

UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA



**CONSTRUCCIÓN DEL SABER
PEDAGÓGICO A PARTIR DE LAS
EXPERIENCIAS DE PRÁCTICAS
PROGRESIVAS DE ESTUDIANTES DE
EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA¹**

SEMINARIO PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN

Prof. Guía: Mg. Daniela Campos Saavedra

Tesistas: Aileen Mora Pérez

Fabiola Torres Mancilla

Daniela Umaña Concha

Catherine Vásquez Medina

Concepción, 2017

¹ Esta tesis fue desarrollada en el marco del Proyecto VRID de Iniciación 216.162.052-1.0IN, denominado “La formación práctica de estudiantes de educación general básica de la UdeC y la construcción del saber pedagógico”

Tabla de contenido

Resumen	5
Introducción	7
Capítulo 1: Problema, preguntas, objetivos de la investigación.	10
1. Planteamiento del problema.....	10
2. Objetivos de la investigación	15
2.1 Objetivo General	15
2.2 Objetivos específicos.....	15
Capítulo 2: Marco Teórico	16
1. Vínculo entre la teoría y la práctica	16
1.1 Formación práctica del profesor en formación	17
1.2 Conceptualización de formación práctica.....	19
1.3 Tipificación de las actividades prácticas	20
1.4 Prácticas progresivas.....	21
2. Saber pedagógico.....	22
2.1 Experiencias de formación práctica en la construcción de saber pedagógico.....	25
2.2 Modelos de formación práctica:.....	27
3. Relaciones interpersonales y clima de aula.....	39
3.1 Origen del concepto	39
3.2 Estilos básicos de relaciones interpersonales	40
3.3 Factores que influyen en las relaciones	41
3.4 Clima escolar	42
3.5 Clima de aula	46
3.6 La convivencia	50
4. Profesor guía como profesor mentor	52
5. Conceptualización de aprendizaje en los procesos de aprender a enseñar.	58
5.1 Aprender a enseñar.....	65
6. Conceptualización de escuela y aula	66
7. Competencias docentes.....	67
7.1 Definición de competencia.....	67
7.2 Clases de competencias.....	69
7.3 Competencias docentes.....	70
8. Reflexión Pedagógica.....	72

Capítulo 3: Marco Metodológico	80
1. Enfoque Metodológico.....	80
2. Diseño de la investigación.....	83
3. Descripción de los participantes.....	84
4. Técnica de recopilación de información	86
5. Procedimiento de recogida de información	87
6. Procedimiento para el análisis de los resultados.....	88
Capítulo 4: Análisis de los resultados	92
1. Relaciones interpersonales	93
1.1 Relación con estudiantes	93
1.2 Relación con profesor guía	101
2. Conceptualización	110
2.1 Concepto escuela:.....	110
2.2 Concepto aula:	113
2.3 Concepto aprendizaje:.....	117
2.4 Evolución en la percepción de los conceptos.....	120
3. Aprendizajes	123
3.1 Aprendizajes declarados.....	123
3.2 Conocimientos teóricos, disciplinares y didácticos	132
3.3 Habilidades adquiridas	136
3.4 Reflexiones	142
4. Problematicación	150
4.1 Problemas en la práctica.....	150
4.2 Desafíos	161
Capítulo 5: Discusión	167
Capítulo 6: Conclusiones	186
Referencias	188
ANEXOS	194

Índice de tablas

Tabla 1: Cuadro resumen del plan de estudios de carreras de pedagogías UAH.....	27
Tabla 2: Tareas que realizan los profesores en formación según fase.....	30
Tabla 3: Plan de estudio de práctica de la carrera de Educación General Básica UdeC.....	34
Tabla 4: Actividades que realizan los profesores en formación según la asignatura.....	37
Tabla 5: Dimensiones de competencias.....	70
Tabla 6: Participantes de los grupos focales	85
Tabla 7: Categorías y subcategorías de investigación	87

Índice de figuras

Figura 1: Trayectorias de los estudiantes durante las experiencias laborales.....	28
Figura 2: Modelo ecológico de Bronfenbrenner.....	65
Figura 3: Metodología de la investigación.....	82



Resumen

La presente investigación tiene como objetivo analizar las percepciones de los y las estudiantes de la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Concepción, con respecto al rol que cumplen las prácticas progresivas en la construcción del saber pedagógico. Con un enfoque metodológico cualitativo de carácter fenomenológico y un diseño de estudio de caso se pretende acceder a las percepciones de 72 estudiantes pertenecientes a las cohortes 2013, 2014 y 2015 a partir de la aplicación de grupos focales. A partir del análisis de contenido de los datos recopilados se describen y analizan las diversas perspectivas que tienen las y los futuros docentes en cuanto a diferentes aspectos que se presentan en sus experiencias de prácticas, tales como las relaciones interpersonales dentro de los establecimientos educacionales, las conceptualizaciones que poseen de escuela, aula y aprendizaje, los aprendizajes que adquieren y las problematizaciones que afrontan en sus prácticas progresivas, lo que permite tener una visión de cómo se construye el saber pedagógico en la formación inicial docente.

Palabras claves: *práctica progresiva, vínculo teórico práctico, profesores en formación, saber pedagógico.*

Abstract

The present investigation has an objective to analyze the perceptions of the students in the general elementary education degree at the University of Concepcion. With respect to those who complete the progressive practices in the building of pedagogical knowledge. With a cultivated focus in methodology. And a study design for the perceptions of 72 students participating in the groups of 2013, 2014, and 2015 to share the application of the focus groups. To share the contained analysis of the data described and analyzed in the diverse perspectives of the future professors about the different aspects that they present in their practice experiences about the interpersonal relationships in the educational establishments, the conceptualization that the school has, learning, learning that the school has aquaired and the problems that they fronted in the progressive practices that permits then to have a visión of how to build a pedagogical knowledge in the initial formation of professors.

Key words: *progressive practice, professors in formation, pedagogical knowledge*

Agradecimientos

Quiero agradecer primeramente a mis compañeras tesisistas que gracias al arduo y a veces estresante trabajo, logramos concluir esta etapa. (Principalmente a la agüatera).

Y a mi familia que a pesar de la distancia siempre confió en mis habilidades y respeto mis tiempos. Y al pololo más precioso que aguantó todas mis mañas y mi estrés de la mejor manera posible, gracias.

Aileen Mora Pérez

Primero que todo quiero agradecer a mi familia, en especial a mis padres por el apoyo incondicional, a mis amigas de la vida por el apoyo y compañía a pesar de la distancia, a mis amigas tesisistas por la paciencia y compañía durante todos estos cinco años de carrera, en especial los últimos meses de trabajo. A mi familia penquista que supieron darme contención y alegría en los momentos difíciles, a mi abuelita que a pesar de su ausencia física siempre me ha acompañado en este caminar. Y a Dios por darme la paciencia, constancia y salud para poder cumplir mis sueños.

Fabiola Torres Mancilla

Primero quiero agradecer a mi madre por todo el apoyo (de todas las índoles posibles) brindado durante toda mi carrera, como cuando me sentía frustrada al tener dificultades para hacer algún trabajo para la universidad, y siempre estaba ahí para darme una palabra de aliento, además de recordarme a cada momento lo capaz que soy de lograr lo que quiero.

Segundo agradecer a Dios que puso lindas personas en mi camino a través de estos años, me ayudó a hacer frente a las diversas dificultades que se presentaron

Y por último, a mi grupito de tesis por soportar mi mal genio y tantas otras cosas que ocurrieron mientras realizamos nuestra investigación y que a pesar de todo esto hicimos un buen trabajo.

Daniela Umaña Concha

En primer lugar, quiero agradecer a Dios, por permitirme vivir cada experiencia que me permitió llegar hasta donde estoy ahora. En segundo lugar, quiero hacer público mi agradecimiento hacia mi madre, quien ha sido la única persona que ha estado conmigo durante toda mi vida, tanto en las buenas, como en las malas y que a pesar de nuestras diferencias, nunca me ha dejado sola y que siempre trabajó arduamente para darme todo lo que necesité durante años. Gracias mamá. Asimismo, quiero agradecer a mis abuelos, que me han regalado durante mis veintidós años, los que me aceptaron desde el primer momento en que vieron mi rostro y a quienes me gustaría tener siempre a mi lado.

Finalmente, quiero dar las gracias a mis compañeras de tesis, con las cuales viví momentos de infinitas risas y estrés, gracias por la paciencia.

Catherine Vásquez Medina

Introducción

La inserción temprana de las y los profesores en formación a los centros educativos es primordial, debido a que estas experiencias permiten que las y los futuros docentes adquieran habilidades, actitudes y conocimientos que contribuirán a su desarrollo integral como profesor y la construcción de su saber pedagógico.

Es por esto, que la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Concepción, integra dentro de sus planes de formación inicial, un énfasis relevante al eje teórico-práctico, puesto que inician las prácticas progresivas desde el segundo semestre de la carrera, las cuales a través de los años se complejizan en cuanto a labores que deben realizar las y los futuros docentes y en relación a las horas que asisten a los establecimientos educativos.

En relación al saber pedagógico, este se construye gracias a las reflexiones que desarrollan las y los docentes en formación, a partir de las acciones que realizan en las prácticas progresivas, las cuales también son compartidas con sus pares en diversas instancias que se presentan durante su formación. Dicho espacio de reflexión compartida, facilita que los y las docentes en formación adquieran habilidades que permiten la construcción de su saber pedagógico, ya que esta acción produce que paralelamente mejoren su praxis.

Frente a lo anterior, se reconoce que existen numerosas investigaciones que dan cuenta de cómo se construye el saber pedagógico. Este saber pedagógico se construye a partir de diferentes conocimientos adquiridos en la práctica, los cuales no serán obtenidos e interiorizados si no se realiza un análisis y reflexión exhaustiva y profunda en relación a las acciones e implementaciones realizadas tanto en el aula, como en la escuela, pues la mayoría de ellos contribuyen a dicha construcción de forma inconsciente, lo que se espera que cambie a medida que las y los profesores en formación adquieran mayor experiencia e integren los procesos de reflexión y análisis como una labor propia de la docencia. Estos conocimientos no son adquiridos propiamente tal por las y los futuros docentes, por lo cual realizan numerosas acciones pedagógicas que contribuyen a esta construcción de manera

inconsciente, lo que se espera cambie y concienticen profundamente en el futuro, cuando ya estén insertos en el mundo laboral.

La universidad cumple un rol fundamental en la formación inicial docente, puesto que debe dar respuesta a todos los saberes que son necesarios para ejercer la profesión de pedagogía, la que necesita la acción de reflexión constantemente para mejorar las propias prácticas y asimismo, el aprendizaje de los y las estudiantes, por lo que se considera importante que se entreguen los espacios e instancias para que se realice este proceso fundamental para el desempeño exitoso como docente.

La presente investigación, busca analizar las percepciones que poseen las y los profesores en formación acerca de las relaciones que crean con sus profesores guías y con los y las estudiantes, además de las conceptualizaciones que tienen sobre aula, escuela y aprendizaje, los aprendizajes que declaran obtener en sus prácticas y las problematizaciones que se generan al afrontar diversas situaciones que se dan dentro de la comunidad educativa. Los elementos descritos anteriormente, se considerarán relevantes para analizar el rol que cumplen las prácticas progresivas en la construcción del saber pedagógico.

Asimismo, para abordar este objetivo, esta tesis se desarrolla en seis capítulos. En el primero de ellos, se presenta el planteamiento del problema que da cuenta del contexto de la investigación, a saber, el vínculo entre la teoría y la práctica y la importancia de este en la construcción del saber pedagógico, exponiendo además las preguntas de investigación y los objetivos de este estudio.

En el segundo capítulo, se presenta el marco teórico que sustenta a la investigación propuesta, el cual cumple con la función de recabar la información necesaria que le otorgará sustento teórico a la investigación.

En el tercer capítulo, se señala la metodología utilizada y los elementos que esta conlleva para la realización de este informe, tales como tipo de estudio, diseño, tipo de muestra e instrumento para llevar a cabo la investigación.

En el capítulo cuatro, se analiza toda la información recopilada mediante los instrumentos metodológicos utilizados, la que será sintetizada y categorizada para objeto de este estudio.

En el siguiente capítulo, se presenta una descripción sobre la relación que existe entre la teoría y los resultados obtenidos mediante el análisis realizado en el capítulo anterior.

En el último capítulo, se presentan las conclusiones de esta investigación, surgidas mediante un análisis exhaustivo de los resultados, además de dar respuesta a la relevancia de las prácticas progresivas en la construcción del saber pedagógico.



CAPÍTULO 1

Problema, preguntas, objetivos de la investigación.

1. Planteamiento del problema

La formación inicial de profesores en Chile, es un tema que ha concentrado gran interés y que se ha traducido en diversas investigaciones, especialmente en términos de la incidencia de la formación práctica en la construcción del saber pedagógico de las y los profesores en formación. A este respecto, estudios que abordan esta temática ponen de manifiesto el complejo vínculo que existe entre la teoría y la práctica, en específico, cómo se movilizan los saberes formales en la situación de práctica y el proceso de toma de conciencia de esta movilización por parte del profesor en formación (Gervais y Correa, 2004).

Este complejo vínculo entre teoría y práctica y el papel que se le asigna a esta última en la construcción de saber pedagógico, ha tenido un impacto en los diferentes planes de formación inicial de profesores. Este impacto, se evidencia en apuestas de formación práctica en los currículos de las carreras de pedagogía que se pueden estructurar de diferentes maneras en función de los propósitos y los supuestos que se asuman en torno a la relación teoría práctica (Contreras et al., 2010). Estos supuestos oscilan entre una perspectiva tradicional, en que el dominio teórico precede al dominio práctico por lo que las y los profesores en formación, asisten a los centros educativos sólo después de cursar las asignaturas teóricas, y una perspectiva en la que el proceso de aprender a enseñar requiere de una inserción temprana en la escuela, pues hay que ejercer la docencia para saber sobre docencia (Contreras et al, 2010).

Con respecto a esta perspectiva más tradicional, Faúndez (2004) releva que la formación de profesores basada en un modelo de ‘racionalidad técnica’ se caracteriza por el hecho que las disciplinas, consideradas como fundamentación teórica, necesariamente preceden al contacto con la práctica y la aplicación del conocimiento científico. Comprender el proceso de formación desde esta perspectiva, implica una separación entre teoría y práctica, pues considera que las habilidades y destrezas necesarias para el ejercicio

profesional deben surgir de la aplicación mecánica de los conocimientos adquiridos (Faúndez, 2004), afectando negativamente el desarrollo de habilidades pedagógicas en las y los futuros docentes. A este respecto, la formación de profesores concibe la enseñanza como el tránsito de la teoría a la práctica (Korthagen 2001, citado en Contreras et al., 2010), lo que implícitamente releva que hay que saber antes de hacer docencia.

La otra perspectiva, se respalda en que el conocimiento pedagógico se va desarrollando e incrementando durante las prácticas progresivas. Según Libâneo (2001, citado en Faúndez, 2004), es necesario integrar desde el comienzo los contenidos de las disciplinas en situaciones de práctica que planteen problemas a las y los futuros profesores y les permita probar posibles soluciones con ayuda de la teoría. En este contexto, se concibe la práctica como el elemento que da insumos para que el profesor en formación problematice en torno a la realidad educativa y movilice sus saberes teóricos. A través de la práctica pedagógica, entre otros aspectos, se logra que la relación teoría práctica sea el hilo conductor y el elemento unificador de los demás componentes curriculares, es decir, que se transforme en el eje estructurador que permita la integración entre las disciplinas, que se llevan a cabo en las prácticas, y en la investigación que se pudiera realizar en este escenario.

A este respecto, el profesor en formación se inicia con contenidos teóricos en contacto con el espacio educativo y sus profesionales, interpretando, en la medida de lo posible, la realidad educacional como práctica social inserta en una sociedad determinada y valiéndose de la fundamentación teórica para dar sustento y explicación a su práctica pedagógica. En estas instancias, el valor de uso de la teoría se visibiliza y permite guiar el análisis de las características del contexto y las implicancias que esta tiene para el trabajo profesional (Korthagen y Kessels, 1999, citado en Contreras et al., 2010). Según Faúndez (2004), a partir de esto "se establece una relación entre lo cotidiano pedagógico y la reflexión teórica, incitando a los alumnos a la problematización de la práctica educativa, motivándolos a buscar nuevas metodologías, nuevos caminos teóricos y nuevas formas de establecer la relación pedagógica" (p. 102).

Uno de los objetivos de una formación inicial docente, implica la verbalización de los saberes de los profesionales, por tal motivo, surge con fuerza la importancia de revelar

la reflexión en la acción (Schön, 1983, citado en Gervais y Correa, 2004) de las y los profesores en formación, con el objeto de actualizar los saberes movilizados en su práctica y hacer que su experiencia sea comunicable. Según Gervais y Correa (2004):

Para formar futuros profesores reflexivos, un programa de formación debe darles la ocasión de vivir experiencias en donde puedan tener una práctica reflexiva y observarla en los profesores de experiencia, en interacción dentro de una comunidad. La explicitación de los saberes es una situación importante, tanto para el que se forma como para quien lo acompaña en ese proceso (p. 144-145).

En este contexto, para formar profesores reflexivos, un programa de formación inicial docente profesionalizante debe propiciar no sólo instancias de inserción práctica con profesores experimentados, sino que esta inmersión en el campo debe estar acompañada metodológicamente de instancias que permitan al docente en formación reflexionar críticamente en torno a la práctica pedagógica y verbalizar los saberes profesionales construidos a partir de este proceso reflexivo.

Marcelo (2001), señala que es de gran importancia que los y las docentes en formación, acudan tempranamente a los establecimientos, porque permite tomar contacto con situaciones reales de enseñanza; es una situación de aprendizaje mediante la experiencia; supone un alto grado de implicación emocional, produce crecimiento y permite que los y las estudiantes construyan sus conceptos de escuela, aula y de aprendizaje, conceptualizaciones que serán de gran relevancia en la construcción de su saber pedagógico.

Se cree que las y los profesores, utilizan estas instancias de enseñanza-aprendizaje, para desarrollar un pensamiento crítico, un rol docente reflexivo, y además sus competencias pedagógicas, las cuales ayudarán a desenvolverse como un profesional que trabaja en su profesionalización docente. Frente a esto, Ávalos (2002), señala lo siguiente:

La práctica docente se concibe como el 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... (p. 113)

Durante las prácticas pedagógicas que se realizan en el periodo de formación, tal como lo señala Cornejo (2014), se espera que los y las docentes desarrollen "competencias profesionales" y puedan demostrar habilidades tanto en el dominio del saber pedagógico como en el saber disciplinar. Esta movilización de saberes, permite que la y el profesor en formación tome conciencia de las decisiones que debe tomar y que pueda reflexionar sobre fortalezas y debilidades de su quehacer. Todo esto para lograr que las y los profesores en formación, salgan de su papel pasivo y receptivo de la información y puedan presentarse más creativos y críticos en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje que se quiere impartir a los y las estudiantes.

Estas variadas formas de entender el rol de la formación práctica, implica que algunas instituciones formadoras de profesores privilegien una formación práctica temprana y progresiva, mientras que otras propician prácticas tardías, las cuales se desarrollan en los últimos cuatro semestres de formación inicial. Esto se ve reflejado en el quehacer pedagógico, didáctico y disciplinar dentro de los establecimientos educacionales al momento de afrontar la práctica profesional.

No obstante, la relevancia que las diferentes apuestas de formación inicial de profesores den a la formación práctica, también hay que considerar que una formación profesionalizante, no puede basarse sólo en saberes fundamentados en la práctica, es decir, un profesional no puede reflexionar sólo a partir de su experiencia, sino que esta reflexión debe, necesariamente, considerar los conceptos y teorías que le permiten explicarse la experiencia práctica (Lessard y Bourdoncle, 1998 citado en Gervais y Correa, 2004).

La carrera de Educación General Básica de la Universidad de Concepción, tiene una experiencia de formación práctica que otorga una especial relevancia a las prácticas pedagógicas tempranas y progresivas, con la finalidad de propiciar, desde el inicio de la carrera, experiencias dentro de los establecimientos, en función de mejorar la formación inicial de los y las estudiantes que ingresen a ella y acercándolos a la realidad a la que se verán expuestos en cuanto ejerzan la profesión.

El plan de formación de profesores de esta carrera, presenta un programa de estudio que posee un eje de formación teórico-práctico, compuesto por un conjunto de asignaturas

anuales que acompañan a las prácticas pedagógicas. En estas asignaturas, se busca que los y las estudiantes sean capaces de desarrollar temprana y progresivamente la utilización de procedimientos de trabajo pedagógico que les permitan un acercamiento comprensivo de la realidad educativa (Bari et al., 2015). Esta apuesta, no sólo asume que el rol de la formación práctica es fundamental para potenciar los procesos de enseñar a aprender y desarrollar el saber pedagógico de los y las estudiantes a partir de la reflexión pedagógica, sino que además, acompaña metodológicamente este proceso brindando los espacios para que las y los profesores en formación reflexionen críticamente en torno a la práctica pedagógica en un camino que va desde la teoría a la práctica y que vuelve nuevamente a la teoría, produciendo procesos que permitan re significar los saberes adquiridos y les permita verbalizar los saberes profesionales construidos a partir de este proceso reflexivo.

Según lo expresado anteriormente, las preguntas de investigación que orientan el desarrollo de este estudio son: *¿Cuáles son las percepciones de las y los profesores en formación sobre la relación con los y las estudiantes y sus profesores guías en la práctica pedagógica? ¿Qué conceptos de escuela, aula y aprendizaje construyen las y los profesores en formación durante las prácticas progresivas? ¿Cuáles son los aprendizajes que declaran obtener las y los profesores en formación a partir de la experiencia práctica? ¿Cuáles son las temáticas sobre las cuales problematizan las y los profesores en formación a partir de la práctica progresiva?*, las cuales el equipo investigador intentará responder en las siguientes páginas.

2. Objetivos de la investigación

2.1 Objetivo General

Analizar el rol de las experiencias de práctica en establecimientos escolares en la construcción del saber pedagógico de las y los profesores en formación.

2.2 Objetivos específicos

1. Analizar las percepciones de las y los profesores en formación con respecto a la relación con los y las estudiantes durante sus experiencias de práctica progresivas.
2. Analizar las percepciones de las y los profesores en formación con respecto a la relación con las y los profesores guías durante sus experiencias de prácticas progresivas.
3. Describir las conceptualizaciones de escuela, aula y aprendizaje construidas por las y los profesores en formación durante el periodo en el que están insertos en la escuela.
4. Describir cuáles son los aprendizajes que declaran obtener las y los profesores en formación a partir de las experiencias de formación práctica.
5. Describir cuáles son las temáticas y desafíos que surgen en las prácticas progresivas sobre las cuáles problematizan las y los profesores en formación.

CAPÍTULO 2

Marco Teórico

1. Vínculo entre la teoría y la práctica

Tal como se abordó en el apartado de planteamiento del problema, existe una compleja relación entre la teoría y práctica. Este difícil vínculo se debe, principalmente, a la separación epistemológica de la concepción del saber docente que se identifica con la formación teórica (conocimientos teóricos) y otra concepción que enfatiza la práctica (relacionada con la praxis, la acción y la enseñanza), lo que ha llevado a la diferenciación y distanciamiento entre el conocimiento formal sobre educación y las actividades que las y los profesores desarrollan en las instituciones (Álvarez y Hevia, 2013).

En consideración de la relación teoría y práctica, Gervais y Correa (2004) explicitan el problemático vínculo que existe entre ellas, en específico, cómo se movilizan los saberes formales en la situación de práctica y cómo se toma conciencia de esta movilización por parte del profesor en formación. A este respecto, Montecinos y Walker (2010) señalan que la desconexión entre la teoría y práctica se expresa en una disociación entre dos perspectivas que se transforman en dos polos que no dialogan: la que considera que la teoría se aprende primero en la universidad y luego se pone en juego en los centros educativos y la que considera que la práctica es la que enseña a hacer frente a las problemáticas reales de las escuelas y que lo aprendido en la universidad no sirve de mucho para abordarlas.

En este contexto, las oportunidades para *aprender a enseñar* asentadas en los centros escolares, se encuentran orientadas a resolver la dicotomía entre teoría y práctica, reconociendo que el trabajo docente tiene un carácter situado y distribuido, es decir, se construye a través de interacciones sociales en el contexto donde puede aplicarse y se localiza tanto en el mundo académico (en la universidad), como en el mundo profesional (la escuela) (Marcelo, 1999). De esta manera, la formación práctica previene que una excesiva teorización genere una distancia entre los programas de formación docente y los requerimientos del sistema escolar.

1.1 Formación práctica del profesor en formación

Dentro de la formación de futuros profesores, el eje práctico inserto en el proceso de formación inicial docente, entrega varios elementos que permite adquirir mayores habilidades profesionales a las y los futuros profesores, es por ello, que una metodología que valora la práctica en contextos reales por sobre una formación que prioriza la educación teórica disciplinar, didáctica y metodológica, permite a las y los docentes en formación una vinculación entre la teoría y la práctica.

La inserción temprana de las y los futuros profesores a la realidad educativa, se considera importante para el proceso de construcción del saber pedagógico, pues durante las prácticas de enseñanza las y los futuros docentes tienen un acercamiento real a la cultura escolar. A este respecto, Elías (2015) expresa que la cultura escolar es:

La noción de cultura escolar, más allá de los matices que imponen las distintas perspectivas teóricas, es una dimensión central en el estudio de las prácticas escolares por cuanto es la cultura la que constituye la identidad de la escuela. (p.297)

Es por ello, que la inserción de las y los futuros docentes en las escuelas, permite que conozcan tempranamente cómo es la cultura escolar y sus dinámicas, apoyando este proceso con los conocimientos teóricos adquiridos durante la formación inicial, con tal de propiciar la adquisición de las habilidades de pensamiento crítico reflexivo. Esta habilidad de pensamiento crítico reflexivo, sólo se puede desarrollar cuando se ponen en práctica los conocimientos teóricos estudiados en el proceso de formación. McIntyre, Byrd y Foxx, (1996 citado en Marcelo, 2001), señalan que la formación práctica es uno de los elementos más importantes en el currículum porque:

... permite a los profesores en formación tomar contacto con situaciones reales de enseñanza; es una situación de aprendizaje mediante la experiencia; suponen un alto grado de implicación emocional; producen crecimiento; las metas se determinan internamente en lugar de externamente como es habitual. Durante ellas se espera que los alumnos apliquen sus conocimientos teóricos en las prácticas de enseñanza. (p. 579)

Debido a esto, es que la inserción temprana en los establecimientos educacionales no sólo representa el aprendizaje del oficio de la enseñanza y la interacción con las y los alumnos en las clases, sino que también significa un momento de socialización profesional. Se entiende la socialización como “el proceso mediante el cual un individuo adquiere el conocimiento y las destrezas sociales necesarios para asumir un rol en la organización” (Van Maanen & Schein, 1979 p. 211). Es decir, es durante el proceso de práctica donde el docente en formación aprende e interioriza las normas, valores, conductas, que caracterizan a la cultura escolar en la que se integra.

Como se señaló anteriormente, la práctica es relevante para el desarrollo profesional del profesor en formación, ya que lo lleva a interactuar con la realidad escolar aprendiendo, además, la importancia de la reflexión en y sobre la práctica. A este respecto, Cortés e Hirmas (2014) mencionan que el predominio de un enfoque instrumental aplicacionista en la formación inicial, apunta a dar mayor relevancia al desarrollo de habilidades reflexivas como herramientas para la construcción del saber profesional, en la formación de futuros docentes, habilidad que sólo se podrá adquirir mediante la práctica.

Perrenoud (2001), agrega otra pieza fundamental a la formación de profesores al posibilitar y dar sentido a lo que él llama el *habitus reflexivo*, como aquella capacidad de observar la práctica, analizarse y de reflexionar sobre la acción. Él lo plantea como un saber en el que el futuro profesor, debe llegar a ser capaz de “dominar su propia evolución construyendo competencias y saberes nuevos o más precisos a partir de la experiencia”. Perrenoud expresa además, que la formación de futuros maestros debe darse en la combinación del acompañamiento de las y los profesores desde las escuelas y desde las y los académicos de la universidad.

Ávalos (2002) situándose en el contexto nacional, plantea varias concepciones referidas a las prácticas. Describe a la práctica pedagógica, como aquella en que ocurre de manera privilegiada la relación e integración de los conocimientos teóricos y prácticos puestos al alcance del estudiante en su formación profesional, mientras se vincula con los diversos contextos y espacios de la realidad educativa. Se refiere a ella, como el eje articulador del currículo de la formación docente.

Según el estudio realizado por Contreras et al. (2010) a 11 carreras de educación media en Chile, se reconocen tres componentes claves en la caracterización de la formación práctica. El primero, se relaciona con aspectos organizacionales de la incorporación de actividades prácticas en los planes de estudio, mientras que el segundo, corresponde a la conceptualización de formación práctica y el tercero, se refiere al tipo de actividades de práctica que se perfilan en los planes de estudio. A este respecto, se abordarán en mayor profundidad el segundo y el tercer componente.

1.2 Conceptualización de formación práctica

En el estudio realizado por Contreras et al. (2010), existen diversas formas de comprender la formación práctica:

- Práctica como ejercicio, en la universidad, de una propuesta de trabajo derivada de referentes teóricos sin asistir al centro.
- Práctica como proceso de recolección de información a utilizar en las actividades curriculares en la universidad. Actividades que consideran el centro de práctica como fuente de datos, los que a través de su procesamiento en la universidad permitirán conocer la realidad.
- Práctica como proceso de recolección de información a ser utilizada en el diseño y ejecución de intervenciones acotadas en el centro. Actividades que consideran al centro de práctica como fuente de información necesaria para la planificación y puesta en acción de actividades de enseñanza-aprendizaje.
- Práctica como intervención acotada para desarrollar habilidades de enseñanza específicas de la disciplina. Actividades que consideran al centro de práctica como el espacio para experimentar desempeños docentes, los que analizados en la universidad posibilitarán la adquisición y desarrollo de competencias asociadas a las tareas del profesor.
- Práctica como diseño y conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje de un grupo curso. Actividades que consideran al centro como el espacio para experimentar la tarea docente en su complejidad y con un nivel mayor de autonomía,

que posibilitará el asumir en plenitud el rol docente y la adquisición de las habilidades y destrezas para la autoevaluación de su desempeño.

La comprensión que se tenga de lo que se entiende por formación práctica no es una cuestión menor, pues dependiendo de la perspectiva que se adopte, las actividades propuestas, los procesos vivenciados por la y el profesor en formación y las habilidades que este desarrolle, claramente tendrán énfasis muy diferentes.

1.3 Tipificación de las actividades prácticas

- Prácticas iniciales: tiene la concepción de la práctica como proceso de recolección de información a utilizar en las actividades curriculares en la universidad, la aproximación que tiene a la vinculación teoría práctica corresponde a la de contrastación de la teoría con la realidad, además se puede incluir el uso de la teoría para describir, explicar y comprender la realidad.

En cuanto a esto, las tareas que realizan las y los profesores en formación en el centro de práctica corresponden frecuentemente a la observación de la institución escolar, con énfasis en los actores y sus interacciones y los procesos de aula, para luego generar un análisis y una respectiva reflexión. En la universidad, las tareas consisten principalmente en la discusión de marcos teóricos, el análisis de la información recopilada, el análisis y resolución de situaciones observadas y las reflexiones colectivas.

- Prácticas intermedias: se observa la práctica como procesos de recolección de información a ser utilizada en el diseño y ejecución de intervenciones acotadas en el centro. Respecto a la vinculación teoría práctica, se mantiene la relación a través de la contrastación de la teoría en la práctica y se agrega el de aplicación de la teoría a la realidad por medio de intervenciones acotadas.

En esta etapa, las tareas a realizar por las y los profesores en formación en el centro de práctica son la observación de procesos de aula, la ayudantía al docente de aula y la intervención acotada, que implican diseñar, conducir y evaluar actividades de enseñanza-aprendizaje y un posterior análisis y reflexión a partir de las tareas realizadas. En algunos

casos, se incluyen actividades a nivel de la institución como la participación en actividades académicas o administrativas. En la universidad, las tareas se centran en el diseño de las intervenciones, en la discusión de marcos teóricos, en el análisis y resolución de situaciones observadas y en las reflexiones colectivas.

- Prácticas finales: el foco de esta práctica está en la intervención y conducción de procesos de enseñanza- aprendizaje. Se distinguen dos tipos de actividades dentro de ellas, las denominadas pre-prácticas y las prácticas profesionales propiamente tales. En las pre-prácticas la conceptualización es de práctica como intervención acotada para desarrollar habilidades de enseñanza específicas de la disciplina y en el caso de las prácticas profesionales corresponde al concepto de diseño, ejecución y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje de un grupo curso, acompañadas de una autoevaluación que ayude al análisis y reflexión de su propio desempeño.

1.4 Prácticas progresivas

Como se ha señalado anteriormente, existen varios tipos de prácticas, se puede reconocer especialmente, aquellas prácticas que según Contreras et al. (2010) dependen del tipo de actividad desarrolladas en diferentes etapas de la práctica, durante el proceso de aprendizaje de las y los profesores en formación.

La modalidad de prácticas progresivas se relaciona con la inserción temprana y progresiva de las y los profesores en formación en el sistema escolar. En este contexto, las experiencias prácticas deben cumplir tres principios para considerarse de calidad: (1) la interacción con el contexto real, (2) la reflexión en cuanto análisis de lo que se hace, y (3) la continuidad “entendida como continuum experiencial, ordenación creciente en complejidad y riesgo y acomodación a las características del sujeto que aprende” (Solís et al., 2011, p. 129), es decir, las experiencias que surgen de la práctica van progresando según la maduración que el estudiante alcanza en los distintos momentos de su formación, con la intención de que comprenda a cabalidad su responsabilidad y se concientice de la labor que conlleva el rol del docente.

2. Saber pedagógico

Durante el proceso de formación inicial, las y los docentes adquieren una serie de conocimientos de utilidad para el desarrollo de su profesión, estos son los “saberes docentes”. Según Barrera (2009) estos se pueden:

Clasificar entre los que corresponden a conjuntos de conocimientos (como el saber profesional, disciplinario o curricular, dado que su origen social se encuentra mucho más cercano al ámbito de la ciencia) y los que aparecen más como sistemas de representación (como los saberes de la experiencia y el saber pedagógico, dado que sus orígenes sociales están más cercanos a la práctica efectiva del trabajo docente) (p. 46).

Como puede apreciarse, dentro de estos saberes docentes se encuentra el saber pedagógico, en el cual se hace énfasis en esta investigación, y sobre el cual se hablará a partir de este momento.

La interacción de los saberes adquiridos por las y los futuros docentes durante su formación o experiencia práctica, implica la construcción del saber pedagógico, el que se entiende según Díaz (2001, citado en Díaz, 2006) como:

Los conocimientos, contruidos 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 (p. 95).

Como lo plantea Díaz, este saber pedagógico es construido en mayor medida a partir de las experiencias vividas con otras personas, es decir, en interacción con profesores y con estudiantes, en los establecimientos educacionales. En estas instancias de formación las y los futuros profesores pueden relacionarse con otros docentes, dialogando en torno a la práctica pedagógica y las decisiones que se toman en el aula con respecto al proceso de enseñanza aprendizaje. Este diálogo y análisis entre pares es fundamental, puesto que al comunicar a otros docentes sus diseños y analizar la forma en que ejecutan sus clases, los otros docentes pueden aportar al proceso de reflexión crítica. Este aporte es en dos sentidos, por una parte, permite al profesor en formación tomar conciencia de su práctica,

reflexionando en torno a ella y por otra parte, los aportes de los pares permiten retroalimentar su práctica pedagógica. Esta reflexión crítica, entendida como un modo de reflexión colectiva, es fundamental para contribuir al desarrollo del saber pedagógico. Tal como lo señala de Tezanos (2007):

Los colectivos de maestros que se constituyen en las escuelas y colegios son el espacio natural para la generación de saber pedagógico y, en consecuencia, del desarrollo profesional docente. Puesto que es en este espacio donde los grupos de profesores toman decisiones sobre los procesos de su práctica pedagógica a partir de procesos de reflexión crítica. (p.14)

Latorre (2002, 2004, citado en Cárdenas, Soto, Dobbs y Bobadilla, 2012) “indica que el saber pedagógico se evidencia como un saber inmanente en la acción, es una síntesis entre saberes de sentido común y experienciales” (p. 484), estableciéndose a partir de dos formas, como conocimiento teórico y como práctica. Como conocimiento teórico, el saber pedagógico se constituye en información teórica y disciplinar, la cual es aprendida en las instituciones formadoras de docentes. Como práctica, el saber pedagógico se constituye al momento de ejecutar ciertas acciones, de las cuales muchas de ellas están dirigidas a lograr transformaciones en distintos ámbitos sociales, además de resolver situaciones que se dan en la cotidianidad, estas acciones son realizadas en los establecimientos escolares, y se manifiestan como "saber qué hacer" en una sala de clases, es decir, la enseñanza en el aula. En otras palabras, se tiene en cuenta la formación académica, los aspectos teóricos recibidos en su formación, así como las experiencias provenientes de su trayectoria personal y laboral.

Además de esto, de Tezanos (2007) presenta otra visión al respecto, la cual se relaciona con lo ya mencionado:

El Saber Pedagógico surge de una triple relación cuyos vértices esenciales son: práctica, reflexión, tradición del oficio. Donde la práctica se constituye en la cotidianidad, en la casuística del día a día, la reflexión en el proceso, casi natural sobre dicha cotidianidad 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. (p.13).

Asimismo Mena y Romagnoli (1993, citado en Cárdenas et al., 2012), “analizan el sentido del saber del profesor como algo que se construye en la praxis y que se constituye en la teoría que origina el mismo educador, en los procesos de reflexión sobre su quehacer pedagógico”. (p. 484)

Como bien lo dicen estos autores, el saber pedagógico tiene una base de gran importancia para todo futuro docente, ya que considera la reflexión sistemática sobre y desde lo realizado durante sus experiencias prácticas al estar insertos en los centros educacionales. Es decir, la construcción del saber pedagógico se entiende como un proceso mediante el cual se reflexiona de forma oral o escrita acerca de la práctica, buscando mejorarla y adaptarla al medio o contexto en el que se encuentra. Así lo explica de Tezanos (2007), cuando señala que el saber pedagógico resultado de la reflexión sistemática sobre la práctica, se produce en el espacio y tiempo real en el cual las y los profesores establecen relaciones con elementos como la preparación y el desarrollo de sus clases, la valoración del trabajo y de los aprendizajes de sus estudiantes, la incorporación del contexto en el cual llevan a cabo su quehacer docente, deciden y emplean materiales didácticos acordes a los contenidos que enseñan.

En este contexto, la construcción del saber pedagógico surge de la reflexión sistemática sobre la práctica, por consiguiente, se busca conseguir que el profesor en formación tome consciencia de su quehacer docente, comunique los saberes que moviliza en su práctica pedagógica, y pueda ir modificándolos en el tiempo. Para complementar esta idea, se señala que el saber pedagógico se entiende como el producto natural de la reflexión crítica colectiva del hacer docente, pero se añade que este es expresado en la escritura. Esta escritura de la práctica de las y los profesores, es uno de los aspectos que forma parte importante en la construcción del saber pedagógico, “ya que es en ella donde se articula la reflexión con las teorías de base” (de Tezanos, 2007, p.17).

El saber en estudio tiene mucha relación con la práctica pedagógica, aunque esta relación no es exclusiva. El proceso de reflexión y transformación continua de la práctica,

permite que todas las acciones realizadas dentro de la labor como docente, sean actividades profesionales guiadas por un saber pedagógico apropiado. Los saberes están en constante reconstrucción, debido a la dinámica realidad en la que se vive, por esto el docente debe reflexionar sobre su práctica pedagógica para mejorarla y fortalecerla y así poder elaborar nuevos conocimientos, ya que debe continuar enseñando a sus estudiantes y construyendo saberes al enfrentarse a las diversas situaciones que ocurren en el aula.

Finalmente, Donald Schön (1983 citado en Castaño, 2012), espera que las y los profesores se aparten del discurso aprendido durante su formación en las respectivas instituciones, y que construyan saber pedagógico por medio de la reflexión en la acción o conversación con la situación problemática para generar una reflexión, además que critiquen su práctica para que al modificarla logren adecuarla a las necesidades del medio en el que se encuentran.

2.1 Experiencias de formación práctica en la construcción de saber pedagógico

Según Faúndez (2004) "los profesores poseen un conocimiento práctico, personal, y aprender a enseñar significa empezar a generar ese conocimiento, lo que se adquiere en el contacto con la práctica y que tiene que ver con un aprendizaje experiencial y activo" (p. 98). En este contexto, no se puede entender la formación inicial docente sin que el profesor en formación conozca, interactúe e investigue en el campo educativo en el que pretende enseñar.

A este respecto, de Tezanos (2007) señala que el profesor en formación puede construir saber pedagógico en la medida que actualice los conocimientos relacionados a la especificidad de la profesión de enseñar y de los contenidos de la disciplina objeto de enseñanza, establezca un diálogo permanente con los pares reflexionando críticamente y comprenda las demandas y aperturas de la gestión del sistema educativo. Esto sólo es posible cuando la formación inicial docente brinda espacios que permiten al profesor que se está formando interactuar con el campo educativo en situaciones de práctica que le permitan apropiarse progresivamente de este saber.

Desde la perspectiva del aprendizaje, Gervais y Correa (2004) destacan la importancia del aprendizaje experiencial, proceso por el cual el individuo aprende a actuar directamente en una situación dada, incluyendo dentro del concepto, la reflexión sobre la acción en la que el individuo está comprometido (Shön 1992). Los supuestos en los que se basa esta perspectiva teórica implican entender la práctica como producto de la articulación de un entramado de condicionantes entre los cuales el pensamiento y conocimiento del profesor juega un papel importante, pues este incorpora supuestos, creencias, teorías implícitas y científicas en el proceso de formación y socialización, dirigiendo su actuación por dichos supuestos y teorías, pero a su vez, modificando esta actuación a partir de las acciones, lo que en palabras de Shön implica la concepción del profesor como profesional racional y práctico (Shön, 1992).

Esta perspectiva considera la práctica pedagógica, como un acto complejo para el que se requiere más que la aplicación mecánica de la teoría. Para ello, es fundamental que el profesor en formación reconozca y evalúe la situación sobre la que reflexiona, la construya como problemática y, a partir de su conocimiento profesional, elabore nuevas respuestas para cada situación singular. En este contexto, la práctica es dinámica, fluida y difícil de aprender. Por tal motivo, se hace necesario que el profesor investigue su propia práctica pedagógica.

A este respecto, Stenhouse (1968, en Elliot 2000) plantea la idea del profesor como investigador que al desarrollar un procedimiento de investigación acción tendría acceso a conocimientos teóricos y prácticos que aporten niveles de autonomía y profundidad en el campo, propiciando prácticas pedagógicas orientadas a la innovación con el objetivo de potenciar el aprendizaje de las y los estudiantes. Esta perspectiva, permitiría al profesor en formación enfrentar lo complejo de la práctica docente al desarrollar las habilidades pedagógicas reflexivas para resolver los desafíos que los procesos de enseñanza y aprendizaje le presentan.

En consideración a la importancia de la formación práctica para el desarrollo del saber pedagógico, en el siguiente apartado se describirán dos modelos de formación inicial que acogen las prácticas progresivas como parte esencial de su propuesta.

2.2 Modelos de formación práctica:

La importancia de la formación práctica y el tipo de actividades que consideran las prácticas progresivas, pueden organizarse de diferente forma según institución la formadora de profesores. Por tal motivo, se revisarán dos modelos de formación que incluyen prácticas progresivas: el modelo de la Universidad Alberto Hurtado y el modelo de la Universidad de Concepción, ambas universidades chilenas.

a. Modelo Universidad Alberto Hurtado.

El proceso formativo dentro la de la Universidad Alberto Hurtado, tiene su inspiración en una formación dual, donde se espera que la universidad y la institución escolar se constituyan en espacios formativos articulados entre sí. Es por ello, que el proceso de formación se divide en dos etapas, como se muestra en la tabla 1 que se explicita a continuación:

Tabla 1: *Cuadro resumen del modelo de formación práctica de las carreras de pedagogía de la Universidad Alberto Hurtado*

CICLO BÁSICO (2 AÑOS) Formación general.	FORMACIÓN PEDAGÓGICA GENERAL/ FORMACIÓN PEDAGÓGICA ESPECIALIZADA (2/3 AÑOS) Alternativa entre el tiempo de trabajo académico en la universidad con el tiempo de trabajo real en una institución escolar		
	Tercer año Fase 1 Experiencia laboral	Cuarto año Fase 2 Experiencia laboral	Quinto año Fase 3 Experiencia laboral y práctica profesional.

Fuente: Cortéz e Hirmas, 2014, p.75

En consideración de la tabla 1, se puede observar que la primera etapa de formación corresponde a un ciclo básico de dos años y la segunda etapa corresponde a la formación pedagógica y disciplinar que abarca tres años. En estos tres años, las y los profesores en formación deben alternar el tiempo de trabajo académico en la universidad con el tiempo real de trabajo en una institución escolar.

A esta instancia formativa, como señala el reglamento de práctica de la Universidad Alberto Hurtado, le llama experiencia laboral, entendiendo por experiencia laboral (ELAB) al conjunto de labores educativas que las y los estudiantes de pedagogía desempeñan durante su formación. Estas labores poseen un doble valor: constituyen, una colaboración real y efectiva con las instituciones educativas en que se realizan y son, también, una instancia de formación y reflexión de su propia práctica, en tanto les permitirá conocer, a través de la experiencia, la labor educativa y la realidad escolar

Por medio de las experiencias laborales, las y los profesores en formación adquieren experiencias que le ayudarán en su inmersión en el mundo escolar y poder confrontar la formación adquirida en la universidad con la que está vivenciando en su práctica. Este proceso se lleva a cabo mediante un acompañamiento por las y los profesores de la universidad y los propios compañeros de carrera, dando espacios reflexivos y de cooperación permanente entre ellos, el cual se puede resumir en el siguiente esquema:

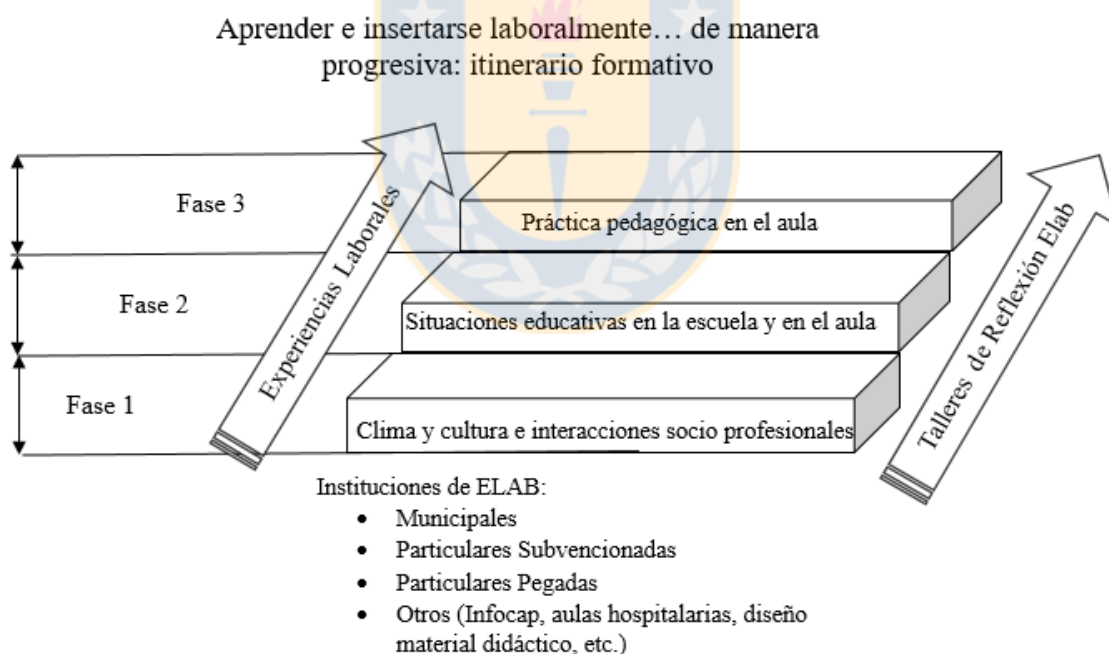


Figura 1: Trayectorias de los estudiantes durante las experiencias laborales.

El diseño de la práctica de las y los profesores en formación en la universidad tiene instancias que pretende favorecer e intencionar el proceso reflexivo y el desarrollo de capacidades del futuro desempeño docente, en cuanto a la práctica, las funciones a realizar

por el profesor en formación van a depender de la fase formativa en la que se encuentre, estas son:

- Fase 1: se lleva a cabo en el tercer año de carrera, donde se busca que el profesor en formación conozca y se relacione con la cultura y el clima de aula, además de desarrollar actividades de acompañamiento al profesor (a) guía.
- Fase 2: en el cuarto año de carrera, el profesor en formación va a la escuela donde se interioriza en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, las y los profesores en formación además de trabajar acompañando al profesor guía, deberá realizar al menos una actividad diaria, dentro de una clase, guiada por el profesor guía.
- Fase 3: en el quinto y último año de carrera las y los profesores en formación trabajan en el diseño e implementación de actividades dentro del aula, sus funciones son ser el profesor titular de un curso además de diseñar e implementarla y evaluar una unidad didáctica.

En la tabla 2 se encuentran especificadas las actividades que deben realizar las y los profesores en formación durante cada fase.

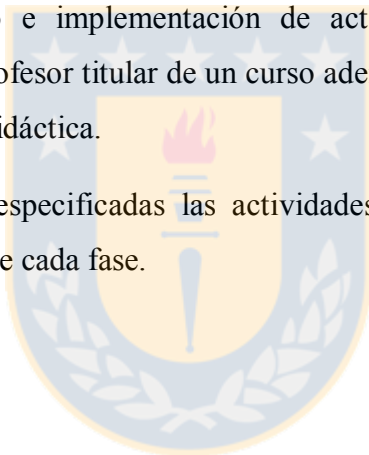


Tabla 2: <i>Tareas que realizan las y los profesores en formación según fase.</i>		
Progresión de la inmersión al mundo escolar.	Objetivos de las Experiencias Laborales	Acciones que realizan las y los profesores en formación.
Fase 1: Conocimiento de la cultura y clima escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar habilidades reflexivas en el contexto del análisis de la cultura escolar en la que se inserta. - Desarrollar la capacidad de trabajo colaborativo con las y los docentes y grupo de pares de la institución en la que se insertan. - Desarrollar su identidad profesional como futuros docentes a través de la realización de las diversas actividades escolares en que se involucran durante la experiencia laboral. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ser ayudante de profesor(a) en los cursos en que este se desempeñe. - Desarrollar un proyecto, intervención o actividad que apoye alguna acción pedagógica necesaria en la escuela o del departamento. - Facilitar al profesor todos los materiales que le requiera para realizar sus clases. - Preparar materiales especificados por el profesor. - Corregir pruebas de ítems cerrados. - Realizar actividades de apoyo a alumnos que presenten retraso en algunos aprendizajes (estas actividades deben ser guiadas por el profesor guía). - Acompañar actividades extraprogramáticas como

		<p>scout, clubes de ecología, de servicio a la comunidad, artísticos, deportivos, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ser ayudante en la Biblioteca CRA, en la sala de idiomas, de computación del establecimiento, etc. - Ser ayudante en el turno de patio y en el cuidado del almuerzo o desayuno. - Participar en reuniones de profesores o de apoderados cuando sea invitado.
<p>Fase 2: Los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar habilidades reflexivas en el contexto del análisis de las interacciones de aula en las que participan. - Desarrollar la capacidad de trabajo colaborativo con las y los docentes que acompaña en el aula y directivos de la institución en la que se insertan. - Desarrollar su identidad profesional como futuros docentes a través del diseño de diversas experiencias educativas, tanto desde la especialidad como desde su rol de profesor jefe, considerando enfoques 	<ul style="list-style-type: none"> - Ser ayudante de profesor(a), co-profesor en los cursos en que este se desempeñe. Deberá realizar al menos una actividad diaria, dentro de una clase, guiado por su profesor guía. - Se siguen realizando las mismas actividades de las experiencias laborales anteriores.

	pedagógicos actualizados y distintas modalidades de evaluación que respondan a necesidades de aprendizaje de diversos grupos de estudiantes.	
Fase 3: Diseño e implementación de actividades y experiencias de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar competencias pedagógicas reflexivas y capacidad de trabajo colaborativo con las y los docentes de la institución en la que se insertan. - Desarrollar su identidad profesional como futuros docentes a través de la realización de las diversas actividades escolares en que se involucrarán durante la experiencia laboral. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ser profesor titular en los cursos en que este se desempeñe, acompañado por su profesor guía. - Diseñar una unidad didáctica, implementarla y evaluarla.

La inserción de las y los profesores en formación a las escuelas mediante las experiencias laborales, apunta a variados objetivos que buscan un mejor desarrollo de la formación profesional de ellos, dentro del programa de experiencias laborales de la escuela de educación de la Universidad Alberto Hurtado se encuentran:

- Permitir un aprendizaje experiencial del trabajo educativo. Ello implica conocer el funcionamiento de las instituciones educacionales, su cultura escolar y la complejidad de ella, así como la relación entre sus miembros, las características y condiciones de trabajo de las y los docentes.

- Ofrecer un referente experiencial para la formación académica, que permita contrastar y aplicar las diversas teorías educacionales y pedagógicas relacionándolas con los problemas pedagógicos reales que ellas buscan explicar y/o solucionar.
- Desarrollar el hábito de la reflexión crítica y permanente sobre su propia acción en su tarea pedagógica.
- Facilitar y apoyar el diseño e implementación de diversas experiencias educativas, considerando enfoques pedagógicos actualizados y distintas modalidades de evaluación que respondan a necesidades de aprendizaje de diversos grupos de estudiantes.

b. Modelo de formación práctica de la carrera Educación General Básica de la Universidad de Concepción

El modelo de formación práctica que se lleva a cabo en la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Concepción, busca vincular lo teórico con la práctica, por medio de una asignatura anual en la cual se lleva a cabo la adquisición de contenidos que ayudarán en la práctica progresiva semestral de cada estudiante.

Según Schulman (2001), concurren por lo menos cuatro fuentes de la base del conocimiento para la enseñanza: la formación académica en la disciplina; los materiales y el entorno del proceso educativo; la investigación sobre la escolarización, la enseñanza, el aprendizaje que influye en el quehacer; y la sabiduría que otorga la práctica misma.

Es por ello, que el modelo de formación práctica de la Carrera de Educación Básica de la Universidad de Concepción tiene como propósito formar profesionales que desarrollen habilidades pedagógicas en torno a procedimientos de trabajo que vinculen e integren en la práctica los fundamentos teóricos aprendidos en la universidad. Estos procedimientos de trabajo pedagógico se desarrollan en un ciclo que contempla las fases de: (a) diagnóstico, (b) diseño, (c) implementación, (d) análisis y (e) reflexión. Además, dichos procedimientos son modelados en la asignatura anual que acompaña a las prácticas y están orientados a desarrollar profesionalmente a los profesores en formación desde la reflexión crítica de su práctica pedagógica apoyada desde una fundamentación teórica que dé sentido a la misma.

En consideración de este propósito el proceso de enseñanza- aprendizaje que se genera en la asignatura anual, está centrado en abarcar los conocimientos, habilidades que permiten a las y los profesores en formación desenvolverse dentro de la práctica con un pensamiento crítico y reflexivo, siendo aptos para enfrentarse a cualquier contexto sociocultural. Para ello, se propician espacios de análisis y reflexión crítica individual y colectiva que permita a los profesores en formación profundizar en los procesos de enseñar a aprender de manera progresiva e incremental.

Con respecto al concepto de la práctica pedagógica, la Comisión sobre Formación Inicial Docente (2005), la conceptualiza como aquella experiencia intencionada y gradual de inserción y conexión de los estudiantes con los desempeños profesionales de su especialidad y la cultura de la institución escolar durante su formación inicial docente.

En este contexto el eje teórico-práctico de la carrera, contempla cuatro asignaturas anuales que acompañan a las prácticas progresivas. Estas últimas, se caracterizan por la inserción de las y los profesores en formación a distintos contextos escolares desde el segundo semestre del primer año hasta el octavo semestre del cuarto año de la carrera, donde se realiza la pre-práctica profesional. Se le llama práctica progresiva debido a que las temáticas a trabajar en cada semestre, aumentan en horas dentro del aula y también el grado de intervención dentro de ella. La formación práctica finaliza con una asignatura semestral como taller en conjunto con la práctica profesional guiada.

Tabla 3: *Modelo de formación práctica de la carrera de Educación General Básica Udec*

Primer año		Segundo año		Tercer año		Cuarto Año		Quinto año
1° sem	2° sem	3° sem	4° sem	5° sem	6° sem	7° sem	8° sem	9° sem
Calidad y equidad en la educación.		Experiencias de implementación curricular.		Teoría y práctica del desarrollo de habilidades cognitivas superiores en Primer Ciclo, Lenguaje y Cs. Sociales, Matemática y Cs. Naturales.		Práctica de la gestión curricular en Primer Ciclo, Lenguaje y Ciencias Sociales, Matemática y Ciencias Naturales.		Taller de práctica profesional
	Práctica Inicial I	Práctica intermedia I		Práctica intermedia II		Práctica avanzada		Práctica profesional

- **Práctica inicial I:** comienza el segundo semestre del primer año con la modalidad de práctica colegiada, la cual consiste en que el docente en formación de primer año de universidad es acompañado por un compañero de cuarto año, con el fin de generar instancias de trabajo y aprendizaje colaborativo a través de una aproximación diagnóstica y la inserción en el centro de práctica en conjunto, donde el futuro docente de primer año acompaña en la implementación de clases de la semana de internado pedagógico (semana completa en el establecimiento educacional). Además, esta modalidad implica sesiones de trabajo conjunto entre estudiantes de primer año y cuarto año que se realizan en la Universidad. Estas sesiones corresponden a las siguientes etapas:
 - Acercamiento a la realidad educativa, instancia donde los estudiantes de primero levantan un diagnóstico.
 - Seminario pre internado pedagógico, espacio en que los estudiantes de cuarto exponen su diseño didáctico a los estudiantes de primer año y acuerdan tareas y roles para cada uno durante la semana de internado.
 - Seminario pos internado, instancia en la cual estudiantes de primer y cuarto año realizan reflexión pedagógica en torno a la implementación realizada durante la semana de internado.
- **Práctica intermedia I:** se realiza durante el segundo año de carrera, en esta práctica las y los profesores en formación realizan actividades de colaboración en el aula y la escuela, acompañando pedagógicamente al profesor guía y a las y los alumnos. En esta etapa las y los docentes en formación deben generar un diagnóstico durante el primer semestre y posteriormente en el segundo semestre deben diseñar e implementar al menos una clase.
- **Práctica intermedia II:** durante los dos semestres de tercer año se espera que las y los profesores en formación, deben realizar actividades en coordinación con el docente guía, diagnóstico de la escuela y del curso al cual asiste. Existe un periodo

llamado internado pedagógico donde el futuro docente asiste por una semana completa al establecimiento, durante esta semana el practicante debe planificar y ejecutar las planificaciones realizadas, completando como mínimo un total de ocho horas pedagógicas de intervención directa.

- **Práctica avanzada:** se lleva a cabo durante los dos semestres de cuarto año, es un procedimiento similar a la práctica intermedia II con la diferencia que las horas de intervención directa aumentan de ocho a 16 horas y se realiza en modalidad colegiada con un estudiante de primer año. Esta modalidad de práctica permite que el estudiante de cuarto año asuma un rol de mentor del estudiante de primero.
- **Práctica profesional:** se realiza todo un semestre de quinto año, dividida en tres etapas, diagnóstico, implementación y evaluación. El profesor en formación, debe permanecer al menos 30 horas pedagógicas en el establecimiento y ejecutar 20 horas directas de docencia directa a la semana, además de tener labores de jefatura de curso.

Con respecto al ámbito teórico, consta de cuatro asignaturas anuales, que tienen como propósito desarrollar habilidades en las y los estudiantes de forma gradual a medida que se insertan en las prácticas progresivas. Se desarrollan tres horas de clases presenciales a la semana, donde una de ellas corresponde al programa de tutorías.

El programa de tutorías, pretende desarrollar habilidades interpersonales y profesionales para que las y los profesores en formación aprendan a reflexionar de forma crítica y resolver situaciones relacionadas con la práctica progresiva.

A continuación, se describen las actividades que deben realizar las y los futuros docentes en cada asignatura y la cantidad de horas que debe permanecer en el establecimiento escolar:

Tabla 4: *Actividades que realizan las y los profesores en formación según la asignatura*

Nombre de la asignatura	Permanencia en el establecimiento	Tareas que realizan las y los profesores en formación y productos asociados
<p>Calidad y equidad en la educación</p> <p>La escuela como sistema (Plan 2016)</p>	<p>10 pasantías, de las cuales 5 una vez por semana y 5 en modalidad de internado pedagógico de 6 horas pedagógicas cada una en un curso de 1° ciclo (2° semestre)</p> <p>Modalidad de práctica colegiada acompañando a un estudiante de 4° año.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tareas de observación, colaboración y diagnóstico en conjunto con su par acompañante. - Informe de diagnóstico e informe de reflexión pedagógica.
<p>Experiencias de implementación curricular</p>	<p>12 pasantías una vez por semana considerando 6 horas pedagógicas cada una en un curso de 1° ciclo (3° y 4° semestre)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades de colaboración en el aula y escuela, y acompañamiento pedagógico. - Diagnóstico, planificación e implementación de clase: Elaboración de informe diagnóstico (semestre 1) y - diseño de clase (semestre 2).
<p>Teoría y práctica del desarrollo de habilidades cognitivas superiores en 1° ciclo, Lenguaje y Ciencias Sociales,</p>	<p>14 pasantías de 6 horas pedagógicas, de las cuales 9 sesiones una vez por semana y 5 en modalidad de internado pedagógico. (5° y 6° semestre)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Actividad de colaboración coordinada con el docente guía. - Informe Diagnóstico. - Diseño de intervención para internado pedagógico de una semana. - Implementación de diseños

Matemática y Ciencias Naturales		<p>propuestos. (8 horas de intervención).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informe de análisis y reflexión desde la o las unidades diseñadas.
Práctica de la Gestión curricular en primer ciclo, Lenguaje y Ciencias Sociales, Matemática y Ciencias Naturales	<p>16 pasantías de 6 horas pedagógicas cada una, distribuidas en 11 sesiones una vez por semana y 5 en modalidad “Internado pedagógico”. (7° y 8° semestre)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Actividad de colaboración coordinada con el docente guía. - Informe Diagnóstico. - Diseño de unidades de aprendizaje. - Implementación de diseños propuestos (16 horas de intervención). - Análisis de resultados y reflexión pedagógica. <p>Metodológicamente se desarrollan pautas que orientan estos procesos, se entregan informes para cada etapa, se analizan dichos informes y se conceptualizan y teorizan en base a los informes y conceptualizaciones de las y los estudiantes.</p>

3. Relaciones interpersonales y clima de aula

Para que esta reflexión en la práctica se propicie, se deben considerar aspectos relacionales que incluyen la interacción entre la triada profesor mentor o guía, profesor en formación y estudiantes. Por una parte, las y los estudiantes son sujetos de aprendizaje que reciben directamente los efectos de las decisiones pedagógicas que tanto el profesor guía como el profesor en formación toman. Por otra parte, la relación que se establece entre el profesor en formación y el profesor guía o mentor, influye directamente en el proceso de reflexión y en la calidad de la retroalimentación que este último otorga al estudiante. En este contexto, resulta fundamental abordar esta interacción, por tal motivo, en el siguiente apartado se abordarán con mayor profundidad.

3.1 Origen del concepto

Según la Real Academia de la Lengua Española, se entiende como relación a la "conexión, correspondencia, trato, comunicación de alguien con otra persona". Además, en consideración de la misma fuente, se comprende por interpersonal a lo "que existe o se desarrolla entre dos o más personas". En este contexto, se entiende relación interpersonal como un vínculo y comunicación desarrollada entre dos o más personas.

A lo largo de la vida, se establecen diversas relaciones entre pares, ya sea por gustos, afectos e intereses en común y en las cuales se intercambian distintos puntos de vista, opiniones y formas de ver la vida. Esto se debe a que "el hombre es una especie gregaria, que vive en grupos y que en situaciones normales está involucrado en una gran cantidad de relaciones interpersonales" (Zupiria, 2000, p. 11).

Asimismo, la primera relación, se crea posteriormente al nacimiento, ya que como señala Rivas (2006):

... el ser humano es esencialmente un sujeto social que vive y se desarrolla en un proceso de aprendizaje social y el aprendizaje social ocurre inmediatamente después del nacimiento.

Por tanto, la familia es la primera unidad social donde el niño se desarrolla y donde tienen lugar las primeras experiencias sociales (p. 283).

De la misma manera, la escuela es el segundo agente de socialización, pues será el siguiente entorno donde el niño asista y mediante las relaciones interpersonales que establezca con sus compañeros, va a aprender y desarrollar conductas, normas y reglas sociales al momento de interactuar con sus iguales. "Los comportamientos sociales, tanto positivos como negativos, van a ir configurando el patrón de comportamiento que va a tener el niño para relacionarse con su entorno" (Rivas, 2006, p. 284). Dichos comportamientos se forjan y moldean a través de los años, hasta que el sujeto alcanza su edad adulta, lo que le será útil para desenvolverse en sociedad.

3.2 Estilos básicos de relaciones interpersonales

En el contexto de las relaciones interpersonales, Rivas (2006) identifica tres estilos básicos de relaciones interpersonales, los cuales se mencionan a continuación:

- **Estilo agresivo:** son personas que continuamente buscan pelea, conflictos, acusan y amenazan. Establecen unas pautas de relación agresiva con los demás.
- **Estilo pasivo:** son personas que permiten que los demás le pisen, no saben defender sus derechos e intereses, hacen todo lo que le dicen de una manera sumisa. Los demás se aprovechan de ellas y esto, a la larga, crea resentimiento e irritación.
- **Estilo asertivo:** es asertiva la persona que defiende sus intereses, expresa sus opiniones libremente, no necesita insultar para resolver sus problemas y es capaz de negociar de mutuo acuerdo la mejor solución (Rivas, 2006, p. 285).

Es necesario dar a conocer los estilos básicos de relaciones interpersonales expuestos anteriormente, con la finalidad de comprender las distintas relaciones que se dan entre pares según las características de cada persona asociadas a dichos estilos, ya que cada persona posee una personalidad e identidad que la hace única, lo que influirá en su forma de relacionarse con otros. Asimismo, existen distintos tipos de profesores, los cuales se pueden asociar a los estilos agresivo, pasivo y asertivo descritos en el apartado anterior.

3.3 Factores que influyen en las relaciones

Abordar la temática de las relaciones interpersonales es sumamente complejo y amplio, pues existen múltiples factores que influyen en ellas. Entre estos factores se incluye, entre otros, la **personalidad**, la cual “puede definirse como las causas internas que subyacen al comportamiento individual y a la experiencia de la persona” (Cloninger, 2002 cap.1. p. 3). No obstante, no es suficiente definir el concepto de personalidad, puesto que, la relación entre la personalidad y el comportamiento observable es a menudo sutil y no clara. El término dinámica de la personalidad se refiere a los mecanismos mediante los cuales se expresa la personalidad, con frecuencia enfocándose en las motivaciones que dirigen el comportamiento (Cloninger, 2002).

Dicho lo anterior, cada persona es distinta a otra debido a su personalidad, la cual se compone a partir del temperamento, que es de carácter hereditario, el cual se define como: El término temperamento “se refiere a los estilos consistentes del comportamiento y a las reacciones emocionales que se presentan desde la infancia, presumiblemente debido a las influencias biológicas” (Cloninger, 2002, p. 27); así como también del carácter, el cual es modificable con el pasar del tiempo y según las experiencias vividas por el sujeto. Con la finalidad de respaldar lo anteriormente expuesto, a continuación se presenta el modelo biopsicosocial de Susan Cloninger (2002, citado en Quintana & Muñoz, 2010):

El Modelo Biopsicosocial de Cloninger está compuesto por cuatro dimensiones de temperamento y tres dimensiones del carácter. Las primeras presentan un alto componente hereditario y sustentan las dimensiones del carácter, las que están más expuestas a la influencia del aprendizaje. Estos componentes de la personalidad están organizados jerárquicamente e implican diferentes sistemas de aprendizaje y memoria, pero están altamente interrelacionados entre sí. Desde esa perspectiva, el desarrollo de la personalidad es un proceso epigenético reiterativo en el que los factores del temperamento motivan inicialmente al aprendizaje de autoconceptos, los que a su vez modifican el significado y valoración de los estímulos percibidos. Así, tanto el temperamento como el carácter se influyen mutuamente y motivan el comportamiento. Se reconoce la influencia genética y

del ambiente en su desarrollo y expresión, sin embargo ésta ocurre de manera independiente entre sí. (p. 38)

Por lo tanto, se confirma que cada persona está hecha de una personalidad distinta, la cual influirá directamente al momento de relacionarse con sus pares. No obstante, si bien la personalidad de cada individuo es determinante al momento de relacionarse con otros, es de gran importancia para el oficio de la docencia, que el profesor aprenda, adquiera y desarrolle habilidades sociales y comunicativas, que permitan que este se relacione con sus colegas y con cada miembro de la comunidad educativa de forma óptima, lo que facilite realizar un trabajo colaborativo con la finalidad de cumplir cada meta propuesta tanto por parte de la escuela como por parte de los docentes. Es necesaria la adquisición de dichas habilidades y un requisito para la profesión el empoderamiento del rol docente, pues el profesor está comunicando constantemente y entregando información a sus estudiantes, (Giner, 2007, citado en Barreda, 2012). Además que para obtener mejores resultados de los estudiantes, debe existir un trabajo en equipo, dentro del cual se destinan horas de co-docencia en la semana con el propósito de que profesores y profesoras que integren el equipo PIE, trabajen en conjunto con el o la profesor(a) de la asignatura con la finalidad de crear nuevas estrategias y metodologías de trabajo en base a las distintas capacidades y habilidades de los estudiantes.

3.4 Clima escolar

Dentro de una comunidad educativa y en primera instancia existe la presencia de un clima escolar, el cual:

ha sido definido como la percepción y sensación que un individuo tiene a partir de sus experiencias en el sistema escolar. Se relaciona con el poder de retención (estudiantes y profesores/as), grado de satisfacción y calidad de la educación (Arón y Milicic, 2004, citado en Sandoval, 2014) lo cual favorecería la enseñanza y el aprendizaje de la comunidad educativa (p. 169).

Por su parte, Cornejo y Redondo (2001, citado en Mena y Valdés, 2008), señalan que el clima social escolar refiere a la percepción que tiene cada individuo sobre las

relaciones interpersonales que establezca en el contexto educativo, tanto a nivel de escuela como de aula, y el contexto mismo en que ocurran las interacciones.

Dentro de una comunidad educativa, existen relaciones interpersonales entre entes directivos y profesores, así como también entre profesores, estudiantes, auxiliares y asistentes de la educación. Y, para favorecer un clima escolar efectivo, será necesario en primer lugar, relacionarse de forma positiva con cada persona que conforme la comunidad educativa. Asimismo, dentro de una organización escolar, se distinguen dos microclimas, los que serán determinantes para el proceso de enseñanza aprendizaje: el clima de aula y el clima laboral.

- **Clima de aula:** un «clima de aula» favorecedor del desarrollo personal es aquel en que los/las estudiantes perciben apoyo y solidaridad de parte de sus pares y profesores/as, se sienten respetados en sus diferencias y falencias, así como identificados con el curso y su escuela. Además, sienten que lo que aprenden es útil y significativo (Ascorra, Arias y Graff, 2003 citado en Sandoval); tienen una percepción de productividad, de una atmósfera cooperativa y de preocupación; sienten que sus profesores/as están centrados en sus necesidades y que existe una buena organización de la vida de aula (Johnson, Dickson y Johnson; citado en Sandoval, 2014).
- **Clima laboral:** el «clima laboral» corresponde al medio humano y físico en el que se desarrolla el trabajo cotidiano de los/las profesores y otros trabajadores de la escuela. Se relaciona con la manera de trabajar y de relacionarse entre profesores/as, con la institución y con las autoridades. El clima laboral como grado de satisfacción y percepción de bienestar con el trabajo y la organización afecta fuertemente el desempeño docente y, por ende, repercute en su trabajo con los niños y jóvenes (Arón y Milicic, 2004; Vail, 2005; UNICEF, 2005; Rodríguez, 2004, citado en Sandoval, 2014, p. 172).

Por un lado, las características que fomentan un buen clima escolar, permitirán consecuencias y beneficios como los reforzados en la siguiente cita:

...el clima escolar positivo no sólo beneficia los logros académicos de los estudiantes, sino que también conlleva el desarrollo de una atmósfera de trabajo que favorece la labor de los docentes y el desarrollo de la organización escolar (Arancibia, 2004; Bellei & cols., 2004, citado en Mena y Valdés, 2008 p. 172).

Es decir, al existir un clima escolar favorable, conformado por valores tales como el respeto, la tolerancia, el compañerismo, la solidaridad, la empatía y la confianza, no sólo las y los estudiantes serán beneficiados al obtener buenos resultados en sus estudios, sino que también las y los mismos profesores, quienes podrán ejecutar su trabajo de forma efectiva. Por consiguiente, tanto estudiantes como profesores sentirán un bienestar en general, confianza en ellos mismos y una mejor interacción entre pares, lo cual se puede observar en la siguiente cita:

En términos generales, los climas escolares positivos o favorecedores del desarrollo personal son aquellos en que se facilita el aprendizaje de todos quienes lo integran; los miembros del sistema se sienten agrados y tienen la posibilidad de desarrollarse como personas, lo que se traduce en una sensación de bienestar general, sensación de confianza en las propias habilidades, creencia de la relevancia de lo que se aprende o en la forma en que se enseña, identificación con la institución, interacción positiva entre pares y con los demás actores. Los estudiantes se sienten protegidos, acompañados, seguros y queridos (Arón y Milicic, 1999; Milicic, 2001; Bris, 2000; Fundación Chile Unido, 2002 entre otros, citado en Mena y Valdés, 2008 p.172).

Además, un clima escolar acogedor, promoverá la motivación por asistir a la escuela para aprender, favoreciendo de esta forma la retención de estudiantes en el centro escolar:

Un clima escolar positivo, donde prime la percepción de la escuela como un lugar donde se acoge a las personas y se ofrecen oportunidades para el crecimiento, genera motivación por asistir a la escuela y aprender, favoreciendo lo que se ha llamado el “apego escolar” de

los estudiantes, que significa generar vínculos de cercanía e identificación con las escuelas (Alcalay, Milicic, Torreti, 2005 citado en Mena y Valdés, 2008, p. 8).

De lo contrario, si el profesor no genera un clima escolar positivo, sólo perjudicará las relaciones interpersonales y sociales entre él, sus colegas y por lo tanto, las relaciones con sus estudiantes, además de generar malestar, estrés, irritación, desgano, depresión, falta de interés y una sensación de agotamiento físico (Arón y Milicic, 1999, citado en Mena y Valdés, 2008). Dichas sensaciones podrán desarrollarse tanto en estudiantes como profesores, generando un círculo vicioso, donde será necesario quizás, optar por técnicas de castigo frente a casos problemáticos, lo que a su vez tendrá como consecuencia la aparición de un clima de aula negativo, el cual sólo producirá apatía por la escuela, temor al castigo y a la equivocación. (Ascorra, Arias & Graff, 2003, citado en Mena y Valdés, 2008).

Por otro lado, y en relación a la creación de un clima laboral favorable, el cual influirá directamente en el clima escolar, se señala lo siguiente: "El Clima Laboral como grado de satisfacción y percepción de bienestar con el trabajo y la organización, afecta fuertemente el desempeño docente y, por ende, repercute en su trabajo con los estudiantes" (Arón y Milicic, 1999; Vail, 2005; Fondo de las Naciones Unidas para la infancia [UNICEF], 2005; Rodríguez, 2004 citado en Mena y Valdés, 2008, p. 7). De esta manera, si las y los profesores trabajan en conjunto y se fomenta un ambiente de trabajo basado en la confianza, empatía, aceptación y cooperación, se beneficiará el clima escolar y por lo tanto, el clima de aula, lo que mejorará la calidad de la educación, pues profesores que sientan bienestar en su trabajo, presentarán mayor interés en que todos sus estudiantes logren los objetivos de aprendizajes de forma significativa. (Mena y Valdés, 2008)

En conclusión, una relación nutrida de comprensión, cooperación, empatía, solidaridad, compañerismo, respeto, confianza entre cada miembro que compone un centro educacional, desde el director hasta los auxiliares y estudiantes, favorecerá un clima social escolar, lo que repercutirá en las relaciones interpersonales surgidas entre ellos, y por lo tanto, en el clima de aula y en el aprendizaje. Por lo que:

podemos proponer como definición del clima social escolar, la satisfacción de los actores de la comunidad escolar, que sucede como resultado de la gestión que

se realiza de la convivencia en pro del aprendizaje y el buen trato de todos.
(Mena y Valdés, 2008, p. 16)

3.5 Clima de aula

De igual forma, una de las principales tareas de un profesor, no es sólo la de transmitir conocimientos a sus estudiantes, referente a distintas materias, sino que además, debe generar un clima de aula apropiado para generar aprendizajes, clima asociado a los valores de respeto y atención a la diversidad, pues como fue mencionado en los apartados anteriores, cada persona está determinada por una personalidad distinta a otra, ya sea por factores hereditarios como de sus propias experiencias. Sin embargo, también se mencionó que el profesor debe adquirir habilidades sociales para comunicarse tanto con sus colegas como con sus estudiantes, de forma profesional, pues es él quien debe hacerse responsable de la heterogeneidad del curso al cual se enfrenta y es el docente quien juega un rol de árbitro, que en repetidas veces debe fomentar valores tales como el respeto, la tolerancia, empatía y la solidaridad con la finalidad de mantener un buen clima de aula.

Por lo tanto, en primera instancia, el docente debe estar consciente de la heterogeneidad existente dentro del aula. Asimismo, un profesor debe ser cercano, afectivo y tener altas expectativas sobre sus estudiantes, con la finalidad de que estos puedan percibirlos y contribuir al clima de aula, pues como señalan Mena y Valdés (2008):

Sin duda el Clima de Aula se verá influido por las percepciones que tenga el docente respecto a las capacidades, actitudes y comportamientos que presentan los alumnos (op.cit). En un aula se “respira” un aire distinto cuando el profesor considera que los estudiantes tienen la capacidad y potencialidad de aportar de manera significativa; que su diversidad es un recurso y no un problema; cuando percibe que es posible superar con ellos las dificultades; que ellos están motivados por adquirir conocimientos; que su inquietud puede ser canalizada como recursos para aprender y crear; entre otras.
(p. 5)

Sin embargo, en primer lugar, para ahondar el concepto de clima de aula, y obtener mayor claridad en base a este, se procederá a definir dicho concepto. Frente a esto, Martínez (1996, citado en Barreda 2012), señala lo siguiente:

Definimos pues el clima atmósfera o ambiente del aula como una cualidad relativamente duradera, no directamente observable, que puede ser aprehendida y descrita en términos de las percepciones que los agentes educativos del aula van obteniendo continua y consistentemente sobre dimensiones relevantes de la misma como son sus características físicas, los procesos de relación socio afectiva e instructiva entre iguales y entre estudiantes y profesor, el tipo de trabajo instructivo y las reglas, y normas, que lo regulan. Además de tener una influencia probada en los resultados educativos, la consecución de un clima favorable constituye un objetivo educativo por sí mismo. (p. 4)

Por su parte, Villa Sánchez y Villar Angulo (1992, citado en Molina de Colmenares y Pérez de Maldonado, 2006,) acotan:

El clima está condicionado por una serie de factores que, mediatizados por los procesos de enseñanza y aprendizaje, podrían clasificarse en cuatro grandes categorías: el medio ambiente, los comportamientos y actitudes personales, los aspectos organizativos y de funcionamiento y la dinámica interna que se da en el aula. (p. 20).

No obstante, el clima de aula no sólo está determinado por factores sociales y afectivos, sino que además, por la distribución de espacios (Barreda, 2012). Las y los estudiantes pasan la mayor parte de sus días en la escuela, más que en sus casas, por lo que se dice que el colegio es su segundo hogar. Por lo tanto, tanto las escuelas, como las aulas deben estar ambientadas para ellos/ellas con la finalidad de que se sientan cómodos y motivados por asistir a ellas.

Además, es de gran relevancia la constante movilización de mesas dentro del aula, para que de esta forma las y los estudiantes puedan interactuar con los demás compañeros y no sólo con los amigos, porque como señala Vaello (2011, citado en Barreda 2012, p. 6), el no cambiar de ubicación puede generar subgrupos negativos: “los cambios en las aulas son necesarios. Si se mantiene la misma disposición durante todo el curso, se va a favorecer la formación de subgrupos, algunos de ellos negativos”. Frente a esto, el autor propone

diferentes estructuras de clase, dependiendo de la actividad a realizar; tales como la *disposición en u*, la cual permite obtener mayor atención y control del grupo; *disposición en o*, similar a la descrita anteriormente, con la diferencia que en esta estructura el profesor forma parte del grupo; *disposición en pareja controlada*, en la cual las y los compañeros pueden ayudarse mutuamente.

Asimismo, el autor señala cambios en la ubicación de las y los estudiantes, refiriéndose a un alumno concreto, ya sea para alejarlo de un compañero perturbador o unirlo a un compañero que pueda ser una influencia positiva; también, Vaello (2011, citado en Barreda, 2012), hace referencia al cambio de ubicación de un subgrupo perturbador, el cual consiste en separar a todos los integrantes del grupo y ubicarlos en distintos lugares estratégicos de la sala de clases. Estos cambios ya mencionados, mantendrán una mejor disciplina dentro del aula, lo que además favorecerá el clima, puesto que si existen elementos perturbadores provocados por estudiantes o, el espacio físico no consta con características arquitectónicas básicas para las necesidades educativas, o no es de un tamaño adecuado para la cantidad de un grupo, será difícil que se forme un clima favorecedor de aprendizaje. Lo anteriormente mencionado, se apoya en la cita de Martínez (1996, citado en Barreda, 2012, p.7), quien señala que: “las características físicas y arquitectónicas del aula condicionan el tipo de percepciones que tienen sus integrantes”.

Igualmente, cabe señalar que para gestionar un clima de aula no hay una receta que sirva de manera efectiva para cada contexto sino que es una tarea que el profesor debe innovar todo el tiempo. Para evitar la creación de un clima de aula negativo, Martínez (1996, citado en Barreda, 2012) señala lo siguiente:

El clima de clase es un fenómeno que se genera para cada materia, cada año, con cada grupo de alumnos y con cada profesor, por lo que su intervención deberá situarse, en el marco de la acción tutorial, dentro de cada aula, partiendo de cada profesor y grupo de alumnos. (p. 9)

De igual forma, es posible señalar que el clima de aula se crea a partir de varios factores (Barreda, 2012), principalmente de las relaciones interpersonales y sociales entre alumno-alumno y alumno-profesor, siendo este último el encargado de crear normas y un clima de confianza y respeto mutuo, para que de esta forma se genere un ambiente cómodo

y propicio para el aprendizaje. Por lo tanto, el factor más importante que se debe crear para formar un clima de aula, es el **vínculo** profesor – alumnos, porque tal como señala Slavin (1996, p.3): “la dinámica más importante en la educación es la interacción entre el profesor y el niño, todo otro elemento del sistema educativo sólo proporciona el contexto dentro del cual se realiza dicha interacción”.

Casassus (2008), señala el concepto de clima emocional del aula, el cual está compuesto por tres variables: el vínculo profesor – estudiante, el tipo de vínculo entre los alumnos y el clima que emerge de ambas vinculaciones:

Al hablar de vínculo hacemos referencia a una relación recurrente con un cierto nivel de profundidad. Para que ocurra esa profundidad se necesita conexión, y por conexión entendemos una competencia (del docente) por la cual el otro (el alumno) siente que es visto, escuchado y aceptado, sin juicio ni crítica, por lo que ese otro es. En la conexión hay confianza y seguridad, y el buen clima se basa precisamente en la existencia de confianza y seguridad. Ambas son emociones que hacen posible el aprendizaje. Por ello, el aprendizaje depende del grado de la conexión. (p. 11)

Según lo señalado anteriormente, surge otro elemento clave para la formación de un clima de aula propicio para el aprendizaje. Es sabido que el espacio físico es un factor clave dentro del clima de aula, pero fundamental es el vínculo establecido entre estudiantes y profesor, en el cual debe crearse una conexión, la cual no sería generada sin la acción de **comunicar**, la cual significa transmitir ideas y pensamientos con el propósito de ponerlos en común con un otro (Ramírez, 2011).

De igual manera, un profesor favorecedor de clima de aula, será quien sepa establecer una comunicación y por lo tanto, conexión efectiva con sus estudiantes, transmitir valores como el respeto y la confianza, además de propiciar una sana convivencia dentro del aula. Gil Pérez (2001 citado en Molina de Colmenares y Pérez de Maldonado, 2006) afirma que el mejor docente:

... es capaz de crear un clima de relación espontánea, de libertad responsable, de cordialidad, de estímulo permanente (...), de acogida, de seguridad, de optimismo, de alegría, de serenidad, de paciencia ante las contradicciones y, sobre todo, el que tiene la habilidad de favorecer el encuentro entre su persona y la de los alumnos. (p.4)

Igualmente, un buen profesor no es sólo quien transmite contenidos y conocimientos a sus estudiantes (que por lo demás, debe dominar los temas a enseñar para demostrar seguridad frente a las y los estudiantes), sino que como Bonhome (2004, citado en Molina de Colmenares y Pérez de Maldonado, 2006) expresa:

Las relaciones que el profesor crea con sus alumnos se basan no sólo en contenidos manifestados verbalmente, sino que existen muchísimos otros mecanismos, llenos de significados, (...) la postura, el tono de voz, la mirada, un gesto e incluso el silencio mismo, todos son portadores de gran información, que siempre está a nuestra disposición, para ser descodificada y darle la interpretación apropiada. (p. 1)

3.6 La convivencia

Ya es sabido que la personalidad de cada ser humano influye en las relaciones interpersonales y que esta jugará un rol importante dentro del aula, pues es en ella donde se podrá interactuar y pondrán en común sus diversas opiniones y puntos de vista al momento de tomar una decisión, o al momento de relacionarse de forma afectiva con otros. Además, otro factor que influye en el clima de aula es la habilidad del docente para generar un espacio y ambiente confortable, y por lo tanto, de aprendizaje. Sin embargo, ¿qué sucede cuando existe un clima de aula negativo y no se fomentan valores dentro del aula o dentro de la escuela?

Se entiende por «convivencia» la potencialidad que tienen las personas para vivir con otros, en un marco de respeto mutuo y de solidaridad recíproca. Frente a esto, Sandoval (2014, p. 160) sostiene que "la convivencia escolar se genera en la interrelación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa de un establecimiento educacional que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socio-afectivo e intelectual de los niños y jóvenes".

Si bien en numerosas ocasiones no se coincide con otra persona que pertenece al mismo aula o centro educativo que otra, no comparten opiniones o gustos o simplemente tienen personalidades muy distintas las cuales no permiten que puedan interactuar de forma efectiva, se debe realizar un esfuerzo por fomentar un espacio y ambiente armonioso y

cómodo para cada miembro que conforme la organización educativa o aula y de esta forma, poder obtener aprendizajes significativos.

La convivencia, no se limita solo a la relación entre las personas, sino que incluye las formas de interacción entre los diferentes estamentos que conforman la comunidad educativa, por lo que constituye una construcción colectiva y es responsabilidad de todos quienes participan del proceso educativo —profesores, estudiantes, padres y apoderados, asistentes de la educación—.

En consecuencia, el apartado anterior señala que no es sólo la responsabilidad del profesor fomentar un clima escolar y una sana convivencia entre miembros del equipo educativo, sino que más bien, cada persona que conforma dicho equipo debe estar comprometida a fomentar una convivencia positiva, pues, si la organización educativa carece de una sana convivencia, en primer lugar, de parte del director o directora, difícilmente podrá existir un ambiente agradable entre docentes y equipo directivo, lo que afectará directamente en el trato hacia las y los estudiantes, pues son ellos los que perciben cada sentimiento y situación expuesta en la escuela. Por lo tanto, si no se trabaja una sana convivencia de forma jerárquica y no se crean proyectos para mejorarla en algunos establecimientos, no se podrá regenerar y, en conclusión, afectará las relaciones interpersonales entre cada miembro del equipo educativo y los microclimas presentes en la escuela.

No obstante, cuando existe un buen clima basado en la solidaridad, el respeto mutuo y unas normas de convivencia, se disminuye el riesgo de violencia (Barreda, 2012), por lo que será primordial el fomento de un buen clima de aula para obtener una sana convivencia.

Frente a lo anterior, Vaello (2011, citado en Barreda 2012) señala que, y con la finalidad de propiciar una sana convivencia, se debe construir una base, la que será fundamental para una buena convivencia, y la cual se debe planificar y trabajar día a día. Asimismo, se debe aprovechar cada instancia para corregir conductas antisociales y sustituirlo por hábitos pro- sociales. Es decir, trabajar la convivencia requiere de un proceso extenso y sistemático para obtener buenos resultados.

4. Profesor guía como profesor mentor

Cuando un profesor en formación, ingresa por primera vez a un centro educacional para llevar a cabo una práctica, lo hace con una gran inseguridad. Esto es, debido a que debe enfrentar situaciones de gran responsabilidad, tanto en el aula como en la escuela, tratar con estudiantes que requieran mayor experiencia docente, trabajar en conjunto con las y los demás profesores y equipo directivo en las diferentes actividades a desempeñar dentro de un centro educacional, entre otras. Sin embargo, esto no quiere decir que a las y los profesores en formación no se les entreguen las herramientas necesarias para ejercer de forma óptima y eficaz en su trabajo, ni tengan competencias o aptitudes requeridas para la tarea, sino que el periodo de formación inicial, no permite adquirir las competencias básicas del oficio, aunque aporte elementos de importancia (Vélaz de Medrano, 2009).

Asimismo, el profesor en formación deberá afrontar diversas situaciones en diferentes contextos y a lo largo de su carrera profesional, tanto mientras curse el pregrado, como cuando egrese. Frente a esto, Perrenoud (2004) señala lo siguiente:

La profesión no es inmutable. Sus transformaciones pasan sobre todo por la aparición de nuevas competencias (relacionadas, por ejemplo, con el trabajo con otros profesionales o con la evolución de las didácticas) o por el énfasis de competencias reconocidas, por ejemplo, para hacer frente a la heterogeneidad creciente de los públicos y a la evolución de los programas. Cualquier referencial tiende a pasar de moda, a la vez porque las prácticas cambian y porque el modo de concebirlas se transforma. Hace treinta años, no se hablaba de un modo tan corriente del tratamiento de las diferencias, evaluación formativa, situaciones didácticas, práctica reflexiva o metacognición. (s.p)

Según la cita expuesta anteriormente, las y los profesores tendrán que estar preparados para hacer frente a cada escenario que se le presente, pues la sociedad y personas están en constante cambio, así también como lo son los programas y contenidos a enseñar. Por lo tanto, será necesario que las y los docentes adquieran nuevas competencias y aprendan nuevas estrategias y metodologías relacionadas a cada contexto en el cual desempeñen su labor, pues existe una heterogeneidad en lo que respecta a cada ambiente, cada individuo es diferente a otro y cada persona tiene necesidades similares o distintas a otra.

No obstante, no existe una receta de enseñanza para cada ambiente existente o una fórmula para hacer frente a diversas situaciones, por lo que sólo la práctica, será la encargada de dar las herramientas necesarias para afrontar cada una de ellas, pues al momento en que se presenta una circunstancia, el docente observa, delibera, reflexiona y toma una decisión para solucionarla. Por lo tanto, a medida que se enfrente a cada situación, obtendrá un nuevo aprendizaje, y frente a eso podrá tomar decisiones futuras.

Por consiguiente, uno de los factores fundamentales para que un profesor en formación adquiera nuevas competencias, será en primer lugar, asistir a un centro educacional (prácticas progresivas); y, en segundo lugar, la asignación de un profesor guía que posea competencias similares a las de un profesor mentor, con la finalidad de que este nutra de nuevos conocimientos al profesor en formación, mediante el diálogo y la retroalimentación de distintos procedimientos, acciones desarrolladas y aprendizajes movilizados por él.

De la misma forma, es relevante que el futuro docente asista a un centro educacional tempranamente, ya que como se menciona a continuación: "las experiencias tempranas en los centros educativos fortalecen la vocación docente, la motivación por la carrera y el compromiso con su propia formación profesional" (Nocetti *et al.*, 2005 citado en Hirmas, 2014, p. 137). Y, además, será necesario el acompañamiento docente en dicho proceso, con el propósito de apoyar y ayudar a afrontar los distintos escenarios que se presenten en la escuela y aula, además de guiar cada proceso y actividad a desarrollar. De esta manera, el futuro profesor se sentirá acogido, podrá fomentar sus fortalezas y trabajar a partir de sus debilidades, evitando así, la frustración, al no resolver problemas en conjunto, sino que en soledad, lo que dificultará un aprendizaje por parte del estudiante pasante, puesto que como señala Vélaz de Medrano (2009): "lo cierto es que las primeras experiencias en la profesión marcan en gran medida el desempeño futuro, y no siempre para bien" (p. 211). Sin embargo, en reiteradas ocasiones las y los profesores en formación al momento de asistir a un centro educacional, se encuentran con un escenario completamente distinto al que tenían previsto, pues en numerosas instancias se encuentran con un profesor guía que desconoce las tareas que debe realizar como tal, o con un docente que sienta algún rechazo hacia el estudiante pasante, entre otros factores. Esto afectará directamente la relación entre ambos,

pues al mantener un cierto rechazo o distancia frente al profesor en formación, muchas veces carecerá de diálogo, orientación y/o retroalimentación. El hecho de que las y los profesores guías desconozcan las tareas a desarrollar se evidencia en el siguiente apartado:

Varios estudios confirman la ausencia de mecanismos institucionales de selección de profesores guías, adecuados al propósito formativo de futuros docentes (Hass, 2012; Maturana & Romero, 2012; Nocetti et al., 2005). A su vez, un número importante de docentes de aula no tiene suficiente claridad respecto del rol de apoyo que les corresponde cumplir (Montecinos et al., 2010, citado en Hirmas, 2014, p. 134).

Un profesor en formación que está en constante recepción de retroalimentaciones y críticas constructivas, tendrá mayor ventaja que el profesor en formación que no es retroalimentado. Sin embargo, ya sea para bien o para mal, el profesor en formación adquirirá nuevos aprendizajes ya sea por observación, pues desde el punto de vista de Bandura (1987, citado en Zupiria, 2000), la mayoría de las conductas, actitudes y temores las hemos aprendido en nuestro entorno social por observación, al no reproducir las mismas prácticas desempeñadas por su profesor guía o, mediante el diálogo, reflexión y retroalimentación con éste.

Asimismo, y como fue mencionado anteriormente, existe una amplia gama de profesores guías, ya sea el docente comprometido con su labor de guía, el profesional reflexivo, o el desinteresado, lo que repercutirá de forma directa en el desempeño del profesor en formación; pues no todos las y los profesores guías son iguales y no todos cumplirán con sus labores como tal, esto se puede evidenciar en la siguiente cita: “Lo mismo concluye Labra (2011, citado en Hirmas 2014, p. 134), pues los estudiantes consideran escasas las oportunidades en que han tenido la compañía de un profesor guía reflexivo y comprometido, con interés en recibirlos”.

Además, existe el docente que tiene el interés de realizar procesos reflexivos, dialógicos y de retroalimentación en conjunto con su estudiante pasante frente a las diversas actividades desarrolladas por este, sin embargo, es bien sabido, que en reiteradas ocasiones no existe el espacio o tiempo determinado para sentarse y llevar a cabo dichos procesos, ya que el profesor guía debe hacerse responsable de sus propias tareas dentro del

establecimiento educativo, tales como, cumplir un mínimo de horas, atender apoderados, trabajo en conjunto con el/la educador/a diferencial, entre otras.

Así también, el profesor en formación deberá desempeñar quehaceres universitarios. Esto producirá que las críticas constructivas de parte del profesor guía hacia el profesor en formación deban ser en lapsos breves de tiempo, ya sea durante el recreo, o al finalizar un clase. Frente a esto los estudios de Labra (2011) y Nocetti *et al.* (2005, citado en Hirmas, 2014, p. 131) “concluyen sobre la escasez de instancias y procesos para desarrollar de manera sistemática habilidades reflexivas, formas de acompañamiento y herramientas cognitivas para activar el diálogo entre teoría y práctica”. Sin embargo, “Por su parte, los profesores supervisores, entrevistados en el estudio de Romero y Maturana (2012, citado en Hirmas 2014, p. 134), consideran que los profesores guías entregan espacios de trabajo pero no retroalimentan el proceso de aprendizaje de los profesores en formación”.

Aún así, es de gran necesidad que exista un guía en cada proceso formativo del futuro profesor, pues: “los profesores principiantes necesitan poseer un conjunto de ideas y habilidades críticas, así como la capacidad de reflexionar, evaluar y aprender sobre su enseñanza de tal forma que mejoren continuamente como docentes” (Marcelo, 2009, p. 4). Lo anterior nos lleva a la siguiente interrogante, entonces, pese a toda adversidad ¿cómo podrán mejorar continuamente sus prácticas las y los profesores en formación? Y la respuesta es: a través del diálogo, reflexión y retroalimentación junto con un profesor guía que cumpla un rol y competencias de un **mentor**.

Para ello, se comenzará explicando el concepto de **mentoría**, el cual

se entiende como la relación establecida entre una persona con mayor experiencia en un ámbito (mentor) y otra con menor o ninguna experiencia (mentorizado) con el objetivo de facilitar y desarrollar sus competencias y socialización, incrementando así sus posibilidades de éxito en la actividad a desempeñar (Vélaz de Medrano, 2009, p. 211- 212).

Además, es una relación de reflexión compartida sobre problemas en los que ambos se ven inmersos e interpelados, un proceso de diálogo profesional (Vélaz de Medrano, 2009). Y además, tiene como objetivo contribuir o mejorar el conjunto de competencias intelectuales, personales, sociales y técnicas que el docente novel utilizará para generar aprendizaje en sus estudiantes (Vélaz de Medrano, 2009). El profesor mentor entonces,

proporcionará al profesor novel o recién egresado, retroalimentación frente a diversas situaciones que este deba enfrentar día a día en el aula y escuela, además de ser un apoyo en las instancias de reflexión sobre cada caso que surja.

A continuación, se expresarán las características que posee un profesor mentor, competencias las cuales se esperan además, de un profesor guía, con la finalidad de que este pueda proporcionar las herramientas necesarias para que el profesor en formación pueda desarrollarse de forma eficaz y eficiente dentro del aula y con sus estudiantes, además de constantemente mejorar sus prácticas y debilidades en el oficio.

Las características de un buen profesor guía, a partir de las competencias de un profesor mentor, se pueden evidenciar en:

- Conoce las particularidades y metodologías del aprendizaje adulto. Sabe cómo aprenden mejor los profesores noveles con quien mantiene relación.
- Genera una relación de confianza (evitando el riesgo de que la mentoría se perciba como una evaluación encubierta con consecuencias internas o externas para el principiante).
- Acoge al profesor novel, informándole de los aspectos clave de funcionamiento, normas, clima institucional, etc., le presta apoyo emocional y le ayuda en su socialización en la escuela.
- Escucha de manera activa y empática, y emplea el diálogo como medio para aprender, enseñar, evaluar y resolver situaciones y conflictos.
- Tiene expectativas positivas y elevadas sobre la tarea y el profesor-principiante.
- Valora y promueve la creatividad, la autonomía y la iniciativa personal, al mismo tiempo que el rigor, la fundamentación y el trabajo colaborativo.
- Acepta los errores y conflictos como oportunidades para el diálogo y el aprendizaje.
- Asume riesgos.
- Recoge las necesidades y demandas de los principiantes y, a partir de ellas, diseña el plan de mentoría.
- Explicita y reconstruye creencias y hábitos.

- Observa explicitando los criterios utilizados para ello, y realiza análisis conjunto de lo observado. Muestra disposición para que sus opiniones y prácticas sean observados y evaluadas.
- Considera las experiencias docentes como semejantes, pero nunca idénticas.
- Asesora mostrando distintos puntos de vista sobre la misma realidad.
- Trabaja colaborativamente.
- Articula la teoría y la práctica en las reflexiones y actuaciones.
- Sabe planificar la enseñanza.
- Trabaja por proyectos, problemas y casos.
- Organiza experiencias que promueven el desarrollo del profesor novel, conduciéndole hacia proyectos y equipos relevantes, y hacia tareas que son retos profesionales.
- Ofrece un feedback positivo continuo.
- Utiliza las posibilidades y recursos (informativos, comunicativos, colaborativos, instrumentales, materiales, etc.) que ofrecen las TIC en el proceso de mentoría.
- Se comporta de acuerdo al código deontológico de la profesión, en el marco de los valores democráticos. (Vélaz de Medrano, 2009)

Según lo evidenciado anteriormente, un profesor mentor es aquel profesional íntegro, que posee valores y habilidades para trabajar en equipo mediante el diálogo y la retroalimentación constante, conoce metodologías y recursos diversos para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje, entre muchas otras. Por lo tanto, si un profesor guía cumple las competencias de un profesor mentor, guiará de forma positiva al profesor en formación y no sólo al ámbito de enseñar un contenido, sino que además, proporcionará valores, críticas, retroalimentaciones, ayudará a utilizar de mejor forma los recursos tecnológicos, orientará y nutrirá de información valiosa al profesor en lo que respecta a la escuela y a las distintas labores que debe desempeñar un docente, tanto fuera, como dentro del aula. También, con la relación de mentoría, el profesor en formación podrá modificar y mejorar sus prácticas considerablemente, contribuyendo así, a la educación de nuestro país.

5. Conceptualización de aprendizaje en los procesos de aprender a enseñar.

Las definiciones generalizadas que entrega la Real Academia Española de la Lengua, sobre el concepto de aprendizaje son las siguientes:

1. m. Acción y efecto de aprender algún arte, oficio u otra cosa.
2. m. Psicol. Adquisición por la práctica de una conducta duradera.

Para Stenhouse (2003) el aprendizaje se considera como producción activa del significado y no como reproducción pasiva del mismo. Frente a esta conceptualización, es necesario plantear que el desarrollo de la comprensión del fenómeno educativo implica que los profesores en formación puedan movilizar los diferentes saberes construidos para avanzar en el desarrollo de la pedagogía como una disciplina y que puedan tener confiabilidad en las decisiones y las acciones que despliegan en el campo.

Por otra parte, Casassus (2008) señala cinco visiones sobre el concepto de aprender, lo cual se evidencia a continuación:

1. Aprender puede ser visto como un proceso de incremento de informaciones. En su forma genérica, esta forma de aprender tuvo su relevancia en el pasado bajo la acepción del conocimiento enciclopédico. Hoy, aprender como incremento de información ha tenido mayor vigencia con la emergencia de la idea de la sociedad de la información, o en frases tales como “la información es poder” o la “información es el nuevo factor de producción”. Esta primera acepción de aprendizaje es entonces la adquisición y acumulación de informaciones que hacen que alguien sepa muchas cosas.
2. Aprender como memorización. Este es el proceso mediante el cual guardamos información que podríamos repetir si alguien nos pidiera que lo repitiésemos. Esta forma de aprender es el tipo de aprendizaje que – en la práctica - los docentes y los sistemas de educación esperan que adquieran los alumnos. Es importante si es que el tipo de información trata de informaciones estratégicas que sostienen otros

aprendizajes. Por ejemplo que nos sirvan para operar máquinas y resolver problemas prácticos.

3. Aprender como acción. Es el proceso de incorporación de hechos, destrezas, competencias y métodos que pueden ser utilizados según la necesidad. Por ejemplo demostrar lo aprendido mediante pruebas de “performativas”, o necesidades que emergen del trabajo o de la vida corriente.
4. Aprender como generación de sentido. El proceso mediante el cual incorporamos informaciones relacionándolas con otros conceptos que ya tenemos incorporados en nuestro desarrollo intelectual. Asociar la generación de sentido al desarrollo de conceptos científicos, o literarios, profundiza la comprensión de las ideas involucradas.
5. Aprender como la reinterpretación de la realidad. El proceso mediante el cual reorganizamos y reinterpretemos la nuestra experiencia del mundo con la incorporación de nuevas informaciones. Más allá de su proceso de desarrollo intelectual, el ejercicio de la reinterpretación consciente de nuestra conexión con el mundo, implica el compromiso del aprendiz con la construcción de sentido en torno a su desarrollo personal, y los ámbitos sociales y éticos.

Sin embargo, al momento de hablar sobre aprendizaje, se torna complejo, porque no existe una definición clara del concepto, pues diversos autores señalan diversas visiones con respecto al tema en cuestión.

- **Teoría evolutiva de Piaget**

La teoría que propone Jean Piaget, se focaliza en el desarrollo humano, como señala Tudge y Winterhoff, (1993 citado en Vielma, 2000). Se da a inicio con un ser individual que progresivamente se convierte en social, por su énfasis se centra en el micro nivel, es decir, del contacto con otras personas de su entorno.

Además, Vielma (2000) menciona que el desarrollo se consolida con estructuras mentales representativas de los conocimientos, regulada por fundamentos biológicos del desarrollo de cada individuo así como factores que influyen en el desarrollo de la maduración.

- **El conductismo**

Como se mencionó anteriormente, existen diversas perspectivas sobre el concepto de aprendizaje. No obstante, en primer lugar se dará a conocer el concepto de conductismo, el cual Watson & MacDougal (1976) definen como: “una corriente de la psicología que se basa en el empleo de procedimientos estrictamente experimentales para estudiar el comportamiento observable (la conducta), considerando al entorno como un conjunto de "estímulos-respuestas".

Asimismo, algunos autores sostienen, que se obtiene aprendizaje mediante las diferentes conductas que presente el ser un humano frente a un determinado estímulo, pues como señala Cloninger (2002):

Los seres humanos son adaptables. Aprenden a ajustarse a sus ambientes. Más que los animales inferiores, que responden al ambiente principalmente con instintos fijos, los seres humanos pueden aprender a responder de formas diferentes, dependiendo de lo que sea adecuado en una situación determinada. (p. 284)

Por su parte, Pérez y Sacristán (1992) señalan sobre la concepción de aprendizaje conductual:

Concibe a éste en mayor o menor grado como un proceso ciego y mecánico de asociación de estímulos y respuestas provocado y determinado por las condiciones externas, ignorando la intervención mediadora de variables referentes a la estructura interna. La explicación del influjo de las contingencias externas sobre la conducta observable, y la organización y manipulación de tales contingencias para producir, en consecuencia, las conductas deseadas, son la clave del arco de esta teoría del aprendizaje. (p. 3)

Sin embargo, uno de los principales exponentes del condicionamiento clásico fue Iván Pavlov, quien observó y midió la conducta a través de un experimento, en el que

utilizó un perro, una campana y comida. El experimento consistió en, primer lugar, presentar sólo campanadas al perro, para posteriormente presentarle un trozo de carne, con el cual el animal comenzaba a salivar. Luego, al perro se le presentaron las campanadas minutos antes de exponer el trozo de carne. Esto provocó en el animal, que al momento de sonar una campanada, este comenzara a salivar sin haber visto el trozo de carne. Este hecho confirmó que una persona o animal actúa de una determinada manera (respuesta) frente a un estímulo condicionado.

Otro de los psicólogos exponentes y quien se guió por los principios de Pavlov, fue John Watson, quien “pensaba que los humanos ya traían, desde su nacimiento, algunos reflejos y reacciones emocionales de amor y furia, y que todos los demás comportamientos se adquirirían mediante la asociación estímulo-respuesta; esto mediante un acondicionamiento”. (Mergel, 1998, p. 5).

Finalmente, otro de los autores que defendía el aprendizaje mediante el condicionamiento de estímulo - respuesta, fue Skinner con su teoría de condicionamiento operante, quien menciona su concepción como: “tiene que ver con cambios observables de conducta ignorando la posibilidad de cualquier proceso que pudiera tener lugar en la mente de las personas”. Skinner incorporó a su modelo, los conceptos de refuerzo positivo o recompensa, y refuerzo negativo, donde el primero tiene que ver con las respuestas que son recompensadas, tienen una mayor probabilidad de repetirse, mientras que al utilizar un refuerzo negativo o castigo, las respuestas disminuyen la probabilidad de ser repetidas.

Lo anteriormente descrito, se ve reafirmado con el siguiente apartado de Cloninger (2002):

Fundamentalmente, existen dos maneras de incrementar la frecuencia de una respuesta: el reforzamiento positivo (al que suele llamarse simplemente reforzamiento) y el reforzamiento negativo. Existen dos formas de disminuir la frecuencia de una respuesta: el castigo y la extinción. En términos sencillos, una persona (o animal) se adapta haciendo con más frecuencia aquellas cosas que incrementan los buenos resultados (el reforzamiento positivo) o disminuyen los malos resultados (reforzamiento negativo). Y una persona hace con menos frecuencia aquellas cosas que traen malos resultados (castigo) o que impiden que sigan sucediendo cosas buenas (extinción). (p. 285).

- **Teoría del aprendizaje significativo.**

Otro de los autores, cuya teoría aborda como tema principal el aprendizaje, es Ausubel, quien es el creador de la teoría del aprendizaje significativo. Esta puede ser considerada como una teoría psicológica, debido a que se le otorga una gran atención a los procesos que el individuo realiza para aprender, a modo de explicación Ausubel (1976 citado en Rodríguez 2004), indica que en esta teoría se debe poner en énfasis en lo que ocurre en la sala de clases cuando las y los niños aprenden, en la naturaleza de ese aprendizaje, en los requisitos que se necesitan para que ocurra este aprendizaje, observar los resultados y posteriormente evaluarlos, es decir, se abordan todos los factores y elementos que garantizan la adquisición y retención del aprendizaje, con el objetivo de que la información recibida obtenga un significado relevante. La teoría es denominada de esta forma, debido a que este es su fin, conseguir el aprendizaje de los sujetos, pero además de esto, el aprendizaje debe tener una significancia para ellos.

Para que este aprendizaje se produzca, deben ocurrir dos situaciones fundamentales, las cuales son:

- El aprendiz debe tener una predisposición positiva para aprender.
- La información presentada al aprendiz debe tener un significado lógico, esto quiere decir que se pueda relacionar con los conocimientos insertos en la estructura cognitiva del sujeto, para esto se considera que el individuo tenga ideas de anclaje dentro de los conocimientos previamente adquiridos para lograr esta relación.

El hecho de que un aprendizaje sea significativo, depende de los conceptos o información que un individuo tiene almacenada en su cerebro, es decir, sus conocimientos previos, y que posteriormente se relacionan con la nueva información que se adquiere. Esto quiere decir, que ya no se considera que los sujetos comiencen a recibir la información con su mente en blanco, sino que ellos ya traen consigo una serie de experiencias que les otorgan un conocimiento de base, conocimiento que influye en el aprendizaje y puede ser utilizado para su beneficio. Sobre esto Ausubel (1967 citado en Pérez y Sacristán, 1992), indica que el aprendizaje significativo recae en que las ideas expresadas son relacionadas

con lo que el alumno ya sabe, por lo cual el material que aprende es potencialmente significativo para él.

Como es sabido, cada sujeto posee una forma distinta para adquirir el aprendizaje, asimismo, cada individuo capta la significación del material nuevo en función de su estructura cognitiva, siendo esto distinto para cada individuo, por lo que antes de realizar cualquier acción, se debe conocer la estructura mental del sujeto que adquirirá el aprendizaje.

Por esta razón, es de gran relevancia considerar lo que el individuo ya trae como conocimiento, para luego continuar con los pasos siguientes, donde se busca establecer una conexión con la nueva información que se le presenta, logrando una interacción entre ambas, de tal manera que el resultado de las dos ideas relacionadas adquieran un significado y sea de mayor facilidad conseguir que sea integrado en la mente del sujeto, donde se provoca un cambio cognitivo, quedando lo aprendido almacenado de forma permanente, es decir, a largo plazo, esto se explica debido a que el conocimiento aprendido de forma significativa es menos sensible a los obstáculos o interferencias que se presenten a corto plazo y mucho más resistente al olvido, ya que no se encuentra aislado, sino asimilado a unos conocimientos referentes a la misma área temática del aprendizaje que se está adquiriendo. De este modo, con cada nueva adquisición de aprendizaje significativo el cerebro del individuo se enriquece y modifica sucesivamente.

El resultado de la relación comentada con anterioridad, que implica el conocimiento previo y el que se adquiere, será el nuevo aprendizaje, nombrado por Ausubel como aprendizaje significativo.

- **Modelo ecológico de Bronfenbrenner**

El ambiente ecológico según Bronfenbrenner (1971), se concibe como un conjunto de estructuras en serie, cada una contiene a la anterior, como las muñecas rusas. Esta propuesta se pensó, desde un enfoque evolutivo, para abordar el desarrollo infantil por medio de la relación con el medio.

Para este modelo, el autor plantea la definición de tres niveles concéntricos:

1. **Nivel interno:** entorno inmediato que contiene a la persona (casa, clase, oficina, etc.).
2. **Segundo nivel:** relaciones entre los diferentes entornos inmediatos. Son tan decisivas para los individuos como los acontecimientos vividos en el primer nivel. Por ejemplo, la relación que puede existir entre la escuela y el hogar.
3. **Tercer nivel:** es el nivel más lejano de todos. Se basa en que la acción de los sujetos dependen de hechos y decisiones tomadas en lugares en los que la persona ni siquiera está presente.

Cada uno de estos niveles está interrelacionados y pueden ser identificados fácilmente, debido a que cuando se investiga un problema en específico, estos tres niveles tienden a ser muy parecidos. De ello se deduce, que todas las culturas tienen un plan delineado para organizar cada tipo de entorno.

Pérez (2004), señala que el esquema de los niveles se presenta en dos sentidos, primero en cuanto al contenido, lo que importa es el ambiente tal y como es percibido con una realidad objetiva. En segundo lugar, en cuanto a su estructura donde los ambientes no se analizan en función de variables lineales sino en términos de sistemas, donde los sujetos se comportan en relación a. De esta manera, la funcionalidad de un entorno depende de la existencia de las interconexiones entre los diferentes entornos.

Tras la primera crítica del mismo Bronfenbrenner, hacia los modelos clásicos, señalando que dichos modelos se caracterizan por emplear una lente que restringe, oscurece y ciega la visión del investigador. Por lo cual, plantea una nueva nomenclatura de las estructuras de su modelo de la siguiente forma:

- a) **Microsistema:** relaciones que se dan entre las personas de su entorno que influyen directamente sobre el sujeto.
- b) **Mesosistema:** complejo de interconexiones entre los entornos en los que participa la persona.
- c) **Exosistema:** interconexiones que se dan entre los ambientes en los que la persona no entra ni está presente, pero las decisiones o los hechos que ahí se producen afectan directamente a esa persona.
- d) **Macrosistema:** sistemas seriados e interconectados de una determinada cultura.

Una forma de mostrar este modelo, es la figura 2, ya que como se puede observar, los sistemas se asimilan a lo que consiste una muñeca rusa, donde el sistema más amplio contiene a los más pequeños. Estos cuatro sistemas influyen directos a cada uno de los individuos.

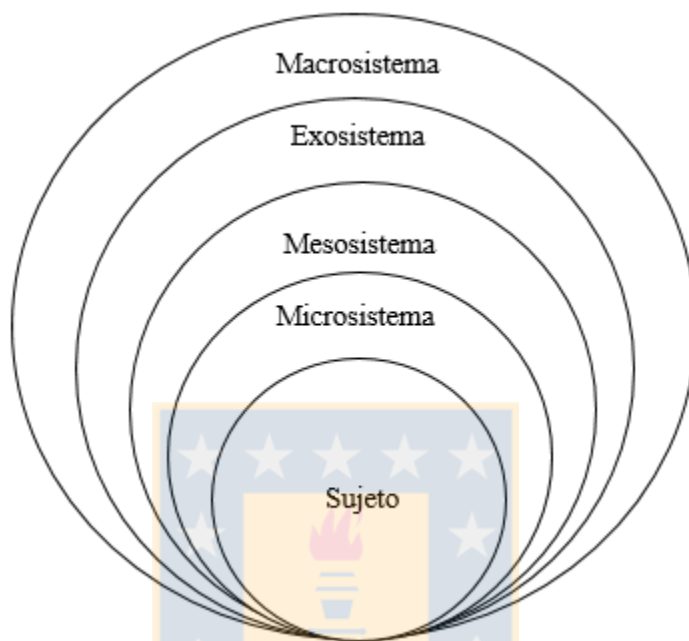


Figura 2: Modelo ecológico de Bronfenbrenner.

También, cabe señalar que el sistema de cada individuo puede variar según el campo de estudio, pero el macrosistema como corresponde a una cultura determinada, en todas las investigaciones que se enmarquen en dicha cultura tendrán los mismos elementos en ese sistema y serán diferenciados cuando se acerque al sujeto.

5.1 Aprender a enseñar

Por otro lado, fuera de las teorías que explican el aprendizaje desde distintos puntos de vista, se encuentra el aprender a enseñar, tema de gran importancia para el y la estudiante que se está formando para ser docente, pues es la herramienta que utilizará para el resto de su vida como profesor en ejercicio.

Aprender a enseñar, está enfocado principalmente en lograr concretizar el aprendizaje en las y los estudiantes, por medio de las habilidades docentes que deben ser desarrolladas a través de las distintas experiencias a las que son expuestos las y los profesores.

Es por esta razón, que la inserción temprana de las y los docentes en formación a los centros educativos y las distintas experiencias de prácticas pedagógicas consecutivas a esta, otorgadas por la universidad, son necesarias, ya que gracias a esto tienen la oportunidad de reforzar sus conocimientos, habilidades, actitudes, etc. y reflexionar al respecto, así también como conocer los diferentes contextos y cultura escolar, valores y normas del establecimiento al cual asisten.

Junto a esto, cuentan con una especie de ensayo previo del trabajo que realizarán en un futuro cercano, al asistir a las prácticas más avanzadas, con el objetivo de que al insertarse en el mundo laboral, este cambio no sea tan abrupto. En relación a esto, Contreras et al. (2010, p. 86) indica que “el proceso de aprender a enseñar requiere comenzar con la inserción en un centro educativo, ya que hay que “hacer” docencia para “saber” sobre docencia”. Por lo que aprender a enseñar no es sólo la teoría que se aprende en las asignaturas dentro de la universidad, sino que implica poner en acción esos conocimientos al momento de realizar las clases y además abarca el relacionarse con el acto de enseñar y con la concientización de cómo se está enseñando.

6. Conceptualización de escuela y aula

Comprender cómo conceptualizan la escuela y el aula los profesores en formación no es un tema menor, pues dichas conceptualizaciones impactan directamente en las decisiones pedagógicas que se toman y en cómo se despliegan en la práctica pedagógica. A este respecto, es importante mencionar que estos conceptos se han ido conformando a partir de las experiencias de vida del profesor en formación desde que ingresa al aula como estudiante del ciclo preescolar. En términos generales, estos conceptos se construyen colectivamente y se asumen como conocidos por la sociedad. No obstante, adquieren diversos matices. Por ejemplo, el concepto de aula se mueve desde uno más restringido y concreto que la define como la sala donde se dan las clases en los centros docentes

(RAE, s.a) hasta uno más complejo y dinámico que concibe al aula como un espacio colectivo de enseñanza aprendizaje. Por otro lado, con respecto al concepto de escuela, este posee un déficit teórico en el ámbito investigativo, puesto que es un concepto que se asume conocido por la sociedad. No obstante, para esta investigación se utilizan definiciones diversas extraídas de la Real Academia Española de la Lengua, las cuales son: establecimiento o institución donde se dan o se reciben ciertos tipos de instrucción y conjunto de profesores y alumnos de una misma enseñanza.

En este contexto, esta investigación pretende indagar en torno a cómo conceptualizan los profesores en formación aula, aprendizaje y escuela y si estos conceptos han cambiado en el trayecto del proceso formativo asociado a la práctica pedagógica.

7. Competencias docentes

7.1 Definición de competencia

El término de competencia, en una primera instancia se asociaba al ámbito profesional, algunas definiciones que se refieren a esto son:

Conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer una profesión, resolver problemas profesionales de una forma autónoma y flexible y ser capaz de colaborar con el entorno profesional y en la organización del trabajo. (Bunk, 1994, citado en Bisquerra y Pérez, 2007 p.2)

En cambio, Perrenoud (2004) señala que las competencias representan la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos que están unidas a una práctica social compleja, pero no precisamente a un gesto, sino a un conjunto de gestos, posiciones, palabras que se inscriben en la práctica que les da continuidad y también sentido. Pero no necesariamente se debe ser un profesional para poseer competencias de alto estándar, sino que las competencias se van tornando competencias instituidas, debido al largo tiempo de su práctica.

El término ha ido evolucionado con el tiempo, situándose más allá de la óptica profesional, dándole una visión más integral. El mismo concepto se amplía, tomando en

cuenta una nueva versión, una versión completa, que toma en cuenta la forma de actuar y también el ser dentro de una comunidad, mostrando una complicidad entre hacer y ser, dando cabida al término en la educación, ya que se cree que la educación es un complemento de los conocimientos teóricos con los conocimientos prácticos, como lo mencionan Alberici y Sereri (2005):

...el debate sobre el concepto de competencia, en el ámbito de la educación y la formación (o mejor dicho desde el punto de vista pedagógico), ha puesto en seguida en evidencia la necesidad de una lectura del mismo que trascienda su dimensión puramente funcionalista, ampliando su horizonte de estudio y de investigación más allá de los límites de la formación profesional y del aprendizaje de un trabajo para considerarlo un aspecto constitutivo del aprender a pensar, de aprender no sólo un trabajo específico sino a trabajar, de aprender a vivir, a *ser*, en el sentido de confluencia entre saberes, comportamientos, habilidades, entre conocer y hacer, que se realiza en la vida de los individuos, en el sentido de saber actuar en los distintos contextos de forma reflexiva y con sentido(p.26).

Dado a estas descripciones, se concibe la competencia como la capacidad de movilizar correctamente los conocimientos, habilidades, capacidades y actitudes necesarias para realizar actividades con un alto nivel de eficacia y calidad. Según Bisquerra y Pérez (2007, p. 3) la competencia posee las siguientes características:

- Es aplicable a las personas (individualmente o de forma grupal)
- Implica unos conocimientos de “saberes”, habilidades “saber-hacer”, y actitudes y conductas “saber estar” y “saber ser” integrados entre sí.
- Incluye las capacidades informales y de procedimiento además de las formales.
- Es indisociable de la noción de desarrollo y de aprendizaje continuo unido a la experiencia.
- Constituye un capital o potencial de actuación vinculado a la capacidad de movilizarse o ponerse en acción.
- Se inscribe en un contexto determinado que posee unos referentes de eficacias y que cuestiona su transferibilidad.

Diversos estudios demuestran, que existen numerosas clasificaciones para las competencias, pero la mayoría de ellas coinciden no unánimemente en denominación, pues sí ponen el énfasis en dos dimensiones que se denominan como competencias de desarrollo técnico-profesional y competencias socio-personal.

7.2 Clases de competencias

Las competencias de desarrollo técnico-profesional, se relacionan con el “saber” y el “saber hacer” necesarios para el desempeño de una actividad laboral (Bisquerra y Pérez, 2007). No obstante, debido a las transformaciones y las necesidades sociales y a la concepción del profesor como un actor social, existe la necesidad de incorporar otro tipo de competencias que aún no reciben una denominación unánime, pero que remiten a un conjunto de habilidades de carácter transversal. Algunas de las denominaciones utilizadas para identificar a este tipo de habilidades son: competencias participativas, competencias básicas, competencias personales, competencias clave, competencias genéricas, habilidades de vida, competencias transversales, competencias sociales, competencias interpersonales, etc. (Bisquerra, 2003).

En la tabla 5, se muestran las dos dimensiones de competencias antes descritas, en conjunto con subgrupo de competencias que van incluidas, esto para mostrar una visión amplia de las competencias que se trabajan. Además, existe un último subgrupo con puntos suspensivos lo que permite que se puedan incluir las competencias que se consideran apropiadas al grupo, pero que no fueron incluidas por los autores de la tabla, también cabe señalar que esta tabla fue creada con el fin integrador de mostrar las competencias que se deben poseer al momento de trabajar.

Tabla 5: *Clases de competencias*

SOCIO-PERSONALES	TÉCNICO-PROFESIONALES
<ul style="list-style-type: none"> • Motivación • Autoconfianza • Autocontrol • Paciencia • Autocritica • Autonomia • Control del estrés • Asertividad • Responsabilidad • Capacidad de toma de decisiones • Empatía • Capacidad de prevención y solución de conflictos • Espiritu de equipo • Altruismo • Reflexión..... 	<ul style="list-style-type: none"> • Dominio de los conocimientos básicos especializados • Dominio de las tareas y destrezas requeridas en la profesión • Dominio de las técnicas necesarias en la profesión. • Capacidad de organización • Capacidad de coordinación • Capacidad de gestión del entorno • Capacidad de trabajo en red • Capacidad de adaptación e innovación •

Fuente: Bisquerra y Pérez, 2007, p.4

Estas competencias, se manejan en todos los trabajos para que las relaciones entre los pares sean agradables, además de contener competencias individuales que ayudarán a desempeñarse de mejor manera en la labor que la persona desempeñe.

Si bien en apartados anteriores, se describen numerosas competencias docentes, también existen unas que son propias de su labor y que se encuentran en un ambiente que según Perrenoud (2006), no busca desarrollar competencias específicas de una profesión por lo cual es necesario encontrar competencias transversales para que las y los estudiantes las desarrollen.

7.3 Competencias docentes.

Todas las competencias deben ir unidas a una práctica social de cierta complejidad. No a un gesto preciso, sino a un conjunto de gestos, posiciones, de palabras que se inscriben en la práctica que les da sentido y continuidad (Perrenoud, 2006).

En las formaciones profesionales se prepara para un trabajo determinado, por lo cual se expone al principiante a situaciones de trabajo, las cuales resolverá gracias a dominar una competencia general.

La educación en cambio, es un ambiente en el cual existen diversas metodologías de enseñanzas, modelos, teorías o planteamientos que buscan mejorar el quehacer docente como también el aprendizaje de los niños y niñas. Una de estas formas es la educación basada en competencias, donde el principal actor de cambio es el docente, el cual no es inmutable en su profesión, sino que es un ente cambiante por las nuevas competencias que deben ir adquiriendo (Díaz, 2008).

El ejercicio de la competencia es relevante para la práctica educativa, ya que se deben movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones. Esta definición, según Díaz (2008) involucra cuatro aspectos:

- Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran y organizan recursos.
- Esta movilización sólo resulta pertinente en situación, y cada situación es única, aunque se la pueda trabajar por analogía con otras, ya conocidas.
- El ejercicio de las competencias pasa por operaciones mentales complejas, sustentadas por esquemas de pensamiento, que permiten determinar (de un modo consciente y rápido) y realizar (de modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación.
- Las competencias profesionales se crean en formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra. (p. 155)

Además, para identificar una competencia hay que considerar tres elementos complementarios:

1. Los tipos de situaciones que le dan cierto control.
2. Los recursos que moviliza, conocimientos teóricos y metodológicos, actitudes, habilidades y competencias más específicas, esquemas motores, percepción, evaluación, anticipación y decisión.

3. La naturaleza de los esquemas del pensamiento que permiten la sollicitación, la movilización y la orquestación de los recursos pertinentes, en situaciones complejas y de tiempo real.

Estos elementos, se deben tomar en cuenta cada vez que se identifiquen las competencias que se desean trabajar, pero muchas veces las y los docentes realizan estas acciones sin ser conscientes de las mismas, es por esto que es necesario que las y los profesores reflexionen sobre sus prácticas pedagógicas.

Una de las habilidades profesionales fundamentales para desarrollar el saber pedagógico es la reflexión pedagógica la cual, cumple un rol fundamental en la formación inicial, es por esto que se hará una revisión a continuación.

8. Reflexión Pedagógica

La reflexión, es un concepto que ha sido muy complejo definirlo, esto se debe a que según Cornejo (2003), su rápida divulgación y utilización en excesiva generalización y homogenización en el discurso teórico-conceptual. Además, se señala que es un concepto que está ligado a la profesionalización docente. (Cornejo, 2003)

La formación inicial, bajo el pretexto de que tiene que resolver las cuestiones más urgentes, ¿Debe acaso dejar a la experiencia y a la formación continua la tarea de formar a los practicantes reflexivos? Sería un craso error. Formar a buenos principiante es precisamente, formar de entrada a gente capaz de evolucionar, de aprender con la experiencia, que sean capaces de reflexionar sobre lo que querían hacer, sobre lo que realmente han hecho y sobre el resultado de ello. (p. 17)

Como se menciona anteriormente, es necesario que exista en el proceso formador docente, la práctica reflexiva, con el objetivo de mejorar la praxis de las y los futuros docentes, para que la enseñanza-aprendizaje sea constantemente modificada de ser necesario.

Sin embargo, existen diferentes modelos y estructuras que se imparten en la formación inicial que impactan en el grado en que las prácticas reflexivas pueden ser consideradas una práctica constante y habitual en las y los docentes en formación. Frente a esto, Moral (1997), señala que si la institución formadora de profesores decide abordar la enseñanza reflexiva como un eje relevante de su formación, debe plantearse como un proceso social que implique a todos los miembros de la institución formadora, y es por este término de trabajo cohesionado que existen dificultades.

De esta manera, la reflexión es el resultado de la formación inicial de las y los docentes, sin embargo, Cornejo (2003) menciona que existen múltiples obstaculizadores en su implementación, por ejemplo el tema del tiempo y lo que es aún más preocupante, asumir la reflexión como una carga extra y no como un modo diferente de afrontar, analizar, interpretar, y transformar el quehacer cotidiano.

Es por esto, que se necesita que los y las docentes en formación requieran de diversos métodos en los cuales utilicen la reflexión como un elemento fundamental en su labor docente. Frente a ello, es necesario que la labor que desempeñan las instituciones formadoras de profesores, consista en trabajar en pos del objetivo de mejorar los procesos de enseñanza que existen en las escuelas actualmente.

Respecto a la definición John Dewey (1933, citado en Ávalos 1994), se muestra una preocupación, ya que se cree que existe una relación inquebrantable entre la acción y la reflexión en la producción de conocimientos y aprendizajes. Luego de esta primera visión, Cornejo (2003) diferencia tres tipos de reflexión: la enseñanza reflexiva, la del práctico reflexivo, y la de la indagación crítica, categorías que surgen de los análisis de los planteamientos anteriores.

Según Cruikshank (citado en Cornejo 2003), la enseñanza reflexiva consistiría en la habilidad para analizar las propias prácticas docentes, donde la reflexión desde esta lógica sería el instrumento para capacitar a las y los estudiantes, en conductas que la investigación ha demostrado que son efectivas para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, Schön (1998) entrega la propuesta denominada práctico reflexivo, la cual surge de la necesidad de rescatar que la vida cotidiana del profesional depende del

conocimiento de la acción, reflexión que posee tres fases: la primera es el conocimiento en la acción la que se refiere al "saber hacer" lo que se aplica a la actividad que se realiza, fase que se compone del conocimiento teórico que se adquiere en la universidad y del saber hacer en la acción. La segunda fase consiste en reflexión en y durante la acción, como su nombre lo dice se espera que la y el docente reflexionen mientras realizan su quehacer pedagógico, esta reflexión no se posterga. Y por último la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción, esta se lleva a cabo después de haber realizado la acción, con el fin de mejorar las acciones futuras, ya que se deben analizar, evaluar y reconstruir las acciones realizadas.

La reflexión en la acción, implica que mediante la observación y reflexión se puede explicitar este conocimiento y emplearlo en la situación de enseñanza; la clave está en reconocer la problemática, identificar aquello que se tomará atención y definir el marco desde donde se abordará, desde esta perspectiva, la reflexión involucra la reconstrucción de la experiencia, problematizando la práctica (Guerra, 2009).

Por otro lado, la propuesta de indagación crítica de Cornejo (2003) se refiere al análisis de los tres niveles de reflexión, desde una lógica incluyente, donde conviven la reflexión técnica, praxeológicas, y críticas, siendo este último el centro de su propuesta.

Por su parte, Van Manen (1998) señala que la reflexión es el proceso de pensar, pero que dentro de la educación conlleva una connotación de deliberación, de tomar decisiones, hacer elecciones sobre las alternativas de acción. Es por esta razón que desarrolló la explicación de cuatro formas en las que los y las profesoras suelen reflexionar en su práctica o fuera de ella. La primera consiste en la reflexión antes de la acción o anticipativa, lo que le permite al y la docente decidir sobre las acciones que llevaran a cabo con sus estudiantes, la segunda reflexión es durante la acción activa o interactiva, que se realiza de forma implícita en la acción, la cual se centra en el análisis del significado pedagógico o la importancia de ciertas experiencias. La tercera forma de reflexionar es en la acción solícita en las situaciones pedagógicas, es más bien una especie de reacción personal frente a una situación particular y la última forma es la reflexión sobre la acción, la cual se da posteriormente a que las situaciones se presenten, es una reflexión sobre los recuerdos que se caracteriza por tenerla mediante la conversación con otros.

Una última conceptualización de reflexión es la propuesta por Jay & Johnson (2002 citado en Guerra, 2009), quienes definen este concepto como un proceso individual y también colaborativo, que implica experiencia e incertidumbre. Estos autores diferencian tres tipos de reflexión, las cuales son: descriptiva, comparativa y crítica.

En base a lo mencionado anteriormente, Guerra (2009) hace una revisión de cómo se trabajan estos tres tipos de reflexión en la formación inicial docente, revisión que contempla diversos tipos de modelos propuestos en donde se presenta la reflexión específica y que serán explicados a continuación.

En primer lugar, la **reflexión descriptiva**, se refiere a una descripción del contenido y Guerra (2009) analiza cuatro experiencias dando énfasis a los lugares donde se utiliza esta reflexión:

1. Artz (1999, citado en Guerra 2009) presenta un fomento del pensamiento reflexivo en las y los profesores de matemática, dentro de su propuesta se asume que los programas formadores deben incluir estrategias y actividades donde se inste a los estudiantes a reflexionar sobre su propio pensamiento y práctica.

Para esto se trabaja con lecciones de reflexión pre y post actividad práctica, primero se les entrega la planificación de la actividad y el estudiante debe entregar un ensayo donde describe sus pensamientos y preocupaciones sobre la actividad, luego de la lección, el estudiante tiene una reunión con el profesor guía y el profesor supervisor, en donde da cuenta de sus impresiones. Para finalizar el estudiante debe elaborar nuevamente un ensayo donde presentan sus pensamientos una vez finalizada la actividad, además durante el proceso debe completar su diario o bitácora.

Esta propuesta plantea que las actividades de reflexión son el vehículo para promover el cambio, cuando se les permite la reflexión sobre las prácticas, los docentes en formación se centran en los factores más críticos de la instrucción: las tareas, el ambiente de aprendizaje y el discurso. Además este tipo de experiencias de reflexión impactan en el desarrollo profesional, y les permite crear un hábito de reflexión.

2. Marshall (2001 citado en Guerra 2009) presenta un modelo de instrucción basada en la reflexión que tiene como eje central el uso de metáforas, desde su propuesta se asume que la reflexión deber permitir explicitar las convicciones y creencias de los docentes en formación y para esto las metáforas e imágenes que usan los estudiantes es una buena herramienta para describir la enseñanza.

Las y los profesores en formación son convidados a pensar en una lista de roles como docente y hacer metáforas de esos roles. Una vez definidas sus propuestas se presentan y analizan las que son seleccionadas como las más problemáticas, se discuten y se proponen metáforas alternativas para abordarlas.

3. Otra experiencia es la de es la propuesta de Spilkova (2001 citado en Guerra 2009), donde el eje central es la integración de la teoría y la práctica de los docentes en formación, eje colaborativo entre los establecimientos educativos y la universidad; un enfoque de profesores como prácticos reflexivos y una visión constructivista.

Esta propuesta se basa en la investigación acción con el fin de propiciar en los futuros docentes mayores niveles de reflexión. Esta reflexión sobre la práctica es abordada desde dos puntos: análisis de la enseñanza y reflexión sobre la actividad (qué hice, cómo lo hicieron, qué resultados obtuve, en qué hubo problemas, etc); y el otro puntos es la reflexión sobre lo que se encuentra detrás de la instrucción (qué visiones, actitudes, valores, hay detrás de mí práctica).

Dentro de las técnicas que se utilizan para favorecer la reflexión, se encuentra la escritura reflexiva, de las siguientes formas: escritura libre en un diario, escritura focalizada sobre un tema en particular, escritura de apoyo centrada a un tema de la práctica en el aula, entre otras.

Además, los estudiantes realizan un seminario de didáctica donde se hace una introducción de los temas básicos, esto se efectúa a través de la investigación, descubrimiento y construcción de nuevo conocimiento, sobre las actividades y las experiencias realizadas por los estudiantes y su interacción con el profesor y la sala de clases.

Respecto a los procesos reflexivos, se aprecia un aumento, sin embargo, un número considerable todavía mantiene una reflexión descriptiva.

4. Existe un conjunto de técnicas promovidas por Nichols, Tippins & Weiseman (1997 citado en Guerra 2009) donde se promueve la reflexión en las y los profesores de ciencias. Estos autores se refieren a herramientas que ayudan la labor educativa, y las que considera son:

-Portafolio, como un ejemplo de un desempeño que permite una evaluación del mismo, esto se refiere, a la evaluación del conocimiento basado en las experiencias de los docentes en formación.

-Toolkit, diario, casos de aula, mapas de aprendizaje, relectura de historias, cuentos metáforas o proverbios.

Esta experiencia no ha sido evaluada en ningún aspecto, ni de resultados, ni el proceso de desarrollo, en términos de reflexión de los futuros docentes.

En segundo lugar, la **reflexión comparativa**, consiste en un reenmarcamiento del contenido de la reflexión a la luz de visiones, perspectivas e investigaciones de otros. Y se analizan dos experiencias con este énfasis.

1. El modelo de formación inicial de Harford & MacRuairc (2008, citado en Guerra 2009) centrada en la reflexión, donde utilizan como herramienta el uso de videos de prácticas desarrolladas por los pares. Este modelo se realiza de manera grupal con el análisis de los videos en grupos de 10 estudiantes, reflexión que es andamiada por el profesor.

Como resultado del modelo se pudo evidenciar que las y los profesores en formación desarrollan habilidades de reflexión, haciéndose más conscientes del impacto que tienen sus acciones en los niños y niñas. Además, consideraron que el uso de videos es una herramienta eficaz para promover la autorreflexión y el diálogo respecto a las actividades implementadas. También, identifican un alto crecimiento del pensamiento crítico a medida que avanzaba la intervención en los establecimientos.

2. Por otra parte Korthagen (2001, citado en Guerra 2009) propone el desarrollo de un programa de formación de profesores que denomina “pedagogía realista”. Propuesta

que tiene como base la alternancia entre la reflexión y la acción. El modelo ALACT consta de los siguientes pasos: acción, mirada retrospectiva a la acción, toma de conciencia de los aspectos esenciales, creación de métodos alternativos frente a la acción y ensayo de una nueva acción.

Este aprendizaje se inicia desde las experiencias de las y los estudiantes, y no desde los conocimientos teóricos sobre enseñanza y aprendizaje, aunque igual la teoría se considera en la fase 3 donde las y los profesores en formación pueden utilizar elementos teóricos que ayuden la reflexión.

Este modelo se puede emplear en distintos niveles, pero se necesita e un docente que posea experiencia con habilidades de andamiaje, esto es, que ofrezca ayuda y desafío a los y las estudiantes dentro de sus posibilidades.

Uno de los resultados de este modelo es la efectividad en la vinculación teoría y práctica y evaluaciones tanto cuantitativas como cualitativas muestran el impacto positivo. Además, se aprecia un efecto positivo en las relaciones interpersonales con las y los alumnos y con la satisfacción laboral.

Finalmente, en cuanto a la **reflexión crítica**, que considera las implicancias del contenido y establece una perspectiva renovada a la luz de preguntas como cuáles son las implicancias del tema al mirarlo desde diversas perspectivas. Para este tipo de reflexión Guerra (2009) hace referencia a dos experiencias con ese énfasis.

1. La primera experiencia es la presentada por Zeichner & Liston (1999 citado en Guerra 2009), donde la centralización se encuentra en los programas de práctica que se realizan. Este modelo busca que los docentes en formación que quieran y sean capaces de reflexionar sobre los orígenes, objetivos, consecuencias de sus acciones, las restricciones materiales e ideológicas del aula, la escuela y los contextos en los que trabajan, abordan su labor como una posibilidad de crear hábitos y habilidades pedagógicas que permiten una madurez autodirigida.

Este modelo se centra en formar alumnos que consideren el conocimiento y situaciones como problemáticas construidas socialmente y que lo relacionen con la formación y el contexto social con el que se enfrentarán.

Estos autores proponen que los programas de práctica se organizan en los siguientes ejes.

- Enseñanza: exposición de los futuros docentes a todos los aspectos a los cuales deberán afrontar como docentes fuera y dentro del aula.
- Investigación: ayuda a las y los profesores en formación a situar a los establecimientos, currículos y pedagogía dentro del contexto socio-histórico y a ser más hábiles en las destrezas de investigación.
- Seminarios: dirigidos por los supervisores, se basa en las experiencias recogidas en los establecimientos educacionales, lo que les amplía sus perspectivas.
- Diarios: recogen la evolución de los estudiantes durante el semestre y es compartido con el docente supervisor. Proporciona a los futuros docentes un vehículo para la reflexión sobre su evolución.
- Conferencias de supervisión: es la retroalimentación del profesor supervisor.

2. La última experiencia considerada por Guerra es la de Molina (2008 citado en Guerra) en relación a las prácticas docentes progresivas desde una orientación reflexiva crítica, propuesta que surge en el marco de mejorar la formación inicial docente (FFID).

Se implementa mediante talleres pedagógicos, línea de práctica donde los futuros docentes interactúan con diversas realidades educativas, combinan variadas estrategias para ir constantemente reconstruyendo su rol docente y sus prácticas. Estrategias en las que resaltan: la investigación, el trabajo colaborativo, la implementación de estrategias innovadoras, reflexión crítica sobre su praxis, entre otras. Cada uno de estos talleres pedagógicos está estructurado en torno a una temática.

Este modelo muestra una valoración relevante por parte de los futuros docentes de estos espacios de reflexión. También, se ha replanteado el modelo de práctica de modo que consideran una complejidad desde el inicio y sin intermedios, interacción, situaciones reales y de calidad, reflexión que permita ir cautelando los elementos personales del sujeto en formación.

CAPÍTULO 3

Marco Metodológico

1. Enfoque Metodológico

La metodología utilizada en esta investigación es de carácter **cuantitativa**, la cual, según Hernández, Fernández y Baptista (2010, p. 364), “se enfoca en comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto”.

La elección de este enfoque se justifica en términos de la naturaleza de este trabajo de investigación, pues se pretende indagar en las percepciones, reflexiones y experiencias de los y las estudiantes de segundo, tercer y cuarto año de formación de la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Concepción, obtenidas en las prácticas progresivas y cómo contribuyen estas prácticas a la construcción de su saber pedagógico. A este respecto se

busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de persona a los que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad (Hernández et al., 2010, p.364).

En este contexto, este estudio adquiere un carácter **fenomenológico**, ya que este se enfoca en las experiencias individuales subjetivas de las y los participantes (Martens 2005 Holstein y Cubrium, 1994; Bentz y Shapiro, 1998; citado en Hernández et al 2010, p515). Este aspecto resulta fundamental para abordar este estudio, pues el propósito que guía esta investigación dice relación con analizar el rol de las experiencias de práctica en establecimientos escolares en la construcción del saber pedagógico de las y los profesores en formación a partir de las percepciones de los participantes y este análisis se enriquece en la medida que se consideren las experiencias de los estudiantes con la carga subjetiva que las impregna y las caracteriza.

Otro aspecto a considerar de la fenomenología que aporta al presente estudio se relaciona con las premisas que la sustentan:

- Se pretende describir y entender los fenómenos desde el punto de vista del participante y la construida colectivamente.
- Se basa en el análisis de discursos y temas específicos, así como en sus posibles significados.
- Los investigadores confían en la intuición, imaginación y en las estructuras universales para lograr capturar la experiencia de los participantes.
- Los investigadores contextualizan las experiencias en términos de su temporalidad, espacio, corporalidad y el contexto relacional.
- Las entrevistas, grupos de enfoque, recolección de documentos y materiales se dirigen a encontrar temas sobre la experiencia cotidiana y excepcional.
- En la recolección enfocada se obtiene información de las personas que han experimentado el fenómeno que se estudia.

(Creswell, 1998, Álvarez-Gayou, 2005 y Mertens, 2005 citados en Hernández et al. 2010)

Estas premisas permiten determinar aspectos metodológicos fundamentales para abordar la investigación, tales como el rol del investigador, el análisis de la información recogida y la importancia del participante del estudio en tanto sujeto que reconstruye la experiencia a partir de sus percepciones, entre otras.

Por otra parte, la metodología cualitativa posee nueve fases que se trabajan de forma dinámica (ver figura 3), lo que implica que aunque existe una revisión inicial de la literatura y el estado del arte, muchas veces se hace necesario que esta revisión puede ser complementada en cualquier etapa del estudio o que con frecuencia se deba regresar a las etapas previas para reformular algunos aspectos o complementar el estudio. Además, la inmersión inicial en el campo significa sensibilizarse con el entorno del estudio y se verifica su factibilidad, además en el proceso cualitativo la muestra, la recolección y el

análisis de datos, son fases que se realizan simultáneamente (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 8).

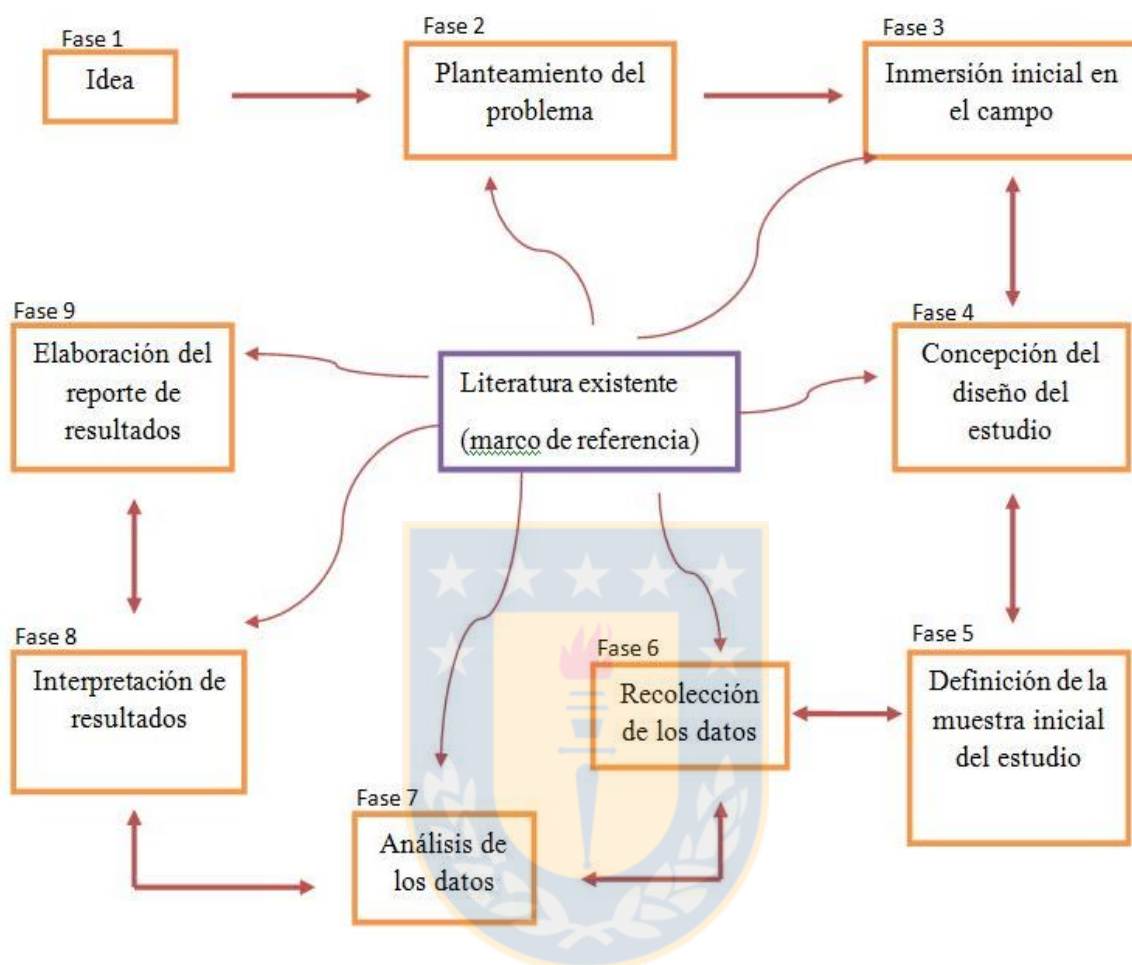


Figura 3, Nota: Fuente: Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2010) Metodología de la investigación (5 ed.) p. 8.

Por último, una ventaja del enfoque cualitativo se relaciona con los diversos métodos para recolectar la información (entrevistas, grupos focales, observación), para dar cuenta del fenómeno estudiado. A este respecto, LeCompte (1995, citado en Tójar 2006) señala que el enfoque cualitativo permite

...una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de la observación que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y video cassetes, registros escritos de todo tipo, fotografías o películas y artefactos (p.143).

Esta ventaja permite que al abordar el objetivo que guía esta investigación se seleccione un diseño de investigación que favorezca la recogida de información rescatando las percepciones de los participantes en su contexto particular atendiendo a las experiencias subjetivas que trasuntan estas percepciones.

2. Diseño de la investigación

Se entiende por diseño de la investigación a la forma de abordar organizadamente el proceso del estudio con la finalidad de obtener respuestas al problema de investigación, como lo señalan Hernández et al. (2010) el diseño corresponde al "abordaje general que habremos de utilizar en el proceso de investigación" (p 687), el cual, en el marco de la investigación cualitativa, debe ser flexible y abierto al contexto en el cual se desarrolla la indagación.

En consideración de que el presente estudio pretende describir y analizar las percepciones de las y los estudiantes de la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Concepción tienen acerca de cómo se construye el saber pedagógico y cuál es el rol que cumplen las prácticas progresivas en dicha construcción, el diseño de investigación seleccionado para abordar este objetivo corresponde a un **estudio de caso**. A este respecto Vascilachis (2006) considera el estudio de caso como una estrategia de investigación empírica que permite abordar fenómenos desde una perspectiva holística y significativa en consideración del o los contextos específicos donde acontecen. En este contexto, este tipo de diseño permite captar la complejidad de la problemática en estudio con una mirada comprensiva del fenómeno en el contexto particular en que se desarrolla, lo que permite optimizar la comprensión del caso pero no la generalización del mismo.

En el contexto de la presente investigación, el caso en estudio corresponde a los estudiantes de Educación General Básica en consideración del rol que desempeñan las experiencias de práctica progresiva que vivencian durante el proceso de formación inicial en la construcción del saber pedagógico.

3. Descripción de los participantes

Para la ejecución de esta investigación y en consideración del diseño de investigación, se utilizó una muestra homogénea (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), en la cual las unidades a seleccionar, poseen un mismo perfil o características, o bien, comparten rasgos similares. El propósito de este tipo de muestra es la posibilidad de centrarse en el tema a investigar o resaltar situaciones, procesos o episodios en un grupo social.

En consideración del objetivo que guía esta investigación, a saber, analizar el rol de las experiencias de práctica en establecimientos escolares en la construcción del saber pedagógico de las y los profesores y profesoras en formación y el diseño de investigación propuesto, la población en estudio serán los y las estudiantes de la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Concepción. En este contexto y debido a que el foco de interés del estudio es la experiencia práctica, se han considerado como criterios para formar parte de la muestra:

- (1) Ser alumno regular de la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Concepción,
- (2) Pertenecer a la cohorte 2013 o 2014 o 2015,
- (3) Estar cursando una asignatura de integración teórico práctica y encontrarse realizando práctica progresiva en un centro educacional de la región.

Para recopilar la información no se trabajó con la totalidad de las y los estudiantes de la carrera, sino que se consideró la elección de los informantes a partir de un **muestreo intencional o propositivo** en consideración de los criterios antes descritos. Además, los investigadores han definido como cantidad inicial 24 informantes de cada cohorte seleccionados al azar.

Para esta selección al azar se utilizó la tómbola, la cual consiste en numerar los elementos muestrales del uno al n , los que posteriormente se irán sacando de acuerdo a la cantidad de participantes necesarios para conformar la muestra (Hernández et al., 2010).

Este tipo de selección da la oportunidad de que cada persona tenga la misma posibilidad de ser escogido. Además, es necesario precisar que en el caso de las cohortes 2013 y 2014, esta selección al azar se efectuó considerando cada una de las especialidades que contempla el plan de estudios de la carrera.

Una vez realizado este procedimiento la muestra quedó conformada por 72 participantes, tal como se observa en la tabla 6, donde se visualiza la cantidad de profesores en formación por cohorte, sección o especialidad y los números con los cuales los y las participantes serán identificados en cada instrumento de recolección de datos y análisis posteriores.

Tabla 6: *Cantidad de Participantes por sección y especialidad*

Año cohorte	Secciones	Cantidad	Número asignado a cada participante
2015	Sección 1	8	1 al 8
	Sección 2	8	9 al 16
	Sección 3	8	17 al 24
2014	Primer Ciclo	8	1 al 8
	Lenguaje e Historia	8	9 al 16
	Matemáticas y Ciencias Naturales	8	17 al 24
2013	Primer Ciclo	8	1 al 8
	Lenguaje e historia	8	9 al 16
	Matemáticas y Ciencias Naturales	8	17 al 24
Total de participantes		72	

4. Técnica de recopilación de información

Para recopilar la información necesaria en este estudio, se utiliza la técnica de grupos focal. Hernández, Fernández y Baptista (2010) definen este procedimiento como:

una especie de entrevista grupal, las cuales consisten en reuniones de grupos pequeños o medianos, en las cuales los participantes conversan entorno a uno o varios temas en un ambiente relajado e informal, bajo la conducción de un especialista (p. 425).

Tójar (2006), sugiere que el tamaño de los grupos debería ser de 6 a 8 personas donde los y las participantes tengan características comunes y que sean reunidas para que expresen y confronten sus opiniones bajo la coordinación de un moderador. Además, el uso del grupo focal permite obtener material sobre las percepciones, opiniones, actitudes, motivaciones y se presenta en un ambiente de naturalidad en el que los participantes son influidos a participar (Krueger, 1991). Por otro lado, Callejo (2001) señala que, toda persona se desarrolla en sociedad, escuchando las opiniones de los demás, por lo cual se espera que el focus group permita que las y los docentes en formación tengan la comodidad de compartir sus experiencias con sus pares.

Para desarrollar este grupo focal, se consideró una entrevista semi-estructurada. En este tipo de entrevista, tal como lo sugieren Hernández, Fernández y Baptista (2010, p.428), “se presentan tópicos que deben tratarse, aunque el moderador tiene libertad para incorporar nuevos que surjan durante la sesión, e incluso alterar parte del orden en que se tratan los tópicos”.

En el contexto del presente estudio, el guión de entrevista semiestructura utilizado en los grupos focales se organiza en torno a los siguientes tópicos: (1) relaciones interpersonales, (2) conceptualizaciones de aprendizaje, escuela y aula, (3) aprendizajes declarados y (4) problematización a partir de las experiencias de práctica progresiva. Estos cuatro tópicos o temas se desglosan en subtemas tal como se observa en la tabla 7. Para cada una de los subtemas se proponen preguntas (ver anexo 3) que buscan indagar las percepciones de los participantes en torno a los temas y subtemas propuestos.

Tabla 7: *Temas y subtemas de entrevista semiestructurada para grupo focal*

Temas	Subtemas
Relaciones interpersonales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Relación con las y los estudiantes. 2. Relación con las y los profesores guías.
Conceptos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aula 2. Escuela 3. Aprendizaje
Aprendizaje	<ol style="list-style-type: none"> 1. Habilidades adquiridas. 2. Aprendizajes declarados. 3. Reflexión pedagógica. 4. Conocimientos teóricos.
Problematización	<ol style="list-style-type: none"> 1. Problemáticas en la práctica. 2. Desafíos

El instrumento de recolección de información utilizado para los grupos focales, es decir, el guión de entrevista semiestructurada, fue validado mediante juicio experto. El equipo de investigación levantó una primera propuesta (ver anexo 2) la que fue sometida al juicio de cinco expertos quienes realizaron algunas observaciones que fueron recogidas por el equipo y que permitieron la construcción del guión definitivo (ver anexo 3).

5. Procedimiento de recogida de información

Para la aplicación de los grupos focales, se realizó el siguiente procedimiento:

- Un periodo de inducción con todas las diferentes secciones de la cohorte 2015 y las especialidades de las cohortes 2013 y 2014, instancia en la que parte del equipo de investigación explicó a grandes rasgos en qué consistía el estudio y las implicancias éticas del mismo.

- En esta instancia de inducción, las y los docentes interesados en participar de este estudio, firmaron un consentimiento informado que permitía que su nombre estuviera presente en la tómbola para luego, proseguir con la etapa de selección de las y los participantes.
- Una vez determinada la muestra de participantes, se construyó un cronograma de aplicación de los grupos focales.
- De acuerdo al cronograma propuesto, se aplicaron los diferentes focus groups considerando a dos integrantes del grupo de investigación como moderadores, los cuales se iban rotando con la finalidad de tener una visión ampliada de la información y de agilizar el proceso de recolección de datos. Además, cada grupo focal fue grabado con una grabadora digital de alta fidelidad.

6. Procedimiento para el análisis de los resultados

Una vez efectuado el proceso de recolección de la información a partir de la realización de los diferentes grupos focales, se llevó a cabo la transcripción de las grabaciones por parte de todo el equipo de investigación. En este contexto, la grabación de los grupos focales es relevante y facilita el proceso de transcripción y posterior análisis, pues como señala Hernández, Fernández y Baptista (2010, p. 444) “cuando estiman grabaciones de audio y video producto de entrevistas y sesiones, transcritas para hacer un análisis exhaustivo del lenguaje”. Esto permitió que cada dato entregado por los y las integrantes sea considerado para la investigación. Además, para esta transcripción se determinó que a cada participante de cada cohorte se le asignara un número del 1 al 24, tal como se explicitó en la tabla 6.

El tipo de análisis utilizado en los hallazgos de los grupos focales fue el **análisis de contenido**, pues permite al investigador elaborar el conocimiento que comprende o explica a partir de los datos que emergen de la realidad estudiada, otorgándole además, un significado (Araneda, Parada y Vásquez, 2008).

El análisis de contenido es el dato de campo recogido por el investigador, quien ordena o clasifica la información de acuerdo a un interés intelectual en develar las claves

que permitan conocer y comprender el objeto de estudio en función de dicho interés (Araneda et. Al., 2008). A este respecto, tal como lo señala Hostil y Stone (1969, citado en Andréu, 1998) el análisis de contenido es una técnica de investigación que permite formular inferencias de manera sistemática y objetiva que son identificadas dentro de un texto. Debido a esto, se considera que esta técnica de análisis es pertinente en consideración del objetivo que guía este estudio, en tanto que se pretende describir las percepciones de los profesores en formación con respecto al rol de las experiencias prácticas en la construcción del saber pedagógico.

Para realizar este análisis de contenido se determinaron categorías y subcategorías de análisis previas que derivan del instrumento que permitió la exploración de las percepciones de los profesores en formación de la carrera y que se explicitan en la tabla 8.

Tabla 8: *Categorías y subcategorías de análisis*

Categorías	Subcategorías
3. Relaciones interpersonales	<ul style="list-style-type: none"> a. Relación con las y los estudiantes. b. Relación con las y los profesores guías.
2. Conceptualización	<ul style="list-style-type: none"> a. Aula b. Escuela c. Aprendizaje
3. Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> a. Habilidades adquiridas. b. Aprendizajes declarados. c. Reflexión pedagógica. d. Conocimientos teóricos.
4. Problematización	<ul style="list-style-type: none"> a. Problemáticas en la práctica. b. Desafíos

Una vez determinadas las categorías y subcategorías previas, se procedió a un primer análisis, utilizando un software llamado QDA miner 4 lite, herramienta que permite codificar, anotar, recuperar y analizar datos de investigación cualitativa. Para utilizar este software las transcripciones que inicialmente estaban en formato Word, fueron transformadas a formato txt.

Una vez realizado este procedimiento como una primera aproximación al análisis de los datos, todo el equipo procedió a leer los reportes que entrega este software en consideración de las categorías, subcategorías y cohortes y se cruzó esta información con las diferentes transcripciones de los focus. Este procedimiento permitió triangular información, obtener una mirada global del análisis y darle validez al proceso realizado.

Por último, es importante consignar que para efectos de este estudio, toda la información entregada por las y los profesores en formación que no pueden ser encasilladas dentro de las categorías y subcategorías anteriormente señaladas, será catalogada como emergentes.

7. Definiciones operacionales de las categorías

En este apartado se darán a conocer las definiciones operacionales de los conceptos que forman parte esencial de las categorías de análisis propuestas previamente.

1. Relaciones interpersonales:

- **Definición operacional:** interacción que un individuo sostiene con pares, superiores y todas las personas que trabajan con él, se refiere a las relaciones positivas entre el personal de una organización sin tomar en consideración jerarquía, función, o autoridad. La operacionalización de este concepto se establece a partir de elementos como la empatía, confianza y respeto que los sujetos utilizan y que caracterizaría a una buena relación.

2. Conceptos:

- **Definición operacional:** descripción que tienen los profesores en formación con respecto a los conceptos de escuela, aula y aprendizaje. Frente a esto, el concepto de escuela, se entiende como un espacio de construcción social del aprendizaje. Con relación al aula, esta se concibe como un espacio donde existe una interacción entre docentes-estudiantes y estudiantes-estudiantes, con la finalidad de aprender. Con respecto al aprendizaje, este se entiende como un

proceso de construcción en que el aprendiz tiene un rol activo y que puede construirse en la medida en que se produce en interacción con otros. Implica poder movilizar los diferentes saberes y habilidades adquiridas, así como manifestar una serie de actitudes asociadas.

3. Aprendizajes declarados:

- **Definición operacional:** el aprendizaje es un cambio en la conducta y en las representaciones mentales de los sujetos como resultado de la experiencia. En el contexto de este estudio, los aprendizajes se refieren a los conocimientos y habilidades profesionales que los futuros docentes declaran obtener durante su experiencia práctica. Estos aprendizajes declarados se operacionalizan en términos de las habilidades, los conocimientos teóricos y las reflexiones que los profesores en formación declaran adquirir y utilizar en sus experiencias de formación práctica o en otros contextos de la formación.

4. Problematicación:

- **Definición operacional:** se entiende la acción de problematizar como un proceso complejo, a través del cual el profesor en formación tomará decisiones paulatinamente según las situaciones que se presenten en sus prácticas. Frente a esto, las situaciones a las cuales se ve expuesto el futuro profesor y que significan un desafío para él, requerirá enfrentarlas con la ayuda de las habilidades profesionales en desarrollo y mediante acciones como la reflexión pedagógica, el análisis crítico y toma de decisiones con la finalidad de encontrar caminos posibles para abordar el hecho, situación o representación cuestionado.

CAPÍTULO 4

Análisis de los resultados

En esta sección, se dan a conocer los principales hallazgos obtenidos a partir del análisis de los resultados de la información recogida a partir de los grupos focales. En la etapa de análisis, se seleccionó, agrupó y categorizó la información obtenida mediante los tres grupos focales que se realizaron a cada cohorte, a saber, 2013, 2014 y 2015 y que incluyó la participación de 72 profesores en formación de la carrera Educación General Básica de la Universidad de Concepción.

Para analizar estos resultados se procede en primer lugar a clasificar la información obtenida en los diferentes grupos focales de cada cohorte en consideración de las categorías y sub-categorías previamente determinadas. En segundo lugar, luego de haber categorizado la información, se dio lugar al análisis y a la escritura de los apartados dando relevancia a los elementos que se destacaron mayormente, para luego, añadir los casos correspondientes a las categorías emergentes (tal como se explicitó en el apartado de la metodología).

Por otra parte, antes de analizar y presentar de modo profundo los resultados en consideración de las categorías y subcategorías propuestas, se tomaron las siguientes consideraciones para hacer más comprensible el análisis de la información:

- Cada fragmento citado de los grupos focales será presentando con letra cursiva y entre comillas (“ ”)
- Con el fin de mantener el carácter confidencial de las entrevistas y en consideración de los aspectos éticos que contempla esta investigación y el respeto a los participantes del estudio, sus nombres han sido codificados con la palabra “estudiante” y un número de identificación. Además, se incluye la cohorte (2013, 2014 o 2015) a la que pertenece el estudiante.

1. Relaciones interpersonales

En este apartado se darán a conocer los resultados de las percepciones de las y los profesores en formación con respecto a las relaciones interpersonales que establecen con los diferentes actores dentro del proceso educativo mientras realizan su práctica progresiva.

Estas relaciones interpersonales se analizarán en consideración de las siguientes subcategorías:

- 1.1. Relación con estudiantes
- 1.2. Relación con profesor guía o mentor

1.1 Relación con estudiantes

Con respecto a esta subcategoría, la mayoría de las y los profesores en formación, independiente de la cohorte, declaran que establecen buenas relaciones con sus estudiantes al estar insertos en los centros de práctica. No obstante, las cohortes 2013 y 2014, agregan que estas relaciones se ven influenciadas por varios factores, entre ellos la edad de los niños y niñas, puesto que exponen diferencias en el trato y la afectividad según el ciclo o curso en el que se encuentren las y los estudiantes. Frente a esto, las y los futuros docentes señalan lo siguiente:

- **Cita 1:** *Aparte de lo que comentaba mi compañera en relación a que la (relación)... cambia según la dependencia, cambia según el curso, porque entre más chicos los niños como que se acercan más a uno más afectivamente que en cursos más grandes que es como sólo por ayuda o que tú le facilites algo de lo que ellos no saben o no entienden. (Estudiante 19, Cohorte 2013)*
- **Cita 2:** *Sí, cambian harto las relaciones dependiendo de si estás en primer ciclo o segundo ciclo. Em, en primer ciclo es como que tú llegas y todos los niños te van a abrazar. En cambio en segundo ciclo, es una relación un poco más lejana, pero aún*

así es... eh, como afectiva, cariñosa y... y... fuerte. Porque ahora que nos ha tocado a la mayoría más en segundo ciclo, eh... séptimos octavos, sextos, em... los niños igual te tienen mucho afecto, eh, y ...quizás no lo demuestran, cuando tú llegas, te abrazan eh... o por lo menos a mí me pasa con, los octavos, como que ya no te abrazan (risa). Pero... eh... sí te dicen, ya, tía cómo está o... si me ayuda y cosas así como que tienden a confiar más en ti. En cambio los de sexto, y séptimo, ya pueden haber niños que m... sí pueden llegar a abrazarte... (Estudiante 9, Cohorte 2014)

Con respecto a las citas se desprende que la relación con los estudiantes se visualiza diferenciada de acuerdo a la edad. Los profesores en formación, declaran que las relaciones con los niños de primer ciclo se generan a partir de un fuerte componente afectivo, mientras que las relaciones con los estudiantes de segundo ciclo se fundamentan en una alianza de colaboración con el aprendizaje.

Esta distinción en la relación con respecto a la edad de los estudiantes que visualizan sólo las cohortes 2013 y 2014, tiene a la base el hecho de que las y los profesores en formación de dichas cohortes ya han realizado la elección de especialidad, lo que implica que sus prácticas progresivas están determinadas por esta elección, añadiendo el componente ciclo educativo. Es así como las y los estudiantes que cursan la especialidad de primer ciclo, trabajan principalmente con estudiantes de primer año a cuarto año básico, los cuales son caracterizados por las y los profesores en formación como más afectivos por la etapa de desarrollo en que se encuentran, mientras que las y los estudiantes de las especialidades de Lenguaje y Cs. Sociales y Matemática y Cs. Naturales se desenvuelven en el segundo ciclo básico que corresponde a los cursos de quinto año a octavo año básico.

Otro de los factores que contribuye a dicha relación, es la dependencia de los centros educacionales, ya sean municipales, particulares o particulares subvencionados, donde las y los profesores en formación señalan que existe una diferencia al momento de interactuar con las y los estudiantes. En relación a lo descrito se exponen las siguientes citas:

- **Cita 3:** *A mí me pasa algo en particular, yo venía de un proceso de sólo estar en escuelas municipales y logré em... progresar, o sea ir escalando en la relación con*

los estudiantes ya sabía cómo llegar, cómo eran, entonces ahora me tocó una escuela par... un colegio particular subvencionado, entonces eh... me costó llegar mucho a ellos o sea la relación como que me costó mucho eh... meterme como en su núcleo saber las cosas que hacen, entonces es como otra forma de relacionarse o sea también yo creo que influye... para mí me influye harto entre las diferentes escuelas. (Estudiante 24, Cohorte 2013)

- **Cita 4:** *...encuentro que uno igual es bien cercano a los niños, pero yo lo vi como diferente en, por ejemplo yo tuve una pasantía en un colegio particular y uno municipal y los niños en el colegio particular son un poco más distantes, en cambio uno llega al colegio municipal y como son de escasos recursos de repente y como que tienden a ser más próximos a uno, como que buscan amor cariño, y eso. (Estudiante 2, Cohorte 2014)*

A este respecto, las percepciones de las y los profesores en formación tienden a considerar que establecer relaciones interpersonales con los y las estudiantes de establecimientos municipales se caracteriza por ser mucho más cercana desde el punto de vista emocional. También destacan que las relaciones con estudiantes de diferentes características requieren de llegadas diferentes y un cierto grado de especialización, tal como se aprecia en la cita 3.

Por otra parte, es importante relevar que a pesar de que la carrera tiene un alto grado de compromiso con las escuelas con un alto índice de vulnerabilidad, igualmente se generan instancias en el eje de formación práctica para que las y los estudiantes en formación posean experiencias en establecimientos de todas las dependencias, en especial si ellos y ellas lo requieren.

Asimismo, otro elemento que a juicio de las y los profesores en formación favorece la buena relación con sus estudiantes es el conocimiento que tengan de ellos y ellas. Este elemento se manifiesta independiente de la cohorte a la que pertenezca el profesor en formación. A este respecto destacan que conocer sus intereses, gustos y/o el propio

contexto en el que están inmersos favorece las relaciones y los procesos formativos. A continuación las citas que respaldan lo descrito:

- **Cita 5:** *Que yo creo que, que no solamente el hecho que vamos a enseñar contenidos disciplinares sino que vamos a formar personas, entonces cuando estamos formando personas ya nos estamos involucrando con los valores, con los ser sociales, entonces ya tenemos que conocernos entre todos, porque como vamos a formar a una persona si no lo conocemos realmente cómo es, entonces sería súper inconsecuente de nuestra parte no conocerlos a ellos (alguien dice involucrarse) e involucrarse.* (Estudiante 21, Cohorte 2013)
- **Cita 6:** *Uno considera sus intereses hablar no sólo la clase o de la escuela, lo que les pasa a ellos.* (Estudiante 2, Cohorte 2015)

Según lo expresado en las citas anteriores, se observa que conocer a las y los estudiantes es relevante para todos los procesos que las y los docentes deben afrontar con sus estudiantes, desde la cercanía que se produce a través del interés por conocer al otro, y también al momento de aplicar los procesos didácticos, ya que las clases son más efectivas cuando se posee el conocimiento de los intereses de las y los estudiantes.

Con respecto a los elementos sobre los que las profesoras y profesores en formación basan las relaciones con sus estudiantes, en primer lugar, se destaca que hacen referencia a la **confianza**. Frente a esto, las y los futuros docentes expresan que se debe principalmente, a la corta brecha de edad entre ellos y sus alumnos. Lo anteriormente descrito, se evidencia en las siguientes citas:

- **Cita 7:** (la relación con los estudiantes es) *Sensible, bonita... se alcanza igual una confianza... importante. Depende el... del curso en el que estén los niños, pero... tenía en esta pasantía dos niños de primero básico entonces eran... sólo dos niñas en primero. Y... bucha, se alcanza... harta confianza, y... no sé, como darle el espacio también para que el niño pueda contar o decir si es que tiene algún problema o... o si no le gustó la clase, si está aburrido, si está contento, etc.* (Estudiante 11, Cohorte 2014)

- **Cita 8:** *Mi relación con los estudiantes siempre ha sido muy cordial por parte de ellos pero también muy afectiva y yo considero que eso se da porque ellos tienen la confianza porque tal vez ven que somos profesores más jóvenes y que necesitamos también de su apoyo y de su amor. (Estudiante 2, Cohorte 2013)*

Las y los profesores en formación señalan que la confianza que existe con las y los estudiantes es un elemento relevante para fundar una buena relación, pero esta confianza se crea por parte de los niños y niñas que comparten aspectos propios de su vida personal con las y los profesores en formación en lugar de hacerlo con las y los profesores jefes.

En segundo lugar, otro de los aspectos que todas las cohortes relevan como importante y en el que basan su buena relación es el **respeto**. Esto puede apreciarse en las siguientes citas:

- **Cita 9:** *En general en las prácticas, por ejemplo en mi caso han sido súper buenas las relaciones, me llevo bien eh... trabajan bien, porque hacen caso, hay mucho respeto y eso igual ayuda. (Estudiante 9; Cohorte 2013)*
- **Cita 10:** *Yo por lo menos me toco hacer clases y por ejemplo, yo les recuerdo mucho que ellos me buscan a mí y yo los escucho y les pongo atención entonces les digo que el mismo respeto que le doy a ellos me lo den a mí y por lo general se ha dado eso y me escuchan ponen atención y participan en la clase. (Estudiante 18, Cohorte 2015)*

Sobre el respeto que las y los docentes en formación evidencian en la relación con los niños y niñas de los diferentes establecimientos a los que asisten está marcado por el hecho de que las y los futuros docentes valoran la opinión de las y los estudiantes, los escuchan y muestran más cercanía con ellos. Debido a esto que los niños y niñas le retribuyen este respeto con una actitud positiva frente a la implementación de las y los futuros docentes.

En tercer lugar, la buena relación entre profesores en formación y estudiantes se debe a la **empatía** de parte de ambos. Las opiniones de las y los futuros docentes a continuación:

- **Cita 11:** *Las clases son mejores o sea resultan mejor porque si nos llevamos mal con los estudiantes ellos no ponen atención te faltan el respeto, entonces si uno crea un lazo más empático con niños la clase resulta bien.* (Estudiante 8, Cohorte 2013).
- **Cita 12:** *Entonces al momento de hacer clases yo igual me fijo que la empatía es importante...* (Estudiante 19, Cohorte 2014).

Como las y los profesores en formación siguen siendo estudiantes de la universidad y tienen la experiencia de ser alumnos aún reciente, muestran empatía con los niños y niñas de los establecimientos. Además consideran que esta empatía les ayuda al momento de hacer clases.

Por último, el **diálogo** es un factor clave en la interacción generada entre futuro docente y sus estudiantes. Frente a esto las y los profesores en formación declaran lo siguiente:

- **Cita 13:** *... basado también harto en el diálogo y el respeto como mencionaba la... la génesis por eso es importante po. Pero se va a dar como... eh... en la medida en que nosotros eh, como que tengamos esa disposición a... a poder llegar a... eh, entablar una, una buena relación con tus estudiantes. Más allá de que te designen un curso y sea así como no sé, así como a la fuerzi, pero... como que en el proceso eh... voy conociendo y... y comprendiendo. Eso igual eh resaltar.* (Estudiante 13, Cohorte 2014)
- **Cita 14:** *Sí, o sea, estoy de acuerdo, con, que tiene que haber confianza, diálogo.* (Estudiante 23, Cohorte 2015)

Como se observa anteriormente las y los docentes en formación afirman que el diálogo es un elemento importante de la relación con las y los estudiantes, que facilita el proceso de conocer y comprender a sus alumnos.

Por otro lado, las y los futuros profesores que cursan cuarto año de formación, consideran que se debe establecer un equilibrio entre la autoridad y la cercanía, es decir, que se debe mantener un balance y poner ciertos márgenes al momento de interactuar, con la finalidad de que al momento de hacer sus clases, lo hagan de forma eficiente. Esto se ve reflejado, en que algunos profesores en formación señalan, en que al momento de realizar sus implementaciones, las y los estudiantes retribuyen su trabajo y permiten que las clases fluyan, pues son participativos y empáticos con el profesor pasante. Lo anteriormente descrito se evidencia en las siguientes citas:

- **Cita 15:** *A mí me pasó que empecé a ver el tema de las relaciones interpersonales como una estrategia cuando uno enseña, porque bueno como pasante es muy distinto a yo creo a después uno como profesor, a trabajar y estar todo el tiempo con ellos, entonces cuando uno llega de repente al principio es ah la profe buena onda o la profe pesada, entonces ellos se adecuan de acuerdo a como es uno a hacer o a lo que los beneficia o lo que no beneficia, de repente unos dicen al ser muy buena onda la profe son, los chiquillos se ponen muy desordenados o ya cuando la profe es muy pesada tienden a ser más tranquilos a tener su comportamiento a regularse ellos solitos, entonces yo vi eso como una estrategia a lo mejor el hecho de ser progresivo desde que inicia hasta que después ya los puede conocer mejor, no dar como al tiro una, una percepción de como es y cómo es la relación, no por eso uno va a temer a acercarse o a tomar distancia de manera más rotunda, más... pero yo lo vería como una estrategia de como poder enseñar esto mismo. (Estudiante 21, Cohorte 2013)*
- **Cita 16:** *Las clases son mejores o sea resultan mejor porque si nos llevamos mal con los estudiantes ellos no ponen atención te faltan el respeto, entonces si uno crea un lazo más empático con niños la clase resulta bien. (Estudiante 8, Cohorte 2013).*

Las y los futuros docentes de cuarto año declaran ir adquiriendo con el tiempo la capacidad de relacionarse con sus estudiantes y utilizar esta relación como una estrategia, con esto las y los profesores en formación logran asegurar un comienzo positivo al llegar a su centro de práctica. Por otra parte también destacan que comienzan a saber cómo manejar estas relaciones, a establecer estrategias diferenciadas que les permitan establecer buenas relaciones con sus estudiantes lo que beneficia no sólo el clima de aula sino que impacta positivamente en el aprendizaje.

Cita 17: *Como decía la compañera, al utilizarlo como una estrategia aunque es distinto porque en... distintos niveles sociales eh... llega de distintas maneras a los estudiantes, yo he estado en varias realidades y en todas he logrado entrar pero de distintas maneras, no sé, al tener esta estrategia y el poder tener las herramientas para poder llegar a los estudiantes, aporta en que ellos igual te vean no así como la profe buena onda o la profe pesa', pero te ven igual como alguien que les está enseñando y ellos de igual manera quieren aprender contigo, entonces quizás por un lado nos beneficia ser pasantes, pero también por otro te puede beneficiar el ser el profe, porque igual es como tu curso, ese apego que tienen después con el profe jefe o con el profe de la asignatura, pero utilizarlo como estrategia beneficia en el aprendizaje de los estudiantes, porque eres otra persona, no eres ese profe que está siempre contigo que te está retando, que ya, ya no te gusta.* (Estudiante 22, Cohorte 2013)

En síntesis los profesores en formación señalan tener una buena relación con los niños, donde existen factores que influyen como la dependencia del establecimiento, conocer a los estudiantes y la edad de los niños, siendo este último un factor considerado principalmente en las cohortes 2013 y 2014. Además basan su relación en el respeto, la **empatía**, la **confianza** y el **diálogo**. A este respecto, las cohortes 2013 y 2014 mencionan que la relación positiva es utilizada como estrategia al momento de hacer clases, esto se debe a que realizan una mayor intervención en las prácticas progresivas.

1.2 Relación con profesor guía

Para las y los estudiantes de la Carrera de Educación General Básica de la Universidad de Concepción, la relación con el profesor guía es un proceso el que describen como fundamental para el desarrollo próspero de la práctica progresiva.

Además, se menciona la **confianza** como un factor primordial que se crea entre el profesor mentor y futuro docente es un elemento que les ayuda al momento de realizar sus clases y también con la relación con las y los estudiantes como se evidencia a continuación:

- **Cita 18:** *Yo, eh... cuando uno va pasando por los colegios se encuentra con diferentes tipos de profesores y yo creo que la relación que uno tiene con el profesor ayuda mucho eh... a estar dentro de la sala, implementar, tener confianza, porque yo he tenido como de los dos lados, mi profesora que tengo ahora es súper buena y como que me da, me da responsabilidades, me pasa llaves, me pasa guías, me pasa cuestiones, entonces yo siento como que soy parte del proceso y uno como que se siente más en confianza, por ejemplo no sé, llamarle la atención a un niño o de ayudarles acercarse o conversar con ellos, pero en cambio también he tenido del otro lado, que la profesora como que uno es como transparente y no te da ni una responsabilidad como que casi no te pesca, entonces los niños menos, entonces yo creo que la relación que uno tiene con los profesores es como fundamental para la relación que uno tenga dentro del aula con los niños. (Estudiante 8, cohorte 2014).*
- **Cita 19:** *La relación que tengo yo con el profesor es de confianza igual... Trata de incluirme me dice lo mismo que dice a la compañera... si tú quieres agregar algo me pides la palabra no más y a veces me deja a mí me dice ya di tú esto para que te vayas integrando y entrando en confianza con los niños ya me pasó el primer semestre y el segundo y... como que a los mismos típicos cabros chicos que cuesta hacerlos callar hay varios que tienen ese tematratan como a siete por curso y lo que uno ve son muchos más porque todos tienen distintos... pero se logra crear la confianza y de hecho me invitan a actividades igual extraescolares, a veces no sé po hacen actividades y me dicen si puedes venir porque vamos a celebrar el día del*

profe... por horarios de clases no se puede pero hay harta confianza. (Estudiante 22, cohorte 2013).

Como se puede evidenciar anteriormente en las citas presentadas, las y los profesores guías muestran un alto grado de confianza hacia las y los profesores en formación. Esto se evidencia principalmente para las cohortes de los últimos años de formación, entiéndase de tercero y cuarto año, donde los y las estudiantes pasantes tienen mayor intervención dentro del establecimiento debido a la semana de internado. Al tener más presencia y permanencia dentro de los colegios se le delegan más responsabilidades.

Las y los profesores en formación además, señalan que un elemento fundamental para entablar una buena relación con el profesor guía es el **respeto mutuo** que debe existir dentro del aula, como se ve reflejado en:

- **Cita 20:** *También, también hay que crear una relación de confianza, de, de respeto, de que te respeten y tú respetar* (Estudiante 18 cohorte 2013).
- **Cita 21:** *Entonces yo he intentado ser respetuosa con ella, eh... bueno trato de cumplir con todas las normas de formalidad y todo y me baso en eso como en el respeto* (Estudiante 4, cohorte 2014)

Así como la confianza, el respeto es un factor común en las variadas secciones que fueron entrevistadas por los focus group, ya que como se evidencia en los extractos en las dos cohortes se repite el factor, elemento que además es mencionado como un elemento transversal a la relación con el docente guía. Esto se debe, a que muchos profesores en formación indican que el respeto es fundamental al momento de entablar cada relación en la escuela, como también se menciona en cuanto a la relación con los niños y niñas.

Por otra parte, algunos estudiantes de la cohorte 2013 mencionan que el género influye en las relaciones que se establecen con los profesores guías al interior del aula. Este elemento se discutió en uno de los grupos focales debido a la experiencia de una estudiante en particular.

A este respecto, señalaron que el género de las y los profesores guías influye en la relación que se crea con los futuros y futuras docentes, ya que describen que las profesoras hacen diferencias con las estudiantes del mismo sexo al momento que estas deben realizar las clases, como se demuestra en el siguiente extracto:

- **Cita 22:** *...yo compartí una profesora con él (otro estudiante) y era totalmente diferente dentro de la sala y fuera de la sala, era diferente porque fuera de la sala no llevábamos súper bien, conversábamos, me ayudaba, yo le ayudaba ya todo bien, ella la relación con los niños era buena, pero al momento de que yo tuviera que intervenir ella como que me interrumpía, me cambiaba las actividades no sé 5 minutos antes de la clase y yo me tenía que adaptar a ella y a él no le pasó, entonces no es diferencia de género, no es... algo tenemos nosotros como pasante que a lo mejor estamos haciendo algo con ella que cambia su forma de pensar sobre nosotros entonces complica un poco la relación en ese sentido que sea doble personalidad así como una dentro de la sala y otra fuera de la sala (Estudiante 19, cohorte 2013).*
- **Cita 22:** *En mi caso desde primero a cuarto he tenido no sé si decir la suerte, pero porque por las experiencias escuchado, la suerte que siempre me ha ido bien con los profes guías y siempre han sido mujeres para que vean más o menos el género... (Estudiante 20, cohorte 2013)*

Esta particularidad se consigna debido a que generó una instancia de análisis y reflexión de los profesores en formación en torno a la importancia de establecer relaciones de trabajo conjunto positivas. A este respecto los estudiantes destacan que las diferencias en el trato de la profesora guía a los estudiantes en práctica a veces beneficia o interfiere en el desempeño que los profesores en formación despliegan en el aula. Como se evidencia en la cita 22, la docente en formación que compartió pasantía y profesora guía con un compañero, sintió que la profesora beneficiaba la labor docente de su par al momento de hacer las clases, aspecto en el que a ella no le permitía desarrollarse plenamente. No obstante las experiencias con respecto a este tema son diversas y no es posible establecer una regularidad con respecto a este aspecto.

Las y los profesores en formación mencionan la **edad** como un factor influyente en la relación que se desarrolla con el profesor guía, visto esto desde dos perspectivas. La primera, es la corta brecha de edad que existe entre el profesor mentor y el profesor en formación, y la segunda, es de un profesor en formación que es mayor que sus profesores guías, como se visualiza a continuación:

- **Cita 24:** *Yo tengo ahí también una cosa, mi edad eh...claro yo cuando accedo a los profesores llega así como de parte de la dirección, de la UTP diciendo que va a llegar un pasante, entonces yo creo que toda figura de un profesor que va a recibir un pasante claramente (todos ríen) sabe a lo que llega, entonces ya desde un principio quizás hay una barrera de generación cuando empiezan con el trato de usted, porque aparte a mí también me han tocado profes muy jóvenes, entonces empiezan que usted y, y al poco andar cierto como también tengo el tema de desenvolverme con mis compañeros he tratado de hacer lo mismo con ellos o sea de que seamos un par y que en realidad trate el de romper esa barrera que él se impone en realidad, porque yo sigo siendo pasante, o sea mi rol es pasante entonces eh... tengo que romper esa barrera de la edad y cuando se rompe en realidad la relación es bastante buena, ha sido bastante buena los 4 años no he tenido ningún problema aparte que yo también cumplo un rol social dentro de la comuna que estoy inscrito entonces me conocen, entonces también ahí hay otro punto (Estudiante 17, cohorte 2013).*
- **Cita 25:** *Muy buena, muy buena, tenemos confianza, aparte no es muy mayor, no tenemos mucha diferencia de edad (risas) parece que nos llevamos bien, es una relación como de pares, no me ve como un alumno, no me viene a imponer cosas si no que me aconseja me dice esto es todo, me da datos de los alumnos, que por qué se comportan así, como que intenta orientarme en todo (Estudiante 22, cohorte 2015).*

En este aspecto, se encuentra un caso atípico de un estudiante en formación, ya que posee una edad mayor que el promedio de estudiantes que ingresan a la carrera de Educación General Básica, es por esto que al momento de asistir a las prácticas progresivas, en muchos casos dicho estudiante era mayor que el propio profesor guía, lo que creaba una

barrera al momento de relacionarse con ellos, barrera que desaparecía con el tiempo que trabajaban juntos.

Por otra parte, se menciona que hay profesores mentores que son profesores nóveles, por lo cual la diferencia de edad entre ellos y los profesores y profesoras en formación es mínima, lo que propicia que la relación sea más cercana.

Las y los docentes en formación indican que el **factor de ayuda** es bastante útil cuando se relacionan con sus profesores mentores, ya que luego existe una retribución por parte de ellos que los beneficia al momento de ser integrados en la comunidad educativa, esto se puede reflejar en las siguientes citas:

- **Cita 26:** *Creo que, creo que hay una, una reciprocidad en cuanto a lo que hago yo y lo que hace ella (Estudiante 9, cohorte 2015).*
- **Cita 27:** *Bueno yo creo que ahí uno como pasante siempre trato de ir como con el perfil bajo, bajo perfil tratar de estar atento a todo o sea uno es... como decía si quieres tener esa relación que yo ayudo y él me ayuda, uno el fin común que tiene es para uno es una buena evaluación, para ellos ser una ayuda que les quite responsa... o sea que les quite carga eh... de su trabajo, por lo tanto yo creo que en lo que uno se basa es principalmente es eso, ya voy a tratar de ayudar lo máximo a la profe, cosa que ella se dé cuenta y me retribuya a la hora de la relación (Estudiante 21, cohorte 2013).*

Entre profesores el trabajo colaborativo es fundamental para mejorar la praxis de enseñanza en pos del aprendizaje de las y los estudiantes y en este aspecto la relación de ayuda es fundamental para que el docente guía vea al profesor en formación como un apoyo en el aula, de esta forma tanto el profesor guía como el profesor en formación se ayudan de forma recíproca.

Sin embargo, hay profesores en formación que declararon que ayudar a sus profesores guías también puede ser perjudicial para su labor como estudiantes pasantes, lo que se puede apreciar en estas citas:

- **Cita 28:** *Yo, en general he tenido buenas relaciones con mi profe guía, pero de repente ellos, la ayuda que nosotros les entregamos como que se aprovechan, por lo menos a mí me han entregado planifique historia, ciencias, matemática, ahora todo, de arte, tecnología, ciencias, eh... historia, entonces yo creo que se van aprovechando como un poco de la ayuda (Estudiante 5, cohorte 2014).*
- **Cita 29:** *Ser proactivo, pero que no abusen (Estudiante 18, cohorte 2013).*

Aunque como se ha mencionado anteriormente, la relación de ayuda es fundamental para potenciar el trabajo de pares entre el profesor guía y el profesor en formación, este aspecto debe tener un equilibrio, pues los profesores en formación expresan que en ocasiones, ante la buena disposición que manifiestan, los profesores guías los recargan con solicitudes, haciéndolos sentir que se abusa de su buena voluntad.

Por una parte, las y los docentes en formación marcan como otro aspecto relevante de su relación con las y los profesores guías, la **actitud** con la afrontan las prácticas progresivas, como se puede verificar a continuación:

- **Cita 30:** *Pero eso pasa como decía la compañera al principio de llegar por ejemplo mi personalidad es súper fuerte y a veces la gente puede llegar a pensar que yo soy prepotente, lo cual no es, pero siempre yo hago valer primero mi opinión ante de la de los demás (todos ríen) no, pero siempre con respeto con la gente, yo nunca he sido prepotente, pero con los profesores me pasa eso y sobre todo con las mujeres de hecho que es complejo el presentarle una idea y el profe te va cachando como eres tú o sea va notando que ya esta cabra si tiene personalidad esta niña no tiene... entonces lo que yo por ejemplo discuto mucho con mi compañera, es que siempre tiene cosas que hacer para la pasantía y yo siempre hago mis cosas durante el día o tengo cosas pero son cosas mínimas que me puede exigir la profe o pedir o yo ofrecerle, pero pasa por una cosa de personalidad el como ellos al final te ven, porque si te ven tan así, tan pollo y todo “oye hazme esto”, “hazme esto” y al final terminan abusando de ti, entonces bueno no pasa por ser prepotente, pero si pasa por... por la personalidad (Estudiante 22, cohorte 2013).*

- **Cita 31:** *Bueno yo creo que ahí uno como pasante siempre trato de ir como con el perfil bajo, bajo perfil tratar de estar atento a todo (Estudiante 21, cohorte 2013).*

Al momento de insertarse en el ámbito de prácticas progresivas, las y los estudiantes en formación señalan que la actitud con la que afrontan la experiencia muchas veces está mediada por la personalidad del profesor en formación. A este respecto expresan que deben equilibrar aspectos de su personalidad y actitud para que exista una inclusión por parte del profesor mentor y así evitar el abuso por parte de este último en términos de las tareas que le asigna al profesor en formación.

La relación con las y los profesores guías se genera por variados aspectos, entre los cuales también se encuentran aspectos que benefician el quehacer pedagógico de las y los docentes en formación como la **retroalimentación**, la cual se evidencia en:

- **Cita 32:** *De todo, cada cosa que haga o diga al final de la clase se retroalimenta, oye esto estuvo bueno, esto podríamos mejorarlo más, esto por favor mejóralo o esto manténlo y repítelo porque funciona (Estudiante 9, cohorte 2013).*
- **Cita 33:** *Ah, no yo creo que por lo menos, la relación que tengo con mi docente guía, como alumno pasante es sumamente eh, buena. Si, Sumamente buena, ya que en cada clase, eh, hay una retroalimentación, de que es lo que ocurre en la sala, que fue lo que pude observar, de qué manera yo puedo incidir dentro de los procesos de enseñanza, de los alumnos, de qué manera yo puedo llegar a ellos de mejor forma. Creo que, creo que hay una, una reciprocidad en cuanto a lo que hago yo y lo que hace ella (Estudiante 9, cohorte 2014).*

Las y los profesores en formación, caracterizan la retroalimentación como un elemento de la relación con el profesor guía, la cual esperan que exista siempre por parte del mismo, debido a que necesitan una orientación constante para ir adquiriendo elementos de la profesión. Además, esto depende netamente de que el profesor mentor sea un profesor capaz de realizar esta labor con su estudiante pasante.

Otro aspecto que aporta al desarrollo docente del profesor en formación que se

considera relevante, es el **diálogo**, el cual según la información recolectada, demuestra que existió una progresión en cuanto a cómo este se fue desarrollando dentro de la práctica, lo que podemos afirmar en las siguientes citas:

- **Cita 34:** *Ya sí, porque yo por ejemplo, he tenido una progresión desde el primer semestre que tuve práctica. En el primero mi profe nunca se supo mi nombre y ahora que estoy en cuarto tengo una relación ya más dialógica, mi profesor me retroalimenta me permite aprender cosas que yo nunca había visto (Estudiante 16, cohorte 2013).*
- **Cita 35:** *Buta yo creo que igual es fundamental el... el diálogo, el poder conversar con la profe, igual uno de repente la... la relación con el profe guía eh... buta, de repente el profe o la profe.. como que igual uno llega y ya puede estar así como... como q no te pesca mucho cachai, e igual uno tiene como que tratar de intencionar de así como de... o estar así como constantemente preguntar, si po, pendiente, eh, profe, así como ya, le falta esto, le falta, que le falta, le puedo ayudar en esto, no sé, le reparto las guías... porque al final cosas así, eh, son como detalles o, o como le van haciendo una lectura al profe de cómo uno también, de cómo le es la disposición de uno pa', pa' ir a la pasantía po, y eso igual como que de cierta manera va a determinar harto como el tema de la... de la relación que se puede dar con el po... si es que... eh, ahí tení, no sé po, podí tener relaci, una relación como incluso más de confianza ya de... de comentarle incluso como te está yendo acá en la u, o coteni o todo eso, pero... hasta así como basando tan sólo una relación de que... eh voy a la pasantía, ya profe lo ayudo en esto en esto en esto pero como que tampoco nunca te ha pescado así como más allá po. (Estudiante 13, cohorte 2014)*

El **diálogo** es un elemento fundamental para entablar cualquier tipo de relación, en la interacción de las profesoras y profesores mentores y las y los estudiantes en formación debe existir un diálogo constante al momento de organizar los procesos de intervención en la semana de internado pedagógico, a las cuales se ven expuestas las cohortes 2013 y 2014. Es por esto, que se evidencia este elemento específicamente en ambas categorías, ya que la cohorte 2015 aún no vive el proceso de intervención pedagógica dentro del aula.

Por otra parte, también existen profesores en formación que indican que su relación

con las y los profesores guías ha sido negativa, lo cual se puede evidenciar en los siguientes extractos:

- **Cita 36:** *en cuanto a este semestre la relación con mi profe ha sido súper nula casi, porque cuando llegue, la profe estaba con licencia y estaba la profe de reemplazo, porque se había enfermado una semana antes, y una semana antes de la semana de internado llegó la otra profesora, entonces el tema en cuanto a la planificación de la semana de la clase y todo fue una relación nula valga la redundancia y fue una semana muy complicada para mí (Estudiante 21, cohorte 2014).*
- **Cita 37:** *mi profe nunca me ha visto hacer clases... nunca... excepto cuando me dice me siento mal... haz la clase tú... ahí sí.... Pero como que no mira.... Está en el celular o sale al baño (Estudiante 18, cohorte 2014).*
- **Cita 38:** *Lo otro que me pasa es que a veces se crea una hostilidad porque el profesor... no están acostumbrados a trabajar en... en, en apoyarse, sino que son súper competitivos e individualista. Entonces de repente como decía la compañera, lo ven al estudiante como una amenaza más que... más que un apoyo (Estudiante 10, cohorte 2014).*

De las citas se desprende que las relaciones negativas están marcadas por la ausencia de elementos como la retroalimentación, la presencia en el aula o el trabajo colaborativo. Esto releva la importancia que los profesores en formación asignan a los profesores mentores, pues son considerados un apoyo para la formación inicial de las y los futuros docentes, elemento que como se muestra anteriormente, está en deficiencia en algunos casos.

En síntesis, se evidencian diversos factores que influyen en las relaciones entabladas entre profesores guías y profesores en formación, de los cuales se destacan elementos como la empatía, la confianza, el respeto, el trabajo colaborativo y relación de ayuda, factores que se encuentran declarados de forma transversal a través de todas las cohortes, exceptuando los últimos dos mencionados, pues son elementos que son identificados por los profesores en formación de las cohortes 2013 y 2014, ya que estos poseen mayores responsabilidades al momento de realizar su práctica progresiva, por lo que pueden efectuar un trabajo a la

par con su docente guía, y por lo tanto brindarle una mayor cooperación en las distintas actividades que se realizan.

Asimismo, las y los futuros profesores declaran haber aprendido tanto de sus buenas, como malas experiencias en sus prácticas progresivas, y respecto a los diversos modelos de enseñanza empleados por sus profesores guías, además de haber adquirido aprendizajes al momento de relacionarse con ellos.

Por último las relaciones entabladas dependen de elementos tales como la diferencia de edad existente entre el profesor guía y los alumnos pasantes, las distintas relaciones según el género de ambos y el desplante con el que el profesor en formación afronta las prácticas. Cabe destacar que estos elementos fueron considerados por estudiantes que pertenecen a las cohortes 2013 y 2014, principalmente.

2. Conceptualización

En esta sección se analizarán los resultados de los grupos focales realizados a las y los profesores en formación de la carrera Educación General Básica de la Universidad de Concepción, con respecto a la percepción que ellos y ellas tienen de los conceptos de escuela, aula y aprendizaje.

2.1 Concepto escuela:

Mediante el análisis de las transcripciones de los grupos focales, se puede reconocer una variedad de conceptualizaciones con la que las y los estudiantes relacionan el término de escuela. Entre ellas se encuentran:

En primer lugar, lo señalan como un conjunto de aulas donde se encuentran los alumnos, como se expresa en el siguiente apartado:

- **Cita 39:** *Conjunto de aulas* (estudiante 18, cohorte 2015) complementado por otro profesor en formación que agrega: *donde están los alumnos*. (Estudiante 22, cohorte 2015)

Cabe destacar, que esta idea de escuela se da mediante el diálogo entre dos profesoras en formación correspondientes a la cohorte 2015, definición que también se visualiza en otra de las secciones de la cohorte 2015, siendo una opinión que sólo se observa en esta generación.

También, las y los profesores en formación denominan escuela, como una institución que pertenece al Estado y que reproduce socialmente. Lugar, que algunos de ellos, lo describen como un lugar de opresión y condicionamiento al estudiante:

- **Cita 40:** *La escuela es como, es la institución, eh que está destinada a... a... a formar a los futuros ciudadanos del país. Em, esta con un propósito obviamente que viene desde arriba, del Estado... desde lo que, que lo que ellos esperan de estas personitas que se están formando.* (Estudiante 11, cohorte 2015)

No obstante del reconocimiento de esta escuela como un espacio de reproducción, los profesores en formación también perciben que la escuela puede ser la oportunidad de un espacio de transformación, pero que esta transformación no está dada por las condiciones macro sino por el actuar del docente a cargo.

Cita 41: *Es una institución del Estado que está controlada por estas instituciones burocráticas que es el Mineduc y del Mineduc salen, las, dentro están las escuelas que se articulan dentro de ciertos parámetros generales, ¿ya? Ahí podríamos entender que la escuela es un espacio de reproducción social ¿cierto? que pertenecen a esta que, y que nosotros vamos y que esa escuela lo único que hace es reproducir, pero según yo, lo que yo entiendo o lo que yo comprendo o pienso como escuela que, es mas allá po, va más allá de que es una simple institución del Estado, que, y que también es un espacio de reproducción sino que es un espacio de transformación. Un espacio donde, ¿por qué transformación? Porque compartimos, sociabilizamos, interactuamos eh, con sujetos, y sujetas, con personas, con seres humanos en donde, en el proceso dialógico y también dialéctico vamos aprendiendo el uno del otro, entonces por lo cual y rescatando, o sea, en ese mismo proceso de ir aprendiendo uno del otro también puede ser un proceso de reproducción, pero si somos capaces de comprender y situar nuestro, nuestro*

proceso y la escuela como un espacio donde, como el aula también, se articulan diferentes culturas, diferentes formas de ver la realidad, diferentes formas interpretar el mundo, eh, podemos entender que la escuela puede ser, en esos parámetros una, un espacio de liberaci, de libertad, un espacio de emancipación viéndola como un instrumento para emancipar al ser humano de las cadenas en que actualmente se encuentra sujeto. (Estudiante 14, cohorte 2015)

Cabe destacar que estas perspectivas, evidenciadas en las citas anteriores, constituyen casos específicos y no se presencian en todas las cohortes.

Por otro lado, perciben el concepto de escuela como el espacio macro dentro del cual se genera el aprendizaje de las y los estudiantes, el cual tiene un sistema de factores en torno al estudiante, como se puede apreciar en los siguientes extractos:

- **Cita 42:** *Es como retribuirlo al espacio igual como decían lo que era el aula, pero está vez de una manera como más macro, más general y uno, ya viéndolo por el otro lado más psicológico, donde, es como el segundo hogar de los niños ya pasa a ser, viéndolo por la otra perspectiva, porque es donde pasan mayor parte de su tiempo, donde comparten con más personas eh...no se da solamente una instancia de aprendizaje de lo que ellos... la parte cognitiva, o lo que (alguien dice: escolar) claro escolar, sino todo lo que es su vida en general, experiencias. (Estudiante 21, cohorte 2013)*
- **Cita 43:** *Un sistema en el que se involucran distintos agentes, (estudiante dijo: recursos) agentes y recursos, está involucrado el estado, está involucrada la familia de los niños, el equipo directivo, los profesores, están todos involucrados en la escuela para.... (Estudiante 4, cohorte 2013)*

Esta visión de la escuela como un lugar macro de aprendizaje, se destaca en la cohorte 2013, donde se observa que las y los profesores en formación visualizan la escuela como un lugar que está determinado por diversos factores donde hay que relacionarse y donde se aprende.

Finalmente, algunos profesores en formación, lo describen como el segundo hogar, producto del tiempo que se encuentran las y los alumnos y a las interacciones que existen

en el lugar, además de señalarlo como un centro de formación. Dichas percepciones se evidencian en las siguientes citas:

- **Cita 44:** *Yo encuentro que la escuela claro es un hogar porque tú ves personas de tu misma edad, ves personas mayores que podrían representarte un familiar... un tío un abuelo, un papá... entonces yo encuentro que la escuela... es como el hogar donde se entregan conocimientos... no solo contenidos del currículum, valores si no que el ambiente de familia debería estar presente... entonces la escuela tiene ese momento... esa situación porque uno lo que más quiere es que haya un buen ambiente y en una familia uno también espera que haya un buen ambiente... cuando hay algo mal igual en la escuela se ve que hay algo mal... entonces yo creo que todo tiene que estar involucrado en lo que es la escuela.* (Estudiante 19, cohorte 2014)

- **Cita 45:** *Una institución que forma personas.* (Estudiante 21, cohorte 2013)

La conceptualización de escuela como un segundo hogar, no es una declaración propia de alguna cohorte en específico, ya que docentes en formación de distintas cohortes describen escuela como un segundo hogar para las y los estudiantes.

Para concluir este apartado las y los profesores en formación describen la escuela como un espacio amplio donde se lleva a cabo el aprendizaje. Esta conceptualización es transversal a las tres cohortes de la investigación donde el foco central es el aprendizaje. Además, existe un caso particular de la cohorte 2015 donde se conceptualiza la escuela como una entidad del estado, esto se debe a los estudiantes que son atípicos a su generación y muestran una inclinación política al expresar sus respuestas.

2.2 Concepto aula:

Según lo declarado por las y los profesores en formación de la carrera Educación General Básica en cuanto al concepto de aula, se han podido generar tres categorías que permiten articular la conceptualización que ellos tienen con respecto a este concepto. Estas son:

- a. Espacio físico o lugar donde se produce el aprendizaje.
- b. Lugar donde existe una interacción con la finalidad de aprender.

- c. Lugar de aprendizaje donde influyen diferentes factores como los recursos que se encuentran en ella.

En cada una de estas categorías, emergen diferentes visiones que tienen las y los docentes en formación de las diferentes cohortes que se analizan.

a. Espacio físico o lugar donde se realiza el aprendizaje.

Un grupo de profesores en formación conceptualiza aula como el espacio físico o lugar donde se realiza el aprendizaje, con respecto a esta categoría las citas representativas son las siguientes:

- **Cita 46:** *Creo que es un espacio físico en donde se desarrollan actividades de enseñanza aprendizaje, a algo así.* (Estudiante 12, cohorte 2015)
- **Cita 47:** *Eh... yo lo considero como el espacio físico en el cual se desarrolla distintos tipos de aprendizajes porque no solamente se enfoca al aspecto donde están las sillas el pizarrón, según yo el aula es donde se genera el aprendizaje para los estudiantes.* (Estudiante 15, cohorte 2013)

En estas citas, claramente se habla del aula como un espacio que alberga el aprendizaje. Esta visión si bien menciona el aprendizaje como un punto relevante, no incluye aspectos primordiales para generar una conceptualización más compleja.

b. Lugar donde existe una interacción con la finalidad de aprender.

Algunos docentes en formación señalan que el aprendizaje se realiza por medio de las relaciones interpersonales que se dan dentro del aula, es por ello, que conceptualizan aula como un lugar que permite que exista dicha interacción, ya sea entre las y los profesores y estudiantes, como la relación entre los mismos alumnos con la finalidad de aprender, por lo que las y los profesores en formación expresan que:

- **Cita 48:** *Para mí el aula es donde interaccionan distintas personas eh... con la finalidad de aprender.* (Estudiante 11, cohorte 2013)

- **Cita 49:** *Em, por lo tanto aula, desde nuestra experiencia y según yo, es un compo, componente, es un compo, tiene un componente físico que es la sala de clases, pero tiene un componente de, de, de humano, de ser, de personas que interactúan en un determinado espacio para desarrollar tanto proceso de enseñanza aprendizaje, como proceso metacognitivo.* (Estudiante 14, cohorte 2015)
- **Cita 50:** *Un lugar de aprendizaje donde no sólo aprenden los niños sino que aprendemos nosotros como profesores o como futuros profesores en realidad y aunque son muchas experiencias que vivimos, sean malas o buenas, siempre se aprende de lo que se hace bien o se hace mal...*(Estudiante 7, cohorte 2014)

Como se ve demostrado por medio de las citas anteriormente mencionadas, se evidencia la existencia de la conceptualización de aula en las tres cohortes de la carrera, donde se generaliza como un lugar de aprendizaje para todos, ya sea alumnos, estudiantes en formación y profesores por medio de la interacción.

c. Un lugar de aprendizaje donde influyen diferentes factores.

Otros docentes en formación agregan además, que el aula es un lugar donde existen diferentes recursos y condiciones que afectan en la estructuración de esta, esto se evidencia en las siguientes citas:

- **Cita 51:** *El ambiente y condiciones.* (Estudiante 19, cohorte 2015)
- **Cita 52:** *El término como término se va complejizando un poco al ir agregando más factores, al ir agregando, ya no es sólo la sala sino que ya está el profesor, los estudiantes, el proceso, los materiales hay un, hay una gran variedad de conceptos más agregados al término yo creo.* (Estudiante 22,cohorte 2013)
- **Cita 53:** *Ahí también podemos agregar la existencia o no existencia de recursos dentro de la sala* (Estudiante 17, cohorte 2013)

Se puede apreciar en las citas seleccionadas, que las y los alumnos conceptualizan el aula como un espacio donde existen diversos factores, condiciones, recursos con los cuales se genera un ambiente que denominan aula.

Dentro de las percepciones de las y los estudiantes, se destaca de manera particular la diferenciación entre el concepto de sala de clases y aula, reconociendo la sala de clases sólo como un espacio físico en comparación del aula, el cual lo denominan como un lugar de interacción y aprendizaje, como se señala a continuación:

- **Cita 54:** *O sea lo diferencio de la sala de clase, para mi sala de clase y aula son distintos aula va más allá y sala de clases es esto, un espacio físico.*(Estudiante 3, cohorte 2013)
- **Cita 55:** *Si pos como que te la diferencia entre aula y la sala de clases porque la sala de clases es como el espacio físico y el aula según yo es como el clima que hay adentro pos, por ejemplo lo que decían mis compañeras las diferentes opiniones eh... el tema de la resolución de conflicto como se... como se vive todo eso adentro.* (Estudiante 6, cohorte 2015)

En las citas anteriores, se observa con claridad la percepción y diferencia que realizan ambos profesores en formación en cuanto sala de clases y aula, donde concluyen que sala de clases sólo como un lugar físico y aula donde existe un conjunto de factores que se encuentran en ella.

A modo de síntesis la visualización que obtienen los profesores en formación de aula se relaciona con un lugar físico donde existen interacciones y factores que permiten que ocurra el aprendizaje. Dichas conceptualizaciones están enfocadas a un lugar que no necesariamente corresponde a una sala de clases sino que cualquier espacio donde se generen instancias de aprendizaje. Siendo el aprendizaje el foco principal del concepto.

2.3 Concepto aprendizaje:

Los futuros y futuras docentes de la carrera, perciben el aprendizaje de diversas formas, principalmente y en su gran mayoría lo consideran como la adquisición significativa de conocimientos, habilidades y actitudes que se utilizarán en la vida cotidiana, es decir, que tiene un fuerte componente de valor de uso, tal como se establece en los siguientes apartados:

- **Cita 56:** *Yo considero que aprendizaje es todo aquello que el estudiante puede utilizar en su vida cotidiana porque están los conocimientos que serían como la teoría y lo otro sería como la puesta en marcha de esto en la práctica, eso considero que sería el aprendizaje.* (Estudiante 15, cohorte 2013)
- **Cita 57:** *Cuando logramos adquirir conocimientos y darle un valor de uso, que sea significativo en nuestra vida.* (Estudiante 2, cohorte 2013)
- **Cita 58:** *Yo creo que es más que, o sea si es un cambio de, pero más creo yo que va en la propia construcción que los niños van tomando realizando respecto a los conocimientos o contenidos que se le van pasando para que algo... Muy cliché que suene para que sea más significativo.* (Estudiante 21, cohorte 2015)
- **Cita 59:** *...cuando empecé a ir a la pasantía uno empieza a darse cuenta que no es solo conocimiento lo que uno aprende si no que es un conjunto de habilidades y actitudes que uno aprende... que indirectamente van afectando al alumno a aprender de diferentes maneras.* (Estudiante 21, cohorte 2014)

Como se evidencia en las citas, las y los docentes en formación conceptualizan aprendizaje como la adquisición de conocimientos y la propia significancia que le dan las y los estudiantes a este conocimiento adquirido. Cabe destacar, que es una conceptualización que se observa en las tres cohortes estudiadas.

Otros futuros profesores, en menor medida agregan que el aprendizaje se puede

denominar como una herramienta, que será utilizada en la vida:

- **Cita 60:** *El aprendizaje. Podría pensar yo que es como hacer propia una herramienta o una ayuda o un mismo concepto que me ayudara a enfrentar una situación más adelante... (Estudiante 19, cohorte 2014)*
- **Cita 61:** *Porque creo que el aprendizaje tiene que ver con un asunto de poder llevar el... el conocimiento al alumno para que se pueda, pueda tener él mismo un pensamiento del entorno que lo rodea y de qué manera puedo ocupar esa herramienta para desenvolverme en el, en el, en la sociedad, en sociedad. Porque si no una, una herramienta no te sirve de mucho, no sirve mucho la reproducción de, de de los cánones sociales o de lo que te impone la sociedad en sí, sino que tiene que ver con un asunto también de liberación, del humano en, en el ambiente. Por lo menos para mí, pensar sería como eso, es un cambio obviamente pero tiene que ver con todas estas capacidades que ocupamos en el entorno para poder interactuar con él y para que el entorno no te coma, aunque suene un poquito... coloquial. (Estudiante 9, cohorte 2015)*

Estos profesores en formación, perciben el aprendizaje como una herramienta útil, para la vida donde los conocimientos adquiridos son de gran importancia para desenvolverse en la sociedad.

Según las y los profesores en formación, existen factores que influyen en este proceso de aprendizaje de las y los estudiantes, entre ellos se encuentra la existencia de factores físicos como el ambiente que existe dentro del aula, como señala el siguiente docente en formación:

- **Cita 62:** *Buscar un aprendizaje, entonces ya vas viendo que claro, el tema de cómo ubicas a los alumnos, también va a influir en el desarrollo del aprendizaje eh... también el sector como está ubicado, si hay luz, si no hay luz, si hay ventilación o no la hay, también que son factores quizás externos o que escapan al control del profe pero también influyen al final de cuentas*

en el desarrollo del aprendizaje que es el fin, el fin que buscamos todos.
(Estudiante 17, cohorte 2013)

O también la interacción que existe entre todas las entidades que participan en el proceso de aprendizaje que se menciona en el siguiente extracto:

- **Cita 63:** *Yo creo que el aprendizaje en realidad es todo lo que uno hace durante el día, durante la semana, el año, el mes. Porque no sólo uno aprende contenido, sino que aprende valores, aprende de su experiencia. Algunas veces los niños aprenden cosas que ni siquiera el profesor les enseña y aprenden dentro del aula con la interacción con sus compañeros, por ejemplo busca en no, no voy a pasar por ahí porque la baldosa está mala, igual es un aprendizaje, eh... a tener cuidado por donde uno camina, eh... a respetar a su compañero que está al lado, a ocupar su espacio, entonces todos esos son aprendizajes. Entonces yo creo que el aprendizaje es todo lo que uno va viviendo en el día a día, nosotros igual seguimos aprendiendo, la gente mayor trabajando igual sigue aprendiendo día a día, entonces yo creo que el aprendizaje es todo.* (Estudiante 3, cohorte 2014)

En resumen, las y los docentes en formación declaran que el aprendizaje se genera y se ve influenciado por factores como lo es el ambiente en el cual se desenvuelve el proceso de aprendizaje y por las interacciones que existen dentro del aula.

Finalmente para las y los profesores en formación el concepto de aprendizaje es la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes que serán utilizadas en la vida cotidiana de los estudiantes. Esta descripción se caracteriza por estar presente en las respuestas de las tres cohortes estudiadas.

2.4 Evolución en la percepción de los conceptos

Al preguntar a los y las docentes en formación sobre el progreso de estos tres conceptos, se destaca que la evolución de ellos se ha llevado a cabo por el cambio de roles que existe, o sea, de ser estudiantes a ser profesores en formación, como se expresa a continuación:

- **Cita 64:** *Si uno aprende, a parte tiene dos pasos el hecho de que uno ha sido un estudiante y después llegar al paso a ser profesor o cumplir los roles de profesor uno estando en el liceo o en la escuela no ve todo lo que uno ve después estando adelante, desde ahí para adelante creo que es un aprendizaje y todo lo que uno va adquiriendo es nuevo, el ser estudiante al pasar a profesor considerar muchas cosas.* (Estudiante 21, cohorte 2013)
- **Cita 65:** *Para mí ha cambiado de que... uno al entrar a la carrera tiene una perspectiva más simplista de la educación y de lo que era enseñar y que los chicos aprendieran, pero ahora se ha complejizado más, adquiriendo nuevas experiencias tanto personales como de aprendizajes que tienen o las instancias que me han permitido em... comprender lo que... lo que necesito saber de los tres conceptos y complejizarlos, eso es pasar, de una mirada más simplista a complejizar y problematizar más la situación.* (Estudiante 11, cohorte 2013)

Como se visualiza en las citas anteriores, las y los profesores en formación relacionan el cambio de la percepción de los conceptos por el cambio de rol, es decir, el paso de ser estudiantes a ser profesores en formación, lo que les ha permitido complejizar aún más las definiciones de escuela, aula y aprendizaje, puesto que ven el aula a partir de un escenario distinto al que han estado acostumbrados durante toda su escolaridad.

Además, las y los docentes en formación declaran que existe una relación entre los tres términos presentes en el estudio, como se evidencia en los siguientes apartados:

- **Cita 66:** *Quizás antes lo veíamos como 3 cosas separadas y ahora lo vemos como un conjunto que están relacionados entre sí.*(Estudiante 8,cohorte 2013)
- **Cita 67:** *Claramente ha cambiado, vamos a hacer partícipe, vamos a entrar a un sistema dónde vamos a estar en una escuela y vamos a meternos a un aula y en el aula va haber un aprendizaje, esta todo conectado, y para eso es lo que estamos estudiando.* (Estudiante 1,cohorte 2013)

Esta relación entre los tres conceptos escuela, aula y aprendizaje, nace también por el cambio de roles en el transcurso del tiempo, ya que ahora se sienten partícipes activos del proceso de aprendizaje.

En cuanto al concepto de aula, la evolución de este, se caracteriza por complejizar término desde el espacio físico denominado sala de clases, a un lugar con diferentes factores que influyen en el aprendizaje, como se ve demostrado en las siguientes citas:

- **Cita 68:** *Se va ampliando el concepto también con el paso de las pasantías se va ampliando porque uno lo ve de otra manera el tema de aula como decía mi compañera, uno cuando llega al primer año lo ve como el espacio físico solamente, pero también hay que tener en cuenta que se conjugan varios factores dentro del aula* (Estudiante 19, cohorte 2013)
- **Cita 69:** *Una forma bien amplia, porque al principio yo creo de la... el tema del aula, uno cuando yo empecé la carrera uno la sala de clases, pero después ya uno lo menciona como el aula es como y lo, y lo, lo percibe, no como el espacio físico, sino que como el, el donde ocurre el tema del aprendizaje.* (Estudiante 18, cohorte 2013)

Dentro de la conceptualización de aula, existían profesores en formación que determinaban aula, como el espacio físico donde se realiza el aprendizaje, pero en las citas observadas anteriormente, esta afirmación se ve mencionada con la finalidad de expresar una evolución del concepto que las y los docentes en formación de la cohorte 2013 tienen, es decir, hacen un progreso desde el concepto sala de clases a aula.

Para el concepto de escuela, las y los profesores en formación determinan que el cambio generado ha sido desde una visión simple de un edificio a un espacio de socialización entre todas las identidades del establecimiento, donde se realiza el aprendizaje.

- **Cita 70:** *Yo creo que lo dejamos de ver como ese edificio que estaba siempre ahí sino que ya ahora ya sabemos lo que tiene adentro y como funciona.*(Estudiante 23, cohorte 2013)
- **Cita 71:** *Ahora, en términos de escuela, claramente también hay un cambio, porque quizás cuando también estaba en el liceo con, concebía la escuela como el espacio donde lo único que te hacían era oprimirte y veía sali, al inspector, a la profesora como siempre alguien que está ahí, imponiendo una autoridad, algo pero si lo vemos cuando ya pasamos al otro lado, a la otra vereda siendo profesor o profesora, y vemos la escuela, ahí hay también un cambio conceptual, una reestructuración donde vemos que la escuela no es eso sino no solamente la reproducción porque lo que veíamos nosotros antes era una reproducción que, veíamos, una, una estructura de la sociedad capitalista reproducida dentro de la, dentro de escuela. Cierto. Sino que, vemos y hasta patriarcal y machista po, sino que vemos que la escuela es un espacio de sociabilización, so ci a bi lización, donde en ese proceso de construcción, en comunidad, es un, es un instrumento de emancipación, que no, que no te entrega sino que se recon, construye en comunidad por eso decía.*(Estudiante 14, cohorte 2015)

El cambio en la conceptualización de escuela, como se percibe en las citas anteriores, demuestra que la escuela ya no es vista por las y los docentes en formación como el edificio en el cual se oprimía al estudiante, sino un espacio de socialización entre todas las entidades de la comunidad escolar. Nuevamente este cambio se percibe por el cambio de rol del profesor en formación dentro de la escuela, ya que dejó de ser un estudiante en ella.

Finalmente, el cambio del concepto de aprendizaje, tiene una evolución desde el concepto de conocimiento, ya que agregan otros factores como son las habilidades y actitudes que adquieren las y los estudiantes para aprender:

- **Cita 72:** *Para mí el tema del cambio del concepto ha sido bien fuerte, porque antes pensaba que uno iba a la escuela solo aprender conocimiento pero cuando empecé a ir a la pasantía uno empieza a darse cuenta que no es solo conocimiento lo que uno aprende si no que es un conjunto de habilidades y actitudes que uno aprende... que indirectamente van afectando al alumno a aprender de diferentes maneras. (Estudiante 21, cohorte 2014)*
- **Cita 74:** *Igual cambia en todo sentido porque ya no solamente es conocimiento lo que uno enseña, sino que también tiene que tener muchas cosas detrás, como saber las teorías, saber cómo trabajan, hay un amplio espectro de... de... de cosas extras que entran en el aprendizaje además de solo los conocimientos. (Estudiante 9, cohorte 2013)*

El concepto de aprendizaje, se ha visto complejizado por las y los profesores en formación agregando a este la existencia de la enseñanza de habilidades y actitudes además del conocimiento teórico de cada asignatura.

3. Aprendizajes

3.1 Aprendizajes declarados

Entre los aprendizajes que declaran las y los profesores en formación haber adquiridos durante sus prácticas progresivas, se encuentra el conocer y comprender el funcionamiento de las escuelas. A este respecto, señalan que las variadas experiencias de práctica que desarrollan durante los años en formación, les permitieron conocer variados establecimientos, comprenderlos en el macro y micro contexto y así aprender de ellos, lo cual se ve evidenciado en las siguientes citas:

- **Cita 74:** *entonces aprendes cómo funciona la escuela y si llegaste y te cambiaron de escuela aprendes cómo funciona la otra que cambió, cuáles son los protocolos*

entonces (alguien dice cuáles son los factores comunes) claro, entonces saltándote en escuela en escuela te va nutriendo en varias cosas (Estudiante 23, cohorte 2013)

- **Cita 75:** *Igual como la estructura del establecimiento lo que uno debe respaldar cuando uno hace una clase, porque uno no está solamente en la sala sino que está detrás de todo un colegio y una familia espera cosas de uno entonces, entonces como que uno no responde ay, quiero hacer esto como porque me parece más interesante sino que sigue un patrón que yo veo hasta cómo seguir a veces entonces uno no está de acuerdo con eso. (Estudiante 6, cohorte 2015).*

El hecho de que las y los docentes en formación anuncien que aprenden sobre el funcionamiento de diversos establecimientos, se debe a que durante su formación, las prácticas fueron integradas desde el segundo semestre de primer año, insertándose en los sistemas educacionales de todo tipo de dependencia, vulnerabilidad, número de estudiantes, comunas. Esta progresión en las experiencias de práctica y la posibilidad tener muchas y diversas experiencias fue enriqueciendo el conocimiento de las y los profesores en formación con respecto a los procesos de enseñar a aprender en las escuelas.

Además, esto les permitió recibir acompañamientos de diversos profesores mentores, por lo cual, también señalan que aprendieron de las características de las y los docentes que quieren apropiarse para su desarrollo laboral y también llegar a descubrir qué tipo de profesor desean ser, lo que se muestra en las siguientes citas:

- **Cita 76:** *Creo que finalmente uno se da cuenta del tipo de profe que quiere ser y eso mismo es por la experiencia que mencionaba la compañera y las chiquillas también, entonces eh claro al final eso es la práctica que profe quiero ser, qué tipo de persona quiero involucrar en la vida de los estudiantes (Estudiante 20, cohorte 2013).*
- **Cita 77:** *Con qué características me quedo de los profes (Estudiante 22, cohorte 2013).*

La práctica progresiva, genera la instancia para que las y los docentes en formación se relacionen con diversos profesores mentores, de los cuales advierten que heredan características de ellos, que influye de forma posterior en su praxis docente. Con esto, también las y los profesores en formación reconocen qué tipo de profesores quieren llegar a ser en su futuro profesional. Este dato no es menor pues lleva a reconocer que la formación práctica aporta en el proceso de construcción de la identidad profesional de los profesores en formación.

Por otra parte, las y los profesores en formación señalan aprender conocimientos disciplinares que no ven dentro de la estadía en la universidad, además mencionan el aprender a trabajar con las y los estudiantes con necesidades educativas especiales como se puede ver en las siguientes citas:

- **Cita 78:** *También aprendemos disciplina, porque de repente nos toca enseñar algo que nos vemos desde que nosotros estábamos en segundo básico entonces necesitamos volver atrás volver a aprenderlo y tenemos que aprender a enseñar eso* (Estudiante 3, cohorte 2013).
- **Cita 79:** *Yo he aprendido a tratar a niños con necesidades educativas especiales* (Estudiante 6, cohorte 2014)

En las citas anteriores, las y los profesores en formación mencionan que en las prácticas progresivas les permiten fortalecer y adquirir conocimientos disciplinares. Igualmente, las y los estudiantes en formación expresan que su experiencia en la práctica les ha ayudado a relacionarse con las y los estudiantes con necesidades educativas especiales, ya que las y los profesores guías requieren de su apoyo con estos niños y niñas.

De igual forma, existen docentes en formación que declaran aprender a utilizar de forma práctica los recursos didácticos al momento de ejecutar sus diseños didácticos en sus prácticas progresivas, como por ejemplo escribir en la pizarra, así como también cumplir

con las tareas de aspecto burocráticas que son requeridas en los establecimientos, como llenar un libro, lo que se puede evidenciar en las siguientes citas:

- **Cita 80:** *Yo creo que las prácticas en mi caso he aprendido no sé, desde escribir derecho y ordenado en la pizarra hasta no sé hasta ser empática con el último niño de la sala* (Estudiante 20, cohorte 2013)
- **Cita 81:** *Eh, yo creo que un aprendizaje como más práctico en relación a... a lo mismo que estamos estudiando igual po. Así como, de repente no sé, incluso llenar un libro, o, cómo distribuirte no sé po, los contenidos o lo que vai a escribir en la pizarra* (Estudiante 13, cohorte 2014).

Asimismo, las y los profesores en formación establecen que durante las prácticas progresivas también adquirieron experiencia laboral, la cual les será útil al momento de insertarse en el sistema educacional, como se muestra en las siguientes citas:

- **Cita 82:** *O sea uno va aprendiendo que a lo mejor reprochándole al niño o gritándole el niño no va a aprender o no va a entender que eso no se hace, entonces uno va aprendiendo como la experiencia, de saber cómo tratar a los niños, cómo ellos aprenden, cómo nosotros podemos lograr a lo mejor un mejor aprendizaje de ellos y cómo ellos se desarrollan como persona, porque antes de darle como el conocimiento que sepan historia, matemática, es como ellos lo van a utilizar en su vida diaria, cómo van a ser personas en realidad, no nos sirve de nada tener buenos matemáticos si van a ser poco empáticos, poco solidarios, van a ser personas carente de muchas cosas, en perspectiva no me sirve tener un niño que sepa mucha matemática, pero que no sepa tratar a un compañero, entonces pa' mí la experiencia de pasantía ha sido súper importante para lograr yo como eh... ese desarrollo integral en los niños, llevarlos de una manera afectiva.* (Estudiante 7, cohorte 2014)
- **Cita 83:** *Y también cuando te insertas en el mundo laboral yo creo ya tienes más experiencia, ya como que has salido de esa burbuja y yo he visto profes que no han*

tenido muchas prácticas y además que la profesional y llegan como súper ideológicos y llegan ahí y se dan cuenta que es totalmente distinto de cómo te lo pintan en la u (Estudiante 18, cohorte 2013).

Principalmente, los sujetos pertenecientes a las cohortes 2013 y 2014 indican que en las prácticas progresivas, donde han permanecido una mayor cantidad de horas, han ejecutado una mayor cantidad de intervenciones y ha aumentado la complejidad de las tareas asignadas en la práctica, han adquirido mayor experiencia laboral.

Un aprendizaje que es valorado por las y los profesores en formación, ya que lo declaran como adquirido en las prácticas progresivas, es la habilidad de comunicarse entre pares como también con los niños y niñas, como se señala a continuación:

- **Cita 84:** *El tema de la comunicación es central o sea y en específico para como esta profesión al final uno al momento de trabajar, va a trabajar constantemente con personas, eh, y como reconocerlos como tal, entonces, ahí como que la centralidad es el diálogo eh igual es importante, y cómo, y la caracterización de ese diálogo, de no así como que sea una eh, un diálogo así como tan sólo unidireccional o positivo, sino que se pueda generar este como feedback o como ida y vuelta de, de ideas (Estudiante 13, cohorte 2014).*
- **Cita 85:** *Con diferentes personas porque vamos a tener que hablar con el director, los profesores, los docentes, con otro especialista por eso tenemos que aprender a comunicarnos (Estudiante 4, cohorte 2013).*

Comprender la relevancia de la comunicación dentro de la comunidad educativa, es esencial para crear un ambiente de convivencia educativa positivo, esto se puede apreciar en las citas anteriores donde se menciona que la habilidad de comunicación no sólo se utiliza para relacionarse con las y los profesores guías sino que con toda la comunidad.

Otro aprendizaje que los y las estudiantes de Educación General Básica declaran aprender estando en los colegios, es más especificidades de las características de los niños y niñas con los que trabajan, como se demuestra en los siguientes extractos:

- **Cita 86:** *Sobre los niños, las características según la etapa en que se encuentre y*

también estrategias para acceder a distintos conocimientos, contenidos (Estudiante 5, cohorte 2013).

- **Cita 87:** *Son hartos factores a considerar de cómo complementar una clase para que de la forma que ellos piensan a esa edad puedan aprenderlo hay hartas cosas de las que hay que preocuparse (Estudiante 8, cohorte 2015).*

El proceso de enseñanza-aprendizaje siempre va enfocado a los niños y niñas con los cuales trabajan las y los profesores, es por esto, que las y los estudiantes de la carrera de Educación General Básica, han podido aprender en sus prácticas la importancia de profundizar en el conocimientos de los estudiantes y cómo propiciar y abordar aprendizajes con ellos considerando sus características.

El trabajo que debe realizar el docente, y también el empoderamiento que debe llegar a desarrollar, es un aprendizaje que las y los profesores en formación advierten haber obtenido en los años que han asistido a diversos colegios en sus prácticas progresivas, como se ve en las siguientes citas:

- **Cita 88:** *También uno en el proceso de pasantía aprende a lo que uno está expuesto trabajando como docente, a eso ya lo que es la relaciones puede ser muy bonito y todo pero también hay otros casos donde el caso donde quizás el profesor no sé, puede recibir agresión por parte de los alumnos, por parte del mismo grupo docente o por parte de apoderados o gente externa, es un trabajo súper vulnerable, ahora en este momento está súper vulnerado el trabajo docente y todas las enfermedades que trae consigo por ejemplo la carga horaria, el estrés, el que tú no sólo estás entregando el servicio de educar, sino que también tienes que ser mediador, tienes que ser psicólogos, tienes que ser asistente social, tienes que ser todo en ese punto, eso es lo que he podido aprender en pasantía (Estudiante 1, cohorte 2014).*
- **Cita 89:** *Yo creo que eso es importante, el empoderamiento del rol docente. Porque de primero empezamos de a poquito, de observación y de a poco ir metiendo... que... lo que es ser profe. Y... lo otro... eh... en el tema más... técnico no sé,*

planificar, evaluar, saber esas cosas. Porque antes yo no me lo cuestionaba, entonces en las pasantías, eh... hice una actividad y después no sabía eh, evaluarla. Entonces, es necesario ir adquiriendo ese aprendizaje, ese conocimiento (Estudiante 10, cohorte 2014).

Las y los profesores en formación, concientizan que las tareas que las y los profesores deben afrontar dentro de su profesión, indican que la labor docente va más allá de transmitir conocimientos a los niños y niñas, sino que es alguien que está inmerso en todo el proceso de aprendizaje y que debe considerar aspectos internos y externos de las y los estudiantes al momento de realizar sus clases, relevando la importancia de asumir el rol profesional. De igual forma, muestran que la labor docente es importante e indispensable para mejorar la educación, pero que su labor aún no es valorizada socialmente y económicamente, ya que poseen cargas extras, estrés y aun así están comprometidos con sus estudiantes.

Se ha observado además, que las y los profesores en formación manifiestan aprender a utilizar los procedimientos de trabajo pedagógico en los momentos que han tenido que intervenir en los establecimientos educacionales, principalmente se refieren a la importancia de diagnosticar, planificar y reflexionar, como se señala a continuación:

- **Cita 90:** *Lo importante que es diagnosticar, porque si uno no logra hacer un diagnóstico bueno, el diseño va a quedar no va a quedar muy bueno y luego la reflexión va a quedar sin mucho fundamento, en el diagnóstico va como el fundamento teórico (Estudiante 1, cohorte 2013).*
- **Cita 91:** *El... saber, o sea, el poder eh, diagnosticar, el contexto en general como para que esa planificación... ese contacto esa relación que se tenga con los niños sea como acorde al contexto y a las necesidades que adviertan respecto a ese diagnóstico que... porque uno puede trabajar en el campo, o puede trabajar en la ciudad y las realidades son totalmente distintas y eso, esa información igual te la va entregar el, el haber diagnosticado. Te da un análisis como más profundizado (Estudiante 11, cohorte 2014).*

- Cita 92:** *Uno de los aprendizajes más importantes, es el tema de la planificación. Porque igual cuando uno entra a la carrera... cree que la planificación es un papel y... no sirve absolutamente para nada, que en el fondo sólo se hace para agobiarnos... pero... con las prácticas uno igual se va a dar cuenta, se va dando cuenta que... que la planificación eh... es un pilar fundamental dentro de la... de la clase. Em, para que no se generen ciertos vacíos, saber controlar ciertas situaciones. Igual hablo eh... desde mi experiencia eh... con relación a la planificación y también al planteamiento del objetivo... dentro de una... clase. Porque... te permite que tú... no pierdas el hilo. Y también los estudiantes... que se mantengan en la... con el tema, de hecho (Estudiante 12, cohorte 2014).*
- Cita 93:** *Yo he aprendido eh en pasantía, o sea, pasantía eh el estar pendiente también de los detalles eh... creo que es importante, estamos conviviendo en un espacio cerrado con distintas personas, y distintas necesidades y una tiene que estar dispuestas y pendiente, alerta de, de, de, de todo lo que pasa, de cada una de las cosas que ese niño y niña necesita y está haciendo también po y cómo eso influye también en, en el mismo proceso de aprendizaje, porque por ejemplo lo que yo he visto mucho eh... en lo profesores porque yo sigo, no sigo a lo profesora, sigo al curso, em... no sé por ejemplo llama, le llama la atención a los niños porque no están haciendo nada pu , no sé po, se les cae la goma y se agachan a recogerla y no sé cosa que uno aprende que no tiene que hacer, entonces la reflexión de eso es a estar pendiente y conocer bien a los niños po (Estudiante 11, cohorte 2015).*

Estos procedimientos se aprenden teóricamente y se modelan dentro de la formación integral de la carrera, pero las y los docentes en formación manifiestan que han adquirido un aprendizaje más relevante de estos al momento de ponerlos en práctica, puesto que, al utilizarlos se dan cuenta de la importancia de los procesos y cómo esto facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto es más apreciable porque las y los estudiantes de las cohortes 2013 y 2014, poseen más instancias de intervención dentro del establecimiento educacional.

Por último, las y los profesores en formación denotan como un aprendizaje obtenido de sus experiencias en los establecimientos educacionales, las cosas que no desean hacer, experiencias que han sido guiadas por profesores guías considerados malos ejemplos por sus estudiantes pasantes, como se aprecia a continuación:

- **Cita 94:** *yo por lo menos, me he dado cuenta de que... tuve que hacer una clase improvisada porque mi profe se enfermó entonces como yo tenía pensado... más o menos a mi manera como hacer la clase... entonces cuando la implementar me di cuenta de que no servía po... (risas) que no servía el método porque no podía hacer pasar a los niños a la pizarra... porque... se demoraban mucho... y mientras ellos estaban escribiendo algo los demás se descontrolaban... entonces como que eso... aprendí cosas que no tenía que hacer* (Estudiante 23, cohorte 2015).
- **Cita 95:** *A lo mejor como no hay que hacer clases* (Estudiante 8, cohorte 2015).

De todas las experiencias se puede aprender algo, en las citas anteriores se refleja que es lo que las y los docentes en formación rechazan de las y los profesores guías y consideran que han sido modelos negativos en su práctica, debido a que existe poca presencia de ellos al momento de hacer clases, y las evaluaciones son más subjetivas que objetivas, además tienen actitudes que las y los docentes en formación rechazan.

En modo de síntesis del apartado anteriormente descrito, los profesores en formación declaran que en las prácticas progresivas existen aprendizajes relacionados con elementos de carácter administrativo de los establecimientos, el uso de los recursos didácticos y los elementos que desean adquirir de los profesores guía en su futuro perfil docente. En este contexto se releva que la formación práctica aporta en el proceso de construcción de la identidad profesional de los profesores en formación. Además como un aprendizaje relevante para las cohortes 2013 y 2014 se considera la importancia de los procesos didácticos y los procedimientos de trabajo pedagógico al momento de participar activamente en las prácticas, se puede señalar que las y los profesores en formación

reconocen los elementos que construyen el saber pedagógico como un aprendizaje significativo durante sus prácticas.

3.2 Conocimientos teóricos, disciplinares y didácticos

A lo largo de la formación docente, se hacen presentes diversas teorías y conocimientos respecto a metodologías de enseñanza. Es por ello, que se quiso indagar en los conocimientos teóricos que poseen, y creen necesarios al momento de diseñar las distintas actividades propuestas por las y los profesores en formación de la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Concepción.

En relación a los conocimientos teóricos expresados por las y los profesores en formación, se destaca mayormente la teoría evolutiva de Piaget, para saber en qué etapa de desarrollo se encuentran sus estudiantes al momento de ejecutar su diseño didáctico y posterior implementación. Lo anteriormente mencionado se destaca en las siguientes citas:

- **Cita 96:** *Por ejemplo eh... Teoría de Piaget desarrollo de las etapas como cuando y en qué momento voy aplicar con material concreto, lo abstracto como están mentalizado en su cabeza eh... no sé qué más.* (Estudiante 20, cohorte 2013).
- **Cita 97:** *Yo igual he ocupado como en más que nada la planificación y ese tipo de cosas como las teorías de Piaget como pa' ver las etapa en qué etapas se encuentran mis niños, igual las teorías sociales como que trató de aplicarlas harto.* (Estudiante 4, cohorte 2014).

Se evidencia que las y los profesores en formación de las cohortes 2013 y 2014 han utilizado la teoría evolutiva de Piaget, debido a que han tenido que diseñar planificaciones para posteriormente implementarlas en el aula. No así las y los futuros profesores de la cohorte 2015, ya que en el periodo de formación en el que se encuentran, sólo la tarea asignada para ellas y ellos es de observación y no de ejecución.

De igual forma, señalan la importancia de validar al otro como persona, por lo que se enfocan en la teoría del legítimo otro de Humberto Maturana, puesto que previo a

realizar una clase valoran a sus estudiantes como un igual y hacen válida su forma de expresarse. Este respeto por el otro también implica para los profesores en formación respetar y validar los códigos sociolingüísticos que traen los estudiantes al aula. Frente a esto las y los profesores en formación mencionan lo siguiente:

- **Cita 98:** *Yo creo que sí y lo otro que es importante son los elementos de la sociología de la educación, cuando hablamos de legitimar al otro, de hacer válido al otro, de que sus códigos sociolingüísticos son tan válidos como los códigos sociolingüísticos que puede ocupar alguien que viene de la academia...* (Estudiante 14, cohorte 2015).
- **Cita 99:** *... el mismo asunto ese de legitimar al otro te va a traer implicancias en el aula y cómo trae implicancia en el aula te trae implicancia en el clima de aula...* (Estudiante 9, cohorte 2015).

Para los futuros y futuras docentes de la cohorte 2015, legitimar al otro es prioridad. Este hecho puede ser entendido porque al ser relativamente jóvenes en lo que respecta a su formación pedagógica, son mayormente sensibles al momento de enfrentarse a sus estudiantes. Por lo tanto, para ellas y ellos es de gran relevancia, en primer lugar, validar a cada ser humano que se encuentre en el aula, validar su forma de expresarse, validar su contexto y sus códigos sociolingüísticos, para que de esta forma se fomente una buena relación, lo que impactará en el clima de aula.

Asimismo, las y los futuros profesores hacen mención del modelo ecológico de Bronfenbrenner, el que se relaciona con los ambientes y contextos en los cuales se desarrollan los y las estudiantes, lo que es fundamental al momento de planificar las clases para que de esta forma sea cercana a ellos. Lo dicho anteriormente se respalda con lo siguiente:

- **Cita 100:** *Sí, la teoría ecológica, ya po, ejemplo eso ha ayudado bastante... por ejemplo uno no puede ir al colegio y hacer una clase y dar un ejemplo de algo que no conozcan.* (Estudiante 20, cohorte 2014).

- **Cita 101:** ... lo de las teorías ecológicas, de cómo se relaciona el colegio con la comunidad. (Estudiante 18, cohorte 2014).

De acuerdo a la teoría de Bronfenbrenner, las y los profesores en formación creen que es relevante conocer el contexto de sus estudiantes, para a partir de este, trabajar con ellos, diseñar su planificación, pues no pueden utilizar ejemplos sobre temas desconocidos para las y los estudiantes y no pueden ocupar un lenguaje no comprendido por ellos.

Por otro lado, algunos docentes en formación declaran haber utilizado prácticas conductistas al momento de implementar sus diseños, ya que hacen uso de refuerzos para manejar la conducta y la motivación de sus estudiantes. Frente a esto las y los futuros docentes señalan:

- **Cita 102:** Yo también he recurrido al condicionamiento como ofrecer carita feliz, (con los timbres) como los premios. (Estudiante 4, cohorte 2014).
- **Cita 103:** ¿El conductismo? (se escucha un “a ya” de compañeras). Ya cómo aprender a utilizar esos métodos para que los chiquillos cómo mezclarlos si pos no sé po se sientan animado (la motivación) si po, se sientan motivados tanto intrínsecamente como extrínsecamente. (Estudiante 6, cohorte 2015).

Muchas veces, al momento de ingresar a la carrera se enseñan las teorías de aprendizaje, entre ellas el conductismo. Sin embargo, las percepciones creadas a partir de las prácticas conductistas son negativas, ya que se contraponen a las constructivistas donde el estudiante crea su propio aprendizaje a través de los andamiajes que se les sean entregados. No obstante, las y los profesores en formación señalan, que han tenido que recurrir al conductismo para modificar la conducta de sus estudiantes al momento de hacer clases y para reforzar las buenas acciones de los mismos. Esto quiere decir que a partir de prácticas, tanto constructivistas como conductistas, habrá aprendizaje por parte del estudiante, ya sea disciplinario como de comportamiento, por lo tanto se requerirán ambas y crear un balance para llevar a cabo la labor de enseñar.

Por último, exponen la importancia de los contenidos disciplinares, tales como matemática, ciencias, entre otros, puesto que el haberlas aprendido durante su formación

práctica, les fue de gran utilidad al momento de enseñarlas a sus estudiantes. A continuación, y frente a lo descrito anteriormente, las y los profesores en formación señalan lo siguiente:

- **Cita 104:** *Yo creo que más como los conocimientos concretos... no sé... la geometría, las biología, la química y todas esas cosas como que las he podido utilizar más...* (Estudiante 2, cohorte 2015).

Un profesor debe dominar la o las disciplinas que enseñe, las cuales han adquirido ya sea durante toda su escolaridad, como además de lo aprendido en las asignaturas de su formación. No obstante, no sólo debe saber los contenidos de matemáticas, lenguaje o ciencias, entre otros, sino que debe conocer las diversas didácticas y metodologías de enseñanza para poder aplicarlas y generar aprendizajes significativos en sus estudiantes, lo que es de gran relevancia para las y los profesores en formación entrevistados, puesto que gracias a ellas han podido implementarlas en sus clases y obtenido buenos resultados.

Si bien las y los docentes en formación nombraron una serie de conocimientos teóricos relevantes para ellos y aprendidos durante su formación en la universidad, existen algunos sujetos entrevistados que señalan adquirir mayor conocimiento en la práctica. Dichos futuros profesores, están de acuerdo con haber adquirido teoría en la universidad, sin embargo, para ellos posee mayor relevancia el aprendizaje práctico que obtienen de sus pasantías. Esto se puede visualizar en las siguientes afirmaciones:

- **Cita 105:** *... y sobre todo destaco lo que aquí se trabaja que son las didácticas, las didácticas de ciencias naturales, lo que es matemática también con el profesor Quiroga, eh... seres vivos y todos estos conocimientos me han servido para trabajar en el aula, porque uno aunque no le vaya tan bien igual va adhiriendo información.* (Estudiante 1, cohorte 2014).
- **Cita 106:** *Porque... si bien acá te enseñan ciertas teorías, ciertos conocimientos... creo que cuando uno está allá con los niños aprende mucho más de lo que uno lo hace acá.* (Estudiante 13, cohorte 2013).
- **Cita 107:** *Em... igual lo importe, o sea también he aprendido cosas teóricas acá en*

la universidad en base a teorías para poder implementar en la práctica, pero... eh... como que siempre queda un vacío y hay cosas como, por ejemplo teorías más sociales como de educación no sexista, multiculturalidad, que de repente la... no se abarcan, igual o la... dentro de la sociedad son un punto importante de ver para no reproducir prácticas que se han... que se han reproducido constantemente durante el tiempo... que la... que la carrera tampoco abarca... y que... he tenido que aprender de otras partes. (Estudiante 11, cohorte 2013).

Lo descrito anteriormente, deja en evidencia que, si bien las y los profesores en formación adquieren conocimientos teóricos en la universidad y los utilizan para llevarlos a cabo en sus prácticas, es en esa instancia, en la práctica donde se enfrentan a diferentes situaciones donde deben tomar decisiones para solucionar cada problema o inquietud que se presente, por lo que el aprendizaje se hace mucho más valioso, ya que no sólo se conoce la definición de una teoría o cómo diseñar una planificación, sino que en las pasantías es el momento donde se utilizan dichos conocimientos y se demuestran las diferentes habilidades y competencias del futuro profesor. Las diferentes experiencias adquiridas en la práctica, las diversas situaciones y escenarios en los que se enfrentan las y los futuros docentes, las distintas acciones realizadas y observadas generan aprendizaje, ya que se ha tomado una decisión y se ha reflexionado sobre ellas, y son esas experiencias las que contribuyen al saber pedagógico del profesor en formación.

Para concluir en este apartado se puede señalar que los profesores en formación declaran adquirir ciertos conocimientos teóricos, conocimientos disciplinarios y didácticos en la universidad los cuales son movilizados en la práctica. Esto permite una mejor intervención dentro de sus prácticas progresivas, especialmente en la realización de las clases.

3.3 Habilidades adquiridas

Dentro de las habilidades que las y los estudiantes de la carrera Educación General Básica de la Universidad de Concepción declaran haber adquirido, se encuentran las **habilidades comunicativas**, en donde se aborda el diálogo con estudiantes y profesores

guías, el poder expresarse con libertad y el desplante que los futuros y futuras docentes presentan al hacer frente a un curso y realizar sus clases sin dificultad. Esto es evidenciado a continuación:

- **Cita 108:** *El tema de la comunicación es central o sea y en específico para como esta profesión al final uno al momento de trabajar, va a trabajar constantemente con personas, eh, y como reconocerlos como tal, entonces, ahí como que la centralidad es el diálogo eh igual es importante po, y cómo, y la caracterización de ese diálogo, de no así como que sea una eh, un diálogo así como tan sólo unidireccional o positivo, sino que se pueda generar este como feedback o como ida y vuelta de, de ideas.* (Estudiante 13, cohorte 2014)
- **Cita 109:** *El mismo desplante también porque al principio, cuesta llegar a una sala y no sé, pararte adelante ya con el transcurso de los años uno va aprendiendo eso, más técnicas de cómo expresarte mejor, como verlos a todos, hacerlos participar a todos el desplante igual se desarrolla bastante.* (Estudiante 10, cohorte 2013)
- **Cita 110:** *Si, la capacidad de diálogo también es una habilidad...* (Estudiante 14, cohorte 2015)

Esta habilidad de comunicación, es mencionada por las y los futuros profesores de forma transversal a través de todas las cohortes que fueron parte de la recopilación de información mediante los grupos focales aplicados, ya que al haber vivido la experiencia de estar en los establecimientos, ya sea en mayor o menor cantidad de horas dentro del aula y escuela, consideran que es relevante el diálogo y comunicación al momento de relacionarse con sus estudiantes, profesores y la totalidad de las personas con las que conviven cada semana.

También, se mencionan las habilidades sociales que las y los profesores en formación adquieren a lo largo de sus pasantías, ya que al estar inmersos en los establecimientos educacionales es fundamental el que se puedan relacionar de una manera

correcta con estudiantes, profesores y con todos los entes de la comunidad educativa. Esto se demuestra en las siguientes citas:

- **Cita 111:** *Las habilidades sociales en general yo creo, porque es algo que nosotros estamos expuestos, que siempre estamos poniéndolas en práctica y es fundamental pa' poder relacionarse con, con los niños y las niñas.* (Estudiante 16, cohorte 2014)
- **Cita 112:** *Entras a un sistema y tiene que relacionarse con los distintos agentes que están ahí y tienes que saber hacerlo.* (Estudiante 4, cohorte 2013)
- **Cita 113:** *También puede ser una habilidad social, de hecho conversar con ellos ya estás creando, o sea ya estás socializando con los chiquillos.* (Estudiante 6, cohorte 2015)

Las **habilidades sociales** que declaran haber adquirido las y los estudiantes de Educación General Básica, de igual forma son señaladas por todas las cohortes que fueron parte de la investigación, ya que se les da una gran importancia transversalmente, pues indican que éstas, al igual que las habilidades de comunicación, son puestas en práctica al estar insertos en los centros educativos, habilidades esenciales en cuanto a las relaciones interpersonales que ocurren en las situaciones de pasantía.

Otra de las habilidades que comentan haber adquirido las y los futuros docentes, es el investigar tanto al buscar información de otras fuentes para fundamentar su práctica, como al momento de realizar el diagnóstico, donde se recopila información relevante para conocer a las y los estudiantes, cada uno de sus contextos, sus familias, sus necesidades e intereses. A continuación la evidencia de lo descrito:

- **Cita 114:** *Pero que uno en la práctica igual empieza a buscar teóricamente por otros lados, puede ser en la central o en internet y va aprendiendo cosas teóricas para fundamentar tu práctica que no son de acá po, que tú aprendes igual por otros lados, entonces te hace ser como un poco más investigador en ese... en cierto sentido.* (Estudiante 16, cohorte 2013)

- **Cita 115:** *El... saber, o sea, el poder eh, diagnosticar, el contexto en general como para que esa planificación... ese contacto esa relación que se tenga con los niños sea como acorde al contexto y a las necesidades que adviertan respecto a ese diagnóstico que... porque uno puede trabajar en el campo, o puede trabajar en la ciudad y las realidades son totalmente distintas y eso, esa información igual te la va entregar el, el haber diagnosticado. Te da un análisis como más profundizado.* (Estudiante 11, cohorte 2014)

La habilidad descrita es indicada sólo por las y los estudiantes de las cohortes 2013 y 2014, alumnos correspondientes a cuarto y tercer año respectivamente, por lo que se interpreta que al estar en cursos superiores, le dan una mayor relevancia al ámbito de conocer a sus estudiantes y considerar sus intereses y contextos, aspectos esenciales a utilizar al momento de realizar el diseño de sus clases. Este aspecto, se encuentra ausente en las respuestas de la cohorte 2015, pues al no tener una gran cantidad de responsabilidades dentro del aula como sus compañeros de cursos mayores, no les otorgan la importancia necesaria a los contextos de su grupo curso.

Además, mencionan como una habilidad adquirida a través del tiempo, el **manejo de grupo**, aunque no tan predominante como las habilidades mencionadas con anterioridad, en donde se comenta que no sólo debe ser aplicado en la sala de clases, sino que también este debe ser utilizado entre docentes. Lo descrito se puede evidenciar en los siguientes apartados:

- **Cita 116:** *Manejo de grupo igual, pero no solamente dentro del aula, sino nosotros como profesores con nuestros mismos colegas, pares, eso es importante.* (Estudiante 20, cohorte 2013)
- **Cita 117:** *Porque las otras habilidades no sé po, control de grupo que antes ni la voz me salía, en esta práctica ya se han podido ver resultados que ni yo lo hubiese creído, eso ya como que igual pasa quizás a otro plano, desarrollarse también con los otros profesores y bueno en realidad casi todo porque todo se aprende en la práctica.* (Estudiante 12, cohorte 2013)

- **Cita 118:** *Manejo de grupo* (Estudiante, cohorte 2015)

Esta habilidad adquirida es señalada por algunos estudiantes, aunque en menor medida, a través de las distintas cohortes participantes, argumentando que la han ido adquiriendo y mejorando a través de sus prácticas. Sin embargo, el manejo de grupo también es considerado como un desafío para algunos estudiantes en sus pasantías, pues mencionan que esperan lograr tener esta capacidad a futuro, además de plantearlo como un problema dentro de sus prácticas, pues consideran que es una dificultad en su actuar como docentes.

Finalmente, la habilidad que declaran haber obtenido las y los futuros profesores durante las prácticas realizadas, es la **reflexión** y junto con ella, la habilidad de **pensamiento crítico**, las cuales son fundamentales en la labor docente y según lo comentado, van mejorando a través del tiempo. Lo anteriormente descrito se señala en las siguientes citas:

- **Cita 119:** *Yo también creo que lo de la reflexión que uno va teniendo a medida que va pasando el tiempo en las prácticas porque ya no solamente hacemos las cosas por hacerla o por cumplir sino que ahora hay una reflexión de fondo, que estoy haciendo, como puedo mejorar, a través de la misma práctica que uno hace, creo que esa es una de las más importantes.* (Estudiante 9, cohorte 2013)
- **Cita 120:** *Si yo igual concuerdo con la compañera, el pensamiento crítico que hemos desarrollado desde entrar a primero hasta ahora en cuarto, de antes de intentar hacer una clase y que te saliera era lo importante y ahora ir mejorando, ir problematizando, del por qué te salió mal una clase o por qué te salió bien y... viendo siempre intentando mejorar tu práctica, eso ha sido importante igual, ha sido algo que ha ido de menos a más, primero problematizando y criticando lo que es teórico a ir haciendo un pensamiento crítico de la práctica.* (Estudiante 11, cohorte 2013)

Las habilidades de reflexión y el pensar críticamente sobre lo realizado en sus actividades de práctica, es mencionado en las cohortes 2013 y 2015, esto debido a que las y los estudiantes de cursos mayores tiene concientizado este proceso luego de los años que han pasado inmersos en las actividades que se realizan en los establecimientos, donde han podido evidenciar la relevancia que tienen estos procesos para su futura labor docente, sin embargo, existen casos atípicos en la cohorte 2015 en donde sólo algunos estudiantes, ya comprenden y han adquirido estas habilidades tempranamente.

Entre las habilidades adquiridas menos mencionadas, pero que son consideradas de gran importancia para las y los futuros docentes, se encuentran la asertividad, que comentan irán mejorando con sus experiencias. Junto a esto, se destaca la organización, además de la resolución de conflictos, habilidades necesarias para la vida cotidiana en el establecimiento. Frente a esto se señala lo siguiente:

- **Cita 121:** *Por otro lado yo veo las habilidades del profe y siento que yo igual he aprendido de eso y las estoy aplicando espero que no se me pierda la organización, creo que es súper importante, no solamente por la vida del profe en sí, sino que en este caso nosotros todavía somos universitarios y necesitamos organizarnos con nuestros tiempos y eso igual nos va ayudar después para nuestra practica con los estudiantes, entonces es súper importante creo yo. Lo otro es la asertividad en el sentido de que yo al principio cuando se lo escuche a la profe Suckel, es súper complejo ser asertivo si no tenemos tanta experiencia, entonces cómo lo hago, yo me doy cuenta que uno sin querer es asertivo en ciertos aspectos, entonces al final uno se da cuenta que la experiencia es la que uno tiene que agregar a nuestro currículum por así decirlo... (Estudiante 20, cohorte 2013)*
- **Cita 122:** *La resolución de conflictos, como cuando se crean conflictos entre los estudiantes y como que ya se agarran de las mechas por decirlo asa y uno tiene que ya como interferir, ya no peleen tanto... tienen que conversar. Porque tienen que discutir las cosas pero no pelearlas. (Estudiante 20, cohorte 2015)*

La habilidad de la **asertividad** es indicada solamente por las y los estudiantes de la cohorte 2013 en una forma minoritaria, donde se hace mención a una de las docentes de la Universidad de Concepción, quien señala la asertividad como parte importante dentro de las actividades prácticas que realizan las y los estudiantes de la carrera. Asimismo, mencionan la organización, la cual es considerada relevante tanto para su estadía en los establecimientos como en su vida cotidiana. Además, la habilidad de resolución de conflictos comentada por los estudiantes de la cohorte 2015, quienes vivencian en sus pasantías los conflictos que surgen entre las y los estudiantes, a los cuales deben darle una pronta solución.

A modo de conclusión del apartado las y los profesores en formación adquieren habilidades esenciales para su labor como docente, tales como habilidades de comunicación y sociales, de investigación, pensamiento crítico y reflexión. Las cuales son necesarias para su futura labor como docentes. Siendo las primeras habilidades de comunicación y sociales transversales a todas las cohortes, mientras que las cohortes 2013 y 2014 mencionan que la habilidad de investigación. Por otra parte, la habilidad de pensamiento crítico y de reflexión son habilidades que se van desarrollando en los cursos superiores, las cuales fueron mencionadas por la cohorte 2013, esto se debe a que al tener una mayor cantidad de experiencias en las prácticas y en los informes solicitados se les requiere que realicen una reflexión constante. También es relevante mencionar que existen estudiantes que constituyen casos dentro de la cohorte 2015 que también reconocen la habilidad de reflexión.

3.4 Reflexiones

Las y los estudiantes de Educación General Básica, dicen utilizar la reflexión de forma importante al momento de realizar sus intervenciones dentro del aula, o luego de estas, ya que piensan sobre sus aciertos y desaciertos obtenidos durante la clase, ya sea para poder aplicar las estrategias o metodologías que dieron resultados gratificantes, o para modificar las actividades menos efectivas, con la finalidad de mejorar estos ámbitos en beneficio de sus estudiantes. De igual manera, dentro de las intervenciones, las y los docentes en formación comentan reflexionar sobre las falencias de tipo práctico que enfrentan en sus implementaciones dentro de la sala de clases, enfocándose en el manejo

de grupo, en el cual se encuentran deficientes y el manejo del tiempo, pues existen diferencias en relación al tiempo estipulado y el tiempo utilizado realmente al momento de intervenir. Lo anteriormente descrito se señala en las siguientes citas:

- **Cita 123:** *Momento específico de reflexión creo que cuando algo no funciona cuando uno lo tenía contemplado hacer en la clase, creo que eso es lo peor que le puede pasar a uno es que lo que tenía planificado no resulte, y lamentablemente tiene que pasar si o si porque en este caso nosotros aún estamos con estudiantes que no lo vemos todos los días y como le pasó a la compañera no sabemos si tienen bien concretizado algunos contenidos que son esenciales para pasar esa unidad, entonces al final eh.. es eso lo peor que puede pasar es cuando no funciona algo y a partir de eso aprender porque para eso es reflexionar para aprender en qué puedo mejorar. (Estudiante 20, cohorte 2013)*
- **Cita 124:** *Por lo general después de hacer una clase, cuando te pones a pensar en lo que hiciste, te das cuenta de las cosas que pudiste haber mejorado.... Que pudiste haber hecho de otra forma o... cómo podrías haber hecho algunas cosas... o te diste cuenta que algo que hiciste si funcionó y cómo volver a aplicarlo... entonces como que en general después de la clase o de la pasantía, el día a día como que reflexionar en lo que hiciste ayuda mucho... como para las prácticas siguientes... como que ya tienes pensado más o menos como una estrategia de trabajo. (Estudiante 23, cohorte 2014)*
- **Cita 125:** *A mí igual me ha pasado con el manejo de grupo como que me cuestiono porque no lo puedo mantener ordenado, también está el tiempo como que las actividades que yo tenía pensadas como para media hora se demoran como 45 minutos, no se alcanza a hacer el cierre, como que voy pensando cómo puedo arreglar el manejo para arreglar el tiempo. (Estudiante 5, cohorte 2014)*

La reflexión a partir de las intervenciones realizadas en el aula, por los futuros y futuras docentes, se muestran en las cohortes 2013 y 2014, debido a que las y los estudiantes que se encuentran dentro de estas cohortes han tenido la posibilidad de realizar todo el proceso, al realizar un diagnóstico, diseñar, planificar, ejecutar y evaluar las clases diseñadas por ellos, gracias a esto han podido evidenciar durante o después de realizadas sus clases, las falencias o aciertos que surgen de su implementación y las distintas posibilidades de modificación que se presentan al tener que implementar la misma clase en distintos cursos.

Asimismo, otro aspecto sobre el cual las y los futuros docentes reflexionan, es acerca de la práctica progresiva, donde comentan que les es de gran utilidad el poder asistir a los centros educativos desde su primer año de formación, y junto con esto el poder intervenir tempranamente, además de ir avanzando en la complejidad de las actividades a cumplir, ya que gracias a esto se van acercando de forma gradual a lo que será su mundo laboral. Esto es señalado en las citas a continuación:

- **Cita 126:** *Sí, también la... lo mismo eh, complementando lo de la compañera eh... la oportunidad de poder intervenir a temprana edad en la carrera... a diferencia de otras... de otras carreras de pedagogía en la facultad que podemos intervenir en segundo año, eh, tenemos ya interacción desde primero con los chicos y las chicas... (Estudiante 11, cohorte 2013)*
- **Cita 127:** *Que sea progresivo sirve para insertarse de a poco en lo que vamos a hacer toda la vida porque antes se hacía la práctica al tercer año, cuarto año y tenías que hacer todo en la práctica y en cambio ahora con las prácticas progresivas podemos ir el primer año observar, de a poco ir entrando al sistema. (Estudiante 3, cohorte 2013)*

La mayoría de las y los estudiantes de la carrera Educación General Básica consideran que el realizar su práctica de forma progresiva es bastante favorecedor para ellos, pues no sólo mencionan el estar insertos en el establecimiento, sino que las tareas que deben realizar en las pasantías también comienzan desde el inicio de su formación y van avanzando gradualmente, además de comparar su práctica con otras instituciones o carreras

universitarias en donde las prácticas son efectuadas al finalizar su formación, a razón de esto le otorgan un mayor valor a la metodología de trabajo que posee su carrera.

También, las y los profesores en formación reflexionan sobre si realmente pueden o quieren ser docentes, si realmente tienen las competencias necesarias para la labor docente y pueden soportar las presiones que esto conlleva, por lo que es de gran ayuda el hecho de que estén inmersos desde el comienzo de su formación docente en los establecimientos, debido a que con esto saben con prontitud si es lo que ellos quieren para su vida. Lo descrito se puede evidenciar en el siguiente apartado:

- **Cita 128:** *Para reflexión eh... uno en la práctica se da cuenta al final que los procesos que uno hace reflexión, o sea uno reflexiona si de verdad está hecho para ser profe y para ser un buen profe, eso es a lo que todo llegamos, si uno está dispuesto a pasar el estrés a dejar muchas horas en el trabajo docente, eso más que nada lo que reflexiono, si uno está hecho para ser profe. (Estudiante 1, cohorte 2014)*
- **Cita 129:** *Yo pienso igual que los chicos que la práctica al menos ha servido harto para darse cuenta de si es lo que a uno de verdad le gusta y quiere hacer, porque es ahí donde uno va a desenvolverse después, entonces como decían... aquí en la u puede irnos súper bien y todo, pero realmente en la práctica es donde se ven los gallos. (Estudiante 24, cohorte 2015)*

La reflexión a partir de lograr ser un buen docente, o de tener las capacidades para serlo, es realizada por parte de dos de las tres cohortes participantes de los grupos focales, dándose en mayor medida en la cohorte 2015, donde las y los estudiantes meditan sobre su futuro laboral, al considerar las diversas situaciones a las que se deberán enfrentar muchas veces, o el escaso tiempo libre que tendrán al afrontar la variedad de tareas que debe cumplir un profesor, además, al estar iniciando su formación como docente les surgen ciertas dudas sobre su elección de estudios o reafirman la decisión que han tomado.

Además, las futuras y futuros profesores reflexionan acerca de la relevancia que le otorgan a los errores cometidos dentro de las clases realizadas en sus pasantías, a diferencia

de los aciertos logrados por ellos, a los cuales no les dan gran importancia, respecto a esto declaran ser muy autocríticos al revisar el resultado de sus implementaciones. A continuación la evidencia de lo descrito:

- **Cita 130:** *A mí también me... me ha pasado, me pasó, me pasó en una pasantía en tercero de que... de repente nosotros igual somos muy autocríticos con nuestra persona... que todo nos salió mal, lo que... fue la peor clase y los profes lo ven de otra forma, entonces igual es importante la retroalimentación de un tercero que esté mirando tu clase o que... o de los mismos estudiantes, porque de repente uno es muy autocrítico y siempre intenta buscar el error, y se enfoca mucho en el error que uno comete y no en las cosas buenas que hace. (Estudiante 11, cohorte 2013)*
- **Cita 131:** *Pero, siempre y es algo que... que nos ha pasado, es que al finalizar esa semana, siempre nos cuestionamos y decimos lo pude haber hecho mejor, tenía que haber agregado aquí... entonces hay ciertos, como auto presión o autocrítica constante que... que nos lleva siempre a... a... a enfocarnos como en lo negativo de nosotros y ese, ya, pero cómo... cómo lo mejoro, pero esa autocrítica como constante más que una reflexión pedagógica... es como... autocrítica finalmente. (Estudiante 10, cohorte 2014)*

Esta reflexión sobre los errores cometidos y lo autocríticos que se consideran las y los profesores en formación con ellos mismos, es manifestada por los estudiantes de las cohortes 2013 y 2014, esto al igual que la reflexión sobre sus intervenciones, debido a que estos estudiantes han tenido la oportunidad de poder implementar lo diseñado por ellos, por lo que pueden notar sus debilidades. Se observa una tendencia a dar importancia a este aspecto por sobre las buenas prácticas que realizan.

Otro momento en el que suelen reflexionar las y los estudiantes de Educación General Básica, es al realizar el informe de diagnóstico del curso en cuestión, previo al diseño e implementaciones, donde se recopila información relevante sobre las características y contextos de cada uno de los y las estudiantes que componen el curso, a lo cual se le da una gran importancia para poder llegar a ellos de mejor forma o comprender algunas situaciones expuestas en el aula o escuela. Esto es evidenciado a continuación:

- **Cita 132:** *Igual antes de intervenir tenemos que diagnosticar y reflexionar sobre el diagnóstico ver qué nos puede servir y qué no nos puede servir para la intervención.* (Estudiante 3, cohorte 2013)
- **Cita 133:** *Por ejemplo en lo personal... cuando veo que hay alumnos que no... como que demuestran desinterés en clases... que es constante que no traigan las tareas, los materiales y ahí como que uno conversa con los profesores sobre qué pasa con ellos y me dicen que está todo el día solo en la casa porque los papás trabajan, como que no tienen quién se preocupe y cosas así y ahí uno dice chuta... no es porque sea flojo tampoco si no tiene a nadie que lo esté apoyando constantemente.* (Estudiante 22, cohorte 2015)

A esta reflexión se le otorga una gran importancia, pues el informe es realizado con el objetivo de que se reflexione al respecto de la información que surge de este, para luego ser considerada toda aquella información al momento de diseñar las clases, pretendiendo que la totalidad de las y los estudiantes del curso a cargo puedan adquirir el aprendizaje que se les quiere otorgar, esto es mencionado por las tres cohortes que fueron parte de la investigación.

Entre las situaciones sobre las que las futuras y futuros profesores señalan reflexionar, se encuentran algunas, mencionadas de menor manera, pero consideradas de gran relevancia en la formación de las y los docentes, como la necesidad de obtener una retroalimentación por parte de un tercero luego de implementar las clases diseñadas. Asimismo mencionan el reflexionar sobre si realmente las y los estudiantes logran adquirir el aprendizaje entregado durante las clases efectuadas. Lo recientemente descrito se puede evidenciar a continuación:

- **Cita 134:** *A mí también me... (Interrupción) también me ha pasado, me pasó, me pasó en una pasantía en tercero de que... de repente nosotros igual somos muy autocríticos con nuestra persona... que todo nos salió mal, lo que... fue la peor clase y los profes lo ven de otra forma, entonces igual es importante la retroalimentación de un tercero que esté mirando tu clase o que... o de los mismos*

estudiantes, porque de repente uno es muy autocrítico y siempre intenta buscar el error, y se enfoca mucho en el error que uno comete y no en las cosas buenas que hace. Somos buenos para... criticarnos mucho, tirarnos mucho para abajo... desde la perspectiva que igual somos estudiantes y estamos en formación todavía... obviamente una clase no nos va a salir perfecta, pero... siempre tendemos a... tirarnos muy para abajo y no de aceptar las cosas buenas que hacemos entonces igual es importante que, los estudiantes o un profesor externo te, siempre te esté como eh, diciendo igual... desde su visión cómo estuvo la clase. (Estudiante 11, cohorte 2013)

- **Cita 135:** *... y además lo otro es que nosotros como no vamos siempre como que hacemos el internado pedagógico, y hacemos nuestras clases, pero a mí siempre me queda como el “¿habrán aprendido? ¿les habrá servido mis actividades?, ¿qué de todo lo que yo le entregué les quedó o de lo que pudimos hacer quedó realmente? eso como que igual siempre lo pienso mucho y tampoco lo voy a saber porque después ya no vamos más, como que queda ahí. (Estudiante 3, cohorte 2014)*

Estas reflexiones son respuestas otorgadas por las cohortes 2013 y 2014, donde se evidencia que estos estudiantes le otorgan una mayor importancia a lograr que sus alumnos adquieran los aprendizajes entregados, a diferencia de las y los estudiantes que se encuentran en segundo año, donde este aspecto se encuentra ausente, de igual forma la retroalimentación se considera relevante para las y los estudiantes al terminar una clase o sus pasantías, ya que es necesario que una persona externa pueda dar su opinión, para que las y los profesores en formación puedan mejorar sus prácticas o conseguir una satisfacción en el caso contrario.

Finalmente las y los docentes en formación expresan reflexionar bastante al momento de **finalizar su semana de internado pedagógico**, pudiendo tener una observación más global de lo realizado en su práctica, a raíz de esto mencionan reflexionar también al realizar su informe final, pues se considera todo lo realizado durante su estadía en el establecimiento educacional. Esta información es sustentada con las siguientes citas:

- Cita 136:** *O sea yo creo que igual... eh... así como en específico, como que luego de todos los semestres que hacemos pasantía, eh... yo creo que después del internado pedagógico es como parte donde igual uno puede generar una reflexión más a fondo y más acabada en cuanto a... a la misma práctica de uno. Porque igual, o sea uno puede ir a pasantía una vez por semana, pero eh, no puedes percibir como su come...eh, así como todas sus variables o sus procesos em, eh... completo. Mientras tanto en el internado voy toda la semana y como que realmente veí ya cómo se comportan tus estudiantes y como que percibí realmente eh... estrategias de cómo ellos aprenden más fácil...más allá de ir tan sólo una vez. O sea por lo menos a mí me pasa eso po, porque cada vez que... que termina un internado eh... como que el proceso de reflexión igual es constante, pero luego de... de ese proceso de internado igual como que... hay más elementos con los cuales uno puede como, eh... reflexionar... en cuanto a su práctica. (Estudiante 13, cohorte 2014)*
- Cita 137:** *Y, por ejemplo al dar cuenta de todas, de todas las clases que desarrollaste to, eh... todas las estrategias que utilizaste, en... en el, en la planificación o en la implementación de la clase, después al, al plasmarlas por ejemplo al hacerlo eh... los informes finales, eh, ahí también te ayuda a hacer una refle, reflexión más profunda y... y una reflexión de la reflexión. (Estudiante 9, cohorte 2014)*

Los momentos indicados, en los cuales las y los estudiantes dicen reflexionar son mencionados solamente por la cohorte 2014, estos momentos señalados son propicios para lograr la reflexión de las y los futuros profesores, pues son en estas situaciones donde el futuro docente debe meditar en profundidad lo realizado en el centro educativo en busca de mejorar su práctica, y para luego de esto, ser plasmado en un informe que considera información recabada de la totalidad de la pasantía realizada.

A modo de síntesis en cuanto a la reflexión se puede señalar que es una habilidad que se va desarrollando a través de la carrera. La reflexión en torno a la importancia de la práctica progresiva y la realización de los informes requeridos en la universidad, fueron

elementos que se presentaron en todas las cohortes. Por otra parte, la reflexión sobre la acción, es decir, con respecto a los resultados de las intervenciones que se realizan en las prácticas y los aprendizajes logrados por los estudiantes se presentan principalmente en las cohortes 2013 y 2014, lo que evidencia una profundización en el proceso reflexivo. La reflexión en la cohorte 2015 adquiere matices con respecto al rol que cumple la práctica progresiva para afianzar la vocación, es decir, sienten que a partir de estas instancias pueden descubrir si realmente quieren o pueden ser docentes.

4. Problematización

4.1 Problemas en la práctica

A partir del análisis realizado en base a los instrumentos metodológicos utilizados, se destaca que los sujetos entrevistados definen una serie de problemas y dificultades que deben enfrentar cuando asisten a la escuela. Entre los problemas que señalan tener las y los profesores en formación de la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Concepción, se enfatizan las siguientes macro categorías:

- a. Problemas con el profesor guía**
- b. Problemas con los estudiantes**
- c. Problemas del profesor en formación**

Dentro de cada una de estas categorías emergen diferentes problemas que ven enfrentados las y los profesores en formación durante su práctica.

a. Problemas con el profesor guía

i. Falta de organización y cambio de actividades

Dentro de la macro categoría relacionada con problemas con el profesor guía, las y los profesores en formación declaran la deficiente organización por parte del docente guía con respecto a la planificación, lo cual dificulta y entorpece el proceso de diseño de clase del futuro profesor, ya que este factor impide tener claridad sobre el contenido u objetivo a tratar, lo cual afecta directamente el trabajo del estudiante pasante al no obtener orientación frente al trabajo a desarrollar.

Además, las y los futuros profesores, expresan como problema el cambio de actividad a abordar días previos a la ejecución de su propuesta de clase, por lo cual se ven obligados a modificar su propuesta. Esto, se produce por la falta de comunicación entre profesor guía y profesor en práctica, lo que será perjudicial al momento de la retroalimentación posterior a la realización de las clases y al momento de la evaluación final. Asimismo, al momento de implementar las actividades propuestas por el futuro docente, este se ve afectado, puesto que el docente guía decide modificarlas en el momento mismo de la clase para la aplicación de evaluaciones lo que afecta el proceso de aprendizaje del estudiante, pues no hay un norte claro con respecto al objetivo que se quiere lograr. Lo anterior se ve reflejado en las siguientes citas:

- **Cita 138:** *Yo tuve un profesor de que ... él como no planificaba no... no sé po, las clases iban fluyendo (risa) en el momento y... igual era un problema porque nunca había una actividad clara en la clase, no sé, una vez estaban trabajando... el contenido era... eh, lo político dentro de Chile, el mapa político y terminamos haciendo una actividad en mapa físico, o sea, na' que ver lo que estaba haciendo, entonces igual era n problema porque al tener que implementar la clase, esos niños no estaban acostumbrados a que el bloque empezaba a las ocho y media y terminaba a las diez. Estaba ellos acostumbrados a que el bloque empezaba a las nueve, nueve un cuarto, nueve veinte, y terminaba a las... antes de las diez. (Estudiante 14, cohorte 2013).*
- **Cita 139:** *Las contingencias que pasan de repente la semana de internado pedagógico, ah no, mañana no podí porque voy a hacer la prueba, y ahí a uno le descuadra todo y tiene que planificar de repente la marcha... no sé. (Estudiante 1, cohorte 2013)*
- **Cita 140:** *Las últimas dos prácticas he tenido el mismo problema que... en el primer semestre me presentaron el cambio de temática de lo que iba a intervenir, pero eso fue una semana antes de intervenir como que tuve el tiempo suficiente para modificar y hacer las clases bien pero este semestre la profesora me cambió la temática el mismo día en la clase, entonces yo tenía expectativas de mi clase y lo*

que la profesora me pidió que hiciera era como nada que ver con lo que yo tenía planeado... (Estudiante 21, cohorte 2014)

En las citas expuestas anteriormente, se evidencia claramente, la falta de organización por parte del profesor guía, pues como su nombre lo indica, debe proporcionar orientación al profesor en formación para que este pueda ejecutar de forma óptima sus actividades propuestas. Sin embargo, es complejo construir una planificación si se desconoce un ordenamiento de objetivos y si no se es sistemático.

Así también, se presenta el caso de cambio de actividades tan sólo días antes de la ejecución del diseño de planificación. Este es un problema, pues el estudiante pasante destina horas de su tiempo y esfuerzo para producir una buena propuesta, no obstante de un momento a otro le cambian el contenido y debe diseñar una nueva planificación en corto plazo, pues de igual forma, el profesor guía carece de organización y claridad en los contenidos vistos y a enseñar.

ii. Ausencia del profesor guía

Otro de los problemas que aquejan a las y los futuros docentes, es que al momento de llegar a la escuela, se encuentran con la ausencia del profesor guía, sin previo aviso, o, este se retira del aula por lo que deben hacerse cargo de las y los estudiantes sin algún acompañamiento. Lo anteriormente mencionado se evidencia en los siguientes apartados:

- **Cita 141:** *Igual, yo siento... bueno, me pasó una práctica que estuve... tres sesiones seguidas que estuve sola, se suponía que tenía dos profesoras guías y no apareció ninguna...* (Estudiante 9, cohorte 2013)
- **Cita 142:** *Bueno yo creo que de por sí, las pasantías es importante tener un profesor para tener... para de a poco ir conociendo a los alumnos... este año para mí ha sido el más caótico porque en el primer semestre llegué al colegio y me dijeron ya, ella va a ser tu profe y volví la otra semana y la profe no va a venir, ayer llegó súper mal y no va a estar... claro estar sola y con otro profe... la siguiente semana otro profe en reemplazo, después no estaba la profe porque volvía*

la profe de planta, pero no estaba la profe, entonces estaba sola otra vez, luego llegó una vez la misma profe en reemplazo al otro jueves llegó otro profe en reemplazo... la semana de internado el primer día estuve sola y tuve que hacer clases en los otros cursos que igual me dijeron la profe no va a estar así que toma el libro y hace las clases no más, entonces igual es como chocante porque si saben que uno va llegando cómo voy hacer las clases. (Estudiante 19, cohorte 2014)

Es de gran importancia el acompañamiento docente en la escuela y aula para un profesor en formación, puesto que de esta manera podrá conocer distintos procedimientos y metodologías a desarrollar, así como también obtener información relevante de sus estudiantes para ejecutar un diseño para posteriormente implementarlo. También, es necesaria la presencia de un profesor guía, para que de esta forma pueda observar y retroalimentar las distintas acciones ejercidas por el profesor en formación, con la finalidad de mejorar sus prácticas y métodos de enseñanza. Sin embargo, los sujetos entrevistados, mencionan la ausencia de su profesor guía, por lo que han tenido que afrontar distintos escenarios en soledad, lo que muchas veces lo convierte en una desventaja frente a otros profesores en formación que sí entablan una buena relación con sus profesores guías, donde existe diálogo de por medio y retroalimentación posterior a las acciones ejecutadas.

iii. Responsabilidades asignadas y desconocidas por el profesor en formación

En reiteradas ocasiones, las y los profesores guías piden a su estudiante pasante alguna actividad que este no domina con claridad, puesto que aún no lo ha aprendido en la universidad. Esto se debe principalmente, por la falta de comunicación entre ambos y porque el docente guía desconoce la temporalidad de contenidos a aprender en la institución formadora, respectivo a cada semestre. Es por esto que dentro de esta categoría se encuentra la problemática sobre las responsabilidades otorgadas al profesor en formación, las cuales no están acorde al año de formación de este y que aún no han aprendido. Lo descrito anteriormente se complementa con las siguientes afirmaciones:

- **Cita 143:** *Yo no sé si de pronto los profes no son conscientes o no están informados de los conocimientos que uno tiene porque por ejemplo ya ahora nosotros estamos en tercero y tenemos una mención y los profes creen que nosotros cachamos todo, pero como que recién estoy aprendiendo. O los profes te piden rúbricas... pruebas cosas así y uno aún no ha visto eso, porque recién ahora tengo evaluación y uno lo hace igual como ensayo error. (Estudiante 18, cohorte 2014)*
- **Cita 144:** *Y en cuanto a eso, el semestre pasado la u le había prestado ayuda al colegio sobre el tema de evaluación y a nosotras recién este semestre nos están pasando evaluación y como que la profe me mandaba puras cosas desconocidas para mí y dijo ya no intentaré pedirte nada si no que intentaré enseñarte lo básico para que puedas hacer tus clases más regularizadas. (Estudiante 21, cohorte 2014)*

Cada proceso tiene diferentes etapas, las que aumentan su grado de dificultad a medida que el profesor en formación progresa en su carrera. Por lo tanto, es complejo cuando un profesor guía pide a su estudiante en práctica una actividad que este desconoce, pues no ha cursado la asignatura que le entregue el contenido respectivo. Por ejemplo, las y los profesores en formación señalan que sus profesores guías les han pedido guías, sin embargo estamos en presencia de estudiantes de segundo año de carrera, quienes llevan poco tiempo en práctica y que aún no se les ha enseñado cómo fabricar una guía. Frente a esto, los futuros y futuras docentes se ven en la obligación de buscar por otros medios las actividades pedidas por sus profesores guías.

iv. Violencia ejercida por parte del profesor guía hacia sus estudiantes

Finalmente, se pueden apreciar situaciones de violencia ejercida por el profesor guía hacia sus estudiantes, tales como agresiones verbales, donde el futuro profesor asume un rol de contención emocional. Lo dicho anteriormente, se visualiza a continuación:

- **Cita 145:** *En mi caso, eh, el semestre pasado que estuve en la escuela con problemas. La profesora igual tenía una relación dura con los estudiantes. Por ejemplo... los problemas que se formaban, ella le decía a los niños, eh... que tu eres*

tonto, eres un estúpido, por eso no entiendes. ¿Acaso no tienes cabeza? Entonces... los niños... lloraban, o... se desesperaban... la única manera en que podía solucionarlo era contención emocional, entonces yo conversaba con ellos y trataba de calmarlos, pero... más allá de eso, tampoco pude... pude hacer algo con la profesora. O sea, tampoco era algo que pudiera hacer. (Estudiante 14, cohorte 2014)

- **Cita 146:** *Por lo menos a mí, el mayor problema, más allá de lo... curricular es por ejemplo, cuando en todas las prácticas, he visto... se... situaciones de violencia. Ya sea primero por parte del docente a los estudiantes, que... yo estaba en primero me acuerdo y no sabía qué hacer. ¿Qué iba a hacer? Si la señora le... le dijo tonto, lo empujó y el niño lloró y le pegó... no sabía qué hacer... iba en primero y la señora no se sabía mi nombre, entonces era como... era una extraña en la sala...* (Estudiante 16, cohorte 2013).

Si bien los profesores en formación contienen emocionalmente a sus estudiantes, destacan que sienten que no pueden intervenir en un rango de acción más amplio. En síntesis, el futuro docente actúa principalmente desde el punto de vista emocional frente a las situaciones de violencia ejercidas por el profesor guía a sus estudiantes, realizando la contención emocional de forma individual a los estudiantes cuando estos son afectados por las agresiones.

Para que exista un buen clima de aula, debe haber una buena relación entre profesor y estudiantes, de respeto y empatía. No obstante, es poco probable que exista aprendizaje significativo por parte de las y los estudiantes, cuando estos son maltratados tanto física o psicológicamente. Un docente que no tenga paciencia con sus estudiantes, realmente no está hecho para el oficio de la pedagogía.

Las citas expuestas anteriormente, hacen alusión a la violencia ejercida por parte de las y los profesores guías a sus estudiantes en situaciones donde el profesor en formación ha estado presente, quien confiesa no reconocer los protocolos a seguir en estas situaciones,

pero que interviene en pos de las y los estudiantes, mediante la buena relación que establecen con ellos y la contención que le pueden entregar.

b. Problemas con los estudiantes

i. Inconvenientes relacionados con violencia

Ahora bien, una vez descritos los problemas relacionados con el profesor guía, se puede dar paso a la siguiente macro categoría que tiene relación con problemas con las y los estudiantes. Por una parte, en esta categoría, se destaca mayormente problemas de convivencia escolar, dentro de la cual se encuentran inconvenientes graves relacionados con la violencia entre estudiantes, quienes ingresan a la escuela con armas blancas y problemas conductuales, como hurto. Las y los profesores en formación, declaran tener carencias en el ámbito de resolución de conflictos, ya que al momento de presentarse un problema conductual o de agresión dentro del aula o la escuela, no saben cómo abordarlo.

- **Cita 147:** *Por ejemplo, también la violencia cuando es de parte de los estudiantes... una vez una niña andaba con un cuchillo en la mochila y se lo quería enterrar a un compañero... tampoco sabía qué hacer.* (Estudiante 16, cohorte 2013)
- **Cita 148:** *Problemas de convivencia igual, por ejemplo se presenta en el aula un niño peleó con otro niño y de repente uno está solo y tiene que enfrentarse y se tiene que solucionarlo.* (Estudiante 5, cohorte 2013).

Si bien en la subcategoría anterior se visualiza la violencia ejercida por parte de las y los profesores guías a sus estudiantes, ¿qué sucede cuando la violencia es ejecutada por parte de las y los estudiantes?

A los futuros y futuras docentes, les ha tocado afrontar situaciones violentas producidas por sus estudiantes, situaciones en las cuales tampoco han sabido cómo reaccionar. Esto es un asunto de gravedad mayor, pues un sujeto entrevistado manifiesta que un estudiante asistió a la escuela con un cuchillo, por lo tanto la vida de cualquier

miembro educativo del establecimiento corre peligro. Igualmente, se expresa la violencia directa hacia profesores guías y profesores en formación, pero es que ninguna persona puede estar completamente segura de cómo reaccionará frente a un episodio de violencia, pues al momento de ser golpeado, el golpe ya se habrá producido dejando consecuencias importantes.

ii. Dificultades relacionadas con estudiantes con necesidades educativas especiales

Por otra parte, se mencionan situaciones provenientes de estudiantes con necesidades educativas especiales, en las que se descompensan y reaccionan de forma agresiva, ya sea gritando o dando golpes a los miembros de la comunidad educativa; en las cuales las y los profesores en formación no saben cómo actuar. Sin embargo, algunos futuros docentes, declaran haber sabido cómo afrontar la situación mediante la conversación amena y fuera del contexto de agresión. Cabe destacar, que las situaciones ocurridas tienen distinto grado de agresividad.

- **Cita 149:** *O por ejemplo, la violencia cuando los niños que tienen algún diagnóstico... tienen como alguna situación donde se descompensan o les pasa algo, por ejemplo un año, en un semestre me pasó que tres veces, tres niñitos con asperger, tuvieron como un problema, una crisis. Y el niño se descompensó, empezó a pegarle a la, a la directora, le pegó a la puerta, quería romper un vidrio... un niño de octavo que era... medía como un metro ochenta. Y uno de primero básico también me pasó, que era chiquitito que me tiró un... lápiz. Entonces son cosas que esos niñitos están como tan mal que uno no sabe cómo abordarlo y tampoco se nos enseña acá. Pero puede que también lo podamos buscar por otro lado, pero como es en la práctica, no sabemos, por lo menos yo no sabía qué hacer en ese momento de violencia más que nada. (Estudiante 16, cohorte 2013)*
- **Cita 150:** *Ah, sí aparte de darle pastillas, pero las pastillas no le resultaban, y eso era muy bueno porque me gustaba la interacción que tenía, ojalá nunca le dieran pastillas. Pero que sí, en cierto momento le daban los monos y si no pescaba a*

patadas a alguien o a combos, salía de la sala y eso yo lo enfrentaba, una eh... le pedía, le decía a la profesora si lo podía ir a buscar para poder conversar con él, salía, conversábamos y en ese momento de conversar no le hablaba sobre el problema sino que dejaba que él me explicara cosas que él estaba haciendo, un día salió y lo pillé afuera con un palo y una botella amarrada abajo y para el eso era su detector de metales, entonces yo le preguntaba cómo, cómo se ocupaba pu y lo empecé a ocupar yo también pu, entonces de esa forma yo empecé a resolver, al punto de sentir que tenía la confianza de hablarme, de explicarme porque él se había salido de la sala, entonces cuando llegamos a ese punto el me lo explicó y podíamos volver nuevamente a la sala y, y poder solucionar cierto problema que había surgido, él mismo reflexionó que él tenía, se portaba mal, tenía, no sé si se portaba mal pero él a pu... eh... actitudes eh... ¿disruptivas? (alguien dice: sí, está bien) dentro de la sala de clases, pero él señalaba que él, que él tenía que cambiar, lo único que él, así le dijo a los compañeros, “yo sé que tengo que cambiar, pero por favor denme tiempo” estaba consciente de lo de lo que él hacía pu, de él mismo, entonces si nosotros, en vez de haberlo retado cuando salió de la clase, en vez de re... irlo a buscar a inspección y sabí que no, y tanto y tanto etc. etc. se le se le habló primero, pero no se le habló del problema si no que, se le fue a hablando primero viendo que él primero te hablará y te mostrara lo que estaba haciendo para poder desviarlo del conflicto y después como cuando el sienta la necesidad de contarte. (Estudiante 14, cohorte 2015).

Es reiterativo el hecho de que cuando se presenta una situación de violencia por parte de estudiantes con necesidades educativas especiales debido a una descompensación, el futuro docente desconoce cómo actuar en ese momento, pues señalan que la Universidad no los prepara para afrontar tales situaciones, ya que sólo tienen una asignatura de estrategias de atención a la diversidad. No obstante, en dicha asignatura, sólo se señalan nombres y definiciones de diferentes síndromes y/o trastornos, pero no se les entregan las herramientas necesarias para poder solucionar problemas de esta índole. Frente a eso, un docente no tiene por qué aprender estrategias para tratar a estudiantes con necesidades educativas especiales, pues no es especialista, sino generalista, por lo que deberá trabajar en

conjunto con él o la educadora diferencial para obtener información sobre cómo actuar en distintas circunstancias.

c. Problemas del profesor en formación

i. Manejo de tiempos

En cuanto a los problemas propios expresados por las y los profesores en formación, se destaca el manejo de los tiempos, puesto que algunos futuros docentes plantean que su mayor debilidad y dificultad al momento de implementar sus clases, es realizar un buen cierre.

- **Cita 151:** *Yo tenía problemas siempre en los tiempos, no me cuadraban siempre el cierre me quedaban como con dos minutos y todavía no había hecho el cierre, entonces lo solucione mirando más el reloj, midiendo más los tiempo, a cada rato iba paf 5 minutos. (Estudiante 1, cohorte 2013)*
- **Cita 152:** *Yo también me sumo el cierre sobre todo en el área de la matemática me ha costado mucho mucho, en el área de las ciencias si que el principio, desarrollo y cierre estamos ok. Pero matemática hay algo que pasa en la sala, algún tema como lo sugirió la compañera que surge un conocimiento previo que era necesario, qué surge y ya el asunto del cierre, el tiempo de cierre se pierde. (Estudiante 17, cohorte 2013)*

Con las citas expuestas anteriormente, queda en evidencia la dificultad que tienen las y los profesores en formación con el manejo de los tiempos, pues tal como señalan, en ambos casos, de los tres momentos de la clase, su mayor debilidad es el cierre de esta, que si bien es el último momento a llevar a cabo, no es el menos importante, ya que es en ese espacio donde se realiza el proceso de meta-cognición y se puede visualizar si las y los estudiantes aprendieron o no.

Para finalizar, existen unos puntos de vista relevantes y que no forman parte de las macro categorías descritas en este capítulo. Sin embargo, a diferencia de lo expresado con

anterioridad, las y los profesores en formación hacen hincapié en que tienen poco tiempo en la práctica para resolver algunos conflictos y tratar temas con sus profesores guías, además de manifestar que yendo sólo un día a la pasantía no podrán generar grandes cambios sobre todo cuando se trata de situaciones de violencia. Asimismo, declaran no tener apoyo de las y los profesores de la universidad para enfrentar situaciones graves en las que no han sabido cómo reaccionar.

- **Cita 153:** *Sí, (risa) iba a decir algo... es que los típicos, los típicos problemas que uno encuentra en la... en la... en distintos colegios, de bullying o de pelea, de violencia entre los chiquillos.... y... en el, en el momento obviamente uno va a querer tratar de resolver las cosas, pero si uno va más a fondo esto no se logra con... un día que vayas a la pasantía. Un día a la semana. Entonces, uno tiene todas las ganas de cambiar el ambiente, de cambiar el clima de aula, pero... también se encuentra con esta limitación de que... bucha, por un, cuarenta y cinco minutos que te dejen a ti, no sé, haciendo una actividad eh... en la semana va a seguir el mismo... el mismo comportamiento... y... igual te desmotiva ese... ese aspecto. Y... eso claro no te, no hay que... tampoco tomárselo tan a fondo, tan a pecho y... no querer cambiar nada, pero sí logra desmotivarte mucho. (Estudiante 15, cohorte 2014).*
- **Cita 154:** *... Él sacaba estuches, reglas, hasta las colaciones y aseguraba que eran de él, siendo que yo veía que él las sacaba de una mochila que no era de él y la mamá aseguraba que ella no le mandaba esa colación. Entonces es un tema súper complejo de... esos tema que se dan a en los alumnos que para ellos a lo mejor es no nomás sacarle cosas a otras personas y quedarse porque a lo mejor ven a sus papás o en su círculo cercano, pero yo abarcar como abordar esa situación como que quedé en shock, no sabía qué hacer, no sabía si decirle “no devuélvela”, quitársela, no sabía cómo reaccionar ante eso o ante la violencia a veces que se dan entre los niños, o no sé descalificativos que se dan, es súper complejo, personalmente a mí me cuesta mucho ese tema, es un problema que en mucho pasantía de las que he tenido me ha surgido ese problema y acá como que*

aconsejan pero tampoco es como que te ayudan en la situación, como que tampoco es mucho lo que uno recibe. (Estudiante 7, cohorte 2014).

Las y los futuros docentes expresan en las citas anteriores su preocupación y frustración debida a que, en primer lugar, les gustaría realmente resolver las situaciones de gravedad que se presentan, no obstante, manifiestan que no podrán realizar un trabajo significativo si tan sólo asisten un día a la semana a la pasantía, pues tal trabajo requiere de un proceso mayor para que se obtengan buenos resultados a partir de él.

Otro de los conflictos expuestos por las y los profesores en formación, es que desconocen cómo afrontar situaciones de robo entre sus estudiantes, además de ello, los aqueja que en la universidad no se le entreguen herramientas para enfrentarlas con éxito.

A modo de síntesis, con respecto a los problemas con el profesor guía, al momento en que este ejerce violencia sobre sus estudiantes, el futuro profesor actúa realizando la contención emocional del estudiante agredido, empatizando con él.

No obstante, se evidencia que si bien las y los profesores en formación destacan la buena relación que entablan con sus estudiantes en el apartado de relaciones interpersonales, existen situaciones de estudiantes en particular donde dicha relación establecida se ve afectada sólo en el momento exacto en el que ocurren situaciones de violencia. Este hecho se observa de forma transversal en las cohortes 2013, 2014 y 2015.

4.2 Desafíos

Por desafío se entiende como un objetivo o reto personal en pos de una meta específica, muchas veces con un cierto grado de dificultad, la cual se logra con esfuerzo y perseverancia a corto, mediano o largo plazo.

Dicho lo anterior, y para cumplir con los objetivos de esta investigación, se quiso ahondar en los desafíos declarados por parte de las y los profesores en formación, es decir, en cuáles son las principales temáticas sobre las cuáles problematizan en base a sus prácticas pedagógicas.

En primer lugar, uno de los desafíos expresados que se destaca mayormente, es que el profesor en formación señala querer dejar una marca en sus estudiantes al momento de realizar sus clases por medio de metodologías innovadoras y estrategias de trabajo que marquen la diferencia. Esto se evidencia en las siguientes citas:

- **Cita 155:** *Yo en el tema de los desafío soy más egocéntrica eh... Pienso que uno tiene que dejar una marca que uno tiene que siempre enfocado en el tema del aprendizaje de los niños pero tú también te estás jugando tu rol como profesora Entonces tienes qué marcar...el profe que viene con nuevas metodologías con todo más nuevo con más avanzado más actualizado y que uno tiene que dejar su marca y hacerse valer por su marca personal que cada uno tiene, no sé si es egocéntrico pero yo pienso así. (Estudiante 18, cohorte 2013)*
- **Cita 156:** *No, yo creo que mi desafío es poder saber más, más en cuanto a metodología y a preparación de materiales porque por lo menos en eso independiente que igual pueda intervenir y pueda actuar dentro de la clase dando herramientas o focalizando el asunto de manera expositiva o creando el diálogo entre los alumnos, el asunto es eso de poder tener las herramientas, como dice el compañero, es algo muy importante, pero también tener lo em... lo teórico y después hacer lo práctico, yo creo que ahí, como juntamos esas dos... (Estudiante 9, 2015).*

Cada individuo tiene una marca que lo identifica de otra, lo mismo ocurre con las y los profesores, pues cada uno posee una metodología diferente a otro en base a sus creencias, objetivos, estilo y características propias de su persona.

En las citas descritas anteriormente, las y los profesores en formación señalan como desafío, el empoderamiento docente, hacerse responsable del rol de profesor y esforzarse por lograr un estilo propio de enseñanza, con el cual lo identifiquen y el cual impacte y deje marca en sus estudiantes. Por lo mismo, las y los profesores en formación, tanto de la cohorte 2013 como de la cohorte 2015, declaran querer obtener mayor información sobre metodologías innovadoras y preparación de materiales para llevar a cabo su trabajo de

forma óptima.

En segundo lugar, y muy a la par con el desafío descrito anteriormente, las y los futuros docentes declaran que su mayor desafío es **concretar el aprendizaje en sus estudiantes**, es decir, que lo que aprendan sea significativo para ellos y que además lo hagan de una forma grata. Sin embargo, algunos futuros profesores señalan que el desafío no es solamente que sus estudiantes aprendan conocimientos disciplinares, sino que además, puedan aprender valores que los ayude en la vida cotidiana y adquirir herramientas que permitan que se desarrollen como personas íntegras y logren emanciparse. Frente a esto, las y los futuros profesores señalan las siguientes citas:

- **Cita 157:** *O sea, yo creo que es concretar el aprendizaje, o sea, hacer que los niños aprendan y que... lo hagan de una manera (se aclara la garganta) perdón, una, una manera grata, que ellos disfruten de ese proceso y no lo vean como una obligación y que logren tener, o sea ese aprendizaje, la significancia para ellos.* (Estudiante 16, cohorte 2014)
- **Cita 158:** *Para mí es que, que lo que yo logré enseñarle les sirva para vivir, que no sea algo como insignificante para ellos, sino que si le voy a enseñar a leer que ellos entiendan que leer es súper importante para su desarrollo y que lo apliquen a su vida, entonces para mí ese es como el desafío, que de verdad les sirva lo que yo les estoy enseñando para, para su cotidianidad.* (Estudiante 7, cohorte 2014)

El objetivo de que las y los estudiantes asistan a la escuela, es para obtener nuevos conocimientos, relacionarse con sus compañeros y profesores y recrearse. Lo expresado en el apartado anterior, hace referencia al desafío que tienen las y los profesores en formación de la cohorte 2014, el cual hace alusión a llevar a cabo el aprendizaje en sus estudiantes, además de hacerlo de una forma grata, que tenga significancia para ellos y que cada estudiante se sienta partícipe de dicho aprendizaje. También, las y los futuros docentes se plantean como desafío la concreción de aprendizajes de sus estudiantes, pero no sólo a lo

que refiere los conocimientos disciplinarios, sino que hacen énfasis en lo que le enseñen, les sirva para que puedan desenvolverse en la vida.

En tercer lugar, las futuras y futuros docentes destacan el desafío de **conocer a sus estudiantes y sus diferentes contextos**, con el fin de realizar un diseño que sea significativo para ellos para una posterior implementación en el aula, pero además, formar una buena relación con ellos.

- **Cita 159:** *Conocer el contexto individual de cada estudiante para en base a eso poder ejercer.* (Estudiante 10, cohorte 2015)
- **Cita 160:** *Mi mayor desafío es formar una, una buena relación con los estudiantes que no sea así como un pasante que vino un año no más y que ni siquiera en ese semestre se hayan aprendido tu nombre, eso es lo principal más que nada y ese es como mi principal desafío y en el fondo me trato de esforzar un poco.* (Estudiante 1, cohorte 2014)

Un docente debe conocer a sus estudiantes y el contexto en el cual estos se desenvuelven, con el propósito de producir un diseño y posterior implementación que sea significativo para ellos y de esta forma logren los aprendizajes esperados. Conocer a las y los estudiantes es fundamental para llevar a cabo buenas prácticas y bien es mencionado por las y los profesores en formación entrevistados, pues a partir de la base, es decir, al obtener información relevante respecto a los intereses y edades de los alumnos y alumnas, poder ejecutar.

Y para finalizar, existe un grupo de sujetos entrevistados que declaran como desafío un manejo apropiado de la voz, pues señalan que les es complicado elevar el volumen de la voz, con el fin de que llegue a todos sus estudiantes, lo que también da paso a otra problemática señalada, que es el dominio de grupo, ya que algunos profesores en formación señalan la dificultad que demuestran al obtener la atención y respeto de todo el grupo curso asignado.

Asimismo, otro de los desafíos en los cuales puntualizan, es el manejo de los tiempos, sobre todo el momento del cierre, ya que expresan que en reiteradas ocasiones no han podido realizar un cierre significativo.

Lo mencionado anteriormente se puede evidenciar en los siguientes apartados:

- **Cita 161:** *el mío principalmente es hablar más fuerte... la proyección de la voz y el dominio de grupo porque me cuesta... es como ya quédense tranquilos...quédense tranquilos y ¡pa! Desorden... pero como que desordena uno y queda embarra... es un primero básico entonces como que cuesta un poquito. El año pasado que fui con una compañera de cuarto como que en un momento les dije... ya quédense tranquilos en un quinto y se quedaron tranquilos pero en primero no... me cuesta. Pero eso como tratar... estrategias para que se queden tranquilos... que se yo. Y hablar fuerte, porque no puedo hablar fuerte.* (Estudiante 20, cohorte 2015).
- **Cita 162:** *como desafío estar pensar en lo que hice para poder mejorarlo al menos lo que decían estructura siempre como tener el inicio marcado el desarrollo marcado y sobre todo el cierre, esas cosas como que una se las salta pero es cosas de que adaptarlas a una cosas que después ya se haga una rutina, porque al menos a mí me cuesta mucho ahora cuando uno por ejemplo está haciendo un ejercicio y no podí pasar al otro porque siento que la mitad de los niños no lo han podido hacer pero todavía falta que pucha toda una programación una planificación hecha pero tú no podí avanzar cómo poder conectar esas cosas.* (Estudiante 21, cohorte 2013).

La voz es la herramienta fundamental, el instrumento de trabajo de un profesor, por lo que debe ser entrenada para utilizarla de forma óptima y no dañarla y la forma para que aquello no suceda es impostar la voz, lo que se logrará con esfuerzo y práctica.

Igualmente, la práctica y las distintas experiencias dentro del aula harán que el futuro docente domine los tiempos destinados para cada momento de la clase.

En las citas enunciadas con anterioridad, se visualiza una distinción entre el sujeto entrevistado de la cohorte 2015, con el sujeto de la cohorte 2013, pues este último realiza un análisis más profundo a diferencia del primero, ya que ha tenido la experiencia de intervenir en el aula en reiterados momentos de su formación, ya que a medida en que se avanza en la carrera, la exigencia respecto al mínimo de horas asistidas a la escuela y a las horas a implementar, se incrementan considerablemente.

En síntesis, respecto a los desafíos planteados por las y los futuros docentes, estos señalan la necesidad de aprender nuevas metodologías y estrategias de trabajo que marquen la diferencia y propicien el aprendizaje de sus estudiantes, además señalan como desafío apropiarse del rol. Asimismo, expresan la importancia de lograr el aprendizaje en sus estudiantes y conocerlos con el propósito de generar diseños de clases apropiados a cada contexto.

Dichos desafíos expuestos por las y los profesores en formación, si bien se centran en sus propios diseños didácticos, lo hacen con un objetivo en particular, expresado tanto explícita como implícitamente: concretizar el aprendizaje de sus estudiantes. Frente a lo descrito anteriormente, el mayor desafío en las cohortes analizadas 2013, 2014 y 2015, es la concreción de dicho aprendizaje.

Además, al momento de analizar la información recopilada, y para complementar lo anteriormente descrito, se observó que las y los profesores en formación, declaran como desafío las destrezas y estrategias docentes necesarias para la labor de los profesores, tales como, la impostación de la voz, el manejo de grupo y el manejo de los tiempos, recursos que deberán dominar al momento de ejercer la profesión docente.

Capítulo 5

Discusión

En este capítulo se presentará, en primer lugar, un análisis de los resultados obtenidos en consideración de los objetivos de la investigación. En segundo lugar, se realizará una discusión de los resultados en consideración de los elementos teóricos que están en la base de este estudio y que han sido presentados en el capítulo 2. Es importante precisar que estas reflexiones finales consideran el análisis de percepciones de los participantes sobre el objeto de estudio y que permiten comprender, construir significados y dar respuesta a los objetivos específicos planteados en el capítulo 1.

Con respecto al objetivo número uno, relacionado con *analizar las percepciones de las experiencias de las y los profesores en formación con respecto a la relación con los y las estudiantes en la práctica progresiva*, se aprecia que la mayoría de las y los profesores en formación de la carrera Educación General Básica, independiente del año de formación, establecen buenas **relaciones con sus estudiantes**.

De igual forma las y los estudiantes de cursos más avanzados (cohortes 2013 y 2014) destacan que esta buena relación depende de diversos factores que influyen en ella, entre estos se encuentra la *edad de los niños y niñas*. Donde las y los profesores en formación declaran que los niños más pequeños tienden a ser más cercanos, cariñosos y espontáneos, basando dichas relaciones en un fuerte componente afectivo. Por otro lado, también declaran que los estudiantes de mayor edad tienden a mediar la relación a partir del grado de confianza que pueden establecer con el profesor o profesora en formación en función de la colaboración con el aprendizaje. Esta distinción se entiende por el hecho de que las y los estudiantes que conforman estas cohortes ya han seleccionado su especialidad, lo que implica que pueden interactuar con estudiantes de diferentes edades.

Asimismo, esta diferencia afectiva existente en las relaciones entre docentes en formación y sus estudiantes, se ve influenciada, a juicio de los profesores en formación, por la *dependencia del centro educativo*, puesto que las y los alumnos provenientes de escuelas particulares se presentan más distantes al momento de relacionarse, tanto con el estudiante pasante como con las y los docentes del establecimiento, poniendo el foco, generalmente,

en el aprendizaje, es decir, la relación se establece en la medida en que el profesor en formación "apoya" el aprendizaje del o la estudiante. A diferencia de los alumnos y alumnas que pertenecen a las escuelas municipales, quienes tienden a establecer relaciones basadas en un componente afectivo. Los profesores en formación declaran que muchas de las carencias afectivas de estos estudiantes son suplidas por los docentes y los profesores en formación.

Además, otro aspecto que influye en esta relación, es el **conocer los intereses de las y los estudiantes** que conforman el grupo curso, junto a sus contextos y realidades, con la finalidad de profundizar en el conocimiento que se tiene sobre ellos, puesto que dicha información es relevante al momento de levantar un diagnóstico. El cual es necesario para posteriormente, ser utilizado en el diseño de las clases, en las cuales se incorpora la información recopilada en este informe para complementar el objetivo que se desea enseñar, con el propósito de que el aprendizaje adquirido por parte de las y los estudiantes sea significativo.

Para respaldar lo dicho anteriormente, Ausubel (1967 citado en Pérez y Sacristán, 1992) con su teoría del aprendizaje significativo, señala lo siguiente: “la esencia del aprendizaje significativo reside en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial con lo que el alumno ya sabe. El material que aprende es potencialmente significativo para él” (p. 10).

Por otra parte, los profesores en formación, independiente de la cohorte a la que pertenezcan, destacan que otro de los aspectos que contribuye a la buena relación interpersonal, son los elementos sobre los cuales basan esta, entre los que predominan el **respeto**, que debe existir por parte del docente para con sus alumnos y viceversa, la **empatía** entre ambos para forjar vínculos positivos y la **confianza** mutua en beneficio del clima de aula. Estos elementos, influyen directamente al momento en que el profesor en formación lleva a cabo sus intervenciones, puesto que, en el proceso anterior a realizarlas, el docente tiene la oportunidad de crear lazos significativos, lo que se evidencia en la retribución y complicidad de sus estudiantes al momento de hacer la clase.

A este respecto, es importante consignar que los estudiantes de 4° año de formación (cohorte 2013) expresan haber utilizado las relaciones con sus estudiantes como una

estrategia en dos sentidos. En primer lugar, el entablar una relación positiva con sus estudiantes les permite tener la posibilidad de implementar sus clases en un clima propicio y colaborativo y, por tanto, ha facilitado el logro del aprendizaje de los estudiantes. En segundo lugar esta estrategia de acercamiento es diferenciada de acuerdo al contexto, es decir, algunos profesores en formación declaran que establecen relaciones interpersonales con sus estudiantes de acuerdo al contexto en el que se encuentren.

Además, los profesores en formación también indican que debe existir un balance, entre la cercanía y el ejercicio de la autoridad al relacionarse con sus estudiantes. Como resultado de esto, es decir, de la relación favorable y el balance de perfil docente, las y los profesores en formación declaran conseguir clases exitosas al haber creado una buena relación con sus alumnos.

De igual forma, con el objetivo de complementar lo descrito anteriormente, mantener buenas relaciones interpersonales con las y los estudiantes, fomenta un clima de aula favorable para el aprendizaje. Frente a esto, Casassus (2008), señala lo siguiente:

Al hablar de vínculo hacemos referencia a una relación recurrente con un cierto nivel de profundidad. Para que ocurra esa profundidad se necesita conexión, y por conexión entendemos una competencia (del docente) por la cual el otro (el alumno) siente que es visto, escuchado y aceptado, sin juicio ni crítica, por lo que ese otro es. En la conexión hay confianza y seguridad, y el buen clima se basa precisamente en la existencia de confianza y seguridad. Ambas son emociones que hacen posible el aprendizaje. Por ello, el aprendizaje depende del grado de la conexión (p. 11)

Con relación al objetivo número dos de la investigación, el cual plantea *analizar las percepciones de las y los profesores en formación con respecto a la relación con las y los profesores guías durante sus experiencias de práctica progresiva*, se aprecia que gran parte de las y los participantes de la investigación señalan tener una buena **relación con sus profesores guías**.

Al momento de relacionarse con las profesoras y profesores guías, las y los docentes en formación manifiestan que existen factores sobre los cuales depende la interacción que se genera con las y los mentores.

Un factor determinante, es la *edad que poseen las y los profesores en formación* en relación a la que poseen las profesoras y profesores mentores, ya que entre las y los participantes existe un estudiante que se escapa de la edad promedio, por lo cual al momento de afrontar por primera vez las prácticas progresivas, no lo perciben como un pasante regular, sino que lo aprecian como un individuo con mayor experiencia, lo que limita la interacción con su profesor guía, debido a que el profesor mentor lo visualiza como un par en vez de un estudiante que necesita instrucción. Además, existen casos en que la diferencia de edad es mínima entre el profesor guía y el docente en formación, lo que permite que esta interacción sea una relación fluida que se caracteriza por la existencia de un diálogo más coloquial, basada en intereses comunes.

Otro factor que las y los profesores en formación indican que influye en la interacción que se crea con el profesor mentor, es la *actitud* con la cual afrontan la práctica progresiva, pues la nueva modalidad de prácticas progresivas que adopta la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Concepción pone en manifiesto que el estudiante de primer año debe asistir a la escuela con un par acompañante. Este hecho permite que ambos profesores en formación puedan intercambiar opiniones e ideas y afronten cada situación que se presente en el aula y escuela a la par y no en soledad, lo que además favorecerá las posturas que cada uno tome. Asimismo, se ofrece la instancia para que ambos compartan sus inquietudes en reuniones propuestas por profesores del eje teórico práctico, instancias en las cuales también podrá darse la retroalimentación tanto de sus acciones, como la personalidad con la que enfrenten a las y los estudiantes, puesto que se aprecia a las futuras y futuros docentes de primer año como un sujeto de bajo perfil, pues no quieren ser una interrupción en la clase o para su profesor guía. Frente a esto último, la personalidad como lo señala Cloninger (2002), puede definirse como las causas internas que interfieren en el comportamiento individual y a la experiencia de la persona.

Por último, también se señala que en ocasiones el *género del profesor guía* interfiere en la relación. A modo de explicación, ocurre un caso en que una profesora guía tiene dos estudiantes en práctica, no obstante, existe una diferencia en el trato hacia ambos, pues muestra confianza hacia el estudiante pasante al momento de hacer clases, sin intervenir en estas, pero no muestra la misma confianza frente a la estudiante en formación,

instancias en la que no le permitió desarrollar sus clases completamente, debido a que interfiere constantemente para cambiar las actividades, las planificaciones, entre otras. Este caso es una particularidad en la investigación, ya que se comparten experiencias opuestas a la anterior, donde el género no es un factor influyente, ya que mantienen experiencias positivas con profesores del sexo femenino como masculino.

Por otra parte, las y los profesores en formación exponen una serie de elementos en los cuales basan su relación con las y los profesores guías, los cuales se mencionan en todas las cohortes. Uno de los elementos que consideran relevantes las y los profesores en formación para establecer esta buena relación, es la **confianza** que les otorgan sus profesores guías, ya que, confían en sus habilidades adquiridas durante el proceso formativo. Por un lado, esto favorece el trabajo colaborativo entre ambos profesores y también la relación que se entabla con las y los estudiantes. Así como lo menciona Vélaz de Medrano (2009) cuando se refiere a las características de las y los profesores mentores, enfatiza que estos generan una relación de confianza con el fin de evitar que las y los profesores en formación sientan que esta es una evaluación encubierta de su labor que tendrá consecuencias para ellos, expresando una capacidad de comprender que las y los estudiantes pasantes son profesores que aún se encuentran en formación por lo cual están aprendiendo de todas las experiencias que adquieran en las prácticas progresivas.

De igual forma, el **respeto** que existe entre ambos docentes es necesario para que el trabajo sea significativo para las y los profesores en formación y para los y las estudiantes del centro educacional. Además, el respeto es un factor necesario para fomentar un clima de aula propicio para el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que como señala Martínez (1996, citado en Barreda, 2012) el clima se genera constantemente y comienza por la interacción que se da entre la o el profesor y las y los estudiantes, es por esto, que el docente en formación debe mostrar una actitud de respeto hacia el clima que el docente ya tiene instaurado en sus grupos cursos y con el paso del tiempo contribuir con ese clima de aula.

Con respecto a la relación que los profesores en formación establecen con los profesores guías, existe discrepancia con respecto a las cohortes 2013 y 2014, y 2015, debido a que en las primeras existe una mayor permanencia e intervención dentro de sus

prácticas, lo que favorece la relación con el profesor mentor. Esta relación se caracteriza por ser más directa, pues establecer una buena relación con el profesor guía es necesaria para trabajar en sus tareas como pasante, mientras que en la cohorte 2015, existe una distancia entre el profesor guía y el estudiante pasante.

La **relación de ayuda**, es otro de los elementos que las y los profesores en formación consideran importante al instante en que se relacionan con las y los profesores guías. A este respecto, estos destacan que para que la relación con las y los profesores guías sea positiva, debe existir una disposición de parte de ellos a contribuir con las labores de las y los docentes. Esto también se condice con las diversas tareas que las y los estudiantes deben afrontar en sus prácticas progresivas, ya que el modelo de práctica de la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Concepción contempla una gradualidad en cuanto a las horas en las que están inmersos en los colegios y así como en las tareas que deben realizar. Junto a esto, las y los profesores en formación comprenden la importancia que existe en el trabajo colaborativo, puesto que en la mayoría de los casos, la ayuda era retribuida por las y los profesores guías. Sin embargo, también existen casos en que las y las y los profesores guías descansan de tal forma en los estudiantes pasantes, que estas solicitudes exceden considerablemente a lo que el estudiante está en condiciones de cumplir o asignándoles roles que no son acordes al año de formación del futuro docente.

Por otra parte, existen elementos que ayudan a la profesionalización del profesor en formación, elementos como **la retroalimentación y el diálogo** que el profesor guía mantiene con sus pasantes y que es relevante para que las experiencias sean significativas para ambos docentes. A las y los estudiantes de las cohortes 2013 y 2014 se les entregaban retroalimentaciones sobre las propuestas y clases desempeñadas durante el internado pedagógico, lo que favoreció su praxis al momento de nuevas intervenciones, mientras que a las y los estudiantes de la cohorte 2015, se les retroalimentaba sólo los aportes que realizaban con el grupo curso, tales como centrarse en las y los alumnos de forma individual o la revisión de pruebas o trabajos impartidos por el docente guía.

Asimismo, la existencia de diálogo entre las y los docentes que están encargados del curso es fundamental, ya que en conjunto con el equipo de profesionales deben realizar una enseñanza-aprendizaje significativa para las y los estudiantes. Por lo cual, el profesor

mentor debe constar con la competencia, como señala Vélaz de Medrano (2009), de concurrir a una retroalimentación constante y debe organizar instancias donde exista un diálogo y se produzcan *experiencias de reflexión mutua*, ya que un profesor en formación que está en constante retroalimentación y críticas constructivas, tiene mayor ventaja sobre cómo mejorar su praxis en el proceso de prácticas progresivas. A este respecto, de Tezanos (2007) señala que el saber pedagógico es el resultado de la reflexión sistemática sobre la práctica y se produce en el espacio y tiempo real donde se busca conseguir que el profesor en formación tome conciencia de su quehacer docente, comunique los saberes que moviliza en su práctica pedagógica, y pueda ir modificándolos en el tiempo. Para complementar esta idea, se señala que el saber pedagógico se entiende como el producto natural de la reflexión crítica colectiva del hacer docente.

Sin embargo, dentro de las experiencias de las y los profesores en formación existen relaciones negativas con las y los profesores guías. Esta situación se reconoció en todas las cohortes que se investigaron, lo que demuestra que no todos las y los profesores que cumplen con el rol de ser profesor guía, poseen las competencias, capacidades y se encuentran preparados e incluso dispuestos a trabajar con estudiantes en formación. En contraposición a lo anteriormente mencionado, Vélaz de Medrano (2009) señala que los profesores mentores deben contribuir proporcionándole herramientas necesarias para el futuro docente para que se pueda desarrollar de forma eficaz y eficiente dentro del sistema educativo.

En consideración al objetivo tres de la investigación, el cual busca *describir las conceptualizaciones de escuela, aula y aprendizaje construidas por las y los profesores en formación durante el periodo en el que están insertos en la escuela*. Se pueden considerar diversas concepciones que tienen las y los profesores en formación con respecto a esto tres conceptos.

Por una parte, en cuanto al concepto de **escuela**, las y los profesores en formación de la carrera Educación General Básica de la Universidad de Concepción, declaran la existencia de cuatro descripciones para denotar la palabra escuela. La primera, es una visión simplista del término donde es percibida sólo como un *espacio físico* que se caracteriza por ser un conjunto de aulas, concepción que nace por parte de las y los

profesores en formación de la cohorte 2015. En cuanto a la segunda descripción, esta enfatiza a la escuela como *una institución que pertenece al Estado y que reproduce socialmente*, pero que por otra parte brinda al profesor en formación la posibilidad de ser *un espacio de transformación y emancipación* en la medida de que este tome esa opción.

La tercera conceptualización generada por las y los profesores en formación, visualiza la escuela como un *espacio macro donde existen factores que rodean el entorno del estudiante y que influyen en el aprendizaje*. Esta descripción se puede asociar con el concepto de clima escolar, ya que como señala Cornejo y Redondo (2001 citado en Mena y Valdés, 2008), el clima social escolar refiere a la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones que se establecen en el contexto escolar (a nivel de aula o de centro) y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan. Y finalmente, la cuarta definición de escuela es la denotación de esta *como un segundo hogar*, la cual es afirmada por (Barreda, 2012), quien expresa que las y los estudiantes pasan la mayor parte de sus días en la escuela, más que en sus casas, por lo que se dice que el colegio es su segundo hogar.

Por otra parte, con respecto al concepto de **aula**, se pueden distinguir tres concepciones diferentes de acuerdo a lo que declaran las y los profesores en formación. La primera, es la descripción de aula como un espacio físico o lugar donde se genera el aprendizaje, es decir, las y los docentes en formación visualizan aula no sólo como un espacio físico, sino como un *lugar donde ocurre el aprendizaje*. La segunda, es el aula como *un lugar donde existe una interacción con la finalidad de aprender*, la que es avalada por Casassus (2008), ya que menciona el concepto de clima emocional del aula, el cual está compuesto por tres variables: el vínculo profesor – estudiante, el tipo de vínculo entre los alumnos y alumnas y el clima que emerge de ambas vinculaciones. Por último, en la tercera descripción, las y los futuros docentes lo conciben como *un lugar de aprendizaje donde influyen diferentes factores*, como los recursos que se encuentran en ella, esta percepción está respaldada por Villa Sánchez y Villar Angulo (1992, citado en Molina de Colmenares y Pérez de Maldonado, 2006,) que acotan:

El clima está condicionado por una serie de factores que, mediatizados por los procesos de enseñanza y aprendizaje, podrían clasificarse en cuatro grandes categorías: el medio

ambiente, los comportamientos y actitudes personales, los aspectos organizativos y de funcionamiento y la dinámica interna que se da en el aula. (p. 20).

En cuanto al concepto de **aprendizaje**, lo describen en base a dos perspectivas. En primer lugar, como *la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes que se utilizarán en la vida cotidiana*, donde las y los profesores en formación complejizan el concepto agregando a este, *el aprendizaje como acción*, tal como señala Casassus (2008) que el aprender como acción, es el proceso de incorporación de destrezas, hechos, competencias y métodos que pueden ser utilizados según la necesidad. Demostrando lo aprendido mediante pruebas de “performativas”, o necesidades que emergen del trabajo o de la vida corriente. En segundo lugar, denominan el *aprendizaje como una herramienta para desenvolverse en la sociedad*, el cual ratifica Casassus (2008) cuando habla de aprender como la reinterpretación de la realidad. El proceso mediante el cual se reorganiza y se reinterpreta la experiencia del mundo que se tiene con la incorporación de nuevas informaciones. Más allá de su proceso de desarrollo intelectual, sino como la reinterpretación consciente de la conexión con el mundo, lo que implica el compromiso del aprendiz con la construcción de sentido en torno a su desarrollo personal, y los ámbitos sociales y éticos. Ambas concepciones involucran el valor de uso de los saberes y las habilidades adquiridas.

Por otra parte, se destaca la evolución que existe por parte de las y los docentes en formación en la descripción de estos tres conceptos, debido al cambio de rol al que se ven expuestos al inicio a su formación pedagógica, ya que antes de ingresar a la universidad tenían una visión distinta, es decir, de estudiante y no una visión de profesor y todo lo que esto conlleva. Esto permitió que las perspectivas de los conceptos obtenidas en su periodo de escolaridad, sumada a la visión adquirida en la formación inicial docente, cambiara y se complejizara al agregar nuevos componentes.

En cuanto a **escuela**, este concepto evoluciona y se complejiza. A ese respecto los profesores en formación declaran que en su visión primaria, concebían a la escuela como el espacio físico que alberga los procesos de aprendizaje, pero que con el tiempo se transformó en un lugar de socialización entre todas las identidades del establecimiento, las

cuales se relacionan con la finalidad de que en ese lugar exista la vida en comunidad donde el centro de esta es el aprendizaje.

Por otro lado, el concepto de **aula** también se complejizó desde una perspectiva del concepto como un espacio físico el cual denominan “sala de clases” a un lugar con diferentes factores que influyen en el aprendizaje como lo son las relaciones interpersonales y los factores físicos que se encuentran en ella, que en su totalidad genera lo que ellos declaran como “clima de aula.”

La evolución del concepto de **aprendizaje** se destaca por no sólo entender el aprendizaje como la adquisición de conocimientos, sino que además el aprendizaje de diferentes habilidades y actitudes que son adquiridas para que la persona pueda complementar lo aprendido con su vida cotidiana y esto le permita desenvolverse de mejor forma en la sociedad.

En relación al objetivo número cuatro que indica *describir cuales son los aprendizajes que declaran obtener las y los profesores en formación a partir de las experiencias de formación práctica*, se destacan cuatro categorías relevantes, entre las cuales se encuentran las habilidades adquiridas, aprendizajes declarados, reflexiones y conocimientos teóricos.

Con respecto a las **habilidades adquiridas** por las y los estudiantes de la carrera Educación General Básica, se consideran que tres de ellas gozan de una mayor relevancia.

Por una parte, las y los futuros docentes declaran adquirir **habilidades sociales**, las cuales se encuentran en la categoría de “socio-personales”, que mencionan Bisquerra y Pérez (2007), puesto que las y los profesores en formación señalan que las relaciones sociales dependen de la capacidad de comunicación que poseen. Esto se explica con lo mencionado por algunos participantes del estudio, los cuales expresan que esta relación es significativa al momento de entrar al sistema educativo, para lograr la adaptación al mismo.

Asimismo una habilidad ligada a la anterior que declaran adquirir es la **habilidad de comunicación**, cabe destacar que gracias a estas habilidades se dan instancias para una mejor relación interpersonal, esta interacción no sólo se genera con las y los estudiantes, sino que con todas las personas que conforman la comunidad educativa. En esta relación, se

le otorga una gran importancia al diálogo y el desplante que tienen las y los profesores en formación, tanto en la sala de clases, como en los distintos ámbitos dentro de los establecimientos, por lo que la comunicación, definida por Ramírez (2011) como transmitir ideas y pensamientos con el objetivo de ponerlos en común con otro, jugará un rol importante en las relaciones y vínculos que el futuro profesor genere con los miembros de la comunidad educativa.

Por otra parte, las y los profesores en formación manifiestan haber adquirido la **habilidad de investigación**, la cual pertenece a la categoría “técnico-profesionales”, indicada por los autores Bisquerra y Pérez (2007), categorías a la que pertenecen las competencias que son propias de cada profesión, siendo la habilidad de investigación una habilidad profesionalizante para las y los futuros docentes, la cual desarrollan durante las prácticas progresivas. Esto se debe, a que una de las tareas que deben realizar dentro de los establecimientos, es investigar sobre los contextos, experiencias, intereses, entre otros, de las y los estudiantes, lo cual se utiliza al momento de levantar el diagnóstico previo a la implementación, con el fin de mejorar su praxis y facilitar la adquisición del aprendizaje por parte de las alumnas y alumnos. Los diagnósticos elaborados por las y los estudiantes pasantes pertenecientes a la cohorte 2015, son dirigidos por las y los docentes de la universidad, a través de una pauta con preguntas a responder. En cambio a las y los estudiantes de las cohortes 2013 y 2014, se les entrega mayor autonomía al momento de realizar sus diagnósticos, pues se les exige y da la oportunidad de que le den una estructura propia a sus informes.

Por último, las habilidades más relevantes adquiridas por las y los futuros profesores son las habilidades de **reflexión y pensamiento crítico**, las cuales se construyen a través de las experiencias y mejoran a través del tiempo. Frente a esto, Marcelo (1988) afirma que los profesores principiantes necesitan poseer un conjunto de ideas y habilidades críticas, además de la capacidad de reflexionar, evaluar y aprender sobre su enseñanza con el fin de que mejoren continuamente como docentes. En la asignatura del eje teórico-práctico de la carrera Educación General Básica, se crean instancias donde a las y los docentes en formación se les insta a emplear estas habilidades, con el propósito de prepararlos para que posteriormente, puedan desenvolverse en el mundo laboral de forma óptima.

En la cohorte 2015, estas habilidades no se encuentran concretizadas en su totalidad, puesto que sus experiencias de práctica han sido mínimas, además no tienen concientizados los procedimientos didácticos que deben enfrentar al momento de efectuar una clase. En comparación con la cohorte 2013, las y los estudiantes están ad portas de afrontar su práctica profesional, lo que significa que previamente ya han participado de las prácticas intermedias y avanzadas, donde se realizan internados pedagógicos, en los cuales han utilizado los procedimientos didácticos adquiridos, ya que concurren una mayor cantidad de horas semestrales al centro de práctica en el que se encuentran insertos, por tanto implementan en múltiples ocasiones.

En cuanto a los **aprendizajes declarados**, las y los profesores en formación advierten tres grandes consideraciones, dentro de las cuales se encuentran las **habilidades prácticas** que deben desempeñar las y los docentes, tales como escribir correctamente en la pizarra, llenar un libro de clases, los protocolos de la escuela, entre otros. Estos conocimientos se potencian gracias a las diversas experiencias de pasantía, debido a que al insertarse tempranamente en la escuela, las y los futuros docentes tienen la oportunidad de vivenciar instancias de práctica en distintas realidades durante su formación inicial.

Además, señalan aprender los **procedimientos de trabajo pedagógico y didácticos** que utilizan al realizar sus clases, los cuales constan de un diagnóstico previo, un diseño contextualizado con el entorno de las y los estudiantes, una ejecución y evaluación dentro del aula y posteriormente una reflexión de las etapas previas. Estos procedimientos se manifiestan de una forma cíclica, puesto que si alguno de los pasos no se logra de la manera esperada, se debe reestructurar la etapa deficiente. Las fases señaladas se consideran de gran relevancia, debido a que aquello les beneficia en cuanto a su desarrollo profesional. En las cohortes 2013 y 2014, este aprendizaje es considerado de mayor relevancia por las y los futuros docentes, debido a las tareas que ejecutan en los establecimientos escolares en los cuales realizan las prácticas progresivas, no así la cohorte 2015, pues aún no tiene asimilado este conocimiento teórico en su totalidad, puesto que la asignatura que trata este ciclo didáctico, se imparte el tercer año de la carrera, y ellos están cursando el cuarto semestre de formación.

Finalmente, en cuanto a aprendizaje, las y los futuros docentes expresan que las características que adquieren al observar a sus profesores mentores, influyen al momento de decidir *qué perfil de profesor quieren adoptar* cuando ingresen al sistema laboral. A este respecto destacan la *importancia de la formación práctica en la construcción de la identidad profesional docente*. Estos aprendizajes, se relacionan con la interacción directa que crean con el profesor guía, ya que como menciona Bandura (1987, citado en Zupiria, 2000), la mayoría de las conductas, actitudes y temores las hemos aprendido en nuestro entorno social por observación.

Todas las experiencias de práctica resultan beneficiosas, pues nutren y enriquecen los aprendizajes de las y los estudiantes pasantes, ya sea por las acciones buenas que observan, o por las prácticas que ellos consideran equívocas de las y los profesores guías, y que por tanto tratan de evitar reproducir.

Con respecto a las **reflexiones** observadas, las y los alumnos pasantes comentan que las utilizan *al momento de intervenir* y posterior a ello, pues consideran los resultados obtenidos de esta, para analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y cada elemento que se utiliza en él. Además, meditan sobre el contenido de su práctica, dando descripciones del actuar de todos los miembros del aula. Frente a esto, la reflexión sobre la práctica, se concibe desde el punto de vista de análisis de la enseñanza y reflexión de la actividad (qué hice, cómo lo hicieron, qué resultados hubo, en qué habían problemas, etc.) (Guerra, 2009). Esto corresponde al tipo de reflexión descriptiva planteada por Jay y Johnson (2002, citado en Guerra, 2009), De igual forma, otra acción importante ligada a la reflexión sobre el quehacer de la práctica, es la construcción del saber pedagógico que efectúan las y los estudiantes de la carrera Educación General Básica, lo cual según indica de Tezanos (2007), se produce en el espacio y tiempo real en el que las y los profesores establecen relaciones con elementos como la preparación y el desarrollo de sus clases, la valoración del trabajo y de los aprendizajes de sus estudiantes, la incorporación del contexto en el cual llevan a cabo su quehacer docente, y la utilización de materiales didácticos acordes a los contenidos que enseñan.

Asimismo, al momento de realizar esta introspección de su labor, las y los docentes en formación muestran un alto nivel de *autocrítica*, pues le otorgan una mayor relevancia a

los errores cometidos en las clases impartidas, más que a los aspectos logrados satisfactoriamente en las mismas, lo cual afecta su autoestima y auto-concepto.

De la misma manera, las y los docentes en formación al momento de realizar sus *informes de diagnóstico y final*, dicen reflexionar sobre los diversos ámbitos y situaciones de su experiencia de práctica, pero con distintas complejidades según la cohorte en la que se encuentren. Dicha reflexión es de carácter descriptiva, pues como mencionan Nichols, Tippins y Wieseman (1997, citado en Guerra, 2009), utilizan un reporte escrito que da cuenta del desempeño y experiencias que resultan de la práctica. De igual modo, con respecto a lo mencionado por Perrenoud (2011)

...formar a buenos principiantes es precisamente, formar de entrada a gente capaz de evolucionar, de aprender con la experiencia, que sean capaces de reflexionar sobre lo que querían hacer, sobre lo que realmente han hecho y sobre el resultado de ello. (p. 17)

Por otra parte, las y los profesores que se encuentran en su proceso de formación inicial, expresan reflexionar a partir de la metodología de *práctica progresiva* impartida por la carrera que cursan, pues enuncian la gran utilidad y beneficios que les otorga el asistir a los establecimientos educacionales desde el primer año de su carrera, pues al insertarse al escenario educativo de forma temprana, les ayuda a determinar su decisión de haber escogido una pedagogía como profesión, además de obtener aprendizajes y conocimientos que se agudizan a medida que prosperan en su educación superior. Con respecto a lo descrito anteriormente, se menciona (Nocetti et al., 2005 citado en Hirmas, 2014) que las experiencias tempranas en los centros educativos fortalecen la vocación docente, la motivación por la carrera y el compromiso con su propia formación profesional, lo que se vincula también al proceso donde las y los futuros docentes reflexionan para descubrir *si desean realmente finalizar su carrera para ser profesionales de la educación, o si cuentan con las habilidades y competencias necesarias para ejercer este oficio*, y con todas las vicisitudes que conlleva.

Además, las y los profesores en formación mencionan que aprenden y movilizan **conocimientos teóricos** que adquieren en sus asignaturas cursadas en la universidad y que los utilizan durante sus prácticas progresivas. Conocimientos tales como, teorías de

aprendizaje, conocimientos disciplinarios y además, se visualiza un grupo que determina que su aprendizaje más significativo es aprendido en las prácticas.

Las y los futuros docentes, consideran que les es de gran utilidad conocer las teorías de aprendizaje, entre las cuales se destaca el *modelo ecológico de Bronfenbrenner*, el cual implica conocer todos los sistemas que rodean al estudiante, los que al interactuar entre ellos influyen en su aprendizaje. Para respaldar lo anteriormente dicho, se señala que este modelo se concibe como un conjunto de estructuras seriadas, donde cada una contiene a la anterior (Bronfenbrenner, 1971).

Otra de las teorías que sobresale, son las etapas del *desarrollo evolutivo de Piaget*. Estas etapas están determinadas por la edad del sujeto, aunque cabe señalar que cada individuo tiene un desarrollo cognitivo único y diferente; pues a medida que el niño crece, progresa a través de dichas etapas y adquiere distintas conductas y habilidades. Todo esto va a depender de que el ambiente en el que se desenvuelve el niño sea propicio para el aprendizaje.

El *aprendizaje significativo*, es un conocimiento teórico que las y los profesores en formación movilizan constantemente, debido a que se pone el énfasis en lo que sucede en la sala de clases cuando las y los estudiantes aprenden y en las condiciones que se necesitan para que esto ocurra (Ausubel, 1976, citado en Rodríguez, 2004), por lo que toman en consideración los aprendizajes previos de sus estudiantes, con el fin de que estos los relacionen con los nuevos conocimientos que adquieren en el aula, para que así esta relación de informaciones tome significancia y se mantenga con mayor facilidad en su estructura cognitiva.

Por otra parte, las y los estudiantes pasantes señalan emplear el *conductismo* como el primer insumo al momento de afrontar una intervención pedagógica, con el propósito de mantener la atención y el orden total del grupo, a través de estímulos para reforzar las buenas conductas e incentivar a que se repitan y extinguir las negativas.

Estas teorías, son aplicadas por las y los docentes en formación con el fin de conocer el desarrollo de sus estudiantes y frente a ello crear estrategias para lograr un mejor aprendizaje.

De igual forma, las futuras y futuros profesores manifiestan beneficiarse de los **conocimientos disciplinares** adquiridos en la universidad, tales como las ciencias, tanto sociales como naturales, matemática y lenguaje, conocimientos que han complementado con los aprendizajes adquiridos en la educación escolar obligatoria, puesto que es de gran utilidad al momento de diseñar, implementar y crear el material didáctico para sus clases y responder a los distintos estilos de aprendizaje de todos sus estudiantes. Sin embargo, existen docentes en formación que indican **aprender más por sus propios medios**, ya que recurren a otros insumos que entrega la universidad, para resolver temáticas que surgen en las prácticas progresivas y que no son respondidas en la asignatura del eje teórico.

Finalmente, el objetivo número cinco, señala *describir cuáles son las temáticas que surgen en las prácticas progresivas sobre las cuáles problematizan las y los profesores en formación*. Dicho objetivo, ha sido dividido en dos categorías, que son: problemas y desafíos, que han tenido que enfrentar las y los profesores en formación cuando asisten a sus centros de práctica.

Con respecto a los **problemas** que se presentan, se destaca la **ausencia del profesor guía** dentro del aula, puesto que en reiteradas ocasiones, cuando las y los profesores en formación acuden a la escuela, han debido afrontar diferentes situaciones en soledad. Esto se evidencia como un problema, porque es necesario el acompañamiento de un docente para guiar y acompañar las diversas actividades que desempeñe el futuro profesor, además, de ayudar a enfrentar los distintos escenarios que se presenten, tanto en el aula, como en la escuela. No obstante, al estar solos en el aula se brinda la oportunidad de tener espacios de trabajo para poder desempeñarse como docente, pero la ausencia de un profesor guía afecta el proceso de formación de las y los alumnos pasantes, pues carecen de la retroalimentación esperada posteriormente a sus intervenciones. Así lo explican entrevistados de la investigación de los autores Romero y Maturana (2012, citado en Hirmas, 2014), quienes consideran que los profesores mentores entregan espacios de trabajo pero no retroalimentan el proceso de aprendizaje de los profesores en formación.

Otro de los problemas expuestos por las y los profesores en formación, es la **falta de organización y cambio de actividades** repentino por parte del profesor guía, lo que perjudica directamente el diseño de implementación elaborado por el estudiante pasante,

pues al no tener claridad sobre el objetivo o contenido a abordar dentro de su clase, se torna compleja la realización de sus planificaciones, actividades y su respectivo material de apoyo. De la misma manera, expresan el cambio de actividades días antes de la implementación o, en el transcurso de la clase, lo que igualmente les afecta en su desempeño durante las situaciones de práctica.

El problema de mayor gravedad con el que han tenido que lidiar las y los futuros docentes, es la **violencia ejercida por parte del profesor guía** hacia sus alumnos, escenario frente al cual se sienten desprotegidos y sin todas las herramientas necesarias para actuar. En este contexto los profesores en formación de todas las cohortes, empatizan con sus estudiantes y los contienen emocionalmente ante situaciones de violencia. La violencia que se ejerce es tanto física, como psicológica, lo que provoca un daño en el desarrollo y aprendizaje de las y los estudiantes, así como también, se ven perjudicadas las interacciones y relaciones sociales entre la o el docente y las y los aprendices, ya sean los integrantes del grupo curso, como las y los profesores en formación, los cuales declaran que estas situaciones les son de utilidad, al tomarlas como un mal ejemplo, y de esta forma, decidir no realizarlas cuando se enfrenten a sus próximas pasantías o al momento de ejercer su profesión.

Dicha violencia, se debe a, tanto la personalidad genuina del profesor, como a los estilos básicos de relaciones interpersonales, entre los cuales se encuentra el estilo agresivo, que según Rivas (2006), se define como: son personas que buscan peleas continuamente, así como conflictos, acusan y amenazan a otros. Establecen unas pautas de relación agresiva con los demás.

De igual manera, se evidencia una **violencia entre estudiantes**, puesto que se han visualizado casos en que algunos integrantes de los cursos asisten al establecimiento portando arma blanca, con el propósito de dañar a sus compañeros. Frente a estos hechos relevantes por la gravedad que poseen, el futuro profesor debe ser orientado por su docente guía para afrontar las situaciones expuestas, para que de tal manera el alumno pasante pueda tomar decisiones frente a ellas y tomar acciones con la finalidad de ayudar a sus estudiantes a evitar estas conductas. Con relación a esto Vaello (2011, citado en Barreda, 2012) señala que se debe construir una base para una buena convivencia, la que hay

planificarla todos los días. Además, se debe aprovechar cualquier momento para corregir conductas antisociales y reemplazarlas por hábitos pro – sociales. Ligado a esto, se encuentra la violencia que se ejerce por parte de alumnos con necesidades educativas especiales, pues al descompensarse provocan accidentes y problemas graves como fracturas al propinar golpes a profesores, compañeros y a distintos miembros de la comunidad educativa.

Sumado a lo expresado con anterioridad, se torna complejo afrontar diversos escenarios en la escuela, más aún con la ausencia del profesor guía, pues el futuro docente está propenso a la frustración si no logra resolver estos conflictos. Estas malas experiencias pueden ser perjudiciales si no se logran sobrellevar, puesto que como menciona Vélaz de Medrano (2009) las primeras experiencias en la profesión marcan el desempeño futuro, y no siempre para bien.

Entre los **desafíos** que más se destacan entre las y los docentes en formación se determinan dos perspectivas existentes. La primera es una **postura mayoritariamente egocéntrica**, debido a que **se centran principalmente en las acciones que ejecuta el alumno pasante en su beneficio**, como es el mejorar su práctica; pues las y los futuros docentes hacen hincapié en dejar una huella en sus estudiantes, a través de una metodología innovadora que los represente y por la cual sean reconocidos, es decir, aclaran que su desafío es generar un cambio y no reproducir el currículum. Igualmente, se contempla el desafío de mantener el **dominio de grupo**, sobre todo al enfrentarse a cursos numerosos y de conducta compleja, pues algunos sujetos señalan que una de sus mayores falencias es la **impostación de la voz**, pues es una herramienta fundamental, que si no se encuentra en óptimas condiciones se presenta como una dificultad para lograr manejar el grupo curso como se mencionaba anteriormente.

La segunda perspectiva que se advierte está centrada en las y los estudiantes, pues las y los docentes en formación le **otorgan relevancia a la concreción del aprendizaje en sus estudiantes**, además de que este aprendizaje sea significativo para ellos, por medio de clases que se realicen de una forma amena. De la misma manera, **conocer el contexto individual** de cada uno de ellos para trabajar sus propuestas de clase en base a aquello. Además de **entregar herramientas que permitan la emancipación** de sus estudiantes,

entregar conocimientos no solamente disciplinarios sino que aprendizajes y valores que les permitan desenvolverse en la vida.

Se concluye que, como señala Bonhome (2004, citado en Molina de Colmenares y Pérez de Maldonado, 2006) que la postura, la mirada, el tono de voz, un gesto e incluso el silencio, son factores que influyen en las relaciones entre el profesor y su alumnado, lo que repercute en el clima de aula. Por lo tanto, según lo expresado por las y los docentes en formación, son competencias de las cuales carecen, pero que con la práctica y experiencias, dichas debilidades deberán ser transformadas en fortalezas, para que puedan ejercer de forma óptima sus labores docentes.



Capítulo 6

Conclusiones

En este último capítulo, se tomarán en consideración los análisis en profundidad por parte de las autoras de esta investigación, a partir de los resultados obtenidos mediante los grupos focales y la discusión realizada en el apartado anterior. Frente a esto, las preguntas que surgen son las siguientes: ¿las prácticas progresivas contribuyen a la construcción del saber pedagógico de las y los estudiantes de Educación General Básica de la Universidad de Concepción? y, ¿de qué forma construyen dicho saber?

En respuesta a las preguntas anteriormente planteadas las que se respondieron mediante la información obtenida por el instrumento metodológico, y el objetivo general de esta investigación, se desprende que las percepciones de las y los profesores en formación relevan la importancia de las experiencias de práctica que vivencian en los establecimientos educacionales, ya que cumplen un rol fundamental en la construcción del saber pedagógico, debido a que la participación activa de los sujetos en los centros educativos les otorga la posibilidad que a partir de todas las acciones del quehacer pedagógico realizadas en las prácticas progresivas y el posterior proceso de reflexión en cuanto a estas dé como resultado la construcción del saber pedagógico.

Por otra parte, en consideración de los objetivos específicos se concluye que en relación a los conceptos, la percepción de estos se modifican al ir avanzando en su formación inicial, ya que la primera apreciación de los conceptos de escuela, aula y aprendizaje obtenidos en su formación escolar obligatoria se ve complejizada por los diferentes aprendizajes obtenidos durante sus prácticas progresivas y también en las temáticas de las diferentes asignaturas cursadas en la universidad, puesto que en ellas aprenden nuevos elementos que aportan a estos conceptos que antes no poseían.

Otra conclusión obtenida en esta investigación es que las y los profesores en formación, reflexionan y problematizan constantemente sobre los desafíos que se plantean con respecto a las experiencias prácticas y su ejercicio pedagógico, con el propósito de mejorar su quehacer docente, además de beneficiar el aprendizaje de su estudiantes.

Se identifica además, que el lenguaje con el cual se expresan las y los futuros profesores, se va profesionalizando a medida que progresan en su formación inicial, pues los que pertenecen a cuarto año utilizan un lenguaje más elaborado a diferencia de las y los estudiantes de cursos inferiores, lo que genera una mayor profundidad en sus respuestas.

Las y los docentes en formación de la cohorte 2015 se enfocan en las relaciones que entablan con las y los estudiantes, a diferencia de las cohortes superiores, los cuales se centran en los procesos didácticos de sus clases y en el logro de aprendizaje de sus estudiantes. De igual forma, las y los futuros profesores de segundo año se consideran mayormente sensibles, debido a que la visión que obtienen de la práctica se basa en las particularidades, se muestra más simplificada, es decir, fijan su atención en los detalles y en los niños y niñas que necesitan mayor atención. En cambio, las y los futuros docentes pertenecientes a cuarto año de la carrera, están enfocados a una percepción generalizada del grupo curso, es decir, consideran a las y los estudiantes como un todo, así como también su atención se encuentra orientada a la ejecución de sus clases.

Ligado a lo anterior, se aprecia una diferencia, donde existen futuros docentes que reflexionan mayormente en su labor pedagógica, ya sea al diseñar su planificación o en referencia a cómo les resultó la clase, qué estuvo mal, cómo podrían mejorarla etc., mientras que una minoría de ellos centra su reflexión en la adquisición de los aprendizajes por parte de todas y todos los estudiantes que conforman el grupo curso.

Finalmente, se puede concluir que las experiencias de práctica cumplen un rol fundamental en la construcción del saber pedagógico, ya que la participación activa de los sujetos en los centros educativos les otorga la posibilidad de que a partir de todas las acciones del quehacer pedagógico realizadas en las prácticas progresivas, además de una posterior reflexión en cuanto a estas, dé como resultado la construcción del saber pedagógico.

Referencias

- Alberici & Serreri (2005). Competencias y formación en la edad adulta. Balance de competencias. Barcelona: Alertes.
- Álvarez, C. y Hevia, I. (2013). Posibilidades y límites de la relación teoría- práctica en la formación inicial del profesorado. *Revista Cultura y educación*, 25(3), 337-346. Recuperado de https://www.academia.edu/8748534/Posibilidades_y_l%C3%ADmites_de_la_relaci%C3%B3n_teor%C3%ADapr%C3%A1ctica_en_la_formaci%C3%B3n_inicial_del_profesorado Andrés, J. (2000). Las técnicas de análisis de contenido; una revisión actualizada.
- Ávalos, B. (1994). Creatividad versus autonomía profesional del profesor. Consideraciones sobre el tema, derivadas de la investigación pedagógica. *Pensamiento Educativo*. 14:13-50.
- Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile: Historia de un Proyecto*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Bari, M., Cisterna, L., Contreras, C., González, N., Magaña D. & Rodríguez, M. (2015). Percepciones de los y las estudiantes de primer y cuarto año de la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Concepción sobre la práctica de par acompañante.
- Barreda, S. (2012). El docente como gestor del clima del aula: Factores a tener en cuenta.
- Barrera, F. (2009). Desarrollo del profesorado: el saber pedagógico y la tradición del profesor como profesional reflexivo. *Acción pedagógica*, 18, 42 – 51.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21, 1, 7-43.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bronfenbrenner, U. (1971). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, Paidós.

- Callejo (2001). El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación. Barcelona: Ariel Practium.
- Cárdenas, A., Soto, A., Dobbs, E. y Bobadilla, M. (2012). El saber pedagógico: componentes para una reconceptualización. *Educ. Educ.*, 15 (3), 479-496.
- Casassus, J. (2008). Aprendizaje, emociones y clima de aula. *PDF* [http://www. uca. edu. ar/uca/common/grupo18/files/Aprendizaje_emociones_y_clima_de_aula. Pdf](http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo18/files/Aprendizaje_emociones_y_clima_de_aula.Pdf).
- Castaño, J. (2012) De la Práctica al Saber. *Grañas Disciplinarias de la UCP*, 17. 37-50.
- Cloninger, S. (2002). *Teorías de la personalidad*. Pearson Educación.
- Contreras, I., Rittershausen, S., Montecinos, C., Solís, M., Núñez, C. y Walker, H. (2010). La escuela como espacio para aprender a enseñar: Visiones desde los programas de formación de profesores de educación media.
- Cornejo, J. (2003). El pensamiento reflexivo entre profesores. *Revista Pensamiento educativo*. 32:343-373.
- Cornejo J. (2014). Prácticas profesionales durante la formación inicial docente: análisis y optimización de sus aportes a los que aprenden y a los que enseñan a aprender "a enseñar". *Estudios Pedagógicos*, vol. XL, Número Especial 1: 239-256.
- Cortés, I. & Hirmas, C. (2014). Primer Seminario sobre la Formación Práctica Docente. Vinculación entre el sistema universitario y el sistema escolar. Santiago: OEI Chile.
- De Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar, saber pedagógico: la relación fundante. *Educación y Ciudad*, 12, 7-26.
- Díaz M. (2008). Reseña de “Diez nuevas competencias para enseñar” de Philippe Perrenoud. *Tiempo de Educar*, vol 9, núm. 17 p. 153-159. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México.
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico, *Laurus*, 12, 88 – 103

- Elías, M. (2015) La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo.
- Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Faúndez, N. (2004). La relación teoría y práctica en el currículo de formación inicial de futuros profesores. *Pensamiento Educativo. Revista De Investigación Educativa Latinoamericana*, 35(2), 96-109.
- Gervais, C. & Correa, E. (1994). Explicitación del saber de experiencia de los profesores en contexto de las prácticas progresivas: un marco conceptual y metodológico. *Ikala, revista de lenguaje y cultura*. Vol 9(15) pp.141-167. Universidad de Antioquia Medellín, Colombia.
- Guerra, P. (2009). Revisión de experiencia de reflexión en la formación inicial de docentes. *Estudios Pedagógicos XXX*, N°2:243-260.
- Hernandez R., Fernandez C. y Baptista P.(2010) Metodología de la investigación .MC GRIL HALL.
- Hirmas, C. (2014). Tensiones y desafíos para pensar el cambio en la formación práctica de futuros profesores. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(ESPECIAL), 127-143.
- Krueger K. (1991). El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada. Madrid: Pirámide.
- Marcelo, C. (Julio, 1999). Ponencia presentada en el Panel Fortalecimiento de la Formación Inicial de Docentes, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Viña del Mar, Chile.
- Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(2), 531-593. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0101220531A>
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(1), 1.
- Mena, I., & Valdés, A. M. (2008). Clima social escolar. *Santiago: Documentos Valora UC*.

- Mergel, B. (1998). Diseño instruccional y teoría del aprendizaje. *Universidad de Saskatchewan, Canadá. [Documento en línea]* www.usask.ca/education/coursework/802papers/mergel/espanol.pdf. [Consultado el 8 de mayo de 2006], 16.
- Ministerio de educación (2005). Informe Comisión formación inicial docente. Santiago, Chile.
- Molina de Colmenares, N., & Pérez de Maldonado, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio. *Paradigma (Maracay)*, 37(2), 193-219.
- Montecinos, C. & Walker, H. (2010). La Colaboración entre los Centros de Práctica y las Carreras de Pedagogía. *Docencia* N° 42, 65-73.
- Moral, M. (1997). Fundamentos para una práctica reflexiva en la formación inicial del profesor. Granada: Grupo FORCE.
- Pérez, A. & Sacristán, G. (1992). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Editorial Morata
- Pérez, F. (2004). El medio social como estructura psicológica. Reflexiones a partir del modelo ecológico de Bronfenbrenner. *Revista de psicología y psicopedagogía*. Vol. 3:2 p. 161-177.
- Perrenoud, P. (2001). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. México: Ediciones Graos.
- Perrenoud P. (2006). Construir competencias desde las escuelas. Ediciones Noreste, J. C. Sáez Editor. Santiago.
- Piaget, J. (1986). *Psicología evolutiva*. Madrid, Editorial Paidós, 296.
- Quintana, A. & Montgomery, W. (2006) *Metodología de Investigación cualitativa*. Psicología: Tópicos de actualidad. Lima UNMSM

- Quintana, T. & Muñoz, G. (2010). Validación y adaptación del cuestionario de temperamento y carácter, JTCI de R. Cloninger, versión niños y padres, a escolares chilenos entre 8 y 13 años de edad. *Terapia psicológica*, 28(1), 37-43.
- Ramírez, J. (2011). Clima y comunicación en el aula para el aprendizaje.
- Rivas, Á. (2006). Habilidades sociales y relaciones interpersonales. Fundación Gil Gayarre. Madrid. *Recuperado en* http://www.feaps.org/biblioteca/sexualidad_ydi/22_habilidades.pdf.
- Rodríguez, M. L. (2004). *Teoría del Aprendizaje Significativo*. In: Concept Maps: Theory, Methodology, Technology. Proc. of the First Int. Conference on Concept Mapping. Universidad Pública de Navarra, Pamplona, Spain, pp. 535-544.
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última década*, 22(41), 153-178.
- Schön, D. (1998). El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan. Temas de educación. Barcelona. Paidós.
- Schulman, L. (2001). Conocimiento y enseñanza. Ensayo. *Estudios Públicos*, 83. pp. 164-196.
- Slavin, R. E. (1996). *Salas de clase efectivas, escuelas efectivas: plataforma de investigación para una reforma educativa en América Latina*. PREAL.
- Tello, D. (2014). Libro de texto para la investigación social en Educación. Departamento MIIE. Facultad de Educación. Universidad de Concepción.
- Tójar J. (2006). Investigación cualitativa: comprender y actuar. Editorial La Muralla, SA. Madrid.
- Van Manen, J., & Schein, E. (1979). Toward A Theory Of Organizational Socialization. *Research In Organizational Behavior*, 1, 209-264.
- Van Manen, M. (1998). Capítulo 5: la práctica de la pedagogía. En *El tacto de la enseñanza: El significado de la sensibilidad pedagógica*. (pp. 97-135) España: Paidós. Recuperado de <https://profeinfo.files.wordpress.com/2013/02/max.pdf>

Vasilachis de Gialdino, I. (Coord). (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa.

Vélaz de Medrano, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 14.

Vielma, E. & Salas, M. (2000). Aportes de las Teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner: Paralelismo en sus Posiciones en Relación con el Desarrollo. *Educere: Revistas Venezolana de Educación*, (9), 30- 37.

Watson, J. B., & MacDougall, W. (1976). El conductismo. Paidós.

Zupiria, X. (2000). Relaciones Interpersonales. Generalidades. *Relación entre el Profesional de la Salud y el Enfermo*, Servicio Editorial Universidad del País Vasco, España.



ANEXOS





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.
- Identificar 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: _____

Guía tópico para Focus Group a estudiantes.

Registro de datos

Fecha de la entrevista: _____

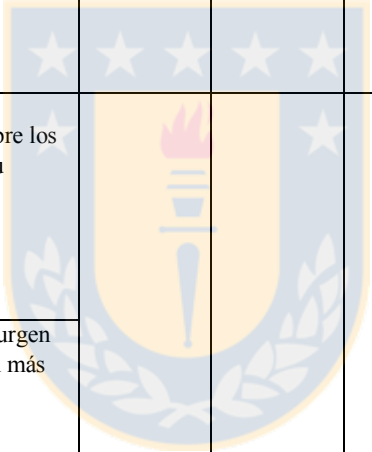
Nº de participantes en total: _____ Año de cohorte:- _____

Hora de inicio: _____ Hora de termino _____

ÁREA	INDICADOR	PREGUNTAS	PERTINENCIA		REDACCIÓN	SUGERENCIAS
			SI	NO		
RELACIONES INTERPERSONALES	Percepción de las experiencias de los profesores en formación en base a la relación con los y las estudiantes.	¿Cómo describirías la relación socioemocional que estableces con tus estudiantes?				
		¿Cómo te ha ayudado propiciar el aprendizaje de los y las estudiantes en la relación que estableces con ellos y ellas?				
		¿Sobre qué elementos basas la relación que estableces con los y las estudiantes?				
	Percepción de los profesores en formación sobre la relación con el profesor guía	¿Cuál fue el tipo de interacción con tu profesor guía?				
		¿Qué aspectos de la relación con la o el profesor guía favorecieron el desarrollo de tu práctica progresiva?				

		¿Qué aspectos de la relación con la o el profesor guía dificultaron el desarrollo de tu práctica progresiva?				
		¿Cuáles fueron los elementos en los que basaste la relación con el/la profesor guía (retroalimentación, dialogo)? Etc.				
CONCEPTOS	Describir el concepto de AULA que poseen los profesores en formación.	Según tu experiencia práctica, ¿Cómo conceptualizarías aula?				
	Describir el concepto de ESCUELA que poseen los profesores en formación.	Según tu experiencia práctica, ¿Qué entiendes por escuela?				
	Describir el concepto de APRENDIZAJE que poseen los profesores en formación.	Según tu experiencia práctica, ¿Cómo conceptualizarías aprendizaje?				
		¿Qué entendías por escuela aprendizaje y aula al iniciar la carrera? ¿Crees que esos conceptos han cambiado? ¿Cómo?				

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">APRENDIZAJE</p>	<p>Describir cuáles son los aprendizajes que declaran obtener los profesores en formación durante la práctica progresiva.</p>	<p>¿Qué habilidades han movilizado durante su práctica progresiva? ¿Cuándo y cómo utilizaste esa(s) habilidad(es)?</p>				
		<p>Durante tu práctica progresiva ¿Cómo has desarrollado la habilidad de reflexión?</p>				
		<p>Durante tu práctica progresiva ¿has utilizado la reflexión pedagógica? ¿En qué momento? ¿Cómo te ha ayudado en tu práctica?</p>				
		<p>¿Qué aprendizajes has obtenido de tu formación práctica?</p>				

		<p>¿Qué conocimientos teóricos adquiridos en tu formación has utilizado en tus prácticas progresivas? ¿Cómo estos conocimientos te han ayudado a desarrollar tu práctica?</p>				
<p>PROBLEMATIZACIÓN DE LA PRACTICA</p>	<p>Describir las temáticas recurrentes en las cuales se enfatizan los profesores en formación</p>	<p>¿Cuáles son los aspectos sobre los cuales reflexionas durante tu práctica progresiva?</p>				
		<p>¿Cuáles son los temas que surgen en la práctica que te parecen más relevantes? ¿Por qué?</p>				
		<p>¿Qué tipo de problemas has enfrentado en tu práctica progresiva?</p>				

		¿Cómo has abordado los problemas durante la práctica progresiva?				
--	--	--	--	--	--	--



Guía tópicos para Focus Group a estudiantes VALIDADO

Registro de datos

Fecha de la entrevista: _____

Nº de participantes en total: _____ Año de cohorte: _____

Hora de inicio: _____ Hora de término: _____

ÁREA	INDICADOR	PREGUNTAS	PERTINENCIA		REDACCIÓN	SUGERENCIAS
			SI	NO		
RELACIONES INTERPERSONALES	Percepción de las experiencias de los profesores en formación en base a la relación con los y las estudiantes.	¿Cómo ha sido la relación con tus estudiantes?				
		¿Cómo ayuda tu relación con los estudiantes al momento de hacer clases?				
		¿En qué basas tu relación con las los estudiantes?				
	Percepción de los profesores en formación sobre la relación con el profesor guía	¿Cómo fue el tipo de interacción con tu profesor guía? ¿Qué te ayudó y que te dificultó?				
		¿Cuáles fueron los elementos en los que basaste la relación con el/la profesor guía (retroalimentación, diálogo)? Etc.				
CONCEPTOS	Describir el concepto de AULA que poseen los profesores en formación.	Según tu experiencia de práctica. ¿Qué es para ti aula?				

	Describir el concepto de ESCUELA que poseen los profesores en formación.	Según tu experiencia práctica, ¿Qué entiendes por escuela?				
	Describir el concepto de APRENDIZAJE que poseen los profesores en formación.	Según tu experiencia práctica, ¿Qué es para ti aprendizaje?				
		¿De qué forma se han modificado estos conceptos durante tu proceso de formación, y qué ha influenciado este cambio?				
APRENDIZAJE	Describir cuáles son los aprendizajes que declaran obtener los profesores en formación durante la práctica progresiva.	¿Qué habilidades has utilizado durante tu práctica progresiva? ¿Cuándo y cómo las utilizaste?				
		Durante tu práctica progresiva ¿En qué momento has utilizado la reflexión pedagógica? ¿Cómo te ha ayudado?				
		¿Qué aprendizaje has obtenido durante tu práctica?				
		¿Qué conocimientos teóricos adquiridos en tu formación has utilizado en tus prácticas progresivas? ¿Cómo te han ayudado a desarrollar tu práctica?				

PROBLEMATIZACIÓN DE LA PRACTICA	Describir las temáticas recurrentes en las cuales se enfatizan los profesores en formación	¿Qué reflexiones surgen de tu práctica progresiva?				
		¿Cuáles son los desafíos que surgen en la práctica que te parecen más relevantes? ¿Por qué?				
		¿Qué tipo de problemas has enfrentado en tu práctica progresiva? ¿Y cómo los has abordado?				

