relación que se negocia y cambia sin parar. De esta forma un rol puede

modificarse constantemente dependiendo de las diversas situaciones a la cual el sujeto se vea enfrentado. Así un docente puede forjar un rol a lo largo de su paso por la escuela, pero a medida que transcurre el tiempo ese rol puede ir modificándose, en relación a lo que desean y a lo que no cuando ejerzan su labor profesional.

A modo de cierre, y en relación al objetivo general de investigación que busca **analizar el rol de las concepciones e historias de vida escolar en la construcción del saber pedagógico de los profesores en formación**, se puede concluir que la trayectoria y las concepciones que emergen de ésta, juegan un rol determinante para algunos fenómenos y complementario en otros.

Determinante en la elección de estudiar Educación General Básica, como también para declararse como un agente de cambio en el sistema educativo. Asimismo las experiencias escolares son decisivas para las apropiación del rol docente; los sujetos conceptualizan el rol a partir de sus experiencias, e incluso determinan en ella, las prácticas que determinan a un *buen o mal profesor*.

El rol complementario de las historias de vida escolar, está relacionado con el desarrollo del saber pedagógico, específicamente en el proceso de construcción de éste. Ya sea como saberes básicos prerreflexivos, esquemas interiorizados, preconcepciones o creencias, lo aprendido en el paso por la escuela participa en el proceso de reflexión en el cual se edifica el saber pedagógico. Éstos han perdurado en la memoria a largo plazo de los profesores en formación y emanan en los relatos como conceptualizaciones de rol, aprendizaje, escuela y pedagogía fundamentalmente. Es más, cabe destacar que una fracción de los sujetos (aproximadamente la décima parte) declara explícitamente que aprendió pedagogía en su trayectoria escolar previa a la formación profesional.

Todos estos elementos constituyen razones que indican que las trayectorias escolares tienen un rol importante en el *ser profesor*, que es comúnmente

invisibilizado, pero que permitiría comprender el fenómeno de construcción de saber pedagógico y por qué no, de formación de identidad y desarrollo profesional docente. La exposición y análisis dialógico entre pares en el contexto universitario sería un gran aporte a la formación inicial docente.



## 6. Referencias Bibliográficas

- Alliaud, A (s.f) La experiencia escolar de maestros “inexpertos”. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653).
- Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para una discusión. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. San José, Costa Rica.
- Araneda, A., Parada, M. y Vásquez, A. (2008). Investigación cualitativa en educación y Pedagogía. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Chile.
- Ascorra, P y Crespo, N. (2004). La incidencia del rol docente en el desarrollo del conocimiento metacomprendido. *Psicoperspectiva* 3, pp. 23 - 32.
- Ávalos, B. (2002). Profesores para Chile Historia de un proyecto. Mineduc.
- Ávalos, B. (2004). La formación docente en Chile. Santiago.
- Ávalos, B., Matus, C. (2010). La formación inicial docente en Chile desde una óptica internacional informe nacional del estudio internacional YEA TEDS-M. Santiago de Chile: Trama impresores S.A.
- Ávalos, B. (Ed.). (2013). ¿Héroes o villanos? La profesión docente en Chile. Santiago de Chile: Universitaria.
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensión entre políticas de apoyo y control. *Estudios pedagógicos*, 40(1), 11-28.

Barrera, F. (2009). Desarrollo del profesorado: el saber pedagógico y la tradición del profesor reflexivo. *Acción pedagógica*, (18), 42-51.

Bobadilla, M., Cárdena, A., Dobbs, E., Soto, A. (2009). Los rodeos de la práctica. Representaciones sobre el saber docente en el discurso de estudiantes de pedagogía. *Estudios Pedagógicos XXXV*, N° 1: 239-252.

Buontempo, M. P. (2000). Inserción laboral de graduados universitarios: un estudio desde las trayectorias laborales. Corrientes, Argentina: Universidad Nacional del Nordeste.

Cornejo, M (2006). El Enfoque Biográfico: Trayectorias, Desarrollos Teóricos y Perspectivas. *Psyche*. 15 (1).

De Tezanos, A (2007). Oficio de enseñar, saber pedagógico: La relación fundante. *Revista del instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico*, (12).

Díaz, V. (2005). Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35 (3).

DINIECE - UNICEF (2004). Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos. Un estudio en escuelas de nuestro país. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, DINIECE.

Enkvist, I. (2010). El éxito educativo finlandés. *Bordon* 62 (3) 49-67.

García, O. y Barrón, C. (2011) Un estudio sobre la trayectoria escolar de los estudiantes de doctorado en Pedagogía. *Perfiles Educativos* 33 (131).

GIMENO SACRISTÁN, José. (1992) "Profesionalización docente y cambio educativo"; en: ALLIAUD, A. Y DUSCHATZKY, L. Maestros. Formación, práctica y transformación escolar. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores (pp. 113 – 144).

Huchim,D.,Reyes,R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 13 (3) (Marzo-Diciembre)

Jiménez, M. S. (2009). Tendencias y hallazgos en los estudios de trayectoria: una opción metodológica para clasificar el desarrollo laboral. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (1).

Latorre, M. (2003). En el ojo del Huracán: ¿Qué características tiene el saber pedagógico en uso de nuestros profesores?, ¿Es posible contribuir desde la formación inicial? *Boletín de investigación educacional, Facultad de Educación, Pontificia Universidad de Chile*. (18), 285-296.

Maturana, S. (2010). Historias de vida de buenos profesores: Experiencia e Impacto en las aulas. *Revista de currículum y formación del profesorado*. 14 (3).

Medina, J. (2006). La profesión docente y la construcción del conocimiento profesional. Buenos Aires, Argentina: Lumen.

MINEDUC (2001). Programa de fortalecimiento de la formación inicial docente FFID. Santiago, Chile.

MINEDUC (2012). Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación básica, estándares pedagógicos y disciplinarios. Santiago: LOM.

MINEDUC (2015). Encuentro para una nueva política docente, documento base.

MINEDUC (2016). Evaluaciones diagnósticas de la Formación Inicial Docente.

RAE (2016). Real Academia Española. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=KtmKMfe> consultado 15 de enero de 2016.

Restrepo, B. (2004). Investigación Acción Educativa y la construcción del saber pedagógico. *Educación y Educadores* (7).

Sáez, J. y Albert, M. (2015). Dialéctica de los conceptos en Educación. Barcelona: Editorial UOC.

Sautu, R. (Ed). (2004). El método biográfico la reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores. Argentina: Lumiere.

Suckel, M. (2009). Representaciones sociales acerca del proceso de enseñanza aprendizaje de docentes de escuelas municipalizadas en contextos de vulnerabilidad social. (Tesis de maestría). Universidad de Concepción. Concepción, Chile.

Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid, España: Editorial narceas.a de ediciones.

Terigi, F. (2009). Las Trayectorias escolares del problema individual al desafío de política educativo. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

UNESCO (2015). La educación para todos 2000-2015: Logros y desafíos.

Universidad de Concepción. (2008). Plan de estudio Educación General Básica. Facultad de Educación. Concepción.

Vaillant, D. (Septiembre de 2007). La identidad docente. I Congreso Internacional “Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado”. Barcelona, España.

Zupira, X (2000). Relación entre el profesional de la salud y el enfermo. Universidad del país Vasco.





## 7- Anexo

### VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

#### TÍTULO DE LA INVESTIGACION:

CONSTRUCCIÓN DEL SABER PEDAGÓGICO; UNA APROXIMACIÓN DESDE LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE PROFESORES EN FORMACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

**Grupo de Investigación:** Soledad Bustos Uribe - M<sup>a</sup> Eugenia Flores Riquelme - Felipe Ramírez Yubini

**Profesora Guía:** Marcela Suckel Gajardo.

#### OBJETIVO GENERAL:

Analizar el rol de las concepciones e historias de vida escolar en la construcción del saber pedagógico de los profesores en formación.

#### OBEJTIVOS ESPECIFICOS:

- Describir la trayectoria educativa del estudiante de Educación General Básica de la Universidad de Concepción.
- Describir las concepciones de los estudiantes de Educación General Básica con respecto al desarrollo del saber pedagógico.
- Analizar las representaciones sociales de los profesores en formación.

#### PREGUNTAS DE INVESTIGACION:

- ¿Qué manifiestan los estudiantes de la carrera de E.G.B. UdeC, sobre su experiencia de vida previa a su formación inicial docente? ¿Qué elementos de esta experiencia los ha marcado profundamente?
- ¿Cuáles son las concepciones con respecto a la construcción del saber pedagógico y rol docente que manifiestan los estudiantes de Educación General



## Básica de la Universidad de Concepción?

- ¿Cuáles son las representaciones sociales de los profesores en formación? ¿Qué relaciones se pueden evidenciar entre la trayectoria previa y la construcción de estas representaciones sociales

El presente relato de vida escrito, está compuesto por dos preguntas, conforma la base para la recolección de datos relevantes en esta investigación. Cada pregunta está asociada a un eje o tema importante asociado a la trayectoria escolar y universitaria de los estudiantes de Educación General Básica de la Universidad de Concepción. Mediante este relato escrito esperamos que los docentes en formación relaten sus experiencias respecto a distintos ámbitos que conforman su trayectoria educativa. Las experiencias relatadas por los futuros profesores serán reescritas y analizadas mediante la técnica de “análisis de contenido” previa autorización del centro los y las relatores(as) mediante un consentimiento informado.

Los ejes temáticos que se abordan corresponden a experiencias asociadas a la escolaridad y la construcción del saber pedagógico. Los cuales se detallan a continuación.

### **Ejes Temáticos:**

**1- Trayectoria educativa de profesores en formación:** Entendida como un conjunto de experiencias (interpretaciones y valoraciones de éstas) asociadas a la escolaridad del estudiante (relaciones interpersonales, nociones de éxito y fracaso, etc.) que configuran modelos sobre educación, rol docente, entre otros conceptos.

**2- Saber pedagógico:** Comprendido como el conocimiento profesional específico del docente, obtenido a partir de la reflexión (crítica, sistemática y colectiva) sobre la práctica, expresada en escritura. Dicho saber requiere, según Tezanos (2007) de acciones docentes que impliquen compartir, discutir y analizar entre los pares, el desarrollo de sus clases y/o unidades implementadas y posteriormente su escritura a fin de que el ejercicio reflexivo pueda ser sometido a juicio objetivo y sistemático.



Preguntas Para los docentes en formación de la UdeC	Eje 1	Eje 2	Retroalimentación
1-Cuéntanos ¿Cómo fue tú paso por la Enseñanza Básica y la Enseñanza Media? (lo que tú quieras contarnos)			
2- Cuéntanos ¿Cómo ha sido tu experiencia como profesor/a en formación en cuanto al aprendizaje y al rol docente.			
3- ¿Cómo describirías la relación con tus profesores y compañeros, en tu paso por la escuela?			
4- ¿Bajo qué circunstancias crees que aprendiste en tu paso por la Educación Básica o Media?			
5- Cuéntanos ¿Cuáles han sido tus mejores y peores recuerdos en la escuela? ¿Por qué?			
6- En tú paso por la escuela, recuerdas a algún o alguna profesor/a ¿Cómo lo/la describirías?			



Preguntas Para los docentes en formación de la UdeC	Eje 1	Eje 2	Retroalimentación
7- ¿Qué elementos consideras esenciales para describir un/a buen/a profesor/a?			
8- ¿Cuál ha sido tu mayor satisfacción como profesor en formación?			
9- ¿Cómo describirías y qué elementos serían indispensables en una buena clase?			
10- ¿Qué es para ti el aprendizaje y la escuela?			
11- ¿Bajo qué condiciones crees que aprendes pedagogía?			



**Estimado(a) profesor(a) si en el transcurso del análisis del presente documento han surgido preguntas que considere pertinente para la recolección de información de esta investigación, pedimos por favor dejarlas por escrito en el siguiente apartado.**

**Preguntas sugeridas:**





## CONSENTIMIENTO INFORMADO

El proyecto “*La formación práctica de estudiantes de Educación General Básica de la Universidad de Concepción y la construcción del saber pedagógico*”, a cargo de la profesora Marcela Suckel Gajardo, tiene los siguientes objetivos de investigación:

- Analizar el rol de las experiencias de práctica en establecimientos escolares en la construcción del saber pedagógico de los profesores en formación.
- Analizar el rol de las concepciones e historias de vida escolar en la construcción del saber pedagógico de los profesores en formación.
- Conocer la valoración otorgada por los profesores en formación a las asignaturas de integración teórico prácticas y a las prácticas progresivas de su formación profesional.

Por lo tanto, será necesario analizar las percepciones, producciones orales y escritas que usted genere, mediante los instrumentos de recolección de información *Focus Group* y *Relato de vida*, en el marco de su formación docente.

Para ello, su participación en este estudio es de carácter VOLUNTARIO y la información recopilada será de carácter confidencial y no será utilizada con otro propósito fuera de este proyecto.

Su colaboración permitirá acceder a formación relevante para la comprensión del proceso de construcción del *saber pedagógico* de los profesores en formación.

Nombre : \_\_\_\_\_

RUT : \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Año de ingreso a la carrera: \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_



## Instrumento de recolección de información

### “Relato escrito”

Nombre:

Correo:

Curso:

Sección o Especialidad:

1- Cuéntanos ¿Cómo fue tu paso por la escuela?

¿Cuáles son tus mejores y peores recuerdos ?





- 2- ¿Qué experiencias de aprendizajes recuerdas?  
¿Cómo y cuándo crees que aprendes pedagogía?





3- ¿Cómo tu paso por la escuela ha impactado el " ser profesor"?.





## Identidad de los sujetos

A continuación se presenta una tabla en la cual se puede encontrar al sujeto participante, el año que cursa en la carrera y su respectivo nombre ficticio que le fue otorgado durante esta investigación con fines de resguardar la identidad de los individuos participantes.

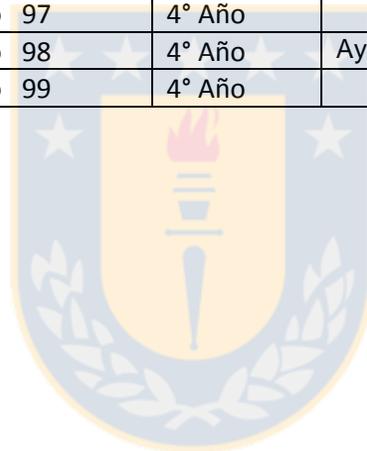
Sujeto y Número	Curso	Nombre Ficticio
Sujeto 1	1° Año	Ayinhual
Sujeto 2	1° Año	Millaray
Sujeto 3	1° Año	Huanel
Sujeto 4	1° Año	
Sujeto 5	1° Año	Quinturay
Sujeto 6	1° Año	Yankiran
Sujeto 7	1° Año	
Sujeto 8	1° Año	Mailen
Sujeto 9	1° Año	Llanca-
Sujeto 10	1° Año	Ilchahueque
Sujeto 11	1° Año	Ayiqueo
Sujeto 12	1° Año	
Sujeto 13	1° Año	
Sujeto 14	1° Año	
Sujeto 15	1° Año	Quetroman
Sujeto 16	1° Año	
Sujeto 17	1° Año	
Sujeto 18	1° Año	Suyai
Sujeto 19	1° Año	Lilen
Sujeto 20	1° Año	
Sujeto 21	1° Año	Lefitray 2
Sujeto 22	1° Año	
Sujeto 23	1° Año	Epullanca
Sujeto 24	1° Año	
Sujeto 25	2° Año	Curipan
Sujeto 26	2° Año	Ilwenray
Sujeto 27	2° Año	Manque
Sujeto 28	2° Año	Railef
Sujeto 29	2° Año	Aimará
Sujeto 30	2° Año	Lilen
Sujeto 31	2° Año	Amuillan
Sujeto 32	2° Año	Peyeche
Sujeto 33	2° Año	



Sujeto 34	2° Año	
Sujeto 35	2° Año	Ayiñir
Sujeto 36	2° Año	Ayillen
Sujeto 37	2° Año	Llanquiray
Sujeto 38	2° Año	Ayelén
Sujeto 39	2° Año	
Sujeto 40	2° Año	Curaqueo
Sujeto 41	2° Año	
Sujeto 42	2° Año	Ayvlen
Sujeto 43	2° Año	Ayinray
Sujeto 44	2° Año	
Sujeto 45	2° Año	
Sujeto 46	2° Año	Loncopan
Sujeto 47	2° Año	Pire
Sujeto 48	2° Año	
Sujeto 49	2° Año	Ilweb
Sujeto 50	3° Año	
Sujeto 51	3° Año	Quintun
Sujeto 52	3° Año	Aneley
Sujeto 53	3° Año	Carillanca
Sujeto 54	3° Año	Huanquyi
Sujeto 55	3° Año	
Sujeto 56	3° Año	
Sujeto 57	3° Año	Leflay
Sujeto 58	3° Año	Calfuray
Sujeto 59	3° Año	
Sujeto 60	3° Año	
Sujeto 61	3° Año	Ayinleo
Sujeto 62	3° Año	Pitrel
Sujeto 63	3° Año	Amancay
Sujeto 64	3° Año	Yanara
Sujeto 65	3° Año	Alonqueo
Sujeto 66	3° Año	Darelen
Sujeto 67	3° Año	Kuyenray
Sujeto 68	3° Año	Ayen
Sujeto 69	3° Año	
Sujeto 70	3° Año	Antilaf
Sujeto 71	3° Año	
Sujeto 72	3° Año	
Sujeto 73	3° Año	Somoche
Sujeto 74	3° Año	
Sujeto 75	4° Año	Ipi
Sujeto 76	4° Año	Inalef
Sujeto 77	4° Año	Calfumil
Sujeto 78	4° Año	Ailin
Sujeto 79	4° Año	Inara



Sujeto 80	4° Año	
Sujeto 81	4° Año	
Sujeto 82	4° Año	Quintruy
Sujeto 83	4° Año	
Sujeto 84	4° Año	
Sujeto 85	4° Año	Tripaileo
Sujeto 86	4° Año	Aukan
Sujeto 87	4° Año	
Sujeto 88	4° Año	Kalfukura
Sujeto 89	4° Año	
Sujeto 90	4° Año	Rayen
Sujeto 91	4° Año	Saqui
Sujeto 92	4° Año	Sayen
Sujeto 93	4° Año	Lihuén
Sujeto 94	4° Año	Aliwe
Sujeto 95	4° Año	Curileo
Sujeto 96	4° Año	Callfutray
Sujeto 97	4° Año	
Sujeto 98	4° Año	Ayinray
Sujeto 99	4° Año	





## Primer Año, cohorte 2016

### Sujeto 1: Ayinhual

#### 1. Cuéntanos ¿Cómo fue tu paso por la escuela? ¿Cuáles son tus mejores y peores recuerdos?

Mi paso por la escuela no fue positivo, puesto a que tuve dificultades para entablar relaciones tanto con mis compañeros y compañeras, como también con mis profesores.

Las dificultades para integrarme al grupo curso, -creo- se debían a que no pertenecía al nivel socio-económico imperante del curso, por tanto se efectuaban constantes recriminaciones respecto a: tez de piel, calidad de uniforme, etc... Cabe destacar que no solo era recriminado por mis pares si no que también era por parte de mis profesores, por ejemplo cuando ellos solicitaban material y yo no asistía con estos, no eran capaces de empatizar que mi situación económica no me permitía llegar a clases con ellos. Por lo tanto, me castigaban de diversas formas, la más dolora era cuando me gritaban enfrente de todos mis compañeros y compañeras o me hacían limpiar la sala mientras mis compañeros realizaban actividades.

Mi mejor recuerdo fue goretas del colegio y mi peor recuerdo son los insultos, golpes por parte de mis pares, más aún cuando les comentaba la situación a mis profesores y no me escuchaban. Otro mal recuerdo fue cuando me acusaron de robar un libro que se había desaparecido; todo el colegio se enteró y luego cuando pillaron a los culpables nadie me ofreció una disculpa.



## **Sujeto 2: Millaray**

### **2. ¿Qué experiencias de aprendizajes recuerdas? ¿Cómo y cuándo crees que aprendes pedagogía?**

De experiencias de vida con respecto al aprendizaje fue como en 3° me enseñaron las reglas de las 3 R en ciencias naturales, reducir, reciclar, reutilizar, que fue lo aprendí bien porque la actividad se realizó al aire libre salimos a recoger botellas, y con cosas que ya no se utilizaban en casa íbamos a recoger floreros, lapiceros, etc. Y posterior a esto se los fuimos a regalar a una abuelita que tenía invernaderos en un asilo. Hasta el día de hoy se me hace difícil votar un papel al piso ya que el profesor se esforzó en reforzar que aunque fuera 1 persona la que reciclara esto reduciendo la contaminación.

Creo que se aprende pedagogía desde el momento donde uno empieza a recibir conocimientos de un profesor ya que al instalarse en ese conocimiento en nuestra cabeza podemos expresarlo y reproducirlo a otras personas que el otro individuo aprenda de tus conocimientos ejerciendo nosotros el ser pedagogo.

## **Sujeto 3: Huanel**

### **3. ¿Cómo tu paso por la escuela ha impactado el " ser profesor"?**

En primera instancia en la básica al problemizarme con el tema que vivimos con el profesor de matemáticas, sentía la necesidad de aprender por mi cuenta y poder entregar esos conocimientos a personas que no entendían o habían pasado algo similar a lo mío. Es por esto que llegué a ser monitora en el liceo INEOFE de la profesora de matemáticas



## **Sujeto 5: Quinturay**

### **1- Cuéntanos ¿Cómo fue tu paso por la escuela?**

#### **¿Cuáles son tus mejores y peores recuerdos?**

El paso por la escuela fue diferente en la básica y media. En básica hay decir que ir al colegio era lo mejor, los profesores te ayudaban en lo que más podían, te hacían reforzamiento, talleres de todo tipo, tanto deportivos como artísticos. Había diferentes tipos también de profesores, estaban los que incentivan al alumno y los que quizás por la edad eran más estrictos, cerrados en un solo modelo de aprendizaje lo que impedida explorar en otros campos.

En la media, todo lo contrario, cada uno se salva como puede, las clases son hechas como de memoria, son monótonas y se enfocaban en un solo fin "PSU".

Los mejores recuerdos sin duda son e la E. básica, las oportunidades eran muchas, talleres paseos juegos y todo.

## **Sujeto 6: Yankiran**

### **2- ¿Qué experiencias de aprendizajes recuerdas?**

#### **¿Cómo y cuándo crees que aprendes pedagogía?**

Recuerdo que siempre pasaba a la pizarra y a trabajar y que eso me provoco un buen aprendizaje porque hasta hoy no s eme ha olvidado recuerdo que era la clase de matemática con el profesor Fabián contreras y el tema era sobre lo polinomios. Esto fue en la enseñanza básica.

Bueno, cuando aprendo pedagoga normalmente es cuando algo capta demasiado mi Atenco. Por ejemplo en la universidad en el ramo de lingüística me encantaba sabe y aprender los pasos que uno tiene desde bebe hasta ser una persona adulta en adquirir el lenguaje.



### **Sujeto 8: Mailen**

#### **3- ¿Cómo tu paso por la escuela ha impactado el " ser profesor"?**

De mi paso por la escuela no recuerdo mucho fue hace mil años pero siempre he estado en contacto con la escuela, como estudiante además como mi mamá es profesora, preparar clases hasta me tocó un par de veces, corregir pruebas y acompañar a mi mamá al trabajo cuando las nanas se iban, siempre me gustó y lo encontraba interesante.

### **Sujeto 9: Llanca**

#### **1- Cuéntanos ¿Cómo fue tu paso por la escuela?**

##### **¿Cuáles son tus mejores y peores recuerdos?**

Mi paso por la escuela en la media fue muy bueno, iba en un colegio artístico que me hacía muy feliz, desarrollaba mis capacidades bajo un criterio poco autoritario, no habían inspectores, y mis profesores los llamábamos por su nombre, iban con ropa de calle, tenían muchas horas de arte y elegía mis electivos.

Llegué a esa escuela particular porque siempre estudié mi básica en una pública y católica, pasé por muchas crisis de no querer ir más a la escuela porque mis profesores nos trataban mal y tenía muchos problemas dentro de la escuela, aparte mi familia era atea, fue el mejor cambio que me ofreció mi papá para que no me saliera del colegio



### **Sujeto 10: Ilchahueque**

**2- ¿Qué experiencias de aprendizajes recuerdas?**

**¿Cómo y cuándo crees que aprendes pedagogía?**

Salí hace 6 años de la enseñanza media, por lo tanto no recuerdo mucho de lo vivido pero en mis tiempos aún se utilizaba la memorización y no el desarrollo del pensamiento.

Pero creo que siempre aprende pedagogía desde que eres pequeño y tu mamá te advierte sobre lo que no debes hacer por el peligro que presenta algo, ya que después esa misma enseñanza se la repites a tus compañeros del jardín.

El pasar 12 años de tu vida viendo y escuchando como un profesor te enseña, te ayuda a aprender a enseñar, ya sea imitando lo bueno o malo, o mejorándolo.

### **Sujeto 11: Ayiqueo**

**3- ¿Cómo tu paso por la escuela ha impactado el " ser profesor"?**

Mi paso como alumno no fue bueno porque los profesores no eran buenos.

Y de profesora es buena, he tenido una buena experiencia y buena acogida por parte de los alumnos

### **Sujeto 15: Quetroman**

**1- Cuéntanos ¿Cómo fue tu paso por la escuela?**

**¿Cuáles son tus mejores y peores recuerdos?**

Mis años de educación tanto básica y media me han servido como una experiencia gratificante para mi formación como persona con identidad propia. Mis docentes estuvieron siempre pendientes de tanto nuestra formación intelectual



y de aprendizaje como del desarrollo de nuestra conciencia de persona. Por este motivo recuerdo a mis años o mi paso por la escuela como algo que me deja mayores recuerdos buenos que malos.

Mi mejor recuerdo fue la formación de un ambiente de sana convivencia dentro del aula e clases y la preocupación que tenía el docente de todos los aspectos de nuestra vida, no solo en el ámbito escolar sino también en el ámbito personal. Mi peor recuerdo era la violencia que de vez en cuando sucedía en el establecimiento o la malas miradas de parte e potras personas d otro nivel era algo que incomodaba dentro de nuestros pares puesto que esa manera el ambiente cordial se veía perturbado.

## Segundo Año, cohorte 2015

### Sujeto 25: Curipan

- 1- Cuéntanos ¿Cómo fue tu paso por la escuela?**  
**¿Cuáles son tus mejores y peores recuerdos?**

En enseñanza básica mi expertica no fue buena, yo creo que por la falta de manejo de los profesores ante situaciones de conflicto.

En enseñanza media, después de un cambio e colegio, mejoro completamente.

En mis pasos por las diferentes pasantías he tenido buenas empericáis en general, las profesoras guías han sido un apoyo fundamental y de cada una he destacado elementos para mi formación.

Sin duda mi mejor experiencia en colegios y escuelas fue durante mi enseñanza media contaba con el apoyo de profesores tanto académica como emocionalmente. Y supieron rescatar los elementos positivos, no solo en mí ,si no que en todos los estudiantes y ahí asisten.



### **Sujeto 26: Ilwenray**

- 2- ¿Qué experiencias de aprendizajes recuerdas?  
¿Cómo y cuándo crees que aprendes pedagogía?**

Las experiencias de aprendizaje que más recuerdo son netamente las que fueron más prácticas, como salidas a terreno o el actuar para aprender diverso contenidos en lenguaje o filosofía.

Principalmente pienso que la pedagogía se aprende en la práctica. Pues es allí donde se ve el desarrollo pedagógico y en donde somos capaces de reflexionar a nuestra labor pedagógica.

### **Sujeto 27: Manque**

- 3- ¿Cómo tu paso por la escuela ha impactado el " ser profesor"?**

En destacar las carencias y vacíos que viví en modo personal, educacional que estando en la universidad reconocí que con la ayuda de un buen docente quizá la pude haber evitado. Trato de siempre enfocarme en eso.

### **Sujeto 28: Railef**

- 1- Cuéntanos ¿Cómo fue tu paso por la escuela?  
¿Cuáles son tus mejores y peores recuerdos?**

Mi paso por la escuela fue una etapa muy grata en cuanto a la experiencia como estudiante en la básica los profesores, compañeros auxiliares el colegio en general marcaron mi niñez ya que dejaron algo en mí como los valores, conocimientos ya amistades, si bien no tomaba mucha atención los juegos las palabras de los profes se quedaron, a mí me gustaba ir al colegio porque era un espacio donde yo podía seguir siendo yo misma aunque fuese estricto de primero a cuarto básico tuve solo una profesora. La cual guio, cuestiono y nos dio mucho apoyo de punto que en octavo aun la seguíamos frecuentando. En cuanto a la



enseñanza media. Una epata revolucionaria en el sentido de carácter me tocaron profesores muy denigradores y violentos verbalmente donde uno o dos no estaban en el mismo sitio, valíamos por las notas aunque eso no quita lo bien que o pasábamos con mis compañeros de curso. Cabe mencionar que siempre estuve en el mismo colegio o liceo juntos. Los peores momentos fueron el fallecimiento de dos compañeros y los conflictos sociales que habían en el grupo curso, cuando los profesores se encargaban de recordarle a alguien que era malo en algo. O estigmatizar en los alumnos. Momento buenos los aniversarios el apoyo que a pesar de las diferencias que habían en el grupo curso se ayudaban a aprender inglés e ir a concurso de esto, y algunas explicaciones de algunos profesores. En cuanto a mis pasantías los colegios que me han tocado son diversos y por ahora han sido una gran experiencia enriquecedora como persona, estudiante, y futura profesional. Lo mejor son los niños, lo peor son el trato de los docentes a nosotros.

### **Sujeto 29: Aimará**

**2- ¿Qué experiencias de aprendizajes recuerdas?**

**¿Cómo y cuándo crees que aprendes pedagogía?**

Pedagogía aprendí desde siempre, mi abuela es jubilada de docencia y a lo largo de mi vida escolar, observando entro de la sala de clases. Acá en la universidad me ha servido como para entender desde perspectivas teóricas tenemos que en el desarrollo de la escuela ocurría y sigue ocurriendo.

### **Sujeto 30: Lilen**

**3- ¿Cómo tu paso por la escuela ha impactado el " ser profesor"?**

Creo que mi paso por la escuela me ha ayudado mucho aunque las cosas han cambiado con el tiempo, ya que conceptos que antes tenía otro valor o significado, ahora han trasformado mi modo de pensar, ceo que por lo que yo viví en la escuela, mi experiencia como profesores que pude decir estudiar esta carrera,



Finalmente nuestra experiencia como estudiante es el primer acercamiento a la pedagogía y el rol del profesorado.

### **Sujeto 31: Amuillan**

#### **1- Cuéntanos ¿Cómo fue tu paso por la escuela?**

##### **¿Cuáles son tus mejores y peores recuerdos?**

Mi paso por la escuela en primera instancia no fue muy agradable ya que fue difícil adaptarme al contexto de la escuela. Pero con el tiempo me fue gustando ir a la escuela ya que mi profesora era simpática y buena conmigo me ayudaba a que pudiera aprender pero a la vez me enseñaba a ser una buena alumna, tener responsabilidades.

La escuela es una linda etapa que he vivido, he formado amigos y también me he ido desarrollando como persona, y adquiriendo conocimientos.

Mis mejores recuerdos jugar con mis amigos, aprender a leer y escribir e ir descubriendo nuevas cosas

Peores recuerdos: el peor recuerdo es de una profesora que me tiraba los moños. Cuando tuve una pelea con una amiga ya que ella me rompió un trabajo.

### **Sujeto 32: Peyeché**

#### **2- ¿Qué experiencias de aprendizajes recuerdas?**

##### **¿Cómo y cuándo crees que aprendes pedagogía?**

La verdad es que del colegio no recuerdo experiencias de aprendizaje fue hace tanto tiempo 1980 en adelante.

Cuando uno ve que la teoría y los profesores enseñan, ellos mismo la ponen en práctica, cosa que no siempre se da.



### **Sujeto 35: Ayiñir**

#### **3- ¿Cómo tu paso por la escuela ha impactado el " ser profesor"?**

Si no hubiera ido a la escuela no sabía nada de lo que sé, no habría descubierto cosas de interés personal respecto a mi desarrollo.

Pero ahora, que veo el panorama desde el otro lado “como estudiante de pedagogía” quiero ayudar y darles las oportunidades a todos los niños que estén a mi alrededor. Confío ciegamente que la educación básica si es bien guiada; los niños serán grandes personas, buenos de corazón y que aprendieron de todo, pero sobre todo a ser personas de calidad, autónoma, que se conocen a sí mismos.

### **Sujeto 36: Ayillen**

#### **2- ¿Qué experiencias de aprendizajes recuerdas?**

#### **¿Cómo y cuándo crees que aprendes pedagogía?**

Considero, por experiencia propia puedo decir que las personas aprendemos cuando lo que vemos y o escuchamos nos conmueve, cuando se involucran sentimientos en el sentido de lo que nos muestra y enseñan mueve algo en nuestro interior. Significa encontrarnos que es de utilidad para nuestras vidas y nos hace sentido con nuestra personalidad y sentimientos.

En el colegio nos incentivaban “aprender haciendo” y nos motivaban a participar en las distintas celebraciones propias del colegio.



## Tercer año, cohorte 2014

### Sujeto 51: Quintun

#### 1- Cuéntanos ¿Cómo fue tu paso por la escuela?

##### ¿Cuáles son tus mejores y peores recuerdos?

El paso por mi escuela cursando la educación básica fue insatisfactorio en el ámbito educacional, tanto en las didácticas de enseñanza de los docentes como en los aspectos emocionales, utilizando la agresión física y verbal, en alumnos, medida ejercida para mantener el orden o como respuesta a las dificultades para aprender.

Mejor recuerdo: la satisfacción de entender lo que el profesor enseñaba en su clases y poder dialogar.

### Sujeto 52: Anely

#### 2- ¿Qué experiencias de aprendizajes recuerdas?

##### ¿Cómo y cuándo crees que aprendes pedagogía?

Viajes de estudio, experimentos, salidas al patio y alrededores de la escuela, confección de instrumentos musicales, sumados a las típicas clases donde no nos miramos las caras.

Creo que hay dos formas, una es con la experiencia que tienes en pedagogía, como te han enseñado, aunque no sé si es aprendizaje efectivo de pedagogía o momento es cuando estudias la pedagogía y la entendemos como una ciencia con un campo de estudio con teorías y que se hace efectivo en la práctica.



## **Sujeto 54: Huanquiyi**

### **3- ¿Cómo tu paso por la escuela ha impactado el " ser profesor"?**

Mi paso por la escuela ha impactado el ser profesor, por el hecho que al ver cuál era el trabajo de mis profesores cuál era su trato a los estudiantes, las relaciones se podía establecer con ellos, el que pudieran ayuda de cierta forma a solucionar tus problemas y sobre todo al hecho que siempre nos enseñaban con el afán de que no fuéramos la reproducción de nuestro entorno, si no que nosotros pudiéramos hacer cambio. Por ello por esa forma de ver a sus estudiantes es que decidí ser profesor.

## **Sujeto 57: Leflay**

### **1- Cuéntanos ¿Cómo fue tu paso por la escuela?**

#### **¿Cuáles son tus mejores y peores recuerdos?**

Estudí en una escuela multigrado, lo cual tuve la posibilidad de compartir salas con cursos mayores y menores recordando materias y adelantando conocimientos.

Los mejores recuerdos son la disponibilidad y personalización de los profesores al enseñarlos, la entrega de valores y las continuas actividades a nivel escuela donde todos participan.

Los peores recuerdos puede ser la falta de conocimientos entregados para llegar a la media, ya que tuve muchos vacíos al ingresar a la enseñanza media, esto debido a que los profesores debían repetir sus horas e los cursos que tenían diferentes niveles.



## **Sujeto 61: Ayinleo**

### **2. ¿Qué experiencias de aprendizajes recuerdas? ¿Cómo y cuándo crees que aprendes pedagogía?**

Mi experiencia de aprendizaje enfocado en mi vivencia como estudiante de un establecimiento. Recuerdo mi enseñanza básica la cual fue marcada por cambios, la llegada a un colegio nuevo, que cambio mi metodología de enseñanza, la cual fue acertada y desarrollada de manera exitosa, cabe destacar que fue una experiencia de superación, nuevos aprendizajes con distintas metodologías, lo que ayudo a mi desarrollo como estudiantes, tanto cognitivamente como emocional.

Aprendo pedagogía mediante las experiencias obtenidas dentro de la sala de clases, al momento de planificar, conocer e implementar. Clases cuando se va a un establecimiento, experimenta nuevos conocimientos, conoce distintos contextos y realidades, lo que aportan a mi desempeño como profesora, cuando se conoce a los estudiantes, las observaciones de clases, ver como los niños se logran desarrollar de mejor manera y llegan a la meta final que es el aprendizaje, todas estas vivencias aportan para el aprendizaje del estudiante en práctica o docente.

Se aprende cuando uno logra desempeñar su rol de "profesor" o lo intente retroalimentándose con cada experiencia y conocimiento nuevo.

## **Sujeto 62: Pitrel**

### **3. ¿Cómo tu paso por la escuela ha impactado tu "ser profesor"?**

Si, puesto que mi experiencia fue un poco variada, pero hubo un momento de mi vida que una profesora impactó, mi forma de ser, le tenía temor al colegio, me sujetaba, de la reja de mi casa, lloraba, era muy traumático para mi estar en un



lugar que te reten o a tus compañeros les griten, o que no te escuchen, o que todo lo que uno pudiera hacer podría estar malo, por temor a que ella lo encontrara así. El hecho de vivir esa situación, ahora cuando grande me motivó mucho estudiar esta carrera puesto que no quiero que los niños me teman, no quiero gritarles, quiero ser alguien que les de confianza, seguridad y cariño, que a ellos les guste escuchar cuando tengan problemas. Eso es lo que me motiva, poder generar un aula con un clima positivo, enérgico y seguro.

### **Sujeto 64: Yanara**

#### **3- ¿Cómo tu paso por la escuela ha impactado el " ser profesor"?**

He tenido profesores que eran muy motivadores y que se preocupaban por el aprendizaje y retroalimentación de los estudiantes. Y eso me llamó la atención, encontré el gusto por enseñar quería ser tan buena profesora como lo eran ellos.

### **Sujeto 65: Alonqueo**

#### **2- ¿Qué experiencias de aprendizajes recuerdas?**

##### **¿Cómo y cuándo crees que aprendes pedagogía?**

-Recuerdo un desarrollo práctico constante con docentes en educación básica, salidas a terreno entre otras, desarrollo de actividades extra escolares.

-Cuando podemos relacionar nuestras experiencias con contenidos pero que estos sean y tengan en alto grado de utilidad.

### **Sujeto 68: Ayen**

#### **1- Cuéntanos ¿Cómo fue tu paso por la escuela?**

##### **¿Cuáles son tus mejores y peores recuerdos?**

Mi paso por la escuela fue en establecimientos vulnerables en Coronel.



En enseñanza básica tuve profesores con un profundo conocimiento condicionamiento, basados en la transmisión de conocimientos sufrí acoso escolar, debido a que mis compañeras se burlaban de mí, me buscaban en la salida para golpearme. Los profesores tenían bajas expectativas de mí, debido a que tenía problemas familiares, llegaba atrasada a clases. Uno de los peores momentos fue que llegue tarde a una prueba y la profesora me dejó en una esquina mirando atrás, sin rendir la prueba y relleno con notas 2,0 con mi nombre.

Mis mejores recuerdos son de un profesor que tenía altas expectativas de mí y sus clases eran salir a recorrer el cerro, jugar, dibujar, etc.

### **Sujeto 73: Somoche**

#### **2- ¿Qué experiencias de aprendizajes recuerdas?**

##### **¿Cómo y cuándo crees que aprendes pedagogía?**

Recuerdo a una profe de Lenguaje quien cultivó en mí el gusto por la asignatura, nos daba mucha (lectura sugerida realizaban escritos, escribir cuentos, poemas)

Creo que las personas tienen en sí habilidades características para desarrollar la pedagogía sin embargo debe decirse un carácter formal de estudio y perfeccionamiento.



## Cuarto año, cohorte 2013

### Sujeto 76: Inalef

#### 1- Cuéntanos ¿Cómo fue tu paso por la escuela?

#### ¿Cuáles son tus mejores y peores recuerdos?

A lo largo del proceso educativo viví diferentes situaciones las cuales obtuvieron en su gran mayoría un impacto positivo, debido a mi gran interés de ser profesor desde muy pequeño, esto se ve reflejado al momento de participar en juegos de niños siempre siendo de profesor, además de la gran motivación por ser participativo en los quehaceres del profesor, ayudando a revisar trabajos, pruebas, etc. Dentro de la enseñanza básica la mayoría de los años cursados fueron de grana grado, recordando a cada uno de los profesores que formaron parte de mi proceso de enseñanza, de igual forma en la enseñanza media se puede destacar el gran aporte de los profesores al momento del aprendizaje y a la vez las dificultades personales que se fueron afrontando.

Posteriormente como alumno en formación en educación es importante mencionar como uno trata de plasmar los buenos recuerdos en el alumnado, con el fin de generar la misma emoción en ellos.

Dentro de los mejores recuerdos está el momento de mi primera disertación en la asignatura de historia quinto básico cuando tuve que hablar de los presidentes de los últimos 50 años y yo estaba muy emocionado por haberme sabido todos de memoria.

Dentro de los malos recuerdos esta la discusión con una profesora en séptimo básico en donde ella me dice que el mundo sería feliz si yo no estuviera, mal recuerdo pero que no incidió en mi decisión de querer ser profesor, ya que fue un hecho aislado.



### **Sujeto 78: Ailin**

**2- ¿Qué experiencias de aprendizajes recuerdas?**

**¿Cómo y cuándo crees que aprendes pedagogía?**

Una experiencia concreta de aprendizaje no recuerdo, pero si rescato la interacción social que tenía, el poder organizar actos, participar o tener cargos en el curso.

### **Sujeto 79: Inara**

**3- ¿Cómo tu paso por la escuela ha impactado el " ser profesor"?**

El paso por la escuela ha permitido darme cuenta que es muy importante como uno desempeña su labor como docente, esto porque uno puede marcar a los niños desde muy pequeños , somos capaces de cautivar el desarrollo de habilidades y capacidades en los niños que generalmente son olvidados para dar paso solo a las materias brutas.

### **Sujeto 85: Tripaileo**

**1- Cuéntanos ¿Cómo fue tu paso por la escuela?**

**¿Cuáles son tus mejores y peores recuerdos?**

En mi vida he apasado por muchas escuelas y creo que ha sido un paso agradable, ha sido un proceso de transiciones muy marcadas ya que realice el primer ciclo básico en un colegio y luego me cambie a otro que pese a que mantenían un perfil educativo similar marcaron un gran paso en mi crecimiento social. Lo más valioso por mi paso por las escuelas es que desde que entre a kínder no he pasado ningún año sin ir a una lo que me ha permitido constatar los distintos tipos de establecimientos ya que he tenido la posibilidad de poder



vivenciar prácticas de establecimientos educacionales privados, particulares subvencionados, municipales, católicos, evangélicos y rurales multigrado.

Creo que es complejo seleccionar uno o algunos como mis mejores recuerdos, ya que nunca he sentido sentimientos negativos hacia la escuela ya sea como estudiante o pasante, podría destacar el rol social de la escuela ya sea cuando tenía compañeros, cuando realizábamos visitas solidarias o cuando interactuó con los niños, docentes y apoderados en las prácticas progresivas.

Mi peor recuerdo es cuando mientras estudiaba nunca me sentí cómoda cuando en el colegio nos obligaban a confesarnos, me ponía nerviosa y pasaba mucho rato pensando mentiras para decirle al sacerdote.

### **Sujeto 86: Aukan**

#### **2- ¿Qué experiencias de aprendizajes recuerdas?**

##### **¿Cómo y cuándo crees que aprendes pedagogía?**

Una de las experiencias que más recuerdo es cuando un profesor de artes nos llevó a diferentes lugares para que los dibujáramos, esto fue significativo ya que personalmente me cuesta mucho esa área y al hacerlo más real con sectores que conocíamos, estando en ellos puede hacerlos de mejor manera.

Uno aprende en la práctica cuando ve a otros y rescata lo bueno.

Aprendo sacando de cómo eran mis profesores los medios que utilizaban y como estos hacían en mi aprender o no aprender.



## **Sujeto 88: Kalfukura**

- 2- ¿Qué experiencias de aprendizajes recuerdas?  
¿Cómo y cuándo crees que aprendes pedagogía?**

Recuerdo de haber representado varias obras de teatro, algunas inventadas por nosotros y otras hechas a partir de libros.

Me gustaban las clases de historia, especialmente de geografía ya que el profesor era ciego y dibujaba los mapas en la pizarra de memoria.

En una clase de biología recuerdo haber visto una gotita de mi sangre en un microscopio.

Aprendo pedagogía cuando interactúo en una sala de clases.

## **Sujeto 90: Rayen**

- 3- ¿Cómo tu paso por la escuela ha impactado el " ser profesor"?**

Considero que durante la escuela tuve excelentes profesores, preocupados, y que a pesar de sus problemas y precariedad eran capaces de que aprendiéramos, la idea no es repetir sino ser un profesor original pero que tiene una base al ser formado por buenos profesores lo que tiene un punto a favor.

En cuanto a ser alumno pasante he tenido experiencias valiosas y otras no tan buenas sin embargo de todo aprendí y he crecido madurando como persona

## **Sujeto 94: Aliwe**

- 1- Cuéntanos ¿Cómo fue tu paso por la escuela?  
¿Cuáles son tus mejores y peores recuerdos ? .**

- Como estudiante nivel básico y media:



Mi paso por la escuela en educación general básica como estudiante fue positivo en todo aspecto, tuve profesores en su mayoría muy buenos. Las problemáticas comenzaron en la enseñanza media donde los profesores más allá de pasar contenidos, y esperar que mis calificaciones fueran altas no había otra relación.

- Mejores experiencias o recuerdos: principalmente fueron en educación básica donde el ambiente que se genera era de confianza y respeto entre pares y también como relación alumno- profesor.

- Peores recuerdos: la traumatización con la asignatura de matemática en la enseñanza media y la presión de los docentes haciéndome firmar compromisos o incluso dejándome en calidad de “condicional” para subir mis notas, pero sin ninguna ayuda significativa de por medio.

### **Sujeto 98: Ayinray**

#### **2- ¿Qué experiencias de aprendizajes recuerdas?**

##### **¿Cómo y cuándo crees que aprendes pedagogía?**

Experiencias como estudiante recuerdo cuando mi profesora de ciencias naturales así se llamaba en ese tiempo la asignatura, hizo un ejercicio con todos mis compañeros, ordeno la sala en círculo y conversamos de lo que nos molestaba de ella y ella nos habló de lo que quería que cambiáramos cada uno de nosotros. Ella se comprometió a cambiar las actitudes que a nosotros en ese entonces nos molestaban o no nos gustaban. Recuerdo que desde de esa actividad el ramo que más me gustaba era ciencias naturales, y en el que mejor nos desempeñábamos.

Experiencias como profesora en formación recuerdo hace poco, en la asignatura de lenguaje, la profesora hizo una actividad sobre el lenguaje figurado. Cada niño paso adelante con una canción reggaetón, que mas le gustaba y fue indicando el



lenguaje que utilizaba la letra de esta, reconociendo cuando había frases con figuras literarias, de pues mi profesora guía me dijo que a ella le cargaba el reggaetón, pero sabía que a los niños les gustaba y que así aprenderían el contenidos que tenía que pasar. Claramente existe una estrategia de la profesora e la que se sitúa en el contexto e interés de los alumnos y deja de lado la manera que quizá para “ ella” sería más divertido hacer la clase. El resultado fue que los alumnos lograron el aprendizaje.

### **Sujeto 92: Sayen**

#### **3- ¿Cómo tu paso por la escuela ha impactado el " ser profesor"?**

El paso por la escuela me ha permitido observar aquellos buenos y malos ejemplos de profesores, ya sea por un tema ético-moral, como por sus prácticas pedagógicas, lo cual permite no seguir reproduciendo lo que se hace mal y trabajar en la mejora de mis propias prácticas pedagógicas.

