



# **TESIS PARA OPTAR AL TÍTULO DE PROFESORA DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA:**

**“Construcción del saber pedagógico a través de experiencias de práctica colegiada desde la perspectiva del profesorado mentor en la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Concepción, campus Concepción.**

**TESISTA  
ÁNGELA ÁLVAREZ VARGAS**

**PROFESORA GUÍA  
MARCELA SUCKEL GAJARDO**

**CONCEPCIÓN**



## **RESUMEN.**

Esta investigación nace a raíz del proyecto VRID FID VRID N°220.162.055 (2020) “Caracterización de los procesos reflexivos en la construcción de saber pedagógico en el marco de las prácticas en la formación inicial docente (FID)”, en la carrera de Educación General Básica del campus Concepción, de la Universidad de Concepción.

Cuyo método de formación académica consiste en impulsar un modelo de formación de docentes desde prácticas entre pares “colegiados”. Fenómeno que se estudió desde el análisis y descripción en la presente investigación, dando cuenta del pensamiento construido por el profesorado mentor que acompaña estos procesos de pasantías y prácticas profesionales.

Se aplicó una entrevista validada mediante un juicio experto a once diferentes docentes en ejercicio de la región del Bío Bío, mediante la cual se logró conceptualizar elementos asociados a dicho saber pedagógico. Se buscó extraer la información referida a la experiencia de este profesorado, tanto a nivel individual como también desde el rol de ser acompañantes de prácticas colaborativas entre pares desde lo que viven insertas e insertos en el sistema escolar de la localidad antes mencionada.

Palabras claves:

Construcción del saber pedagógico- profesorado mentor - formación inicial docente- prácticas colegiadas-procesos reflexivos.



## ABSTRAC.

This research was born as a result of the VRID FID VRID project N°220.162.055 (2020) “Characterization of reflective processes in the construction of pedagogical knowledge within the framework of practices in initial teacher training (FID)”, in the career of Basic General Education of the Concepción campus, of the University of Concepción.

Whose academic training method consists of promoting a teacher training model based on practices among “collegiate” peers. Phenomenon that was studied from the analysis and description in this research, giving an account of the thinking constructed by the mentor teachers who accompany these internship and professional practice processes.

An interview validated by expert judgment was applied to eleven different practicing teachers from the Bío Bío region, through which it was possible to conceptualize elements associated with said pedagogical knowledge. We sought to extract information referring to the experience of these teachers, both at an individual level and also from the role of being companions of collaborative practices between peers from what they experience in inserts and inserts in the school system of the aforementioned locality.

**Keys words:** Construction of pedagogical knowledge – mentor faculty- initial teacher training- collegiate practices- reflective processes.



## DEDICATORIAS.

A la pequeña y grande Ángela, por resistir y triunfar un día más. Por forjar mis decisiones con hilo y oro, por mi voluntad en el trayecto, por la firmeza de mi ilusión. Por las Valentinas en el paso por la urbanidad, por lo aprendido en la distancia del cobijo de mi Madre Tierra, por volver más viva que nunca a la Patagonia de mi cielo.

A mi familia por siempre estar aquí y allá, en el pulso de mi corazón. Son aliento para el tranco, mate, agua, vientos y mareas. Por no fallar, gracias.

A mis maestras y maestros de esta escuela llamada vida, por todas y cada una de sus lecciones. Porque somos escuela afuera y dentro de ella. En lo común y lo silvestre, porque en la capacidad de soñar podemos hallar refugio y camino compartido.

Una dedicatoria especial a Margarita de mallín de la Patagonia, fiel compañera antropóloga en este viaje de regreso a casa.

Al Consuelo que da el saber,

Calmante para la ignorancia.

A la Esperanza que es nuestra Victoria.

De camino hacia la Aurora.

*Vuelan mariposas,*

*cantan grillos...*

*la piel se me pone negra*

*y el sol brilla brilla y brilla*

(...)

La paloma volará.

**El arado, Victor Jara.**



## ÍNDICE

<b>1.INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>Pág. 6</b>
<b>2.PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....</b>	<b>Pág. 8</b>
<b>3.OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>Pág. 13</b>
<b>4. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>Pág. 14</b>
<b>5. MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>Pág. 14</b>
<b>5.1 CAPÍTULO 1: LAS PRÁCTICAS COLEGIADAS Y LA CONSTRUCCIÓN DEL SABER PEDAGÓGICO EL CASO INNOVADOR DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA EN LA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN.</b>	
<b>5.2 CAPÍTULO 2: ACERCÁNDONOS A LA NATURALEZA DEL CONCEPTO DE SABER PEDAGÓGICO.</b>	
<b>5.2.1 LAS INTERACCIONES INTERPERSONALES DEL PROFESORADO Y LOS ESPACIOS INFORMALES: saber pedagógico cognitivo.</b>	
<b>5.2.2 LA NATURALEZA COMPLEJA DEL SABER PEDAGÓGICO.</b>	
<b>5.2.3 LA NATURALEZA SUBJETIVA DEL SABER PEDAGÓGICO.</b>	
<b>5.2.4 LAS TRAYECTORIAS EN LA CONSTRUCCIÓN DE SABER PEDAGÓGICO.</b>	



<b>6. MARCO METODOLÓGICO.....</b>	<b>Pág.28</b>
<b>6.1 METODOLOGÍA</b>	
<b>6.2 TIPO DE DISEÑO</b>	
<b>6.3 UNIDAD DE ANÁLISIS Y UNIDAD DE ESTUDIO</b>	
<b>6.4 PARTICIPANTES DEL ESTUDIO</b>	
<b>6.5 INSTRUMENTO DE RECOPIACIÓN DE LA INFORMACIÓN</b>	
<b>6.6 ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN</b>	
<b>6.7 LIMITANTES DE ESTUDIO</b>	
<b>6.8 CRITERIOS ÉTICOS</b>	
<b>6.9 CRITERIOS DE RIGOR</b>	
<b>7. RESULTADOS.....</b>	<b>Pág. 39</b>
<b>7.1 PRIMER EJE: CONCEPTO DEL SABER PEDAGÓGICO.</b>	
<b>7.2 SEGUNDO EJE: ELEMENTOS DEL SABER PEDAGÓGICO.</b>	
<b>7.3 TERCER EJE: ROL DE LA REFLEXIÓN.</b>	
<b>7.4 CUARTO EJE: DIMENSIONES DEL SABER PEDAGÓGICO.</b>	
<b>7.5. QUINTO EJE: PRÁCTICAS DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN.</b>	
<b>8. REFLEXIONES FINALES.....</b>	<b>Pág.75</b>
<b>9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>Pág. 79</b>
<b>10.ANEXOS.....</b>	<b>Pág.83</b>



## 1. INTRODUCCIÓN.

La presente investigación es un estudio de caso, de carácter cualitativo que buscó describir los elementos asociados a la construcción del saber pedagógico. Así como también analizar los procesos reflexivos del profesorado mentor. Empleando para efectos de lo anterior, un exhaustivo rastreo de teoría a contar del año 2021, así como la aplicación de una entrevista a once docentes mentores el mismo año en la región del Bío Bío, en el área Pencopolitana.

Dicha muestra llamada: “cuerpo docente mentor” o “profesorado mentor” fue seleccionada por el rol de acompañamiento que estos y estas docentes llevan adelante en las prácticas colegiadas de la carrera de Educación General Básica, de la Universidad de Concepción, campus Concepción.

Fue interesante estudiar el pensamiento de estos y estas docentes mentores pues son parte de este estudio de caso, que particularmente evidencia un modelo único de hacer prácticas en Chile. Dando forma a un enfoque de formación inicial docente que materializa el saber práctico del profesorado, mediante la inducción temprana de sus estudiantes a los centros de prácticas.

Es decir, lo que ocurre en este modelo de formación inicial, es que se promueve un enfoque colaborativo y práctico, pues desde el primer año de carrera a las y los estudiantes, se les asigna una dupla aventajada o par de la carrera, que será su acompañante en el proceso de inserción en su primer acercamiento a la institución escolar desde la docencia, como profesional de la educación en los centros escolares.

Allí es donde la labor de los y las docentes mentores que se estudian principalmente en esta investigación, es fundamental. Pues es en los centros de prácticas donde ocurren estos intercambios sociales entre docentes mentores de prácticas colegiadas y estudiantes bajo la modalidad de “pares acompañantes”.

Por aquello habita la curiosidad en torno a ese profesorado mentor, en búsqueda de evidencia empírica que dé cuenta de las reflexiones que el profesorado mentor lleva



a cabo, y también lograr describir sintéticamente los elementos que el mismo profesorado asocia a la construcción de los saberes pedagógicos.

En buenahora, se estudia a dicho profesorado mentor, tanto desde sus experiencias pedagógicas personales, como desde sus experiencias en mentorías. Sin olvidar el foco de la investigación, consistente en articular dichos saberes señalados como emergentes desde las prácticas individuales del profesorado mentor, en el cruce con los procesos de mentorías de los que participan y que les llevan a declarar información en relación a los saberes asociados a la construcción del saber pedagógico que se da a nivel de la formación inicial docente (FID).

Para efectos de ir cerrando esta introducción, también se hace referencia a los ejes emanados desde la aplicación de las once entrevistas a las y los docentes mentores acompañantes de prácticas colegiadas. Se detallan a continuación:

**-EJE 1: Concepto de saber pedagógico.**

**-EJE 2: Elementos del saber pedagógico.**

**-EJE 3: El rol de la reflexión en el proceso de construcción.**

**-EJE 4: Dimensiones del saber pedagógico.**

**-EJE 5: Elementos del saber pedagógico que el mentor considera relevante para los procesos de reflexión en torno a la práctica del profesorado en formación.**

Ejes que permitieron orientar el análisis de resultados, mostrando las interrelaciones que emergen desde el estudio de la teoría disponible en torno a la construcción de saberes pedagógicos, y la muestra de once docentes mentores que tuvieron la voluntad de participar de este estudio, y facilitar el proceso de investigación.

Se presenta a continuación, el planteamiento del problema, que lleva a estudiar la formación inicial docente. Para revisar el contenido general de la investigación, se puede revisar el índice incluido en la página 5.



## 2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

Una de las causas de las dificultades que vivencian docentes n6veles se relaciona directamente con la sobre teorizaci6n que existe por parte de los programas de estudio que ofertan las universidades. Generando un d6ficit de experiencias pr6cticas en el profesorado en formaci6n, existiendo una tendencia a una formaci6n te6rica por sobre una formaci6n pr6ctica.

El fen6meno anterior, repercute en los procesos de inserci6n de los y las docentes iniciales, pues los primeros a6os del profesorado novel constituyen una realidad compuesta por diferentes necesidades encontradas. Se respalda la informaci6n mencionada, extrayendo un fragmento del ensayo "Pol6ticas de inserci6n profesional para docentes n6veles a trav6s de mentor6as: el caso de Chile" y que se presenta a continuaci6n:

"El informe Los Docentes son Importantes (OCDE,2005) se6ala que incluso en lugares donde hay altos niveles de confianza en la calidad de la formaci6n inicial, la naturaleza misma de la ense6anza hace que las/os docentes noveles tengan serias dificultades para adaptarse al ejercicio profesional" (Boer

Informe que da cuenta de que pese a "los altos niveles de confianza en la calidad de formaci6n inicial" igualmente se presentan dificultades evidenciadas por docentes n6veles en Chile. Necesidades en el 6mbito del ejercicio profesional de los y las docentes n6veles significadas como dificultades.

A partir de estas dificultades expresadas por el informe citado anteriormente, es que se plantea la formaci6n inicial docente como un punto de partida trascendental para generar procesos de mejoramiento de la educaci6n. Para continuar presentando este planteamiento del problema, ser6 conveniente referirse a la falta de experiencias de formaci6n inicial desde modelos de colegiatura, como el que presenta la Universidad de Concepci6n y bajo el cual se caracteriza este estudio, aportando informaci6n a nivel te6rico sobre la formaci6n inicial docente y la



construcción de saberes pedagógicos en modelos colegiados o de prácticas entre pares.

Lo que dotará a este estudio, de la significancia de una documentación de índole casi exploratorio en el sentido de lo local Pencopolitano. Sin embargo, se requiere revisar las experiencias en el campo de la preparación y construcción del saber pedagógico o docente más allá del nivel local, avanzando hacia perspectivas de estudio nacional, e internacional.

Todo ello, para poder tener una mirada más amplia de los avances en la materia de construcción de saberes y acercarse a conceptualizaciones mayormente nutridas por diferentes experiencias prácticas, que se irán presentando en la progresión de esta tesis de pregrado, que se sitúa en el área Pencopolitana.

Se busca relacionar la información anteriormente expuesta, directamente con el área de la formación inicial docente local. Al respecto, se incorpora para dichos fines a la autora Suckel, M. et al (2019), quien estudia la formación inicial docente y además ejerce la docencia universitaria por varios años en la Universidad de Concepción, Chile.

Formando profesores y profesoras, esta maestra y teórica de la formación inicial, señala una idea que será expresada a continuación y es que existe una sobre teorización por parte de los programas de estudio. Ella lo señala previamente:

“la formación inicial docente (FID) generalmente contiene una excesiva teorización, generando una distancia entre los programas de formación docente y los requerimientos del sistema escolar”. (p.812)

Sobre teorización que se relaciona directamente con las dificultades experimentadas por docentes nóveles. Conceptualizando la idea de la distancia que se genera entre el sistema escolar y la preparación universitaria, con la problematización anteriormente expuesta, se hará referencia a que son los y las docentes nóveles quienes ingresan al sistema escolar careciendo de herramientas suficientes para enfrentar los requerimientos sobre la marcha de su inserción.



Evidenciando a través de la información anterior, que la **FID** se encuentra fortalecida en ámbitos teóricos, pero estando deficitaria en ámbitos prácticos. Factores que se relacionan con las dificultades manifestadas por los y las docentes noveles al momento de comenzar a ejercer en ámbitos profesionales.

En relación a la información expuesta, surge el siguiente planteamiento ¿cómo superar la distancia entre los programas de formación universitaria y los requerimientos del sistema escolar? A través de esas preguntas se busca aproximar hacia un entendimiento de los saberes construidos por docentes que son parte de la formación inicial docente (**FID**) y cuya respuesta se orienta hacia un saber de índole práctico o un requerimiento a nivel de competencias prácticas como se irá demostrando en el transcurso de esta pequeña investigación de campo.

Para seguir profundizando en los argumentos anteriores, se hará una propuesta tendiente a equilibrar dicha distancia teórica. Proponiendo para ello, un fortalecimiento de la formación inicial en el sentido de los procesos de formación práctica. Como estrategia para acortar tal distancia teórica-práctica señalada como parte de la problematización que guía la presente investigación.

Desde la referencia a la investigación del magíster Inostroza, F (2020), de la misma Universidad y ciudad, titulada: “Indagación en las características del proceso de construcción del saber pedagógico en la formación inicial docente”, se incorpora la idea del fortalecimiento de los procesos prácticos, tal como se señala a continuación:

“Schön (1992), nos proporciona el modelo del profesional reflexivo, donde nos señala que la formación inicial no solo debe proporcionar una formación teórica-científica, sino que debe partir desde la práctica, situada en los procesos de aprendizaje, para luego unirla con teoría a esa práctica de forma significativa”.  
(Inostroza, F, 2020, P. 16)

La cita manifiesta y construye un modelo de “profesional reflexivo o reflexiva”, que tiene la característica de partir desde la base de una formación inicial que favorece el aprendizaje desde el quehacer práctico. Incluyendo además una formación



teórica-científica, una unión significativa que se sitúa en los procesos de aprendizaje.

Es decir, parte desde las competencias prácticas o saberes prácticos. Parte de la naturaleza del quehacer docente. La práctica pedagógica demanda habilidades asociadas a la reflexibilidad docente. Se orienta hacia los procesos reflexivos que ocurren en las prácticas pedagógicas, desde la importancia de estos procesos a nivel de la formación inicial docente.

Siguiendo la línea del mismo autor quien incorpora el concepto de “profesional reflexivo” ya referido, además se agrega el de “práctica reflexiva”, y que se presenta como un saber, tal como lo plantean los dos autores:

“así como Habermas (1971) y Schon (2010) reconocen el concepto de la práctica reflexiva como un saber que se constituye desde la experiencia que es necesaria para la generación de un aprendizaje profesional, por lo tanto, para mejorar la práctica pedagógica.”(Inostroza, F, P. 15)

Conceptualizando la idea de ambos autores: una práctica reflexiva, no es una práctica sin reflexión. Sino que agregan, la intención reflexiva en su propuesta y con énfasis. Tendiendo al aprendizaje profesional, en una superación de la propia práctica pedagógica. Una práctica que es de carácter reflexiva.

Con ambas referencias, se quiere remitir el análisis hacia la reflexión como concepto. Porque es genuinamente la reflexión pedagógica, parte de la naturaleza de construcción de los saberes pedagógicos. Sin embargo, en el escenario educativo local de Concepción ¿Existen los espacios educativos para generar una formación inicial docente con prácticas pedagógicas que incorporen “prácticas reflexivas”?

Aquella pregunta orienta e impulsa algunas de las interrogantes contenidas en las encuestas de la presente investigación y sobre lo que se reflexionará en los apartados finales. ¿Cómo la formación inicial docente prepara a un profesorado



reflexivo? ¿En qué condiciones y mediante qué prácticas se consuma dicho objetivo formativo?

Una investigación llevada a cabo por Alarcón, F (2022) perteneciente a la misma casa de estudios, en la línea de las trayectorias asociadas a la formación inicial docente, titulada: “Trayectorias educativas del profesorado en formación: las historias de inclusión-exclusión en los procesos reflexivos durante la construcción del saber pedagógico en estudiantes de Educación General Básica de la Universidad de Concepción”, da cuenta sobre la construcción del saber pedagógico, indicando lo que respecta a continuación:

“el saber pedagógico, sería un “componente del concepto de saber docente”, con la cualidad diferenciadora, de originarse en la acción reflexiva que desarrolla el docente respecto de su práctica”. (Pedemonte en Alarcón, 2022, P. 54)

Relacionando así la autora, los conceptos de saber pedagógico con la acción reflexiva sobre su práctica pedagógica. Dando forma a la conceptualización principal que esta investigación ha planteado y que se relaciona con campos semánticos anteriormente descritos, y asociados a la formación inicial docente y la reflexión práctica. Desde aquello se desprende la diferencia descrita por la autora en relación a los saberes docentes y los saberes pedagógicos. Al leer la investigación de la autora se puede hallar la categorización que estructura en el documento anteriormente citado.

Saber pedagógico determinado por la reflexión práctica, y que va dotando de un corpus conceptual a la investigación. Mediante la distinción del léxico contextual, asociado a la formación inicial docente, a los procesos reflexivos del profesorado y hacia la construcción de saberes docentes orientados a construir un profesorado portador de una identidad reflexiva, un profesorado reflexivo.

En el caso particular de esta investigación, también la muestra se orientó principalmente a componerse por el profesorado mentor, y por las prácticas



colegiadas, conceptos, que se irán describiendo a través del avance de los apartados teóricos y que forman parte de este cuerpo conceptual que se irá alimentando. Y que sin duda será difícil alimentar. Por su carácter complejo y porque el campo investigativo es de carácter exploratorio, en el sentido de las colegiaturas, en el sentido de la construcción de saberes pedagógicos obtenidos a partir de la experiencia de ejercer la mentoría de procesos prácticos entre pares.

### **3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.**

#### **3.1 OBJETIVO GENERAL ASOCIADO AL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.**

Describir los elementos de la reflexión pedagógica en torno a la Construcción del saber asociados a las prácticas pedagógicas desde la visión de un grupo de docentes mentoras en ejercicio que colaboran con la carrera de Educación General básica de la Universidad de Concepción, Campus Concepción.

#### **3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS ASOCIADOS A LA ENTREVISTA APLICADA**

- Describir los elementos del saber pedagógico que el profesorado mentor considera relevante para los procesos de reflexión en torno a la práctica del profesorado en formación.
- Reflexionar en torno a la construcción del saber pedagógico en la formación inicial de docentes utilizando una línea lingüística inclusiva que incorpore una perspectiva de género.



#### **4. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.**

- a) ¿Cuáles son los elementos centrales extraídos desde las reflexiones del profesorado mentor en torno a la construcción de los saberes pedagógicos en las prácticas colegiadas?
- b) ¿Cuáles son los elementos principales que el profesorado mentor señala en sus reflexiones asociadas al rol de acompañamiento de las prácticas colegiadas del profesorado en formación inicial?
- c) ¿Cómo desde la investigación pedagógica se involucran líneas lingüísticas inclusivas que incorporan reflexiones desde perspectivas de género?

#### **5. MARCO TEÓRICO.**

##### **5.1 CAPÍTULO 1:**

#### **LAS PRÁCTICAS COLEGIADAS Y LA CONSTRUCCIÓN DEL SABER PEDAGÓGICO EL CASO INNOVADOR DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA EN LA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN.**

En lo específico esta investigación se enfocó en relevar el pensamiento de los y las docentes que acompañan desde las escuelas las prácticas colegiadas y que reciben a estudiantes practicantes colegiados y colegiadas. Trata sobre la práctica docente,



tal como ya lo mencionan en “Práctica colegiada en la formación inicial docente y construcción del saber pedagógico” (2019)

“el prácticum constituye un espacio privilegiado para analizar el conocimiento de y para la enseñanza: para la reflexión sobre qué y cómo conocen los profesores; cómo y quién construye, sistematiza y difunde el conocimiento a partir de práctica”. (Gonzalez Sanmamed y Fuentes Abeldes, en Sáez, et al., 2019, p.812 )

Reflexionar con el profesorado mentor en relación a la construcción pedagógica que se genera en los procesos de formación inicial docente. Las principales conceptualizaciones extraídas desde la interacción con el espacio llamado prácticum. Puntualizando el “prácticum” como una etapa privilegiada para el estudio sobre el quehacer pedagógico, posibilitando los procesos reflexivos asociados a las prácticas pedagógicas colegiadas, particularmente.

Mediante la indagación en las reflexiones de los profesores y las profesoras que trabajan en la región del Bío Bío, en relación a sus experiencias prácticas de acompañamiento, observación y evaluación a estudiantes colegiados y colegiadas. Son docentes que están en las instituciones escolares, ejerciendo un rol mentor en los procesos prácticos.

Estas prácticas colegiadas generan que las y los estudiantes de Educación General Básica reciban el andamiaje de sus pares de tercer y cuarto año de la misma carrera, transitando entre aprendices y enseñantes de su área de estudio. Tal como se señala en el mismo artículo citado anteriormente:

“Específicamente en el modelo de práctica inserto en la innovación de práctica colegiada o de par acompañante. Esta práctica la definimos como una alianza de trabajo basada en el proceso de tutoría entre pares, donde



profesores en formación e inmersos en contextos de práctica pedagógica, más aventajados en su zona de desarrollo proximal, promueven procesos tutoriales de compañeros menos adelantados”. (p. 814)

La dinámica anterior, ha cambiado el modo de formar al profesorado en Chile, conformando una innovación pedagógica. Ya que estas y estos docentes, además de poder ingresar inmediatamente al aula a practicar en primer año de formación universitaria, también lo hacen en compañía de un par de la carrera que lleva una mayor progresión o “más aventajado en su zona de desarrollo proximal”, como menciona la autora Suckel, Et al. (2019). Anteriormente.

Para ir comprendiendo y decantando el complejo fenómeno que surge de esta experiencia práctica, existe también la supervisión y acompañamiento permanente de docentes guías de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción, quienes apoyan las retroalimentaciones y monitorean el innovador modelo de formación inicial docente.

Conformándose así, una triada formativa compuesta por las y los estudiantes en formación (pares), los académicos y las académicas de las universidades y las comunidades escolares. A través de una formación cuya composición será definida como compleja, ya que está sostenida por una tríada pedagógica formativa.

El conjunto de agentes de dicha triada, es decir, las y los estudiantes practicantes colegiados, a su vez, las y los docentes universitarios que colaboran y guían estos procesos de formación práctica, y finalmente el profesorado mentor que se encuentra en las escuelas es gestor de la preparación de docentes nóveles.

Aquella tríada se define de una composición compleja porque involucra una relación directa entre instituciones y sus agentes. Generando un espacio de dinamismo entre las escuelas y la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Concepción, que retroalimenta la praxis pedagógica.



Mediante la colaboración de los y las docentes guías en las instituciones escolares que acompañan el proceso de formación inicial docente, las pasantías colegiadas constituyen un nuevo fenómeno. Donde incluso participan desde roles de supervisión las unidades técnico-pedagógicas y directorios de las escuelas.

Así es como se genera una profundización de las fases de rol monitor. Tanto por parte de las y los docentes de la Universidad de Concepción, como de las instituciones escolares y sus profesores y profesoras en ejercicio. Sumado a lo anterior, también las y los docentes iniciales o estudiantes de pregrado, en su colaboración pedagógica, logran poner en marcha un nuevo enfoque del quehacer práctico desde mentorías en el primer año de estudio.

Por lo anterior, es que este tipo de experiencias se orienta hacia una formación de docentes desde un ámbito social colaborativo. Tal como se plantea en el mismo texto de Sáez, G., Saavedra, C. Suckel M., Molina, R.:

“la construcción del saber pedagógico, situada en experiencias de prácticas progresivas, mediante una estrategia de trabajo colaborativo mediada desde la perspectiva vigotskyana, la cual privilegia el desarrollo de análisis grupales, instancias investigativas o talleres prácticos en campo”. (p.816)

Experiencias de prácticas progresivas que van aumentando la exigencia de las tareas propuestas en el transcurso de primer a quinto año en el ámbito de la formación inicial. Potenciando que los futuros y las futuras docentes puedan practicar muchas horas más. Asimismo, están presentes las instancias de reflexión docente asociadas al proceso de práctica colegiada. A través de jornadas de reflexión y análisis pedagógico entre pares colegiados/as y docentes de la Universidad.

Para ir avanzando en la teorización, se agrega el enfoque de género afectividad y sexualidad desde el uso de un lenguaje inclusivo, bajo el marco de referencia propuesto, y por lo tanto, oficial, creado por el ministerio de Educación de Chile



actualizado al año 2023 titulado: “Manual del lenguaje inclusivo de Género Prochile: que el lenguaje incluya a todas las personas”. El documento anterior en sus objetivos señala:

“El lenguaje inclusivo es un conjunto de propuestas de uso de la lengua castellana/española que busca personalizar la presencia de mujeres y hombres al escribir, hablar y representar, promoviendo que las y los hablantes abandonen o no incurran en el sexismo lingüístico y en el sexismo social presente en el lenguaje”. (p.3)

Amparando este enfoque en las líneas anteriores, se invita a poner atención al estilo de redacción que se empleará en el presente estudio. En esta ocasión, el proyecto pesquisó las entrevistas principalmente de unas profesoras, ya que la muestra del estudio se construyó sobre las experiencias de docentes mujeres y dos hombres.

Surge la inquietud por dejar plasmado intencionalmente como línea escritural desde un enfoque de género, evitando la “invisibilización” lingüística o sexismo lingüístico. Lo anterior, también se construye a la vista de que esta tesis emerge desde un enfoque de género, y presente la influencia de los acontecimientos socio-políticos de la Universidad en cuestión, protagonizados por mujeres, y disidencias sexuales en 2018.

Para ampliar la argumentación anterior, se agrega el documento: “Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogas feministas interseccionales.” (2019). Documento integrado pues relatan parte de los procesos de demandas internas en las universidades chilenas en aquel periodo por parte de los grupos anteriormente mencionados:

“se dio entre los meses de abril, mayo y junio de 2018, (...) motivada por el rechazo e indiferencia de las autoridades frente a los casos de acoso sexual



perpetrados en el establecimiento. Así, diversas universidades del país se sumaron a esta iniciativa, denunciando los casos de acoso sexual” (Muñoz, Follegati, y Jackson, 2018, p. 2)

Planteamiento que expresa la realidad de las casas de estudio de educación hasta esa fecha, y marcando un cambio que llega a estar vigente en esta tesis, en donde en vista de los acontecimientos anteriores se decide incorporar una perspectiva de género en el planteamiento lingüístico que se empleó.

Finalmente, previo a las consideraciones anteriores, se invita a conocer la argumentación y estructuración general del tema, que buscó describir los elementos del saber pedagógico que el profesorado mentor considera relevante para los procesos de reflexión en torno a la práctica del profesorado en formación, desde una forma particular de hacer prácticas y que es la colegiatura.

Mediante este estudio, se podrán informar sobre lo que piensan las docentes mentoras y mentor, que colaboran de forma desinteresada (gratuitamente) en la formación inicial docente, desde los resultados obtenidos por una escuela de Educación General Básica que busca constantemente innovar en temas de formación inicial docente.

Brindando a sus estudiantes la oportunidad de experimentar un complejo modelo colaborativo de formación inicial, mediante las triadas formativas. Desde el primer año de formación universitaria en procesos de práctica colegiada, gestionando diferentes espacios para el análisis y la reflexión docente.



## 5.2 CAPÍTULO 2:

### ACERCÁNDONOS A LA NATURALEZA DEL CONCEPTO DE SABER PEDAGÓGICO.

La presente investigación se propuso develar algunos elementos asociados a la construcción de los saberes pedagógicos que proponen principalmente un grupo compuesto por profesoras en ejercicio de la ciudad de Concepción. Con la característica que acompañan los procesos de formación inicial docente, ejerciendo un rol de mentorías mediante el acompañamiento a los y las estudiantes de prácticas colegiadas.

Se buscó profundizar en el estudio de los saberes pedagógicos sin afán de hallar recetas, sino por afán de búsqueda, para ampliar el área investigativa asociada a la construcción del saber pedagógico y responder a preguntas tales como ¿Cuáles son los saberes más relevantes para el profesorado mentor? ¿Qué elementos posibilitan dicha construcción pedagógica?

Se plantea que la construcción de estos saberes, incide directamente en los procesos prácticos que se dan a nivel educativo, a nivel formal e informal. Aquellos saberes buscan organizar y sistematizar la amalgama de conocimientos existentes en cuanto al quehacer pedagógico, existiendo la posibilidad de preparar a las nuevas generaciones de maestros y maestras.

Para fundamentar lo anterior, incorpora lo que algunos autores y algunas autoras definieron previamente en torno al concepto de construcción del saber pedagógico, buscando definir el término. Por ejemplo, el autor Victor Díaz Quero(2004) en “Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico”, define esta construcción preliminarmente como:



“los conocimientos, construidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente” (Díaz, 2004, pág. 170)

Se selecciona este escritor pues es capaz de rastrear la teoría reciente en torno al foco investigativo de esta tesis. Definiendo que dichos saberes pedagógicos son creaciones del docente, que suceden en diversos contextos históricos-culturales. Se expresan como ideologías, valores humanos, prácticas y conductas. Evolucionan, además permanecen como rasgos y conductas en el tiempo en el profesorado.

### **5.2.1 LAS INTERACCIONES INTERPERSONALES DEL PROFESORADO Y LOS ESPACIOS INFORMALES: saber pedagógico cognitivo.**

El análisis que se genera a partir de la idea del autor Díaz Quero (2004) en su conceptualización sobre los saberes, es que no se reduce el estudio del profesorado simplemente a creaciones que sólo existen o suceden dentro del aula, no se limita solamente a un carácter de índole institucional, sino también considera y percibe en su análisis las interacciones interpersonales forman parte del proceso.

Incluye las creaciones del profesorado que son propias de la interacción que se da en los espacios informales del ser humano que es la o el docente, donde el profesor o la profesora también construye sus valores, sus pensamientos, prácticas, ideologías, y actitudes.

Por lo tanto, resulta complementaria la mirada de Díaz Quero, V., ya que, genera un análisis que otorga un reconocimiento a las y los docentes más allá de su ámbito



netamente formal. Incorpora el aspecto no formal o lo “cotidiano”, haciendo interactuar teóricamente los espacios donde docentes construyen sus saberes pedagógicos.

La conceptualización que plantea el mismo autor acerca de la construcción del saber pedagógico es profunda. Él caracteriza dichos saberes en tres categorías: “tres entidades básicas: a) cognitiva, expresada en dos direcciones: formal e informal, (b) afectiva, y (c) procesual” (Díaz, 2004, p. 19)

Para introducir a las ideas planteadas anteriormente, se hará referencia a lo cognitivo, relacionado a los contextos donde emergen los saberes pedagógicos, es decir, desde los espacios formales e informales donde habita el profesorado. Seguido por lo afectivo orientado a lo antropológico-personal e incluso cotidiano; y finalmente, lo procesual relacionado con los mismos cambios que va viviendo la persona que aprende y enseña, lo que se mantiene en el tiempo y también lo que se transforma.

Entonces dicho autor no sólo es complementario por la definición que construye de saberes pedagógicos, sino también porque divide dicha definición en áreas particulares referidas a una visión antropológica del ser humano, a los aspectos afectivos de las personas que ejercen pedagogías, y finalmente, también considera la esencia mutable del profesorado, la permanencia de los cambios en el mismo proceso de ser un profesor o una profesora.

### **5.2.2. LA NATURALEZA COMPLEJA DEL SABER PEDAGÓGICO.**

Una segunda definición de saberes pedagógicos a considerar en esta investigación, la entrega la escritora Tatiana Díaz Arce (2014), en su publicación: “La Construcción del saber pedagógico y la formación de profesores”, señalando que dichos saberes son:



“un conocimiento complejo, dado que como cuerpo del saber resulta irreductible, es decir, imposible de fragmentar para llegar a su cabal comprensión, siendo al mismo tiempo relacional, holística, autopoietico y multidisciplinario”. (pág.157)

Esta autora permite respaldar la naturaleza compleja del estudio de la construcción del saber pedagógico, permitiendo definir estos saberes como un todo complejo. Un todo amplio, irreductible que además no resulta entendible desde la parcelación de sus áreas, siendo en cambio muy relacional, e involucrando a su vez, a diversas disciplinas o áreas del saber.

La escritora propone asimilar el rasgo complejo del saber pedagógico, desde teorías de la complejidad (p.157) en términos de “superar la escisión entre conocimiento profesional, disciplinar y entre teoría y práctica”. Proponiendo una necesidad de articulación entre el saber teórico (universidades) y el saber práctico (centros escolares).

Se reporta a partir de lo planteado por Arce T.(2014), una desarticulación entre lo que se enseña, lo que se debe aplicar en las aulas escolares. Se advierte un escenario de docentes que construyen el saber, sin reflexionar en torno a este.

Profundizando en las ideas de la autora chilena, señala en el mismo documento que el concepto de saber pedagógico es acuñado por la comisión nacional sobre formación docente inicial 2005. (p. 153), a partir de lo que se pone de manifiesto lo reciente de la aparición del término.

Siguiendo desde el enfoque de su compleja naturaleza, se agrega lo indagado en los estudios de la autora Suckel M. et. Al Rodríguez, Sáez, Campos (2020), en su investigación: “El rol de la formación inicial docente en el proceso de construcción del saber pedagógico”, entregando una tercera definición sobre los saberes pedagógicos:



“El proceso de construcción se articula como una acción compleja, de construcción propia y auto-organización, integrando la subjetividad del saber. Por tanto, este se presenta como una elaboración del sujeto que revela una información organizada y sistematizada”. (P.15)

Al abordar la perspectiva de Suckel et. Al, se puede generar un punto de similitud con Díaz A., en relación al concepto de *articulación* del proceso de construcción de saberes pedagógicos. Rescatando elementos como la auto-organización sistemática que realizan las y los profesores.

### **5.2.3. LA NATURALEZA SUBJETIVA DEL SABER PEDAGÓGICO.**

Cuya naturaleza del hacer se sitúa conceptualmente como un todo subjetivo, organizado y sistematizado. A su vez, resulta apropiado indicar que esa sistematización no difiere de la subjetividad de dichos saberes, de lo particular que elabora y ejecuta como rutina una profesora o un profesor.

Es también decir que el profesor o la profesora portan saberes en sí mismos, en sus historias. Crean saberes en la medida de lo práctico. Hay que indicar aquí, que al hablar de construcción del saber pedagógico también conlleva entender que esos saberes están directamente relacionados con los procesos que se dan en las aulas, como lo estudia la investigadora Suckel M.

Ahora bien, el aspecto subjetivo del saber pedagógico está presente en las ideas de Rodríguez, D. y Torres J., en Autopoiesis, la unidad de una diferencia: Luhmann y Maturana (2003), porque explican el quiebre de la validación del método científico, indicando sobre el saber práctico lo que se presenta a continuación:



“Maturana emprende un ambicioso proyecto teórico, que lo lleva a replantear los fundamentos del conocimiento humano, y, como consecuencia, a diseñar una nueva base para el método científico. El criterio de validación de las explicaciones científicas ya no necesita recurrir a la realidad objetiva, sino reconocer que su fuente se encuentra en la experiencia: en la ciencia no se explica al mundo, sino la experiencia”. (p. 2)

Por ende, se incorporó a Maturana pues plantea el reconocimiento del ámbito práctico y su naturaleza subjetiva en la construcción del conocimiento humano. Aplicado al entendimiento de la naturaleza del saber pedagógico, integrando para su mejor entendimiento, su carácter subjetivo cuya fuente se halla en la experiencia.

#### **5.2.4. LAS TRAYECTORIAS EN LA CONSTRUCCIÓN DE SABER PEDAGÓGICO.**

Retomando a la autora Suckel, M. et. Al, ahora también ella permite respaldar que existe una perspectiva que busca reconocer los saberes que surgen en el mismo proceso de formación pedagógica. La idea de estudiar a los y las estudiantes de pedagogías, sus trayectorias, motivaciones.

El mismo equipo de investigación de Educación General Básica de la facultad de Educación de la Universidad de Concepción conformado por Marcela Suckel Gajardo, Daniela Campos Saavedra, Gonzalo Saez Nuñez, y Guillermo Rodríguez Molina publica el documento “Trayectorias educativas de profesores de primaria en formación y la construcción de saber pedagógico (2019).

Señalando en dicho artículo que:

“la evidencia del contexto nacional en relación a la formación inicial docente presenta desafíos en cuanto a la articulación de los procesos teóricos y



prácticos, que se articulen con las necesidades del aula, el desarrollo profesional de los y las docentes, y las trayectorias que siguen estos, reflejadas en sus prácticas pedagógicas”. (p. 122)

Porque precisamente son también los y las docentes en formación, en este caso particular de la Universidad de Concepción de la carrera de Educación General Básica, quienes construyen sus propias trayectorias, han expresado en sus diferentes cortes (2019), aquellas motivaciones que les han llevado a incorporarse a la pedagogía y a permanecer en ella, construyendo sus historias.

A partir de la información ya presentada, reiterar la importancia de lo antropológico (Díaz Quero) en el sentido de las trayectorias, las historias de los y las docentes. Incorporando por ello, un concepto conocido como trayectorias de los mismos autores señalados anteriormente:

“El concepto de trayectorias implica la temporalidad de las experiencias vividas por las personas, en sus historias sociales y biográficas (Montes y Sendón, 2006) y se concibe como el espacio social generado por la separación entre estructuras objetivas o posiciones sociales y las experiencias de los actores o formación de identidades sociales.” (P. 121)

Lo que los autores/as intentan explicar, se refiere cómo la historia del profesor o la profesora, puede llegar a determinar su comportamiento e identidad. Es en el sentido anterior, que también se sugiere estudiar las trayectorias de los y las estudiantes en formación.

Desde la búsqueda de un mayor conocimiento de las identidades que conforman el espacio pedagógico, otorgando un significado propio y complejo a su vez, a dichas comunidades pedagógicas. Un docente se construye desde sus niveles personales (historias) hasta en sentidos de colectivización del pensamiento o de socialización pedagógica de sus saberes.



Naturaleza de la construcción del saber pedagógico, que está también conformada por esta idea de trayectorias personales del profesorado. Ahora bien, a modo de síntesis, se puede establecer líneas definitorias del concepto de construcción del saber pedagógico para diversos autores/as que profundizan en el mismo (Díaz, et al, 2014), y algunos de los conceptos que van emergiendo a raíz de las explicaciones generadas para dicha conceptualización.

A través de la revisión bibliográfica del concepto y sus definiciones, los planteamientos llevan a concebir al saber pedagógico o a sus “atributos” como un área de estudio compleja, amplia, inseparable(holístico), de carácter subjetivo, y donde existe evidencia de que no hay consenso respecto de sus criterios de validación referidos al saber práctico (Díaz, V. P. 178). Por lo tanto, ya existen barreras para aproximarse a la complejidad de la construcción del saber pedagógico.

Recapitulando, y para finalizar las ideas de este segundo capítulo sobre la construcción de la naturaleza del concepto de saber pedagógico, enfatizar que llegar a definir dicha naturaleza resultará un camino complejo y sobretodo amplio, incluso con aportes desde otros países y siendo necesario también revisar esas experiencias, como ocurre en el tercer capítulo de la presente investigación.

Comprender el concepto de saber pedagógico tiene como punto de partida una reflexión desde la complejidad del estudio de la naturaleza del saber pedagógico en su conceptualización. Entendiendo que definir el concepto de “construcción del saber pedagógico” resulta difícil precisar, pues presenta una naturaleza de amplia significación descrita



## 6. MARCO METODOLÓGICO.

### 6. 1 METODOLOGÍA.

Esta investigación se enfoca en **describir** los elementos del saber pedagógico que el profesorado mentor considera relevante para los procesos de reflexión en torno a la práctica del profesorado en formación, y también en **reflexionar** en torno dicha construcción utilizando una línea lingüística inclusiva que incorpore una perspectiva de género.

Se busca generar conocimiento en torno a diferentes fuentes. En el apartado anterior, se puntualizó en la teoría seleccionada acorde al lineamiento escogido para guiar la escritura. A su vez, se incorporaron elementos de análisis desde esta misma literatura, que ha emergido a partir de las reflexiones a nivel de docencia universitaria de la Universidad de Concepción.

Dando cuenta de la construcción del saber pedagógico desde las experiencias y trayectorias en prácticas sistematizadas por el cuerpo académico y estudiantes colaboradores/as de dicha institución. Por lo demás, se suma el apartado metodológico que se presenta a continuación que específicamente empleó una metodología de trabajo de estudio de caso, de carácter cualitativo.

Consistente en la aplicación de once entrevistas semiestructuradas a una muestra de profesorado mentor que acompaña y monitorea prácticas entre pares colegiados desde las escuelas básicas del área Pencopolitana. Para llevar adelante la investigación se estructuró el marco metodológico consistente en los siguientes ítems que detallan a continuación:

“tipo de investigación, delimitación temporal, unidad de análisis y unidad de estudio, participantes del estudio, instrumentos de recopilación de la información, estrategias de análisis de la información, limitantes del estudio, criterios éticos y criterios de rigor.”



Ítems del estudio que buscan abordar la aplicación metodológica, ordenando la información disponible. Permitiendo generar resultados de una investigación de campo, logrando comprender las dimensiones de las reflexiones que atraviesan las experiencias docentes que se pudieron encontrar en esta investigación.

## 6.1 TIPO DE DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.

Esta investigación de carácter fenomenológico y cualitativo se construye con un instrumento de recopilación de la información, la cual corresponde a una entrevista. Este instrumento se crea a partir de preguntas de investigación que buscan explorar en torno a diversas temáticas asociadas a la construcción del saber pedagógico desde lo que piensan y significan el profesorado mentor que fue parte de la presente investigación.

Esta metodología es trabajada desde un diseño flexible, no sólo por el contexto sanitario, sino también debido a lo dinámico que pueden resultar los trabajos de campo cualitativos, puesto que se trabaja *in situ* desde la subjetividad, captando reflexivamente la perspectiva y autopercepción de un grupo de estudio. De esta manera, resuenan los planteamientos escritos por Nora Mendizábal en *Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa* para reflexionar, guiar y plantear esta investigación bajo este tipo de diseño, puesto que los datos producidos son descriptivos, ricos, son las palabras de los entrevistados en tanto interacciones de conductas observables, habladas o escritas (Mendizábal, 2009).

En las nociones metodológicas es necesario mencionar la contribución de la perspectiva fenomenológica para recoger la experiencia vivida por parte de este cuerpo profesorado mentor, puesto que este surge como respuesta al radicalismo de lo objetivable, para abordar aquello más allá de lo cuantificable (Fuster, 2019).



Respecto a este enfoque, se puede decir que “La fenomenología se interesa en el cómo y no en el qué de las cosas; es decir, se interesa por el cómo las cosas son experiencias desde la perspectiva de primera persona” (Castillo, 2021, p. 8). En este sentido, esta investigación se pensó desde una búsqueda y exploración de las experiencias de aquel cuerpo profesorado mentor y la construcción del pensamiento de este desde una perspectiva subjetiva desde los significados vividos por ellas y ellos.

## **6.2 DELIMITACIÓN TEMPORAL.**

Esta investigación comienza a desarrollarse durante el año 2021, en la ciudad de Concepción abarcando toda el área del Gran Concepción mediante el estudio de once participantes durante el período de Pandemia COVID-19. Esta pasa por diferentes etapas, mediante la construcción del instrumento desde marzo del año indicado en plena contingencia sanitaria, hasta su posterior aplicación virtual con la muestra el mismo año. Para luego concluir en 2024 los análisis de dicho estudio y la presentación del marco teórico, mediante el término, y aprobación en la evaluación de la presente tesis.

## **6.3 UNIDAD DE ANÁLISIS Y UNIDAD DE ESTUDIO.**

Esta investigación está conformada por una unidad de análisis que corresponde a describir los elementos asociados a la construcción del saber pedagógico del profesorado mentor, que acompaña a estudiantes de la carrera de Educación General Básica, de la Universidad de Concepción, campus Concepción en sus procesos de aprendizaje práctico o inserción en el sistema escolar. Se estudia esta relación pedagógica, puesto que es una carrera que presenta prácticas colegiadas o entre pares de diferente año.



En relación a la unidad de estudio, esta corresponde a docentes que trabajan en el sistema escolar en el área Pencopolitana o en la ciudad universitaria de Concepción, Chile, acompañando las experiencias prácticas antes mencionadas.

#### **6.4 PARTICIPANTES DEL ESTUDIO.**

Es una muestra constituida por once docentes mentores en ejercicio, de las cuales nueve son mujeres y dos son hombres pertenecientes a la región del Bío Bío, área Pencopolitana. La característica común de este grupo de profesoras y profesores, es que todas y todos ejercen labores pedagógicas de acompañamiento de prácticas de la carrera de Educación General Básica, de la Universidad de Concepción desde las instituciones escolares.

Prácticas pedagógicas que parten en el primer año de carrera de los y las estudiantes de Educación General Básica. Que tienen la principal característica de ser colegiadas, puesto que se llevan a cabo a través de pasantías entre pares (par aventajado/a y par inicial). Ocurriendo un fenómeno que es este único modelo de prácticas colegiadas en Chile, mediante un enfoque de colaboración pedagógica y de retroalimentación teórica a partir de las experiencias de pasantías.

Esta retroalimentación sobre las prácticas pedagógicas ocurre entre la llamada “triada formativa”, la que se compone por la universidad a través de su cuerpo de docentes que organizan las prácticas, en segundo lugar, también los y las estudiantes en formación y en tercer lugar, las y los docentes mentores, que son parte en su conjunto triado de vivir las prácticas colegiadas.

#### **6.5 INSTRUMENTO DE RECOPIACIÓN DE LA INFORMACIÓN.**

La recolección de información se realizó mediante la aplicación de entrevistas, para aquello, fue necesario contar con el apoyo del comité experto o equipo de apoyo en



la investigación. Posterior a aquello, se valida el instrumento y se aplican entrevistas . Como lo señala la antropóloga argentina Rosana Guber (2004) en *El salvaje Metropolitano*:

(...) el investigador puede dedicarse a ampliar, profundizar y sistematizar el material obtenido, estableciendo los alcances de las categorías significativas identificadas en la primera etapa. Para ello se vale de nuevas formas de entrevista que le permitan descubrir las dimensiones de una categoría o noción” (Guber, 2004, p. 151).

En relación a lo que señala la antropóloga mencionada anteriormente, se busca mediante la aplicación de las entrevistas, para así poder profundizar y esclarecer como ella dice, los criterios de análisis emergentes a partir de las reflexiones de las y los docentes que participan de los procesos de mentorías y acompañamiento de prácticas colaborativas y quienes fueron entrevistadas y entrevistados.

Ahora bien, para llegar a construir dicho instrumento, se contó con un comité de expertos que evaluó y realizó sugerencias mediante un *Juicio de experto para validación de un instrumento*. Documento anteriormente señalado (revisar anexos 1) que permitió la elaboración de la entrevista mediante la opinión del comité evaluador de las preguntas contenidas por el instrumento, así como también, su análisis y reparación previo a su aplicación.

Dicho comité diseñó y también aplicó la entrevista en cuestión, cuyos resultados completos y literales se encuentran en el apartado de anexos(revisar anexos 2), para ahondar en un mayor estudio de los detalles de las respuestas. En relación a quienes fueron ese comité, este fue asignado a través del proyecto VRID FID (2020) “Caracterización de los procesos reflexivos en la construcción de saber pedagógico en el marco de las prácticas en la FID”.

Constituyéndose principalmente por docentes de la Universidad de Concepción de la carrera Educación General Básica, campus Concepción. Quienes impulsan el proceso de caracterización de la reflexión docente para la construcción del saber



pedagógico emergente en la delimitación geográfica antes indicada, y que sin duda, da cuenta de las reflexiones docentes que emergen a raíz de estas entrevistas.

## **6.6 ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.**

Para continuar, se detalla dicho instrumento, desde su composición o estructura. La cual consta de cinco ejes centrales, o criterios/categorías centrales de análisis. Se crean ejes que cumplieron la función de orientar la entrevista hacia el surgimiento de los resultados, para la creación de categorías de análisis generales específicas por eje. Se presentan a continuación los ejes:

**-EJE 1: Concepto de saber pedagógico.**

**-EJE 2: Elementos del saber pedagógico.**

**-EJE 3: El rol de la reflexión en el proceso de construcción.**

**-EJE 4: Dimensiones del saber pedagógico.**

**-EJE 5: Elementos del saber pedagógico que el mentor considera relevante para los procesos de reflexión en torno a la práctica del profesorado en formación.**

Ejes que se valieron de diferentes preguntas y extensiones u objetivos, de las cuales se revisaron una por una, extrayendo las ideas principales de cada interrogante como forma de sintetizar la información y poder posteriormente simplificar su análisis mediante el análisis de contenido por eje.

Ahora bien, también se presentan las preguntas contenidas por cada eje:

**EJE 1: Concepto de saber pedagógico.**



*¿Qué valor le asignas a los saberes que surgen de tu práctica pedagógica?*

#### **EJE 2: Elementos del saber pedagógico.**

*¿Qué elementos están involucrados en el saber que generas desde tu práctica pedagógica?*

*¿Cuáles son las condiciones que facilitan o dificultan el desarrollo de nuevas ideas e innovaciones en la práctica pedagógica?*

#### **EJE 3: El rol de la reflexión en el proceso de construcción.**

*¿Qué utilidad le asignas a la reflexión en el proceso de elaboración de conocimientos a partir de tu práctica pedagógica?*

#### **EJE 4: Dimensiones del saber pedagógico.**

*¿Qué valor le asignas a la teoría en el desarrollo de tu práctica pedagógica?*

*¿Cuáles son los aspectos fundamentales a considerar en el “saber hacer” de trabajo docente?*



*¿En qué situaciones de tu práctica te has visto desafiado a aprender cuestiones nuevas?*

*Respecto de la reflexión sobre la práctica pedagógica, ¿qué utilidad la asignas?*

*¿Sobre qué situaciones o elementos de tu práctica pedagógica consideras relevante desarrollar procesos reflexivos?*

**EJE 5: Elementos del saber pedagógico que el mentor considera relevante para los procesos de reflexión en torno a la práctica del profesorado en formación.**

*En relación a los y las estudiantes en práctica ¿Qué elementos de los que aprenden en las prácticas consideras relevante profundizar para el proceso formativo de las y los profesores en formación?*

*¿Desde tu perspectiva que elementos facilitan y dificultan el desarrollo de procesos reflexivos, sobre el qué hacer de aula, al interior de la escuela?*

Las preguntas que se expusieron anteriormente constituyen la estructura central de los ejes que conforman el instrumento de recopilación de la información buscando que desde cada eje emergieran conceptos centrales o claves articuladores de la reflexión, más allá de cuántas preguntas contenga cada eje.

Bajo la búsqueda del cumplimiento de los objetivos trazados al inicio de la investigación, estas entrevistas fueron diseñadas y aplicadas por el comité



mencionado anteriormente, quienes facilitaron el material para su ordenamiento, análisis, categorización y exposición de resultados generales del proyecto.

Posterior a ello, se generan los extractos de las entrevistas, a partir de un análisis de contenido, mediante la técnica de extracción de la idea central de las respuestas que estos y estas dieron por pregunta, generándose los conceptos o ideas centrales por eje. Esta técnica se ejecutó para poder reducir el tiempo de duración de la investigación o marco temporal, y también como una forma de sintetizar las ideas que se generaron a partir de las reflexiones obtenidas.

## **6.7 LIMITANTES DEL ESTUDIO.**

Este estudio de caso, se enfoca en la información relevada a partir del estudio de un modelo de prácticas colegiada para específicamente decantar los significados emergentes del pensamiento de los y las docentes que trabajan en colaboración con la Universidad de Concepción desde las escuelas, y que se desarrollan en las mentorías o procesos de inducción profesional del estudiantado desde las prácticas entre pares.

Se utilizó el modelo de estudio de caso porque este tipo de prácticas, solamente se encuentra presente en la carrera y casa de estudios superiores anteriormente señalados, y cuyo campo de estudio presenta información escasa desde lo que declara el profesorado mentor, por lo tanto, ahí radica la primera limitante del estudio, asociado a su carácter casi de tipo exploratorio.

Una segunda limitante se relaciona con el período histórico en el que se escribe esta investigación, abarcando el proceso de retorno a la gobernanza política del país, bajo el contexto de la instauración de un plan sanitario producto de una pandemia de carácter global conocida como COVID-19.

Bajo estas circunstancias temporales, la investigadora de esta tesis no pudo aplicar presencialmente las entrevistas, teniendo que, acceder a su posterior aplicación mediante correo electrónico con el doctor en educación Gonzalo Sáez, maestro



universitario de la misma universidad con expertiz en la formación inicial docente, y quien está a cargo del proyecto.

La última limitante que se considera exponer, es la aplicabilidad de los resultados de la investigación en el presente. Ya que las entrevistas fueron aplicadas en el año 2021, y los análisis de resultados con la posterior publicación de la tesis, ocurre en el año 2024.

## **6.8 CRITERIOS DE RIGOR.**

Para que esta tesis sea comprendida como un insumo que aporte al conocimiento pedagógico, es necesario que pase por el cedazo de los criterios de rigor metodológico. Para esto, se aclara a continuación que toda información citada proviene de fuentes académicas reconocidas a través de estudios formales: libros y artículos de revista, principalmente, recabando aquí todo estudio que sea de utilidad y que haya sido investigado a través de información fidedigna.

Atingente al grupo de estudio y con información actualizada que permita ser aplicada al análisis, reflexión y descripción de esta temática, entregando resultados y reflexiones que invitan no sólo a informar respecto a algunas condiciones que enfrenta este cuerpo de estudio, sino que también, insten a reflexionar y continuar investigando a aquellas y aquellos lectores y lectoras que se encuentren con este estudio.

Por otra parte, la información obtenida producto del aporte de personas que participan en esta investigación es reconocida como información fidedigna y sin alteración, asegurando que no es tergiversada ni malinterpretada con fines especulativos, capciosos o generalizadores de un cuerpo complejo en sí mismo, más amplio que esta muestra y con diversidades y transformaciones constantes.



Los criterios de rigor que permiten implementar esta investigación son guiados de acuerdo a los ítems propuestos por Edelmira Castillo y Marta Vásquez (2003) en su artículo “El rigor metodológico en la investigación cualitativa” corresponden a

“La credibilidad, la auditabilidad o confirmabilidad y la transferibilidad o aplicabilidad. La credibilidad se logra cuando los hallazgos del estudio son reconocidos como reales o verdaderos por las personas que participaron en el estudio y por aquellas que han experimentado o estado en contacto con el fenómeno investigado. La confirmabilidad se refiere a la neutralidad de la interpretación o análisis de la información, que se logra cuando otro(s) investigador(es) puede seguir la pista al investigador original y llegar a hallazgos similares. La transferibilidad consiste en la posibilidad de transferir los resultados a otros contextos o grupos” (p.164)

Elementos anteriores que configuran los criterios de rigor de la investigación, los cuales se incorporan para procurar la creación de un análisis basado en estos ítems anteriormente mencionados.

## **6.9 CRITERIOS ÉTICOS.**

Tal y como se mencionó anteriormente, la credibilidad es uno de los factores relevantes para levantar y socializar una investigación con información atingente, oportuna y asertiva para conocer y estudiar las problemáticas en cuestión. Es por esto que los criterios de rigor y los criterios éticos van de la mano, y donde, de acuerdo a lo planteado por Manuel González (2002) en su artículo titulado “Aspectos éticos de la investigación cualitativa” plantea que:



“El reto principal está en la credibilidad, porque es muy bajo el impacto de la ciencia si ésta no es creíble. Eso indica la necesidad de hacer buena ciencia. Buena ciencia significa una ciencia oportuna, fiable y pertinente. Y las características de fiabilidad (validez/legitimidad) y pertinencia tienen que ver con los métodos. Tal es el tema de una discusión que renace en las últimas décadas y que ahora se intensifica con respecto a la investigación cualitativa.” (p.90)

Se utilizan los planteamientos del autor anterior, puesto que toma los resguardos o criterios éticos que son fundamentales a la hora de trabajar con las experiencias y la construcción del saber de este cuerpo docente. Respetando las experiencias compartidas por aquellas y aquellos en relación a los datos que aportaron, para así expresar de manera fidedigna y sin sobre-interpretaciones la información proporcionada para este propósito investigativo.

De esta manera se entregaron a cada una de las sujetas y sujetos en cuestión un consentimiento informado (revisar anexo 3), en el cual pudieron expresar voluntariamente su intención de participar, consolidándose así, un estudio que parte desde la considerar la voluntad de los y las docentes en cuestión, para analizar sus reflexiones en torno al quehacer pedagógico.

Respecto al resguardo de la privacidad y la confidencialidad, las entrevistadas y entrevistados fueron informadas e informados mediante el documento de consentimiento que incluyó temáticas referidas a la libertad del profesorado mentor a participar de la investigación en la medida que primara su parecer, respetando los códigos señalados.

## **7. RESULTADOS O ANÁLISIS DE LA INVESTIGACIÓN.**

Se aplicó un análisis de contenido para el tratamiento de la información mediante una síntesis por eje, a partir de las entrevistas y que se presentan en el siguiente apartado. Conteniendo también, las posteriores categorías de resultados obtenidas



desde las respuestas del profesorado mentor y que conforman el esqueleto de la reflexión en este apartado de los resultados emergentes.

Para exponer aquello, se presenta el levantamiento de categorías o criterios resultantes del análisis e interpretación de los cinco ejes con las respuestas que da el profesorado mentor a partir de cada pregunta formulada en los diferentes cinco ejes.

Información extraída desde el **anexo 2: entrevistas**, y sintetizada como método de análisis de contenido, para acceder a la información que porta el profesorado mentor, y posterior levantamiento de categorías desprendidas a partir de la interacción de los conceptos, de las respuestas de ellas y ellos y que conforman el método de análisis que se construyó teórica e intuitivamente. Se procede a presentar los ejes, las respuestas, posteriores categorías y formas de análisis por eje en cuestión.

## **7.1 RESULTADOS PRIMER EJE: CONCEPTO DE SABER PEDAGÓGICO.**

Eje conformado por una sólo pregunta, en donde el profesorado mentor debía responder respecto al valor asignado a los saberes que aprenden en sus propias experiencias prácticas, mediante la pregunta que se presenta a continuación. Luego se incluyen extractos de las once respuestas de cada pregunta desde el análisis de contenido que extrajo las principales ideas asociadas a la muestra para el posterior análisis del eje.

**¿Qué valor le asignas a los saberes que surgen de tu práctica pedagógica?**

**Profesora 1:** *“Los saberes son parte fundamental y la base de mis prácticas pedagógicas.”*

**Profesora 2:** *“Los saberes que surgen de mis prácticas pedagógicas son muy importantes y relevantes”*.



**Profesora 3:** *“En una escala de 1-10, le asigno un valor de 10, porque puedo reflexionar a partir de los resultados cualitativos, y cuantitativos que obtengo de mis estudiantes”.*

**Profesor 4:** *“Un gran valor”.*

**Profesora 5:** *“Valiosos, importantes”.*

**Profesora 6:** *“Es muy significativo e inevitable que surjan estos “saberes”.*

**Profesora 7:** *“El valor que le asigno a los saberes que surgen de mi práctica pedagógica de manera cualitativa es NOBLE”.*

**Profesora 8:** *“El mayor de los valores puesto que la realidad es la que nos va enseñando y perfeccionando para cada vez con más experiencia, ser mejores profesores”.*

**Profesora 9:** *“Para mí, son muy relevantes porque me permite analizar los pasos que voy dando, y como ellos contribuyen o perjudican en el aprendizaje de mis estudiantes.”*

**Profesor 10:** *“El valor que le asigno es fundamental, pues gracias a la recogida de esos saberes, me he mantenido en el tiempo y he mantenido el entusiasmo en mi vocación docente”.*

**Profesora 11:** *“Muchísimo valor, ya que de estas aprendo cada día y voy mejorando mis prácticas.”*

A partir de las respuestas presentadas anteriormente, se extrae del eje 1: Concepto de saber pedagógico, cuya pregunta se basa en consultar el **valor asignado a los saberes** que nacen desde las propias **experiencias prácticas** del cuerpo de docentes mentores. Obteniendo como respuesta que el cuerpo docente entrevistado coincide en otorgarle un **“gran valor”**(profesor 4) a dichos saberes.

Resultando desde las respuestas dadas, que el concepto de saber pedagógico está directamente relacionado con el “mejoramiento de sus **prácticas pedagógicas**”(profesora 11), que les permite contribuir en la relación con sus



estudiantes y el “aprendizaje”(profesora 9) significando el ámbito práctico como la “base fundamental”(profesora 1) o “muy relevante”(profesora 2).

El análisis que se plantea desde las respuestas del profesorado mentor en el eje primero, es que significan el concepto de saber pedagógico a través de una **valoración positiva de los saberes**. Asignando una caracterización que otorga relevancia a los saberes construidos desde sus propias prácticas docentes, saberes conceptualizados como “importantes” y “relevantes”(profesora 5), y que promueven el “perfeccionamiento”(profesora 8).

Conceptos emergentes en este eje, que permiten interpretar que el profesorado mentor considera **fundamental el saber hacer o saberes prácticos**. Conceptos asociados a las experiencias concretas de ser docente, en el dinamismo del aula y desde como ellas y ellos viven la docencia diariamente.

## **7.2 RESULTADOS DEL SEGUNDO EJE: ELEMENTOS DEL SABER PEDAGÓGICO**

Eje conformado por dos preguntas, en donde el profesorado mentor, en primer lugar debía responder respecto a los elementos del **saber desde la práctica** y una segunda pregunta orientada a las **facilidades y dificultades para innovar**. Se presentan las respuestas de ambas preguntas desde las respuestas que dio la muestra, incluyendo la extracción de las ideas centrales desde el cedazo de análisis de contenido, presentado sólo un resumen desde las entrevistas completas(revisar anexos 2), para su posterior análisis de categorías por pregunta y un análisis de resultados finales correspondientes al eje 2.

**¿Qué elementos están involucrados en el saber que generas desde tu práctica pedagógica?**



**Profesora 1:** *“Conocimiento, el aprendizaje, la innovación y la reflexión”*

**Profesora 2:** *“Las interacciones sociales ya sea de manera formal e informal”.*

**Profesora 3:** *“Conocimientos, habilidades, actitudes, valores, las relaciones”.*

**Profesor 4:** *“Las habilidades, los conocimientos disciplinarios, las estrategias disciplinarias para fomentar un trabajo adecuado”.*

**Profesora 5:** *“Conocimientos de los estudiantes, conocimientos de las disciplinas y el círculo”.*

**Profesora 6:** *“Dinámicas familiares, culturales, sociales, económicas”.*

**Profesora 7:** *“Una comunicación efectiva con mis estudiantes al momento de transmitir los contenidos (...) una rutina establecida, planificación de la clase, dinámicas de la clase como: material didáctico”.*

**Profesora 8:** *“La reflexión analítica de cada praxis”.*

**Profesora 9:** *“Reflexión docente junto a la práctica pedagógica”.*

**Profesor 10:** *“Hay elementos que están relacionados con las disciplinas pedagógicas: currículum, evaluación y didáctica; y otro están relacionados con el contexto de la escuela, la política institucional vigente, sus documentos”.*

**Profesora 11:** *“Mantener un ambiente de cariño y disciplina, teniendo muy claro los límites del respeto, la amistad y el buen trato. El respeto por sus compañeros que presentan más dificultad”.*

La pregunta anterior, se refirió a **describir los elementos asociados a la construcción del saber pedagógico** que el profesorado mentor identifica en sus prácticas. Entre los elementos que señalan, se encuentran una serie de conceptos, entre ellos se destacan los siguientes:

“conocimientos, aprendizajes, innovación, reflexión, interacciones sociales formales e informales, habilidades, actitudes, valores, relaciones, estrategias disciplinarias, dinámicas familiares, culturales, sociales, económicas, comunicación efectiva con estudiantes, evaluación y didáctica, escuela, ambiente.”



Estos elementos se presentan anteriormente porque son de **significancia** para el análisis, ya que se puede entrever la cantidad de elementos que expresan el cuerpo docente mentor. Los que en su conjunto conforman las complejidades del concepto en relación a la amplitud del mismo y que se condice con la información planteada en el marco teórico de la presente tesis de pregrado, en donde aborda la naturaleza compleja del **saber pedagógico**.(pág. 24)

Ahora bien, con las respuestas del profesorado mentor al alcance, se observa una **relación directa** entre la cantidad de elementos que el profesorado mentor menciona, y la complejidad conceptual del saber pedagógico, en relación a su naturaleza. Se comprueba a nivel de campo con esta aplicación en terreno, que los elementos asociados a la construcción del saber pedagógico son **variados, de carácter amplio y polisémico**.

Otro elemento a considerar, es que dichos saberes con sus elementos implicados, se configuran en los **procesos prácticos**, tal como lo señala el profesora 8: *“La reflexión analítica de cada praxis”*, siendo la portavoz de otras profesoras y profesores de la muestra que también hacen el alcance respecto al carácter práctico de dichos saberes.

Para proseguir en la exposición de resultados, se recuerda que el presente eje se dividió en dos preguntas, en este caso el análisis ya presentado correspondió a la primera pregunta referida a los elementos involucrados en el saber pedagógico que el profesorado mentor genera a través de sus experiencias prácticas.

A continuación, se muestran las respuestas asociadas a la segunda pregunta del eje, referida a las **facilidades y dificultades** relacionadas a las **innovaciones pedagógicas** desde las prácticas del profesorado mentor y expuesta desde la extracción o “cedazo” del análisis de contenido, refiriendo sólo los elementos centrales extraídos:

**¿Cuáles son las condiciones que facilitan o dificultan el desarrollo de nuevas ideas e innovaciones en la práctica pedagógica?**



**Profesora 1:**

Facilita: *“Cuando existe un líder en la comunidad educativa que favorece esta práctica e incentiva el desarrollo de las nuevas ideas”.*

Dificulta: *“Cuando no existe un buen líder en la comunidad educativa”*

**Profesora 2:**

Facilita: *“La forma de presentar una nueva idea o innovación, la que debe ser clara, pertinente, demostrar un claro manejo y conocimiento de lo que se quiere plantear”.*

Dificulta: *“Sistema en el que nos encontramos insertos”*

**Profesora 3:**

Dificulta: *“El diseño estructural de la institución “escuela” dificulta el desarrollo de nuevas ideas”*

**Profesor 4:**

Facilita: *“Estimulo que el propio docente se propone para buscar siempre nuevas metodologías”*

Dificulta: *“Agobio del trabajo administrativo”*

**Profesora 5:**

Facilita: *“Trabajar con un equipo comprometido”*

Dificulta: *“Escaso tiempo para trabajar colaborativamente”*

**Profesora 6:**

Facilita: *“Liderazgos con apertura al cambio, dispuestos a conocer nuevas propuestas, analizarlas y considerarlas cuando son pertinentes, entonces el cuerpo docente se siente en confianza para idear nuevas propuestas y ampliar sus márgenes creativos”*

Dificulta: *“El apego a las tradiciones, el temor al cambio, la zona de confort”*

**Profesora 7:**

Facilita: *“La disposición y decisión de un pedagogo de estar en constante aprendizaje”*

Dificulta: *“Carencias de lo tangible o concreto, es decir, implementos tecnológicos”*



**Profesora 8:**

Dificulta: *“La escasez de recursos que nos entrega la administración de la educación pública (...) la falta de implementación mínima en las escuelas municipales”*

**Profesora 9:**

Facilita: *“Amar la docencia, capacidad de adaptación, el creer que la educación es fundamental para el desarrollo humano, social y cultural de las personas y sus contextos, liderar cambios con visión de futuro”*

Dificulta: *“1. El contexto social y cultural, 2. Relaciones de poder que ostentan los directivos, 3. Vinculación de autoridades locales, 4. Ineficacia para administrar recursos”*

**Profesor 10:**

Facilita: *“La apertura de los equipos directivos y docentes”*

Dificulta: *“ Los equipos directivos o docentes herméticos”*

**Profesora 11:**

Facilita: Curriculum

A partir de la pregunta anterior, se extraen **dos polaridades** referidas a las **facilidades y a las dificultades** al momento de aplicar innovaciones o nuevas ideas en el aula, a través de las prácticas pedagógicas que el profesorado mentor lleva a cabo. Para efectos de amenizar este apartado, se hará referencia en primer lugar a las facilidades y posteriormente se referirá a las dificultades identificadas y su posterior interrelación.

Ahora bien, en lo relacionado a las facilidades se destacan la del “liderazgo de equipos directivos” (profesora 1) que **impulsan espacios** desde la confianza (profesora 6), “reiterando la apertura de dichos equipos **tanto de directivos como de docentes**” (profesor 10), que propician la “**innovación** pedagógica”(profesora 2), así como también que se logra “ampliar los **márgenes creativos** del profesorado” (profesora 6).



También se hace mención a la “forma de presentar una nueva idea o **innovación**”(profesora 2), siendo importante el “estímulo que el propio docente se propone para buscar **nuevas metodologías**” (profesor 4), así como su relación con “la disposición y decisión de un pedagogo de **estar en constante aprendizaje**” (profesor 7).

Otros aspectos o criterios que facilitan las **innovaciones en los procesos prácticos** se refieren al siguiente punto: “trabajar con equipos comprometidos” (profesora 5), relacionando dicho punto al referido al inicio de la exposición de los resultados, sobre “apertura de docentes” (profesor 10) reforzando la idea referida a los equipos de trabajo o la **colaboración docente** como áreas que **potencian las innovaciones** pedagógicas.

Antecedentes anteriores que conforman la visión del profesorado mentor respecto a los elementos que facilitan la innovación en las prácticas. Ahora en relación a las dificultades que la muestra detalla, se presentan las ideas extraídas desde el cedazo o centralidad de ideas para efectos del análisis de contenido.

Las y los docentes de la muestra señalan que lo que dificulta las posibilidades de innovación se contraponen a los elementos que las favorecen, es decir, **existe una relación inversamente proporcional** entre las facilidades o las dificultades al momento de innovar. Por ejemplo, se presenta inicialmente la primera dificultad:

Se refiere a los liderazgos que si bien pueden favorecer las experiencias educativas, también: “cuando no existe un buen líder en la comunidad educativa” (profesor 1), se genera el efecto contrario. Dicha idea se respalda por “**relaciones de poder** que ostentan los directivos” (profesora 9), “los equipos directivos o docentes **herméticos**” (profesor 10).

La dificultad anterior se asocia a un carácter humano en el análisis, referido a las **relaciones interpersonales** que se desarrollan en las experiencias del profesorado



mentor. También se puede explicar entendiendo la **disconformidad** declarada por el profesorado mentor **ante el sistema escolar**: “el sistema en el que nos encontramos insertos” (profesora 2) “el diseño estructural de la institución “escuela”” (profesora 3), “agobio del trabajo administrativo” (profesor 4), “la **escasez de recursos** que nos entrega la administración de la educación pública” profesora 8).

Emergiendo a partir del análisis anterior, una **brecha** entre las exigencias ministeriales, sistema o “diseño” estructural de la institución “escuela”, “vinculación con las autoridades locales y la **ineficacia para administrar los recursos**” (profesora 9) y, las posibilidades de innovar para el profesorado mentor. Por lo tanto, el sistema escolar se presenta como una limitante o como el ítem lo nombra, una dificultad palpable para ejecutar innovaciones por parte del profesorado.

Otras dificultades resultantes del estudio, se relacionan con el trabajo coordinado con pares docentes: “escaso tiempo para trabajar colaborativamente” (profesora 5), generando una **falta de espacios** de reflexión-creación y colaboración entre docentes, porque tanto “equipos directivos y docentes herméticos” (profesor 10) interfieren en la capacidad de llevar a cabo las innovaciones pedagógicas.

Finalmente se agrega una última dificultad, también asociada al liderazgo pero en el sentido del **manejo de los recursos** para una escuela más **tecnológica**. En este sentido, se incorpora lo que sigue: “**carencias** de lo tangible o concreto, es decir, implementos tecnológicos”. Abordando en la complejidad de las innovaciones en las experiencias del quehacer docente desde un punto de vista de la materialidad en la cual se desarrolla la educación en: “la falta de implementación mínima en las **escuelas municipales**” (profesora 9).

Para cerrar el análisis del segundo eje, referido a los elementos del saber pedagógico, es importante cruzar ambas preguntas que conforman el eje, y señalar que **son diversos los elementos del saber pedagógico involucrados**, desde el punto de vista de la polisemia del concepto en su dinamismo práctico. Ahora dicha



complejidad se evidencia cuando se entrelaza a la perspectiva que declara el profesorado mentor en torno al sistema escolar como la **principal dificultad** declarada para llevar a cabo las innovaciones pedagógicas, y como es el mismo sistema escolar el que debilita la construcción del saber pedagógico por las **condiciones materiales**, que no facilitan los espacios para la reflexión y colaboración docente.

Es decir, por una parte, los elementos de la construcción del saber pedagógico se ven atravesados por las **innovaciones pedagógicas**, las cuales se relacionan directamente con dichos saberes y su fortalecimiento. Emergiendo desde la voz del profesorado mentor, que es el sistema escolar el que dificulta las innovaciones, y con ello, se genera una relación directa con el saber pedagógico, puesto que estos elementos del saber pedagógico se verán **potenciados o amedrentados** en función de los factores anteriormente expuestos en el apartado.

### **7.3 RESULTADOS DEL TERCER EJE: EL ROL DE LA REFLEXIÓN EN EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN.**

Eje conformado por una pregunta al igual que el primer eje. En esta parte de la investigación, el profesorado mentor debió referirse a los procesos reflexivos y específicamente al rol asignado a la reflexión en los procesos de construcción del saber pedagógico. Se presentan para objeto de lo anterior, las respuestas elaboradas por la muestra, desde un análisis de contenido que se basó en extraer las ideas centrales desde el uso de un cedazo de las principales ideas de los y las docentes en ejercicio.

**¿Qué utilidad le asignas a la reflexión en el proceso de elaboración de conocimientos a partir de tu práctica pedagógica?**



**Profesora 1:** *“He podido corregir mis errores como docente, mejorar e innovar mi práctica pedagógica”*

**Profesora 2:** *“construir conocimientos y mejorar mis prácticas pedagógicas”*

**Profesora 3:** *“La reflexión, el pensamiento crítico, es parte del conocimiento, el uso del método científico, nos ayudaría mucho a construir nuevos saberes”*

**Profesor 4:** *“Reflexionar sobre nuestras prácticas tiene un significado enorme. Nos permite revisar los procesos y metodologías aplicadas en los estudiantes.”*

**Profesora 5:** *“Cómo se está desarrollando el proceso de enseñanza- aprendizaje y poder modificar en caso de ser necesario”*

**Profesora 6:** *“Es muy necesaria, por ello surgieron iniciativas para incrementar el tiempo no lectivo, como una oportunidad para potenciar el Desarrollo Profesional Docente en la escuela”*

**Profesora 7:** *“Es de vital importancia, por lo tanto, debe ser utilizada día a día, creo que es parte del sello de un pedagogo”*

**Profesora 8:** *“Es de vital relevancia un profesor que no reflexione acerca de sus praxis entonces sólo trabaja por inercia”*

**Profesora 9:** *“Es fundamental para el ejercicio de la docencia”*

**Profesor 10:** *“Es fundamental, pues nada hacemos en la vida personal como profesional, sin pasarlo por el cedazo de la reflexión”*

**Profesora 11:** *“La reflexión dentro de mis prácticas es muy importante: ya que me lleva a que los estudiantes aprendan desde ellos mismos, obviamente que yo soy el guía, pero la reflexión es parte de la construcción de sus propios conocimientos”*

Las y los docentes en cuestión le asignan una **alta utilidad la reflexión**, con expresiones que así lo comprueban: “es de vital importancia” (profesora 7), “es de vital relevancia” (profesora 8), “es muy necesaria” (profesora 6), o “es fundamental” (profesora 9 y profesor 10) en relación reflexión pedagógica y su utilidad.

En este punto es importante detenerse, puesto que los ejes anteriores, abordaron el contenido desde los saberes pedagógicos, su conceptualización y elementos.



Ahora bien, comienza a abrirse un paraguas conceptual ligado a los saberes, desde su complejidad conceptual, desde la **amplitud de los elementos asociados**, pero también desde un nuevo criterio de análisis referido a la **reflexión pedagógica**.

A través de la pregunta anterior, se pudo dar cuenta del valor asignado a la reflexión por parte del profesorado mentor, así como también aparece un nuevo concepto asociado ligado al “**pensamiento crítico**”. Tal como plantea a continuación: “la reflexión, el pensamiento crítico, es parte del conocimiento, el uso del método científico, nos ayudaría mucho a construir nuevos saberes” (profesora 3), relacionando la capacidad de reflexión del profesorado con el “mejoramiento” (profesora 2) o “corregir mis errores como docente y mejorar e innovar mi práctica pedagógica” (profesora 1).

Por lo tanto, las y los docentes mentores señalan que la **capacidad de reflexión** del profesorado está directamente relacionado con “poder modificar en caso de ser necesario” asuntos de tipo práctico, apareciendo un nuevo concepto identificado como el “cedazo de la reflexión” (profesor 10), el cual sin duda tiene una relevancia para la muestra estudiada.

Finalmente, para cerrar el análisis de este eje, se expondrá que la **reflexión** es también percibida como un **elemento que se puede emplear como tiempo no lectivo**: “por ello surgieron iniciativas para incrementar el tiempo no lectivo, como una oportunidad para potenciar el Desarrollo Profesional Docente en la escuela”, siendo la reflexión a su vez, un elemento **articulador** del profesionalismo en el profesorado y una vía de acercamiento a desarrollo del cuerpo docente.

#### **7.4 RESULTADOS DEL CUARTO EJE: DIMENSIONES DEL SABER PEDAGÓGICO.**

A continuación se presentan las preguntas que articulan al cuarto eje en cuestión, el más extenso de analizar. En este eje el profesorado mentor tuvo que responder 6 preguntas referidas al valor asignado a la teoría en el desarrollo de la práctica



pedagógica, los aspectos del “saber hacer” del trabajo docente, los desafíos para aprender cuestiones nuevas, la utilidad de la reflexión en la práctica pedagógica, sobre las situaciones o elementos que consideran relevantes para desarrollar sus procesos reflexivos y por último, los elementos que consideran relevantes para el desarrollo del proceso reflexivo al interior de la escuela.

Se presentan para objeto de lo anterior, las respuestas elaboradas por la muestra para las seis preguntas, desde un análisis de contenido que se basó en extraer las ideas centrales desde el uso de un cedazo de las principales ideas de los y las docentes en ejercicio.

### **¿Qué valor le asignas a la teoría en el desarrollo de tu práctica pedagógica?**

**Profesora 1:** *“El valor que le asigno a la teoría en el desarrollo de mi práctica pedagógica es alto.”*

**Profesora 2:** *“la teoría es un elemento importante ya que debemos aprenderla y manejarla adecuadamente, para que cuando estemos en la práctica de nuestra profesión podamos realizar esta articulación entre lo que sabemos y lo que hacemos y así construir un aprendizaje significativo”*

**Profesora 3:** *“Es importante, porque el desarrollo cognitivo depende de la maduración del cerebro, así como del ambiente, si no hay uso y practica de lo aprendido, se desecha”*

**Profesor 4:** *“Obviamente la teoría tiene un lugar importante en la práctica docente. Es fundamental que un docente esté al tanto de conocimientos teóricos”*

**Profesora 5:** *“Es importante conocer autores y sus teorías, para así fundamentar en caso de necesitarlo. Pero lo más importante es la práctica”*

**Profesora 6:** *“Conocer y estar actualizados en relación a los aspectos teóricos relativos a educación es un elemento base para el logro de objetivos propuestos”*

**Profesora 7:** *“La teoría en el desarrollo de mi práctica pedagógica es crucial y determinante, pues es necesaria para establecer una enseñanza efectiva y un aprendizaje significativo”*



**Profesora 8:** *“Con la teoría se puede comenzar pero finalmente los saberes adquiridos en la práctica es lo que hace a un docente perfeccionarse y llegar a ser un excelente profesional”*

**Profesora 9:** *“Es importante conocer y manejar diversas teorías, porque ayuda a que te enfrentes en las salas de clases con situaciones frente a las cuales podrás resolver”*

**Profesor 10:** Sin respuesta

**Profesora 11:** *“La teoría en el desarrollo de la práctica pedagógica es elemental, ya que es con lo que cuento para ingresar al campo laboral y desde eso debía tomarme para no sentir que “no sabía nada” cuando recién comenzaba a trabajar, no era una tabla rasa sin conocimientos o sin experiencia”*

La primera pregunta del eje está relacionada al valor que se asigna a la teoría en el desarrollo de la práctica pedagógica posee respuestas variadas de acuerdo a cada docente, sin embargo, como elemento central que se evidencia en estas respuestas, se halla el hecho de que estas personas le asignan un **valor fundamental y un elemento base al conocimiento teórico** para efectuarlo en la práctica.

Así, por ejemplo, el articular la teoría con la práctica, tal como se menciona en los resultados “para que cuando estemos en la práctica de nuestra profesión podamos realizar esta articulación entre lo que sabemos y lo que hacemos y así construir un aprendizaje significativo”(profesora 2), supone comprender lo **práctico** como una plataforma desde la cual aquellas y aquellos docentes refuerzan los conocimientos teóricos en su ejercicio **cotidiano en las aulas** para a través de estos poder enseñar los conocimientos a las y los estudiantes.

También se menciona que la teoría se comprende como un conocimiento a poner en práctica para que no se olvide, tal como se señala “si no hay uso y práctica de lo aprendido, se desecha” (profesora 3), ya que, como se menciona “es con lo que cuento para ingresar al campo laboral y desde eso debía tomarme para no sentir que no “sabía nada” cuando recién comenzaba a trabajar” (profesora 11).



Los relatos de estas profesoras exponen una realidad donde diversas y diversos docentes egresan de la universidad con el **conocimiento teórico** como una de las herramientas que cuentan **previo** a las experiencias laborales, y de las cuáles se hace uso constantemente para que no sean olvidadas. Para que estas no se desechen, deben ponerse en práctica, y para entrar al campo laboral se deben poseer estas como herramientas principales desde las cuáles se conceptualiza el quehacer pedagógico así como también son herramientas que permiten levantar los conocimientos que se entregarán a las y los estudiantes.

Estos conocimientos teóricos que son puestos en práctica y concebidos como **herramientas para ejercer en el aula**, son evidenciados tal como se presenta: “es importante conocer y manejar diversas teorías porque ayuda a que te enfrentes en las salas de clases con situaciones frente a las cuales podrás resolver” (profesora 9).

De esta manera se comprende que la teoría puesta en escena en las aulas permite al profesorado ejercer en primera instancia desde que se incorporan inicialmente al campo laboral, y que luego se incorpora a la práctica para “establecer una enseñanza efectiva y un aprendizaje significativo” (profesora 7).

Por otro lado, se identifica que existen profesoras que le otorgan **mayor** relevancia al **trabajo práctico**, tal como se lee: “es importante conocer autores y sus teorías, para así fundamentar en caso de necesitarlo, pero lo más importante es la práctica” (profesora 5), o como también se menciona: “pero los saberes adquiridos en la práctica **es lo que hace a un docente perfeccionarse** y llegar a ser un excelente profesional” (profesora 8).

De todas formas, y con ello se finaliza el análisis, pese a que estas profesoras consideren lo práctico como elemento de mayor importancia en relación al conocimiento teórico, se menciona el saber, el conocimiento en sí como uno que se ejercita constantemente a la hora de ejercer la labor en el aula.



A continuación, se presenta la segunda pregunta y las respuestas que enunció el profesorado mentor durante la entrevista en cuestión, respondiendo sobre el “saber hacer” del trabajo docente en relación a los aspectos fundamentales a considerar:

**¿Cuáles son los aspectos fundamentales a considerar en el “saber hacer” de trabajo docente?**

**Profesora 1:** *“Los conocimientos previos, las competencias, habilidades y destrezas”*

**Profesora 2:** *“Son la capacidad que tenemos de interactuar con los pares, con los estudiantes, con sus familias, con la comunidad educativa en general”*

**Profesora 3:** *“los estudiantes necesitan practicar, hacer lo que les enseñamos, si no, qué sentido tiene ir a la escuela”*

**Profesor 4:** *“Los estudiantes deben poner en práctica la teoría. Es fundamental que el profesor diseñe actividades en favor de potenciar las habilidades”*

**Profesora 5:** *“Trabajo en aula: planificación, evaluación, didáctica, manejo de aula. Trabajo colaborativo. Reflexión constante”*

**Profesora 6:** *“Saber hacer, implica ser conscientes. Existen habilidades, aptitudes y destrezas que debemos perfeccionar a fin de transformarnos en profesionales competentes, metódicos, sistemáticos”*

**Profesora 7:** *“Destrezas sociales, destrezas de la vida cotidiana y destrezas profesionales”*

**Profesora 8:** *“Las habilidades, fórmulas, técnicas o actitudes que se utilizan para transmitir a los estudiantes los conocimientos”*

**Profesora 9:** *“Conocimientos, habilidades y aplicación”*

**Profesor 10:** Sin respuesta

**Profesora 11:** *“El respeto y valoración por nuestro propio trabajo”*



La segunda pregunta del eje abordó la dimensión del quehacer docente o el “saber hacer” desde la expertis del profesorado mentor. La muestra declaró diversas respuestas, entre las que se configura centralmente como “los conocimientos, habilidades” (profesora 9 y profesora 1), “saber hacer” es representado como: “habilidades, aptitudes y destrezas” (profesora 6).

Emergiendo dichos conceptos y también resultando que el saber hacer que declara la muestra tiene un origen de tipo **práctico**, puntualizado como “destrezas sociales, destrezas de la vida cotidiana y destrezas profesionales” (profesora 7), que les permiten manifestar “actitudes que se utilizan para transmitir a los estudiantes los conocimientos” (profesora 8).

Ahora bien, también se aborda el “**saber hacer**” ligando el área al “trabajo en aula: planificación, evaluación, didáctica, manejo del aula. Trabajo colaborativo y reflexión docente” (profesora 5) que configuran saberes que son de “aplicación” (profesora 9), que nombran la **reflexión constante como un saber hacer del cuerpo docente**, que conlleva “la capacidad que tenemos de interactuar con los pares, con los estudiantes, con sus familias, con la comunidad educativa en general” (profesora 2).

Resultando desde la segunda pregunta del cuarto eje, que el “saber hacer” del profesorado mentor, se configura no tan solo como los conocimientos y habilidades que ellos y ellas portan, y que son destrezas prácticas. Sino también, la **interrelación** que ese saber genera in situ, en terreno, con las familias, en las aulas, y siendo nutrido dicho saber, a través de estos agentes mencionados en esta categoría de análisis.

A continuación se presenta la tercera pregunta en cuestión, la cual le consulta al profesorado mentor sobre las situaciones a lo largo de su ejercicio pedagógico que les han desafiado y motivado a generar nuevos aprendizajes:



**¿En qué situaciones de tu práctica te has visto desafiado aprender cuestiones nuevas?**

**Profesora 1:** *“Cuando me han designado una asignatura o curso en el cual no he desarrollado clases con anterioridad, me veo en la necesidad inmediata de aprender en relación al contenido y la forma de lo que debo enseñar”*

**Profesora 2:** *“En todo momento me he visto desafiada a trabajar y aprender para mejorar mi práctica, ya que a diario nos estamos encontrando con situaciones dentro y fuera del aula en donde debemos buscar nuevas formas de enseñanza”*

**Profesora 3:** *“Siempre, porque la información, la tecnología y los descubrimientos no se detienen”*

**Profesor 4:** *“En desarrollar clases más significativas. En buscar nuevas herramientas metodológicas para llevar a cabo el trabajo en el aula. En fomentar instancias de evaluación formativa”*

**Profesora 5:** *“En la didáctica y metodología, para buscar nuevas formas de desarrollar habilidades”*

**Profesora 6:** *“En la docencia con frecuencia estamos sujetos a cambios, ya sea por decisiones personales, familiares o laborales. Estos cambios conllevan enfrentar nuevos desafíos, debiendo muchas veces cambiar de nivel de enseñanza, de asignatura, de ciclo establecimiento educativo e incluso de ciudad”*

**Profesora 7:** No hay respuesta.

**Profesora 8:** *“Es inevitable no mencionar la pandemia que ya todos sabemos ha obligado a la totalidad del profesorado de Chile a manejar nuevas formas de enseñar”*

**Profesora 9:** *“Cuando estuve trabajando en un colegio particular subvencionado, que atendía únicamente la diversidad”*

**Profesor 10:** No hay respuesta

**Profesora 11:** *“Uso de Plataformas digitales, tecnología”*

Esta tercera pregunta del eje que está relacionado a los desafíos de la práctica del profesorado mentor para aprender cosas nuevas posee respuestas polifónicas que atienden a la experiencia de cada docente, sin embargo, se evidencian elementos



en común entre una respuesta y otra, encontrando aquí la **importancia del aprendizaje constante**, la búsqueda de “nuevas herramientas metodológicas” (profesor 4), los contextos sanitarios respecto a la contingencia de la pandemia por COVID-19 durante los años 2020 al 2022, principalmente, y los nuevos escenarios que vivencia cada profesora y profesor.

Respecto al aprendizaje constante, los contextos sociales y sus transformaciones influyen en el aprendizaje docente de tal forma que deben generar herramientas de adaptación “**en todo momento**, ya que a diario nos estamos encontrando con situaciones dentro y fuera del aula en donde **debemos** buscar nuevas formas de enseñanza” (profesora 2). La experiencia del profesorado mentor se encuentra con **desafíos diarios** para relacionarse con las y los estudiantes y los contextos dinámicos en los que se encuentran, debiendo para aquello aprender de nuevas técnicas y herramientas que les permitan “desarrollar clases más significativas” (profesor 4).

Estas nuevas técnicas y herramientas se comprenden como las **metodologías** que a través de la práctica van desarrollando, las cuáles apuntan al constante aprendizaje, a “buscar nuevas herramientas metodológicas para llevar a cabo el trabajo en el aula. En fomentar instancias de evaluación formativa” (profesor 4) y “para buscar nuevas formas de desarrollar habilidades” (profesora 5).

En ocasiones el valerse de nuevas metodologías también apunta hacia un constante aprendizaje vinculado a la información, la tecnología y los descubrimientos porque estos “no se detienen” (profesora 3). En estas metodologías relacionadas al uso de plataformas digitales y la aplicación de las clases remotas se hace “inevitable no mencionar la **pandemia** que ya todos sabemos ha obligado a la totalidad del profesorado de Chile a manejar nuevas formas de enseñar” (profesora 8).

Por último, el aprendizaje constante mediado por escenarios personales también constituye un eje que se menciona en algunas respuestas del profesorado mentor, donde producto a **decisiones personales** o acontecimientos familiares “conllevan enfrentar nuevos desafíos, debiendo muchas veces cambiar el nivel de enseñanza,



de asignatura, de ciclo, establecimiento educativo e incluso de ciudad” (profesora 6).

Este punto resulta relevante mencionar puesto que no se puede disociar que el quehacer pedagógico está mediado por el entorno pero también por la **subjetividad y las experiencias personales** de cada profesorado mentor, y que en estas transformaciones personales también se generan nuevos conocimientos a través de la práctica y la búsqueda de nuevas metodologías de acuerdo a cada caso.

Otros desafíos que han permitido generar nuevos aprendizajes metodológicos, **a parte** de los anteriormente mencionados respecto al COVID-19, corresponde a situaciones del cuerpo profesorado mentor como el mencionado a continuación:

“cuando me han designado a una asignatura o curso en el cual no he desarrollado clases con anterioridad, me veo en la necesidad inmediata de aprender en relación al contenido y la forma de lo que debo enseñar” (profesora 1), “cuando estuve trabajando en un colegio particular subvencionado, que atendía únicamente la diversidad” (profesora 9)

Si bien las experiencias son polifónicas, se identifican los elementos presentados anteriormente como **puntos en común** y **puntos en diálogo** desde donde se pueden analizar estas prácticas, considerando que el profesorado mentor responde que los desafíos en el aprendizaje se construyen de manera constante, mediada por contextos sociales y/o contextos personales para descubrir y aplicar nuevas metodologías pedagógicas.

A continuación, se presenta la cuarta pregunta del eje de dimensiones del saber pedagógico, y las respuestas dadas tras la consulta al profesorado mentor sobre la utilidad asignada a la reflexión en las situaciones a lo largo de su ejercicio.

**Respecto de la reflexión sobre la práctica pedagógica, ¿qué utilidad la asignas?**



**Profesora 1:** *“La reflexión, la práctica pedagógica es fundamental y de mucha importancia en el quehacer educativo”*

**Profesora 2:** *“Mucha utilidad en todo el quehacer diario pedagógico”*

**Profesora 3:** *“Mucha utilidad, es la base para para generar nuevas y mejores prácticas”*

**Profesor 4:** *“Fundamental para tomar decisiones”*

**Profesora 5:** *“Importante”*

**Profesora 6:** *“Posibilidad de analizar el trabajo que realizamos, evaluar resultados y hacer ajustes de ser necesario”*

**Profesora 7:** *“Cuantitativo sería un 7.0, lo ideal, lo óptimo”*

**Profesora 8:** *“Es fundamental si se quiere llegar a ser un buen profesional, siempre hay que estar reflexionando sobre los éxitos y fracasos para aprender de ellos”*

**Profesora 9:** *“Es fundamental y de utilidad diaria. Hay que desarrollarla de manera sistemática para analizar qué elementos ayudaron a que la clase fuera completamente exitosa y cuáles fueron los que provocaron un fracaso”*

**Profesor 10:** Sin respuesta

**Profesora 11:** Sin respuesta

Los resultados de análisis reflejados a partir de la información presentada en la cuarta pregunta del eje referida a la reflexión sobre la práctica pedagógica desde la utilidad asignada arrojan un parecido a la pregunta contenida en el tercer eje de la investigación, sin embargo, las respuestas del profesorado mentor se orientan hacia más bien un **grado de valorización** de dicho elemento que una descripción propiamente tal.

Así, es como el profesorado mentor declara que la reflexión sobre la práctica puede ser entendida desde su grado de utilidad con conceptos que se reiteran en los



resultados: “fundamental” (profesora 1, 8 y 9) (profesor 4), de “muchísima utilidad” (profesora 2, 3 y 9) para el “quehacer pedagógico” (profesora 1 y 2).

Asociando así para el análisis, que la utilidad asignada a las reflexiones a partir de la práctica es “la base para generar nuevas y mejores prácticas” (profesora 3) o en el ámbito asociado a “evaluar resultados y hacer ajustes de ser necesario”. Una palabra que se encuentra presente en dos de las entrevistas, se refiere al concepto de “fracaso”.

Palabra que también se erige en esta investigación en materia de hallazgos conceptuales, desde la construcción de la identidad docente, donde manifiestan vivir el fracaso y prever mediante la reflexión pedagógica dicho fenómeno. Este es el análisis que se presenta, y se desprende a partir de dos relatos específicos hallados: “siempre hay que estar reflexionando sobre los éxitos y los fracasos” (profesora 8).

O a partir de la revisión en la misma enunciación extraída desde las entrevistas y que señala en relación a los procesos reflexivos lo que sigue: “ hay que desarrollarla de manera sistemática para analizar qué elementos ayudaron a que la clase fuera completamente exitosa y cuáles fueron los que provocaron un fracaso”.(profesora 9).

Con la enunciación anteriormente presentada, se busca llevar el análisis que realizan dos profesoras de la muestra en relación al concepto “**fracaso**”. Generándose un hilo conductor entre las posibilidades del profesorado de **reflexionar sistemáticamente** sobre sus prácticas para no dar tanto espacio al fracaso. Ahora es importante extrapolar la dinámica que se genera cuando ellos y ellas pueden entregar una opinión en torno a la utilidad de dichas reflexiones y cómo impacta en el quehacer docente.



A continuación, se presenta la quinta pregunta del eje de dimensiones del saber pedagógico, siendo la penúltima pregunta extraída desde las entrevistas asociadas al cuarto eje. Se presentan las respuestas dadas tras la consulta al profesorado mentor sobre las situaciones o elementos de la práctica pedagógica personal, sobre los elementos o situaciones que consideran relevante reflexionar.

Se realiza mediante un análisis de contenido, que utilizó el nombrado procedimiento mediante el “cedazo de la información” logrando extraer las ideas centrales de las respuestas expresadas por el cuerpo mentor y que ha sido la técnica empleada para toda la metodología de análisis de la presente investigación.

### **¿Sobre qué situaciones o elementos de tu práctica pedagógica consideras relevante desarrollar procesos reflexivos?**

**Profesora 1:** *“Es muy relevante en los procesos de reflexión realizarlos en equipo, reflexionar colaborativamente, saber escuchar, aprender del otro y aprender de uno mismo en base a las buenas y a las malas experiencias”*

**Profesora 2:** *“Debo desarrollar procesos reflexivos en mi didáctica dentro del aula, en los procesos evaluativos, en mi planificación, en general en todos momentos, ya que deben ser continuos y sistemáticos”*

**Profesora 3:** *“Sobre las habilidades, actitudes de los estudiantes, y muy importante para mí, el ser, conocerse”*

**Profesor 4:** *“La evaluación formativa, el trabajo colaborativo, diseños de clases, planificaciones”*

**Profesora 5:** *“Sobre el trabajo de aula, práctica pedagógica, la evaluación, la retroalimentación”*

**Profesora 6:** *“Al inicio de un año académico, al planificar una unidad pedagógica, durante el proceso de implementación de la unidad, al término de esta, al cierre del año escolar”*

**Profesora 7:** *“En situaciones de retroalimentación del resultado de una Evaluación, en el análisis de los instrumentos de observación del desempeño académico de un estudiante”*



**Profesora 8:** *“Sobre cómo llevé a cabo ciertos procedimientos, sobre los resultados, sobre las actitudes y clima de aula que siempre se puede mejorar”*

**Profesora 9:** *“Conocimiento, contexto y exigencias pedagógicas”*

**Profesor 10:** Sin respuesta

**Profesora 11:** Sin respuesta

Del análisis desplegado en la quinta pregunta del cuarto eje, asociada a las respuestas del profesorado mentor en relación a las situaciones o elementos de las prácticas pedagógicas sobre los que consideraban relevante llevar a cabo procesos reflexivos, se encuentran varios antecedentes que logran también configurarse como reiterados por el profesorado mentor.

Este profesorado mentor se **preocupa de cómo llevar adelante sus clases**, señalando que la importancia de la reflexión podría orientarse hacia elementos curriculares o didácticos (profesora 2) tales como las “planificaciones” (profesora 2, 6) (profesor 4), y “evaluaciones” (profesora 6 y 7).

Ahora también se desprenden de dichas reflexiones elementos como el “trabajo colaborativo o reflexión colaborativa” (profesora 1) (profesor 4), señalando la importancia de la **reflexión en conjunto de los grupos humanos de trabajo**, en favor de la “retroalimentación” (profesora 5 y 7).

La última parte del análisis en la quinta pregunta, se refiere a la mención que se realiza de las y los estudiantes, señalando la reflexión acerca de las “actitudes de estudiantes” (profesora 3), “desempeño académico de un estudiante” (profesora 7), gestándose así, el resultado asociado a esta parte de la investigación, que se refiere a que dos profesoras enuncian a sus estudiantes en sus procesos reflexivos, teniendo que reflexionar acerca de las necesidades de ellos y ellas.

Se propone así también un entendimiento de la reflexión docente como un **fenómeno complejo**, que, en vista de las expresiones de las profesoras citadas anteriormente, desprenden también la idea que hay una importancia de la reflexión docente **conjunta**, con un enfoque que no pierda de vista el aprendizaje de las y los



estudiantes, así como también dicha reflexión se refiere al “ser” docente, como se extrae de la cuarta pregunta: “y muy importante para mí, el ser, conocerse”.

En buenahora, finalmente se presenta la sexta o última pregunta del cuarto eje de análisis a estudiar, conteniendo el último aspecto de lo planteado por las entrevistas en torno a las dimensiones del saber pedagógico. Mediante esta última pregunta y exposición del cedazo de respuestas que dio el profesorado mentor, se busca cerrar el eje y poder comprender las dificultades y facilidades presentes en los procesos reflexivos vislumbradas por el profesorado mentor en las escuelas y aulas pedagógicas.

**¿Desde tu perspectiva qué elementos facilitan y dificultan el desarrollo de procesos reflexivos, sobre el qué hacer de aula, al interior de la escuela?**

**Profesora 1:**

Facilitan: *“Cuando existe un líder o equipo directivo que favorece los espacios de reflexión pedagógica y trabajo colaborativo”*

Dificultan: *“Cuando no existe un buen líder o equipo directivo en la comunidad educativa”*

**Profesora 2:**

Facilitan: *“Facilita la disposición que tengamos a los procesos reflexivos como profesores y la empatía de los equipos directivos”*

Dificultan: *“Dificultan los tiempos con el que contamos los docentes y lo que disponen en el establecimiento ya que son muy reducidos”*

**Profesora 3:**

Facilitan:

Dificultan: *“El sinfín de cosas que hay que realizar, porque son parte de una maquinaria burocrática, y obsoleta”*

**Profesor 4:**

Facilitan: *“El trabajo colaborativo entre pares”*



Dificultan: *“Las instancias u horas para estas reflexiones. Muchas veces en las escuelas no se dan trabajos reflexivos, sino más bien informativos”*

**Profesora 5:**

Facilitan:

Dificultan: *“Escaso tiempo disponible para el trabajo técnico pedagógico”*

**Profesora 6:**

*“Los tiempos y las voluntades, me parece que son facilitadores o no de estos procesos”*

**Profesora 7:**

Facilitan: *“Son los instrumentos de observación aplicados en el proceso de aprendizaje de mis estudiantes, ya que éstos dan a conocer el desempeño académico de un estudiante”*

Dificultan: *“Son primero que todo, el tiempo, la burocracia del centro educativo, específicamente en que no ha asignado un tiempo determinado o continuo para realizar esta necesaria práctica”*

**Profesora 8:**

Facilitan: *“La buena convivencia con los colegas que nos permite hacer nuestras reflexiones”*

Dificultan: *“La falta de tiempo debido a la enorme cantidad de trabajo administrativo que muchas veces no sirve más que para justificar horas y embellecer carpetas impuestas por el ministerio”*

**Profesora 9:**

Facilitan: *“Tener semanalmente un tiempo específico para socializar con mis colegas, en horario de trabajo colaborativo”*

Dificultan: *“La exagerada necesidad de “Completar informes”, el excesivo tiempo ocupado en reuniones administrativas, desorganizadas e improductivas. Las capacitaciones “Acordadas por la jefatura” sin considerar las necesidades del cuerpo docente.*

**Profesor 10:**

Facilitan: *“Los tiempos de trabajo en equipo y análisis, ya sea formales e informales que se dan en el contexto de la escuela. Los momentos de trabajo personal que complementan el trabajo profesional en la escuela. Los diálogos con tus pares en diversos momentos del día”*



Dificultan: El tiempo destinado a la preparación de la enseñanza, que hasta ahora es pobre y contra las horas de un merecido descanso de cada docente. El ir y venir de cosas irrelevantes o accesorias que muchas veces uno debe separar de lo atingente y fundamental.

**Profesora 11:**

Sin respuesta

A partir del cedazo por las respuestas extraídas desde las entrevistas completas (revisar anexos 2), se organizan los análisis del final del eje de dimensiones del saber pedagógico. Empleando como punto de partida los elementos que facilitan que el profesorado mentor pueda llevar adelante procesos reflexivos sobre los diferentes espacios donde se desenvuelve.

Dichos elementos que facilitan la reflexión docente, se relacionan con lo declarado en el cedazo de contenido y que es bastante reiterativo: “espacios de reflexión pedagógica” (profesora 1), “procesos reflexivos como profesores”, “trabajo colaborativo entre pares” (profesor 4), “los tiempos y voluntades” (profesora 6), “la buena convivencia que nos permite hacer nuestras reflexiones” (profesora 8), “tener semanalmente tiempo específico para socializar con mis colegas” (profesora 9), “tiempos de trabajo en equipo y análisis” (profesor 10)

Emergiendo como concepto de este análisis la palabra: “**tiempo de reflexión**”, el que es llevado a cabo mediante matrices de **trabajo colaborativo** que el profesorado experimenta, el que sin duda, posee un carácter humano, ya que posiciona al docente desde un análisis de sus **actitudes y destrezas** evidenciadas en el quehacer pedagógico desde las voluntades humanas como bien se señala en las entrevistas, desde como el profesorado **interactúa** con la realidad escolar, quedando aquellas reflexiones a merced las voluntades administrativas para contar con espacios de reflexión pedagógica, entre pares docentes.

Siendo claramente una categoría importante para la posterior reflexión, el quehacer directivo, desde el enfoque de los liderazgos: “cuando existe un líder o equipo



directivo que favorece los espacios de reflexión pedagógica y trabajo colaborativo”, favoreciendo o limitando estos procesos.

Relaciones que se empapan de las reflexiones del profesorado, siendo estos y estas quienes nombran la “buena convivencia” (profesora 8) o la “disposición que tengamos a los procesos reflexivos” (profesora 2) como elementos que facilitan y sin duda, también **articulan aquellas reflexiones pedagógicas**.

Entonces se determina que la reflexión docente ocurre en la medida de que el profesorado asume una **actitud positiva** ante los espacios para la reflexión pedagógica. En vista, además, de que la mayor parte de la muestra estudiada declara que el “tiempo para la reflexión docente” es un elemento facilitador de estos procesos reflexivos.

Llegando a la etapa final de análisis del cuarto eje, referido a las dimensiones del saber pedagógico, se da cuenta de los análisis extraídos desde las **dificultades** asociadas a los procesos reflexivos, a partir de los elementos que el cuerpo mentor releva, y que sin duda conforman las causas que se interponen al desarrollo de los procesos reflexivos.

Entre ellos, es posible destacar que un gran número de docentes se refiere a la **categoría de tiempo**. No tan sólo el tiempo favorece las reflexiones, sino que un **mal manejo del tiempo las imposibilita**: “dificultan los tiempos con los que contamos los docentes” (profesora 2), “las instancias u horas para estas reflexiones” (profesor 4), “no se ha asignado un tiempo específico para esta necesaria práctica” (profesora 7), “los tiempos son facilitadores o no de estos procesos”.

Surgiendo la categoría de tiempo como un criterio de análisis que sin duda es determinante a la hora de facilitar o diferir de los procesos reflexivos al interior del aula, y de las escuelas. Tiempo que, a su vez, es **organizado por los y las líderes de las comunidades educativas**. Para respaldar la idea anterior, se extrae el siguiente enunciado: “cuando no existe un buen líder o equipo directivo en la comunidad educativa” (profesora 1) o también el “escaso tiempo para el trabajo técnico pedagógico” (profesora 5) declarado en las mismas entrevistas, configura la



idea de la importancia del tiempo para gestar los procesos reflexivos del profesorado desde el ámbito de las **direcciones escolares**.

En estas entrevistas el cuerpo mentor fue claro al señalar sobre las reflexiones pedagógicas, que: “muchas veces en las escuelas no se dan trabajos reflexivos, sino más bien informativos” (profesor 4). A lo anterior, se agrega también el relato: “el tiempo, la burocracia del centro educativo, específicamente en que no ha asignado un tiempo determinado o continuo” en relación a los espacios-tiempos para llevar adelante dichas prácticas docentes.

Tiempo que es diferido por las **burocracias** anteriormente nombradas, o como también el cuerpo docente se refiere a: “la enorme cantidad de trabajo administrativo que muchas veces no sirve para más que para justificar horas y embellecer carpetas impuestas por el ministerio” (profesora 8), apareciendo nuevamente este sentimiento de **disconformidad del profesorado mentor**, con el sistema educacional.

Para finalizar este análisis, se refuerza la última idea de la disconformidad del profesorado: “excesivo tiempo ocupado en reuniones administrativas, desorganizadas e improductivas (profesora 9) y “el sinfín de cosas que hay que realizar, porque son parte de una maquinaria burocrática y obsoleta” (profesora 3). Emergiendo palabras como “improductivas” u “obsoletas”, asociadas a la construcción del sistema escolar.

Configurando así, un profesorado que indica al sistema escolar como elemento que **dificulta los espacios** y tiempos para llevar adelante procesos de reflexión del profesorado según esta muestra.

A continuación, se presenta la parte final del análisis de resultados. Entrando al último y quinto eje. Referido más bien, a enfocar la atención en la construcción del saber pedagógico que el profesorado mentor vive a través de la experiencia de acompañar las prácticas colegiadas de la carrera de Educación General Básica, de la Universidad de Concepción, campus Concepción.



## **7.5 RESULTADOS DEL QUINTO EJE: ELEMENTOS DEL SABER PEDAGÓGICO QUE EL MENTOR CONSIDERA RELEVANTE PARA LOS PROCESOS DE REFLEXIÓN EN TORNO A LA PRÁCTICA DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN**

A continuación, se presentan las preguntas que articulan el quinto y último eje de esta investigación. Aquí se pretende indagar en los procesos de reflexión por parte del profesorado mentor en torno a las prácticas del profesorado en formación, donde el profesorado mentor tuvo que responder dos preguntas referidas a las y los estudiantes en práctica y los elementos que consideran relevante profundizar para el proceso formativo de las y los profesores en cuestión, y por último, qué elementos consideran importantes para los procesos de las y los estudiantes en práctica.

Para objeto de lo anterior, se presentan las respuestas elaboradas para las 2 preguntas, desde un análisis de contenido que se basó en extraer las ideas centrales desde el uso de un cedazo de las principales ideas de los y las docentes en ejercicio.

**En relación a los y las estudiantes en práctica ¿Qué elementos de los que aprenden en las prácticas consideras relevante profundizar para el proceso formativo de las y los profesores en formación?**

**Profesora 1:** *“El trabajo con apoderados”*

**Profesora 2:** *“Trabajar formas de trabajo colaborativo, trabajo en equipo, escucha activa, capacidad de argumentación, en general las habilidades blandas, que le permitan interactuar adecuadamente en la comunidad educativa, ya que eso es la base para construir sus propios saberes pedagógicos”*

**Profesora 3:** *“La reflexión en sí mismos, el respeto por la opinión, el conocimiento, la investigación, la cultura”*

**Profesor 4:** *“Las metodologías y estrategias de abordar los contenidos y objetivos”*

**Profesora 5:** *“Metodologías, didácticas, evaluación. Adicionalmente, aspectos administrativos”*

**Profesora 6:** *“Marco para la Buena Enseñanza, también del currículo vigente nacional, y las normativas generales que nos rigen”*



**Profesora 7:** *“La óptima planificación de una clase, el conocimiento de los estilos de aprendizaje de sus estudiantes, de esta manera, puede planificar de manera Universal”*

**Profesora 8:** *“El trabajo administrativo”*

**Profesora 9:** *“Trabajo colaborativo”*

**Profesor 10:** *“El empoderamiento profesional o autoafirmación bajo el prisma de la humildad, el pensamiento crítico y el desarrollo del trabajo colaborativo como herramienta fundamental del ser docente. La distribución del tiempo requeridos para los diversos ámbitos de la labor profesional: administrativos, pedagógicos, disciplinares, comunitarios, etc”*

**Profesora 11:** *“Aprender a confiar y a empoderarse”*

Las respuestas otorgadas por el cuerpo mentor respecto a los aspectos que consideran relevantes para profundizar en el proceso formativo de las y los profesores en formación oscilan principalmente en **dos patrones**: la **relación con los pares**, con el entorno y, la **relación respecto al individuo en sí** (profesores en formación) en dimensiones éticas y en dimensiones de aplicación metodológica de los contenidos, empoderamiento profesional y trabajo administrativo.

Respecto a la **relación con los pares** y con el entorno que se encuentra relacionado con el proceso de aprendizaje se encuentra “el trabajo con apoderados” (profesora1), el trabajar de manera **colaborativa**, “trabajo en equipo, **escucha activa**, capacidad de argumentación. En general, las habilidades blandas que le permitan interactuar adecuadamente en la comunidad educativa, ya que esto es la base para construir sus propios saberes pedagógicos” (profesora 2).

Los trabajos colaborativos y de relación con los pares docentes, estudiantes y apoderados constituye una dimensión que permite construir a través de la práctica y de la experiencia un saber pedagógico que le permita tener una base desde la interacción y retroalimentación constante con su entorno.



Respecto a la relación en torno al individuo, las dimensiones **éticas** y de formación en torno al **trabajo administrativo** y al empoderamiento de su labor, se menciona por parte del profesorado mentor “la reflexión en sí mismos, el respeto por la opinión, el conocimiento, la investigación y la cultura (profesora 3), apuntando al individuo y sus dimensiones éticas en tanto a la “autoafirmación bajo el prisma de la humildad, el pensamiento crítico y el desarrollo de trabajos colaborativos” (profesor 10).

La dimensión de la aplicación de profesores en términos prácticos refiere a “las metodologías y estrategias de abordar los contenidos y objetivos” (profesor 4), “metodologías didácticas” (profesora 5), “trabajo administrativo” (profesora 5, 8 y 10), “la óptima planificación de una clase” (profesora 7) y la “distribución del tiempo requeridos para los diversos ámbitos de la labor profesional: administrativos, pedagógicos, disciplinares, comunitarios, etc.” (profesor 10). Estas dimensiones corresponden a **herramientas prácticas** que el cuerpo profesorado mentor con experiencia considera **relevante** para el proceso formativo de las y los profesores en formación.

A continuación, se presentan la segunda y última pregunta y sus respectivas respuestas del quinto eje de análisis a estudiar, finalizando así con los resultados de esta tesis en cuestión. Mediante esta pregunta y la exposición del cedazo de respuestas que otorgó la muestra de docentes expuestos en esta investigación, se busca comprender desde la experiencia profesional de cada docente los elementos a considerar para los procesos reflexivos de las y los estudiantes en práctica.

**Desde tu experiencia profesional ¿Qué te parece importante considerar para los procesos reflexivos de las y los estudiantes en práctica?**

**Profesora 1:** *“El trabajo colaborativo, compartir experiencias, la innovación pedagógica, el aprendizaje y expandir su conocimiento”*

**Profesora 2:** *“Procesos de enseñanza aprendizaje, procesos de evaluación formativa y autoevaluación de mis practicas pedagógicas”*



**Profesora 3:** *“Las realidades individuales, el contexto sociocultural, los avances científico-técnicos”*

**Profesor 4:** *“El valor de escuchar y observar a aquellos profesores de experiencia”*

**Profesora 5:** *“El trabajo en aula y sus múltiples tareas”*

**Profesora 6:** *“Me parece conveniente reflexionar en el periodo de observación, previo a las prácticas, con sus profesores y sus pares (compañeros) y en sus periodos de prácticas aprovechas todas las instancias, experiencias y aportes para enriquecer su desarrollo profesional”*

**Profesora 7:** *“Es importante considerar el saber pedagógico, lo que implica: saber, saber ser y saber hacerse”*

**Profesora 8:** *“Yo propondría un seminario final con el compartir aquellas reflexiones de sus experiencias con los alumnos que vienen ad portas de realizar sus prácticas y así aparte de entregarles información importante a considerar”*

**Profesora 9:** *“¿Amo la docencia? ¿Estoy dispuesta/o a trabajar en lo mismo por 30 años? ¿Puedo cambiar positivamente la vida de mis estudiantes?”*

**Profesor 10:** *“La diversidad de miradas bajo un mismo concepto y lugar: la escuela (...) El componente ético y moral que tiene nuestro rol y mirada (...) El componente político, propio del ser docente y (...) La empatía como valor moderador de muchas otras conductas y cualidades”*

**Profesora 11:** *“Darle tiempo para que expresen sus temores, qué mejor entre sus compañeros y profesores de formación, tengan la confianza de indicar sus miedos. Guiar a los estudiantes en lo importante que es planificar el tiempo laboral”, de lo contrario se verán trabajando muchas horas libres en trabajo administrativo de cada Escuela, organizar y planificar sus tiempos”*

Las respuestas otorgadas por el cuerpo mentor desde su experiencia respecto a los procesos reflexivos de las y los estudiantes en práctica tiene relación con las respuestas entregadas en la primera pregunta de este eje, en tanto a las dimensiones sociales e interacciones con sus pares, el contexto sociocultural y la retroalimentación en base a experiencias y aportes tanto de profesores como de sus pares estudiantes/profesores en formación. Mientras que se observa, **al igual que en el caso anterior** (pregunta 1 eje 5), una **dimensión individual** respecto a la reflexión, el quehacer práctico respecto a la planificación del tiempo laboral, su



propio trabajo en aula y procesos de evaluación formativa y autoevaluación de las prácticas pedagógicas” (profesora 2).

Respecto a las **dimensiones sociales** e interacciones con sus pares, se evidencia “el trabajo colaborativo y compartir experiencias” (profesora 1) como un patrón en común que se repite en las respuestas del profesorado, comprendiendo que **los procesos reflexivos** de las y los estudiantes en práctica **se construyen desde la socialización de las experiencias** entre sus pares, levantando lugares donde puedan expresar sus sentires entre ellas y ellos mismas y mismos y entre las y los docentes.

En este sentido, se menciona que “qué mejor que entre sus compañeros y profesores en formación tengan la confianza de indicar sus miedos” (profesora 11). La importancia de construir espacios de escucha y de relación con los pares puede surgir como un elemento que otorgue **retroalimentación** y **reflexión** entre ellas y ellos para poder iniciar su profesión con mejores herramientas y comprendiendo que la constancia de aprender de los procesos reflexivos y prácticos de otras y otros profesoras y profesores constituye una base para poder insertarse en el campo laboral.

De esta forma, “el valor de escuchar y observar a aquellos profesores de experiencia” (profesor 4) y para aquello, levantar espacios de escucha donde las y **los docentes** les entreguen “información importante a considerar” (profesora 8) se condice con lo expuesto en relación a retroalimentar la puesta en práctica de las y los estudiantes desde la **reflexión colectiva**. A su vez, respecto a las dinámicas sociales y la relación con sus pares docentes, estudiantes y apoderados, se menciona la importancia de los **valores éticos**, como “el componente político propio de ser docente y la empatía como valor moderador de conductas y cualidades” (profesor 10) y la **reflexión individual** en tanto “¿puedo cambiar positivamente la vida de mis estudiantes?” (profesora 9). Dichos valores y cuestionamientos que apuntan a construir cuerpos docentes que desarrollen su práctica e inserción al



campo laboral desde una ética que toma en consideración la **relación con lo social** y no solamente lo práctico y teórico del ejercicio de docencia.

En tanto a la **dimensión individual**, que toma en consideración elementos prácticos, diversas y diversos son las y los docentes que mencionan la importancia de “guiar a los estudiantes en lo importante que es planificar el tiempo laboral, de lo contrario se verán trabajando muchas horas libres en trabajo administrativo de cada escuela” (profesora 11). Esto se encuentra en **relación con la dimensión anterior**, que corresponde a la reflexión colectiva entre estudiantes y docentes, pese a que se apunte al trabajo individual de cada sujeta y sujeto. En ese sentido es necesario comprender que la construcción del saber pedagógico está en **constantes transformaciones** y vinculadas desde la **colectividad** de personas que componen los sistemas educativos y la sociedad en general.

Retomando con el aspecto que se enfoca en las consideraciones prácticas y/o individuales de cada estudiante en práctica, se menciona la **reflexión personal** respecto a la importancia de “considerar el saber pedagógico, lo que implica saber, saber ser y saber hacerse” (profesora 7) y a la pregunta “¿amo la docencia? ¿estoy dispuesta/o a trabajar en lo mismo por 30 años?” (profesora 9), así como considerar las “realidades individuales (profesora 3), el “expandir conocimientos” (profesora 1) a través, por ejemplo, de “procesos de evaluación y autoevaluación” (profesora 2) y la reflexión en tanto al trabajo realizado por cada una y cada uno en “el trabajo en aula y sus múltiples tareas” (profesora 5). Estos trabajos individuales o personales de cada docente en formación se **complementan** con la dimensión social, puesto que se encuentran interrelacionados entre sí para poder alimentar una reflexión y postura de un **cuerpo docente siempre dinámico**, en constante transformación, polisémico y en un entorno social al cual se propone escuchar y colaborar activamente.



## 8. REFLEXIONES FINALES.

La investigación presentada recientemente, es el fruto de un trabajo pedagógico que inició en el año 2021, a raíz del proyecto VRID N°220.162.055 (2020) “Caracterización de los procesos reflexivos en la construcción de saber pedagógico en el marco de las prácticas en la formación inicial docente (FID)”, y es un producto investigativo que se construye atravesando un contexto histórico impensado, que fue una emergencia sanitaria global, llamada COVID-19.

Se incorpora lo mencionado por el autor García, F. (2020), en su investigación para el mismo proyecto: El ejercicio de la pedagogía en tiempos de crisis: Un estudio de caso sobre la construcción del saber pedagógico en estudiantes de Educación General Básica de la Universidad de Concepción, en relación a la situación del país en el periodo histórico-contextual:

“Consideramos que la crisis política-social que se ha estado concitando en Chile desde octubre del 2019 y que se ha profundizado paulatinamente con el arribo del COVID-19 al país en lo que respecta no sólo a cuestiones sanitarias sino también de las condiciones básicas del desarrollo de la vida, ha ido configurando un escenario político-social” (P. 58)

Sin embargo y contra-todo pronóstico dictado por las condiciones históricas, se logra llegar a describir los elementos de la reflexión pedagógica en torno a la construcción del saber pedagógico asociado a las experiencias prácticas desde la visión de la muestra constituida por un profesorado mentor en ejercicio que en ese periodo acompañaba experiencias prácticas desde el sistema escolar, en colaboración con la carrera de Educación General básica de la Universidad de Concepción, Campus Concepción.



Ahora bien, también es importante señalar que esta investigación no sólo se nutrió de la aplicación de una entrevista, sino que fue necesario contar con diversos significados en torno a la construcción del saber pedagógico. Aprendiendo principalmente la relación emergente entre la teoría existente, las experiencias de formación de docentes, y la posibilidad de aplicar una entrevista a un grupo de once docentes mentores que hicieron posible el levantamiento de la información, y la triangulación de dichos factores, que permitió la materialización de la presente investigación.

Sin embargo, también queda atribuir una gran importancia a la parte metodológica del presente estudio. Porque fue a través del instrumento para la recopilación de la información (en este caso entrevista), que se pudo acceder a la descripción de la información que se propuso al comienzo de la investigación con los objetivos generales y específicos.

Revelando aquel instrumento, los elementos de las propias experiencias prácticas, cotidianas e individuales que viven, construyen y significan como parte de sus saberes. Pero también dicha entrevista logró pesquisar las reflexiones del profesorado mentor, en torno a los procesos de formación inicial docente, manifestando sus opiniones y puntos de vista, que posteriormente pasaron por un análisis de la información o cedazo que interpretó, sintetizó y también permitió el cruce de categorías para generar el entendimiento esperado del contenido, así como su propio análisis.

Los análisis completos de la investigación, pueden ser obtenidos desde el **CAPÍTULO 7**, el que contiene la sistematización de las categorías de resultados nacientes a partir de los cinco ejes que abordó el presente estudio. Ejes que buscaron construir el concepto de saber pedagógico, los elementos asociados, el rol de la reflexión, y las dimensiones de este. Así como también, el quinto eje referido específicamente a los saberes que reporta el profesorado mentor en torno a los saberes emergentes desde los procesos de acompañar prácticas colegiadas. Por lo



tanto, a través del instrumento de recopilación de la información se buscó abordar los saberes individuales del profesorado mentor y también los saberes evidenciados en los procesos de práctica entre pares.

La construcción del saber pedagógico entonces se percibe desde una naturaleza compleja y amplia, siendo el profesorado mentor el que le asigna un gran valor a sus propias experiencias prácticas, pero también llegan a valorizar la teoría que acompaña sus procesos creativos, conformando ambas aristas, o ambas dimensiones, lo que fue llamado como el “quehacer docente”, o el “saber docente”.

Sin duda, no se busca obviar que el profesorado se refiere a la teoría como una arista que más que poseer un valor en sí mismo, más bien tiene un carácter utilitario, y en función de los procesos prácticos. Pero también se quiere volver a reiterar una interrogante expuesta en el planteamiento del problema:

¿cómo superar la distancia entre los programas de formación universitaria y los requerimientos del sistema escolar?

Aquella pregunta no tiene una única solución. Pero a partir del tratamiento y análisis de contenido llevado adelante por esta investigación, es posible señalar que el profesorado de la muestra declara que el “tiempo” es un criterio de análisis central, que favorece o limita los procesos de trabajo reflexivo, o de reflexión sobre la práctica.

No sólo el tiempo incide en los procesos reflexivos del profesorado, que articulan el saber pedagógico, espacios y lugares donde emerge dicho saber. Este enunciado lleva a retomar otra pregunta propuesta en el planteamiento del problema: ¿Existen los espacios educativos para generar una formación inicial docente con prácticas pedagógicas que incorporen “prácticas reflexivas”?

Dicha respuesta también es amplia y conlleva diversas soluciones. Pero en este momento de la reflexión, los espacios y tiempos asignados a las experiencias reflexivas del profesorado, tienden a ser instancias poco sistemáticas, o que sus



tiempos no están tan claros. Donde las labores de reflexión del profesorado de la muestra, se ven sustituidas por labores administrativas y asociadas a la burocracia del sistema escolar.

Sistema educativo que esta muestra de docentes reporta como un elemento que por acuerdo conjunto limita las posibilidades de innovar en las experiencias pedagógicas, refiriéndose incluso a dinámicas de poder con los equipos directivos o incluso gobernanzas locales, que la muestra reporta y declara con la característica de “dificultad”.

También es el mismo profesorado mentor es el que declara que los elementos asociados a los saberes docentes o pedagógicos, son de carácter variado, considerando elementos curriculares y didácticos, pero también involucrando aspectos de humanidad, de las personalidades de las y los docentes o voluntades de ellos y ellas para llevar adelante el trabajo colaborativo y amenizar los espacios de reflexión pedagógica, información que puede profundizarse con la lectura de los resultados o análisis antes mencionados.

Para ir cerrando las reflexiones de esta investigación, también se aborda otro objetivo específico de la investigación relacionado con emplear una línea lingüística inclusiva que incorpore una perspectiva de género para construir la investigación. En este caso se reporta que dicha línea lingüística se promovió, bajo el respaldo de documentos que pueden ser hallados y revisados en la bibliografía, y que llevaron a tomar ciertas decisiones a nivel escritural.

Dicha forma lingüística se utiliza bajo el argumento del contexto social histórico, las demandas a nivel educacional existentes en torno a temas de desigualdad de género, y dada la muestra compuesta en su mayoría por mujeres (9) y en su minoría por varones (2). Se procede a construir una investigación que procuró ser prolija en aspectos de referenciación por género.



Otra de las estrategias gramaticales utilizadas fueron el uso del concepto “cuerpo mentor” o “profesorado mentor”, para evitar complejizar la lecturabilidad de la tesis con artículos tales como “las” y “los”, pese a que igual se empleó esa vía para algunas partes de la escritura para no hacer tantas reiteraciones de los conceptos anteriormente enunciados. En el fondo, se evitó emplear las conjugaciones “las/los”,. tomada en cuenta la recomendación Prochile (2023) “*Manual del lenguaje inclusivo de Género: que el lenguaje incluya a todas las personas*” contenido en la bibliografía.

Finalmente, se invita a ampliar la investigación existente en relación a la formación inicial docente, la construcción del saber pedagógico, los procesos de práctica y la colaboración o modelos prácticos de colegiatura, y a los agentes de dichos procesos. Los resultados tienen la característica de cambiar a través del tiempo, siendo interesante el dinamismo del campo de estudio para su permanente investigación.

## 9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcón, F. (2022). *Trayectorias educativas del profesorado en formación: Las historias de inclusión-exclusión en los procesos reflexivos durante la construcción del saber pedagógico en estudiantes de Educación General Básica de la Universidad de Concepción* [Tesis para optar al grado de profesora de Educación general básica, Universidad de Concepción ]. Repositorio Udec.

Boerr, I. (2018). Ensayo- Políticas de inserción profesional para docentes noveles a través de mentorías: el caso de Chile: the Chilean case. *Revista Saberes Educativos*, (2), 38–56.

<https://doi.org/10.5354/2452-5014.2019.52053>



Castillo, N. (2021). Fenomenología como método de investigación cualitativa: preguntas desde la práctica investigativa. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 20, 7-18.

[http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/fenomenologia\\_como\\_metodo/167](http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/fenomenologia_como_metodo/167)

Castillo, E., Vásquez, M. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica*, 34, 164-167.

<https://www.redalyc.org/pdf/283/28334309.pdf>

Díaz, V., (2004). "Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico", *Revista Iberoamericana de la Educación*, 6, 1-19.

<http://ciegc.org.ve/wp-content/uploads/2022/12/Teoria-emergente.pdf>

Díaz, T. (2014). La construcción del saber pedagógico y la formación de profesores. *Investigación y Postgrado*, 29(2), 151-165.

[http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-00872014000200008&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872014000200008&lng=es&tlng=es).

Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones* 7 (1), 201-229.

<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>

García, C. y Martínez, P. (2022). *Empezar con un buen pie. Experiencias de inducción y acompañamiento a docentes de nuevo ingreso*. Octaedro.



<https://octaedro.com/wp-content/uploads/2022/07/9788419312310.pdf>

García, F. (2022). *El ejercicio de la pedagogía en tiempos de crisis: Un estudio de caso sobre la construcción del saber pedagógico en estudiantes de Educación General Básica de la Universidad de Concepción*. [Tesis para optar al título profesional Profesor de Educación General Básica, mención en Lenguaje y Comunicación y Ciencias Sociales, Universidad de Concepción]. Repositorio UdeC.

González, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 85-103.

<https://www.redalyc.org/pdf/800/80002905.pdf>

Guber. R. (2004), *El salvaje metropolitano*. Paidós.

Inostroza, F. (2020). *Indagación en las características del proceso de construcción del saber pedagógico en la FID*. [Tesis para optar al grado de Magíster en Educación, Universidad de Concepción]. Repositorio UdeC.

Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En Vasilachis, I. (Coord). *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65-103). Gedisa.

<http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2013/03/Estrategias-de-la-investigacin-cualitativa-1.pdf>



Prochile. (2023). “Manual del lenguaje inclusivo de Género: que el lenguaje incluya a todas las personas”

[https://www.prochile.gob.cl/docs/default-source/mujer-exporta/manual-lenguaje-inclusivo-prochile.pdf?Status=Master&sfvrsn=802b4c94\\_3](https://www.prochile.gob.cl/docs/default-source/mujer-exporta/manual-lenguaje-inclusivo-prochile.pdf?Status=Master&sfvrsn=802b4c94_3)

Rodríguez, M., Torres, J. (2003). Autopoiesis, la unidad de una diferencia: Luhmann y Maturana. *Sociologías*, 9, 106-138.

<https://www.scielo.br/j/soc/a/FGbCQNG5DBVHjSR78fTjpVP/?format=pdf&lang=es>

Suckel, G., Rodríguez, M., Sáez, G., Núñez, G. y Campos, D. (2020). El rol de la formación inicial docente en el proceso de construcción del saber pedagógico. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 605-630.

<https://dx.doi.org/10.15517/aie.v20i1.40121>

Sáez, G., Saavedra, C. Suckel M., Molina, R. (2019). “Práctica colegiada en la formación inicial docente y construcción del saber pedagógico”. *Revista Mexicana de Investigación Cualitativa*, 24, 811-831.

<https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v24n82/1405-6666-rmie-24-82-811.pdf>

Suckel, M., Gajardo, D., Saez, G. y Rodríguez, G. (2019). “Trayectorias educativas de profesores de primaria en formación y la construcción de saber pedagógico”. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18, 117-133.

<https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191836suckel14>

Troncoso, L., Follegati, L., Stutzin. (2019). “Más allá de una educación sexista: aportes de pedagogas feministas interseccionales”, *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56, 1-15.

doi: 10.7764/PEL.56.1.2019.1

}



## 10. ANEXOS

### 1: Juicio de experto para validación de instrumento.

#### 1. Aspectos generales de la investigación en la que está circunscrito

1.a) La presente investigación tiene como objetivo central indagar en las características y elementos relativos al pensamiento reflexivo directamente vinculados al proceso de construcción del saber pedagógico que emerge desde las experiencias de práctica pedagógica del profesorado en formación y profesorado que acompaña dichas prácticas. En consideración que en el saber construido desde la práctica pedagógica, participan elementos sociales, contextuales y personales; profundizaremos en los conceptos teóricos que los sujetos del estudio utilizan, en las argumentaciones que desarrollan y su vinculación con ciertas tipologías de pensamiento reflexivo.

La reflexión pedagógica demanda un profesorado con capacidad para pensar la sociedad, reflexionar sobre su quehacer y desarrollar un discurso que articule el lenguaje de la crítica, con el de la posibilidad de hacer cambios en su propia realidad profesional como también en el contexto local en que desarrolla su trabajo. Desde esta concepción del profesorado como un actor social, resulta fundamental considerar el complejo proceso que vive nuestro país gatillado por el estallido social de octubre del 2019. En consideración que la dinámica de interacción y reformulación permanente de los saberes que realizan los docentes se desarrolla en un contexto histórico y social, indagaremos en los desafíos pedagógicos que identifican como relevantes los sujetos del estudio a partir del escenario social que se configura en Chile a partir de Octubre del 2019.

La metodología de la investigación será de carácter cualitativo, utilizando la modalidad de estudio de caso, los sujetos del estudio serán profesores en formación de la carrera de EGB, de la Universidad de Concepción y profesorado que acompaña las prácticas en el sistema escolar, los instrumentos para recolectar información serán informes escritos de las prácticas, relatos de las trayectorias escolares, cuestionarios y entrevistas en profundidad semiestructuradas.

Los principales resultados se orientan a avanzar en modelos de acompañamiento de las prácticas pedagógicas del profesorado en formación en la perspectiva de promover procesos reflexivos: que faciliten un análisis crítico las realidades escolares, que gatille ciclos de innovación, así como también que le permita al sujeto que construye saber pedagógico marcar diferencias con la enseñanza recibida en el proceso de sus historias escolares personales de manera tal de romper con círculos de malas prácticas pedagógicas y de exclusión social.

#### 1.b) **Objetivo General de la Investigación**

Comprender y explicar los procesos reflexivos de las y los profesores en formación que emergen en la construcción del saber pedagógico, en consideración de los elementos sociales y de trayectorias de exclusión-inclusión social, en el marco de las prácticas en la FID.

#### 1.c) **Objetivo específico de la investigación relacionada con la entrevista:**

Describir los elementos del saber pedagógico que el profesorado mentor considera relevante para los procesos de reflexión en torno a la práctica del profesorado en formación.



## 2. Guion de entrevista

### A. Primer eje temático Concepto de Saber Pedagógico

[...] se construye desde el trabajo pedagógico cotidiano, que los docentes tejen permanentemente para enfrentar y transformar su práctica de cada día, de manera que responda en forma adecuada a las condiciones del medio, a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y a la agenda sociocultural” (Restrepo, 2004, pág. 47)

[...] los conocimientos, contruidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas; [...] en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente” (Díaz Quero V. , 2004, págs. 170 - 171).

#### 1. Qué valor tiene para ti los saberes que surgen de tu práctica pedagógica?

**Complementar en la conversación con los saberes que emergen** (Diferentes dimensiones aula, trabajo con pares, gestión, apoderados, entre otras)

<p>Observaciones</p> <p>Es una pregunta algo amplia, así formulada. Se puede dar por descontado que si surgen <b>saberes</b> de la práctica pedagógica por el solo hecho de generar (nuevos) saberes estos deberían ser valiosos. Habría que complementarla en el curso de la conversación con preguntas de seguimiento.</p>	<p>Observaciones:</p>
--	-----------------------

### B. Segundo eje temático Elementos del Saber Pedagógico

2. Según tu experiencia ¿Qué elementos están involucrados en el saber que generas desde tu práctica pedagógica? **Debiese dar pie para un diálogo sobre el tema**

<p>Observaciones:</p>
-----------------------

3. Desde tu perspectiva ¿Cuáles son las condiciones que facilitan o dificultan el desarrollo de nuevas ideas e innovaciones en la práctica pedagógica? ...



Observaciones:

Es una buena pregunta, ya que puede dar paso a quejas sobre la Escuela, la organización, la jefa de UTP (describir las dificultades) que iluminen (y mucho) si el o la docente están impregnado/a del pensamiento tecnoburocrático. Y puede dar luces sobre si el/la entrevistado/a se ve como agente activo o no.

### C. Tercer Eje Temático El rol de la Reflexión en el proceso de construcción.

4.1 ¿Qué utilidad le asignas a la reflexión en el proceso de elaboración de conocimientos a partir de tu práctica pedagógica?

Observaciones:

### D. Cuarto Eje Temático Dimensiones del Saber Pedagógico.

saber teórico es “[...] la construcción abstracta legitimada académicamente” (pág. 178). En ese sentido, para Díaz (2004) “[...] Los colectivos pedagógicos [...] se constituyen en agentes legitimadores de este saber, que es aceptado, compartido y reconocido y [...] preservado a través de producciones escritas, orales o digitales” (pág. 178).

5. ¿Qué valor le asignas a la teoría en el desarrollo de tu práctica pedagógica?

#### Complementarias

¿Qué valor le asignas al saber **teórico, disciplinar y/o didáctico** en el desarrollo de tu práctica pedagógica

Observaciones:

*saber práctico* representa al saber hacer, su aplicación y elaboración por parte del docente desde un sentido particular, lo que es identificado como “[...] la capacidad para aplicar un saber teórico o la capacidad para generar respuesta sin un referente previo” (pág. 178)

6.a) Desde tu perspectiva ¿cuáles son **los aspectos fundamentales** a considerar en el “saber hacer” del trabajo docente?



Observaciones:

6. b) ¿En qué situaciones de tu práctica te has visto desafiado a aprender cuestiones nuevas?

Observaciones:

*saber reflexivo* es definido como la condición necesaria desde donde se recupera y construye el saber, permitiendo analizar/reconstruir la práctica e interrogarse sobre su trabajo y profesión,

7. a) ¿Respecto de la reflexión sobre la práctica pedagógica, ¿qué utilidad le asignas?

Observaciones:

7. b) ¿Sobre qué situaciones o elementos de tu práctica pedagógica consideras relevante desarrollar procesos reflexivos?

Observaciones:

7. c) ¿Desde tu perspectiva qué elementos facilitan y dificultan el desarrollo de procesos reflexivos, sobre el que hacer del aula, al interior de la escuela?

Observaciones:



**E. Quinto eje temático elementos del saber pedagógico que mentor considera relevante para los procesos de reflexión en torno a la práctica del profesorado en formación.**

7. . En **relación con** las y los estudiantes en práctica ¿qué elementos de lo que se aprende en la práctica consideras relevante profundizar para el proceso formativo de las y los profesores en formación?

Observaciones:

8. Desde tu experiencia profesional y tu rol como profesora guía ¿Qué te parece importante considerar para los procesos reflexivos de las y los estudiantes en práctica?

Observaciones:  
Sin comentarios

## **2: ENTREVISTAS COMPLETAS**

**EJES Y PREGUNTAS CONTENIDAS EN LA ENTREVISTA APLICADA A DOCENTES QUE COLABORAN EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN PRÁCTICA DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN-CONCEPCIÓN**

**Primer eje temático: Concepto de saber pedagógico**

**¿Qué valor le asignas a los saberes que surgen de tu práctica pedagógica?**

**Segundo eje temático: Elementos del Saber Pedagógico**

**Según tu experiencia ¿Qué elementos están involucrados en el saber que generas desde tu práctica pedagógica?**

**Desde tu perspectiva ¿Cuáles son las condiciones que facilitan o dificultan el desarrollo de nuevas ideas e innovaciones en la práctica pedagógica?**

**Tercer Eje Temático El rol de la Reflexión en el proceso de construcción.**

**¿Qué utilidad le asignas a la reflexión en el proceso de elaboración de conocimientos a partir de tu práctica pedagógica?**



#### Cuarto Eje Temático: Dimensiones del Saber Pedagógico.

¿Qué valor le asignas a la teoría en el desarrollo de tu práctica pedagógica?

Desde tu perspectiva ¿cuáles son los aspectos fundamentales a considerar en el “saber hacer” del trabajo docente?

¿En qué situaciones de tu práctica te has visto desafiado a aprender cuestiones nuevas?

¿Respecto de la reflexión sobre la práctica pedagógica, ¿qué utilidad le asignas?

¿Sobre qué situaciones o elementos de tu práctica pedagógica consideras relevante desarrollar procesos reflexivos?

¿Desde tu perspectiva qué elementos facilitan y dificultan el desarrollo de procesos reflexivos, sobre el que hacer del aula, al interior de la escuela?

Quinto eje temático elementos del saber pedagógico que mentor considera relevante para los procesos de reflexión en torno a la práctica del profesorado en formación.

En relación con las y los estudiantes en práctica ¿qué elementos de lo que se aprende en la práctica consideras relevante profundizar para el proceso formativo de las y los profesores en formación?

Desde tu experiencia profesional ¿Qué te parece importante considerar para los procesos reflexivos de las y los estudiantes en práctica?

#### RESPUESTAS POR EJE Y PREGUNTA

##### Primer eje temático : Concepto de saber pedagógico

¿Qué valor le asignas a los saberes que surgen de tu práctica pedagógica?

Para construir la profesional que soy hoy día (aún en proceso de formación, ya que dura toda la vida) los saberes son parte fundamental y la base de mis practicas pedagógicas.

DANIELA

Los saberes que surgen de mis practicas pedagógicas son muy importantes y relevantes en mi quehacer diario, ya que son los que me van permitiendo llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje acorde a la realidad y contexto de mis estudiantes, puesto que estos nacen de las mis interacciones y que voy reestructurando según las necesidades que se presentan.

MAGDELIN

En una escala de 1-10, le asigno un valor de 10, porque puedo reflexionar a partir de los resultados cualitativos, y cuantitativos que obtengo de mis estudiantes, año a año, pero me parece relevante poder modificar, algunos aspectos de esta práctica, sin que nadie me lo exija, sino desde mi fuero interno, cada curso es un gran desafío, nuevas preguntas en torno a mi profesión, validación de ciertas



acciones, consolidación de otras, siempre pensando en que veo y trabajo con niños, que serán los hombres y mujeres de nuestra sociedad.

**JOSE**

Un gran valor. La experiencia en el aula sin duda fortalece la práctica docente

**LUZMILA**

Valiosos, importantes, van mejorando mi práctica y a la vez enriqueciéndola.

**MABEL**

Quiero entender que los saberes pedagógicos son el resultado de una trayectoria que se enriquece con las experiencias, la formación académica, el tiempo, la madurez, entre otros factores.

Desde esa perspectiva es muy significativo e inevitable que surjan estos “saberes”, algunos intencionados otros probablemente como resultado de las vivencias y las capacidades perceptiva y receptivas que tenga cada profesional.

Estos saberes van a influir drásticamente en el trabajo que realizamos a diario con estudiantes en formación, permiten el logro de resultados, el alcance de metas establecidas con mayor o menor éxito. También están condicionados a las características propias del docente, pensando en su esencia, escala de valores, principios, que rigen su ser y su actuar. Un docente es el resultado de su propia esencia, sus experiencias y su formación.

Lo anterior, de acuerdo a mi visión en relación a los saberes, representa gran relevancia, gran valor. Son necesarios, son herramientas indispensables en la docencia y debemos mantener la atención e intención de adquirirlos continuamente. Esto irá en beneficio personal a novel profesional y de autovaloración, como también en beneficio de los estudiantes con los que interactuamos regularmente, de su desarrollo y aprendizajes.

**MILCA**

El valor que le asigno a los saberes que surgen de mi práctica pedagógica de manera cualitativa es “NOBLE” y de manera cuantitativa es un 6.0, ya que ha medida que voy conociendo y recibiendo información respecto a mi quehacer pedagógico, me doy cuenta de que aún me faltan acciones que aplicar y conocimiento que adquirir para posteriormente llevarlos a cabo en mi práctica pedagógica

**PALERMA**

El mayor de los valores puesto que la realidad es la que nos va enseñando y perfeccionando para cada vez con más experiencia, ser mejores profesores mirándolo desde la perspectiva en que los directos beneficiados con esto son los alumnos y después nosotros porque se nos hace más fácil sortear las diferentes retos que se nos presenten en nuestra carrera profesional

**KARINA**



Para mí, son muy relevantes porque me permite analizar los pasos que voy dando, y como ellos contribuyen o perjudican en el aprendizaje de mis estudiantes. Además, que los puedo ir moldeando según las características de la diversidad de estudiantes con los cuales trabajo. También es importante la manera en que se trabaja con las y los colegas, ya que al compartir nuestras experiencias más o menos exitosas nos ayuda a crecer en comunidad.

**LUIS**

El valor que le asigno es fundamental, pues gracias a la recogida de esos saberes, me he mantenido en el tiempo y he mantenido el entusiasmo en mi vocación docente; pues me han permitido redireccionar mis conocimientos, contextualizarlos y hacerlos más atractivos para los destinatarios de mi labor: los y las estudiantes. Esto, además, tomando en cuenta los múltiples cambios (cambios en el lenguaje, cambios de miradas, de paradigmas, enfoques, etc.) que se han dado en educación en los últimos 30 años aproximadamente, fecha en que comencé mi trabajo.

**XIMENA**

Muchísimo valor, ya que de estas aprendo cada día y voy mejorando mis prácticas.

Tanto es así que voy comparando lo que hacía años atrás y lo de hoy. He mejorado mucho en beneficio de mis estudiantes.

### **Segundo eje temático Elementos del Saber Pedagógico**

#### **¿Qué elementos están involucrados en el saber que generas desde tu práctica pedagógica?**

**CRISTINA**

Según mi experiencia los elementos que están involucrados en el saber de mi práctica pedagógica son el conocimiento, el aprendizaje, la innovación y la reflexión

**DANIELA**

Los elementos que están involucrados según mi experiencia son las interacciones sociales ya sea de manera formal (clases, consejo de profesores, entrevistas apoderados, etc.) o informal (recreos, desayuno con colegas, etc.) compartiendo distinta información a través de diálogos o relatos a nivel personal o institucional.

**MAGDELIN**

Los conocimientos, las habilidades, las actitudes, valores, las relaciones que se dan entre los estudiantes, con ellos particularmente, la sociedad, la escuela, la familia.

**JOSE**

Las habilidades, los conocimientos disciplinarios, las estrategias disciplinarias para fomentar un trabajo adecuado en el aula, los objetivos de clase, las evaluaciones, los criterios a evaluar, el diseño de clases, el uso de las TICs.



LUZMILA

Conocimientos de los estudiantes.

Conocimiento de las disciplinas y el currículo.

MABEL

En relación a elementos involucrados, como mencioné en la respuesta anterior, considero que existe una historia en cada ser, esa historia está llena de experiencias de diversas índoles, *dinámicas familiares, culturales, sociales, económicas*, que van a influir en “quién” eres tú como persona y por ende como profesional, sumado a ello la formación académica, la adquisición de conocimientos técnicos y la propia esencia.

Este conjunto de elementos marca tu línea de acción en relación al desempeño profesional y a las decisiones que se toman, incluso a los desafíos que se está dispuesto a enfrentar.

MILCA

Los elementos que están involucrados en el saber que genero a través de mi práctica pedagógica son: una comunicación efectiva con mis estudiantes al momento de transmitir los contenidos, por otra parte, una rutina establecida que proporciona seguridad al momento de interactuar en la clase (normas de aula), otro elemento muy importante es la planificación de la clase con sus partes bien marcadas y practicadas: Inicio, Desarrollo y cierre. Por último, y no menos importante, la dinámica de la clase como tal, con material didáctico que llama la atención de mis estudiantes y la manera en que les enseño al tratar de que comprendan lo que están aprendiendo y la importancia del por qué deben aprenderlo

PALERMA

Según mi experiencia la reflexión analítica de cada praxis que se lleva a cabo con los estudiantes, siendo exitosas o no aportan a enriquecer mis saberes pedagógicos.

La constancia y perseverancia por lograr objetivos concretos a partir de la realidad de cada estudiante es relevante para cubrir las necesidades de todo del grupo que se tiene a cargo.

La amplitud de mente para explorar diferentes mecanismos, técnicas, estrategias, materiales y o recursos para trabajar con los estudiantes es clave para estar actualizado y encantar a los estudiantes y motivar el aprendizaje.

KARINA

Le doy una gran importancia a la reflexión docente junto a la práctica pedagógica, en ese orden. De esta manera realizo una reflexión de los conocimientos adquiridos, mis herramientas para consolidar conocimientos, el currículo a desarrollar, las características del grupo curso y las experiencias de mis colegas que resulten relevantes para generar saberes en mis estudiantes.

LUIS



Bueno, la reflexión se nutre de diversos elementos, ya sean personales o comunes, que se van asimilando en la medida en que uno absorbe o integra ese nuevo saber o conocimiento. Hay elementos que están relacionados con las disciplinas pedagógicas: currículum, evaluación y didáctica; y otro están relacionados con el contexto de la escuela, la política institucional vigente, sus documentos, etc

#### XIMENA

Relación de mucha comunicación con mis estudiantes, sobre todo en época de pandemia, constante contacto con ellos y sus familias. El factor socioemocional es un factor muy importante, antes no lograba valorar la dimensión de esta área, hasta que comencé a ver lo agradecido que son los estudiante y apoderados que ayudo en la contención de situaciones, incluso el querer saber solo el cómo están ellos ya es de una gran importancia, lo valoran y agradecen el llevar a la continua reflexión en conocimientos como es en las Ciencias Naturales y Matemática acercandolos siempre al trabajo concreto, con experiencias prácticas usando material de casa por ejemplo: Reconocer el volumen de los líquidos, sólidos y gaseosos; Calcular volumen de cuerpos regulares, etc, de esta forma logro el aprendizaje a partir desde ellos. Mantener un ambiente de cariño y disciplina, teniendo muy claro los límites del respeto, la amistad y el buen trato. El respeto por sus compañeros que presentan más dificultad. Inculcar en mis estudiante la importancia de ir investigando lo que les gusta, más allá de los que les enseñó o parece en los textos escolares, les incentivo a ir mejorando, ser cada día mejor en relación a ellos mismos.

#### CRISTINA

#### ¿Cuáles son las condiciones que facilitan o dificultan el desarrollo de nuevas ideas e innovaciones en la práctica pedagógica?

condiciones que facilitan el desarrollo de nuevas ideas e innovaciones la práctica pedagógica; cuándo existe un líder en la comunidad educativa que favorece esta práctica e incentiva el desarrollo de las nuevas ideas, cuando existe un trabajo colaborativo entre pares y espacios de reflexión pedagógica colectiva.

-condiciones que dificultan el desarrollo de nuevas ideas e innovaciones la práctica pedagógica, cuando no existe un buen líder en la comunidad educativa que no valora el desarrollo de nuevas ideas o innovaciones, cuando no existen espacios de reflexión pedagógica, cuando en el establecimiento se trabaja en competitivamente en forma aislada y no en equipo.

#### DANIELA

Desde mi perspectiva las condiciones que facilitan son la forma de presentar una nueva idea o innovación, la que debe ser clara, pertinente, demostrar un claro manejo y conocimiento de lo que se quiere plantear, otra cosa importante para invocar mis practicas es que debo estar con disposición para siempre estar reestructurando, articulando y trabajando de forma colaborativa para ir aprendiendo nuevas formas de enseñanza constantemente.

Lo que dificulta muchas veces estas innovaciones es el sistema en el que nos encontramos insertos, el currículum tan amplio y las exigencias ministeriales que constantemente nos hacen competir de mala manera por una nota o puntaje, utilizando estas clasificaciones.



**MAGDELIN**

La burocracia, el diseño estructural de la institución “escuela” dificulta el desarrollo de nuevas ideas, la falta de foros de discusión, congresos, falta investigación, existen grandes brechas entre el currículo prescrito, el real, y la realidad, estamos enseñando teoremas, y no la aplicación de los mismos. Hay que llevar la tecnología a la sala de clases, la innovación, la era científica es un elefante blanco dentro de nuestras escuelas públicas.

**JOSE**

Facilitan el estímulo que el propio docente se propone para buscar siempre nuevas metodologías

Dificulta el agobio del trabajo administrativo

**LUZMILA**

Facilitan: trabajar con un equipo comprometido.

Dificultan: escaso tiempo para trabajar colaborativamente.

**MABEL**

Me parece, de acuerdo a mis propias experiencias, el apego a las tradiciones, el temor al cambio, la zona de confort, muchas veces se tornan un agente que dificulta la innovación, el apego a los lineamientos establecidos, marca una cuadratura muchas veces rígida incluso en perjuicio de los aprendizajes de los estudiantes y el logro de objetivos. Fomentando incluso la deserción escolar en algunas situaciones.

Cuando en los establecimientos existen liderazgos con apertura al cambio, dispuestos a conocer nuevas propuestas, analizarlas y considerarlas cuando son pertinentes, entonces el cuerpo docente se siente en confianza para idear nuevas propuestas y ampliar sus márgenes creativos.

Cuando esa apertura no existe o es escasa, entonces las innovaciones y nuevas ideas se ven reducidas a espacios limitados, generalmente dentro del aula, sutilmente inmersas en las diferentes unidades de asignaturas.

Sin duda contar con liderazgos actualizados, altamente competentes, con apertura a lo nuevo es un facilitador a la innovación, que propicia y fomenta el perfeccionamiento profesional, cuando se entrega autonomía al docente y se acompaña en el proceso, en calidad de facilitador y no fiscalizador, seguramente será una unidad educativa que permanentemente acceda a mejoras en sus procesos educativos, haciendo uso de nuevos recursos y elementos que el medio pone a disposición de la enseñanza.

**MILCA**

Las condiciones que facilitan el desarrollo de nuevas ideas en la práctica pedagógica son en primer lugar, la disposición y decisión de un pedagogo de estar en constante aprendizaje, al abrirse a recibir y practicar de manera innovadora estos nuevos conocimientos, además, creo que es de suma importancia la comunicación efectiva que tengo con mis estudiantes facilita y les hace sentirse seguros ante lo desconocido.



Lo que dificulta el desarrollo de nuevas ideas e innovaciones, tiene que ver específicamente con las carencias de lo tangible o concreto, es decir, implementos tecnológicos y señal débil, que no permiten una comunicación fluida ya que el estudiante no puede conectarse, y si lo hace, la información no le llega de forma nítida y esto provoca frustración y desmotivación en su aprendizaje. Otra condición que dificulta el desarrollo de nuevas ideas es la cultura familiar (vulnerabilidad social), lo que implica expectativas mínimas de los padres por la educación futura de sus hijos/as, es decir, la ley del menor esfuerzo demostrado en las reiteradas ausencias, incumplimiento de sus deberes escolares lo cual dificulta la aplicación efectiva de nuevas ideas.

#### **PALERMA**

En mi caso la escasez de recursos que nos entrega la administración de la educación pública, se pierden tantas oportunidades de desarrollo pedagógico por la falta la falta de implementación mínima en las escuelas municipales, eso es una gran dificultad para desarrollar innovaciones en la práctica pedagógica y pasan a depender de la iniciativa e inversión personal de cada profesor.

#### **KARINA**

##### **Dificultan**

1. El contexto social y cultura en el cual está inmerso mi liceo.
2. Las relaciones de poder que ostentan los directivos y la manera en que han llegado a ocupar esos puestos.
3. La vinculación de las autoridades locales democráticamente elegidas, con mi comunidad escolar.
4. La ineficacia para administrar los cuantiosos recursos que recibe mi liceo.

##### **Facilita**

1. Amar la docencia.
2. La capacidad de adaptación que poseemos muchas y muchos docentes.
3. El creer que la educación es fundamental para el desarrollo humano, social y cultural, de las personas y sus contextos.
4. Liderar cambios con visión de futuro.

#### **LUIS**

##### **Facilita: -**

La apertura de los equipos directivos y docentes para explorar nuevos caminos y desafíos.

- La osadía y convicción de cada uno(a) de los y las docentes de realizar propuestas coherentes, factibles y en consonancia con los fines de la educación.
- El sostén de un equipo profesional convencido, que coordina y acompaña el trabajo de cada docente.



Dificultan:

- Los equipos directivos o de docentes herméticos, retrógrados, que no permiten ideas nuevas y se conforman con hacer las cosas de siempre.
- Docente serviles que sólo acatan órdenes y se afirman en seguridades ajenas.
- Estructuras y esquemas rígidos ya probados, que no permiten cambios.
- La timidez y el miedo al rechazo, a un “revés pedagógico”.

XIMENA

Lo primero que se me viene a la cabeza que se me ha presentado como gran dificultad este año es el mismo currículum de 4to básico . El año pasado se nos pidió trabajar con objetivos priorizados , este año en la Plataforma Escuelas. Arriba la primera evaluación es a partir de objetivos que no se debían ver el año anterior. Mi constante trabajo lo hago de una forma ordenada y dosificada en relación a la edad de mis estudiantes, ahora me vi a una disyuntiva: “hago lo que me dice mi experiencia o lo que me indica Escuelas Arriba” ; había tomado la opción de yo ver lo que era lo mejor para mis estudiantes, pero desde Utp me “sugirieron “ que debía ir en par a lo de la plataforma, ya que era supervisable desde el Ministerio de Educación.

**Tercer Eje Temático El rol de la Reflexión en el proceso de construcción.**

**¿Qué utilidad le asignas a la reflexión en el proceso de elaboración de conocimientos a partir de tu práctica pedagógica?**

CRISTINA

La utilidad de la reflexión como proceso de elaboración de conocimiento en mi práctica pedagógica ha sido muy significativa ya que gracias a esta práctica (la reflexión) compartir experiencias, he podido corregir mis errores como docente, **mejorar e** innovar mi práctica pedagógica y lo más importante que me ha llevado a contribuir en el desarrollo de aprendizajes significativos de mis estudiantes.

DANIELA

La reflexión ha sido un tema muy importante en mi desarrollo docente para construir conocimientos y mejorar mis prácticas pedagógicas, ya que desde mi perspectiva es el punto de partida para realizar los cambios y reestructurar cuando es necesario, esta reflexión debe ser personal y colectiva siempre teniendo como foco a los estudiantes

MAGDELIN



Mucha utilidad, la reflexión, el pensamiento crítico, es parte del conocimiento, el uso del método científico, nos ayudaría mucho a construir nuevos saberes

**JOSE**

Reflexionar sobre nuestras practicas tiene un significado enorme. Nos permite revisar los procesos y metodologías aplicadas en los estudiantes.

**LUZMILA**

Es fundamental, porque permite reflexionar constantemente acerca de cómo se está desarrollando el proceso de enseñanza- aprendizaje y poder modificar en caso de ser necesario.

**MABEL**

El espacio para la reflexión en relación a la elaboración de conocimientos, con el tiempo ha quedado demostrado que es muy necesaria, por ello surgieron iniciativas para incrementar el tiempo no lectivo, como una oportunidad para potenciar el Desarrollo Profesional Docente en la escuela.

Quedó en evidencia que el tiempo destinado a la reflexión sobre las prácticas profesionales docentes favorecía la adquisición de nuevas herramientas y las afianzaba. Esto se enriquece también con el trabajo colaborativo entre pares, en instancias formales e informales que permiten compartir experiencias, conocimientos e ideas.

Cuando damos espacio a la reflexión podemos analizar el trabajo realizado, volver a mirar las metas propuestas, identificar en qué etapa del proceso estamos, si es necesario hacer ajustes y de ser necesario, pensar qué y cómo. Podemos identificar si las estrategias utilizadas en el proceso están siendo las adecuadas o es necesario diseñar nuevas.

Para todo lo anterior es necesario complementar con adquisición de nuevos conocimientos o actualizaciones en relación a la profesión, para enriquecer el trabajo que realizamos.

La reflexión por sí misma, no tendría ningún propósito, si no va de la mano con perfeccionamientos que fortalezcan el profesionalismo y permitan mejorar el trabajo con los estudiantes para el logro de aprendizajes.

Es en la reflexión donde podemos identificar fortalezas y debilidades de nuestras prácticas, para luego accionar a fin de subsanar esas debilidades y transformarlas prontamente en fortalezas

**MILCA**

La reflexión en el proceso de elaboración de conocimientos a partir de mi práctica pedagógica es de vital importancia, por lo tanto, debe ser utilizada día a día, creo que es parte del sello de un pedagogo, ya que de esta manera, puede replantear sus prácticas y mejorar considerablemente el proceso de enseñanza aprendizaje de sus estudiantes.

**PALERMA**



Es de vital relevancia un profesor que no reflexione acerca de sus praxis entonces sólo trabaja por inercia y no pensando en ser un parte importante del aprendizaje de sus estudiantes cuidando de no marcar negativamente sino todo lo contrario a aquellos que esperan recibir una enseñanza y motivación para desarrollarse en la vida

**KARINA**

Es fundamental para el ejercicio de la docencia. Considero que es una práctica elemental para construir, des-construir y re-construir la práctica docente.

**LUIS**

Es fundamental, pues nada hacemos en la vida personal como profesional, sin pasarlo por el cedazo de la reflexión, que promueve la evaluación de nuestras propias acciones en sintonía de los ideales planteados por la profesión docente. Estamos llamados a ser profesionales transformadores, primero de nosotros mismos pues como muestra el reflejo en el espejo queda sólo la imagen propia y la de nuestros ideales. Somos profesionales y personas que exploramos en cada momento el pensamiento crítico, no por inseguridad, sino por sentido de responsabilidad y como una forma de hacer consciente el hecho de que no somos simples repetidores o ejecutores de un currículum prescrito.

**XIMENA**

La reflexión dentro de mis prácticas es muy importante: ya que me lleva a que los estudiantes aprendan desde ellos mismos, obviamente que yo soy el guía, [1] pero la reflexión es parte de la construcción de sus propios conocimientos. Una reflexión abierta donde todos opinan, conversan y fundamentan, finalmente llegan a una conclusión entre todos.

#### **Cuarto Eje Temático Dimensiones del Saber Pedagógico.**

**¿Qué valor le asignas a la teoría en el desarrollo de tu práctica pedagógica?**

**CRISTINA**

Como profesional de la educación tenemos la misión de conocer diversas teorías que pudieran contribuir en el desarrollo de mi práctica pedagógica, dependiendo del contexto, la realidad socioemocional de mis estudiantes me dará las luces de qué teoría podría basarme, pero para eso debo al menos conocer las principales teorías en educación, por lo tanto el valor que le asigno a la teoría en el desarrollo de mi práctica pedagógica es alto.

**DANIELA**

En general la teoría es un elemento importante ya que debemos aprenderla y manejarla adecuadamente, para que cuando estemos en la práctica de nuestra profesión podamos realizar esta articulación entre lo que sabemos y lo que hacemos y así construir un aprendizaje significativo, real y atingente a los distintos contextos en el que desarrollamos nuestras practicas pedagógicas.

**MAGDELIN**



Es importante, porque el desarrollo cognitivo depende de la maduración del cerebro, así como del ambiente, si no hay uso y practica de lo aprendido, se desecha, y seguimos quemando etapas, para llegar al final de la enseñanza básica, sin saber leer, escribir, y aplicar cuatro operaciones matemáticas básicas.

**JOSE**

Obviamente la teoría tiene un lugar importante en la práctica docente. Es fundamental que un docente esté al tanto de conocimientos teóricos.

**LUZMILA**

Es importante conocer autores y sus teorías, para así fundamentar en caso de necesitarlo. Pero lo más importante es la práctica.

**MABEL**

La pedagogía es pasión y amor por la enseñanza, pero se ven resultados sistemáticos, cuando va de la mano de conocimientos técnicos y adquisición de herramientas que favorezcan el trabajo profesional.

Conocer y estar actualizados en relación a los aspectos teóricos relativos a educación es un elemento base para el logro de objetivos propuestos.

Lo anterior, no solo se restringe a conocimientos disciplinarios, también a modelos educativos diversos, conocimientos relacionados con las normativas que regulan cada mundo académico, al igual que la diversidad de necesidades que emergen en los estudiantes con el paso del tiempo.

Me parece que estar al tanto, bien informados, conocer y usar los elementos teóricos a disposición, hace la diferencia entre un docente con cualidades de técnico y un profesional de la educación.

**MILCA**

La teoría en el desarrollo de mi práctica pedagógica es crucial y determinante, pues es necesaria para establecer una enseñanza efectiva y un aprendizaje significativo, en simples palabras, debo saber lo que voy a enseñar, además, debo estar en constante aprendizaje para proporcionar a mis estudiantes una enseñanza de calidad basada en mi saber pedagógico

**PALERMA**

El que corresponde es importante pero no lo es todo con la teoría se puede comenzar pero finalmente los saberes adquiridos en la práctica es lo que hace a un docente perfeccionarse y llegar a ser un excelente profesional.

**KARINA**

Es importante conocer y manejar diversas teorías, porque ayuda a que te enfrentes en las salas de clases con situaciones frente a las cuales podrás resolver, de ahí que salga como la teoría o dice es otra cosa. Pero resolver situaciones a veces requiere que apliques la teoría junto a la intuición.



**LUIS**

**SIN RESPUESTA**

**XIMENA**

La teoría en el desarrollo de la práctica pedagógica es elemental, ya que es con lo que cuento para ingresar al campo laboral y desde eso debía tomarme para no sentir que “no sabía nada” cuando recién comenzaba a trabajar, no era una tabla rasa sin conocimientos o sin experiencia, ya que tuve prácticas pedagógicas en el área urbana y rural durante toda mi formación docente, por lo que la teoría que tenía y tengo son fundamentales.

**Desde tu perspectiva ¿cuáles son los aspectos fundamentales a considerar en el “saber hacer” del trabajo docente?**

**CRISTINA**

Los conocimientos previos, las competencias, habilidades y destrezas.

**DANIELA**

Los aspectos fundamentales según mi experiencia del “saber hacer” son la capacidad que tenemos de interactuar con los pares, con los estudiantes, con sus familias, con la comunidad educativa en general, además de ser empáticos y tener claro los deberes y derechos de nuestro trabajo, llevándolos a cabo profesionalmente.

**MAGDELIN**

Es muy relevante, porque los estudiantes necesitan practicar, hacer lo que les enseñamos, si no, qué sentido tiene ir a la escuela.

**JOSE**

Creo que los estudiantes deben poner en práctica la teoría. Es fundamental que el profesor diseñe actividades en favor de potenciar las habilidades

**LUZMILA**

Trabajo en aula: planificación, evaluación, didáctica, manejo de aula.

Trabajo colaborativo.

Reflexión constante.

**MABEL**

Saber hacer, implica ser conscientes. Existen habilidades, aptitudes y destrezas que debemos perfeccionar a fin de transformarnos en profesionales competentes, metódicos, sistemáticos. Esto



tributara inevitablemente en el logro del principal objetivo pedagógico, que dice relación con el aprendizaje.

Cuando somos conscientes de nuestras habilidades y aptitudes, cuando hacemos uso de los recursos técnicos adquiridos, cuando sistematizamos nuestro trabajo profesional, entonces surgen las destrezas. (cita)

Para un estudiante A, que desarrolla un ejercicio matemático y llega al resultado por capacidades intuitivas asertivas y diversas estrategias, probablemente, mentales, pero que no puede explicar y menos sistematizar la información, entonces estamos en presencia de un estudiante que cuenta con aptitudes.

En cambio, cuando frente al mismo ejercicio, un estudiante B, es capaz de sistematizar la información, hace uso de conocimientos técnicos previamente adquiridos, es capaz de aplicarlos, explicarlos, discriminando cuáles son los conocimientos necesarios para este ejercicio en particular y reconoce cuando utilizarlos y cómo, entonces estamos en presencia de un estudiante con destrezas. Ese estudiante “sabe hacer”.

Un docente que cuenta con aptitudes esta cercano al “saber hacer”, pero aun queda un tramo por recorrer para alcanzar esa cualidad.

Es necesario en la pedagogía ser conscientes y sistemáticos en relación al trabajo a realizar, pudiendo identificar cuáles herramientas sirven en cada situación, cuándo y cómo emplearlas. Cuando eso ocurra, entonces estaremos en la etapa del “saber hacer”

**MILCA**

Los aspectos fundamentales a considerar son: destrezas sociales, destrezas de la vida cotidiana y destrezas profesionales.

**PALERMA**

Yo creo firmemente que el procedimiento es fundamental más que el resultado final, ya que de aquí se forjan las habilidades, fórmulas, técnicas o actitudes que se utilizan para transmitir a los estudiantes los conocimientos. Todos estos elementos están presentes en el saber hacer docente.

**KARINA**

- Conocimiento.
- Habilidades.
- Aplicación.

**LUIS**

**SIN RESPUESTA**

**XIMENA**



Los aspectos fundamentales a considerar en el “saber hacer” del trabajo docente:

El respeto y valoración por nuestro propio trabajo, ser empoderada en lo que se y en lo que soy como profesora.

Conocer a mis estudiantes, ser cercanos a ellos a través de una constante conversación, para saber sus fortalezas y debilidades, de esta manera tratar de desarrollar lo positivo y las habilidades que tiene cada uno de ellos.

Tener conocimiento amplio sobre los Planes y Programas, tipos de evaluaciones y de los saberes en sí, para preparar nuestra clase y no llegar a improvisar a ella; usando materiales, recursos tecnológicos de acuerdo a la edad de nuestros estudiantes.

Crear un ambiente de aprendizaje para nuestros estudiantes, acogedor, de respeto, disciplina y Cariño.

Tener un constante perfeccionamiento, de tal forma de ir mejorando nuestras prácticas pedagógicas con el fin de enfrentar de una forma preparada los cambios que se van presentando en educación.

**¿En qué situaciones de tu práctica te has visto desafiado a aprender cuestiones nuevas?**

**CRISTINA**

La verdad es que constantemente se ha visto desafiada a aprender cuestiones nuevas (teorías, leyes, currículo, etc.), pero se ha acrecentado aún más cuando me han designado una asignatura o curso en el cual no he desarrollado clases con anterioridad, me veo en la necesidad inmediata de aprender en relación al contenido y la forma de lo que debo enseñar.

**DANIELA**

En todo momento me he visto desafiada a trabajar y aprender para mejorar mi práctica, ya que a diario nos estamos encontrando con situaciones dentro y fuera del aula en donde debemos buscar nuevas formas de enseñanza, algunos ejemplos claros, yo comencé trabajando en una escuela rural con cursos combinados, escenario complejo al que me vi enfrentada y en que tuve aprender mucho de mis colegas, observar cómo se realizaba este trabajo y buscar nuevas estrategias, adquirir conocimiento de lo que era un aula multigrado y la diferencia con curso combinado, como fortalecer ambos cursos y como formular una planificación que se pudiera llevar a la práctica para obtener aprendizajes, fue un arduo trabajo pero del que obtuve mucho conocimientos a nivel personal y profesional. He sido parte de equipo de gestión y eso es un desafío diario para poder apoyar a otros, aprender a motivar y como poder trabajar de mejor manera en equipo siempre pensando en las necesidades de los estudiantes, pero siendo empática con mis colegas. Otro ejemplo ahora es la pandemia, donde además yo llegué en



año 2020, donde tuve que conocer a la comunidad educativa, observar las formas de trabajo, analizar las distintas situaciones, reflexionar constantemente, he tenido que actualizar mis prácticas en base a la tecnología y como buscar estrategias motivadoras a través de un computador y así generar aprendizajes en mis estudiantes. Siempre veo estos desafíos como una forma de aprendizaje, centrándome en lo bueno o lo positivo de la situación para así poder generar el cambio, el conocimiento, la construcción o reconstrucción de mis prácticas.

#### **MAGDELIN**

Siempre, porque la información, la tecnología y los descubrimientos no se detienen, el ser humano cambia, por tanto, debo aprender cada vez que sale un nuevo videojuego para niños, cuando cambia el contexto, cuando cambia la familia, la nacionalidad.

#### **JOSE**

En desarrollar clases mas significativas. En buscar nuevas herramientas metodológicas para llevar a cabo el trabajo en el aula. En fomentar instancias de evaluación formativa.

#### **LUZMILA**

En la didáctica y metodología, para buscar nuevas formas de desarrollar habilidades.

#### **MABEL**

En la docencia con frecuencia estamos sujetos a cambios, ya sea por decisiones personales, familiares o laborales. Estos cambios conllevan enfrentar nuevos desafíos, debiendo muchas veces cambiar de nivel de enseñanza, de asignatura, de ciclo, establecimiento educativo e incluso de ciudad. En cada uno de esos cambios hay necesidad de conocimientos específicos, ya sea disciplinarios, socioculturales, normativos, u otros.

Motivos que me ha desafiado a aprender cuestiones nuevas, ha sido para enfrentar reformas o ajustes curriculares. Algunas han implicado cambios sutiles y otras, cambios algo más profundos. Para los cuales es necesario estudiar, aprender y luego implementar.

De igual forma, me he visto en la necesidad de actualizar los conocimientos en presencia de nuevas normas relacionadas con educación, ley de inclusión, decreto 67 referido a normas de evaluación, calificación y promoción, por nombrar algunas normativas

#### **MILCA**

En el proceso de preparar a un curso para rendir una evaluación estandarizada: SIMCE, en un momento en que me doy cuenta que una determinada asignatura no los motiva a aprender o a participar en la clase, suele suceder con la clase de Historia.

#### **PALERMA**

Es inevitable no mencionar la pandemia que ya todos sabemos ha obligado a la totalidad del profesorado de Chile a manejar nuevas formas de enseñar y antes de aquello cuando se quiere innovar



y hay falta de recursos y apoyo del sistema una misma busca nuevas formas, recursos o estrategias para usar.

KARINA

Cuando estuve trabajando en un colegio particular subvencionado, que atendía únicamente la diversidad

LUIS

SIN RESPUESTA

XIMENA

Me he visto ha aprender cuestiones nuevas ahora en pandemia:

Uso de Plataformas digitales, tecnología, adecuar actividades que antes estaban en mi Adn para algunos contenidos, que los niños en casa sería imposible de hacerlas si no hay un adulto supervisando (realidad que se da mucho en mi curso ya que quedan solos)

Aprender más sobre el área Socioemocional, factor tan importante para nuestros niños.

**¿Respecto de la reflexión sobre la práctica pedagógica ¿ qué utilidad le asignas?**

CRISTINA

Esta respuesta se contesta un poco en el punto 4.1, y refuerzo la idea que la reflexión la práctica pedagógica es fundamental y de mucha importancia en el quehacer educativo.

DANIELA

La reflexión siempre es el punto de partida para hacer los cambios e innovaciones para poder reestructurar mis practicas pedagógicas, por ende es de mucha utilidad en todo el quehacer diario pedagógico.

MAGDELIN

Mucha utilidad, es la base para para generar nuevas y mejores prácticas, analogía con un espiral.

JOSE

Reflexionar sobre nuestras practicas es importante y fundamental para tomar decisiones

LUZMILA

Importante.

MABEL



Hemos analizado esta práctica con colegas y hemos concluido que uno de los grandes beneficios es la posibilidad de analizar el trabajo que realizamos, evaluar resultados y hacer ajustes de ser necesario.

Reflexionar sobre las prácticas pedagógicas permite remirar nuestro trabajo, analizar su efectividad, pensar en nuevas estrategias efectivas complementarias al trabajo que desarrollamos o simplemente reemplazar aquellas estrategias que no están siendo efectivas para el logro de los objetivos de aprendizajes.

La reflexión pedagógica tiene tanta relevancia como el tiempo de horas lectivas. Es un espacio necesario al que darle la importancia y seriedad adecuada, entendiéndola como un pilar más del trabajo docente.

MILCA

Respecto a la reflexión sobre la práctica pedagógica la utilidad que le asigno en un valor cualitativo es lo que debiera realizarse constantemente, es decir, se debe sistematizar esta práctica de reflexión; el valor cuantitativo sería un 7.0, lo ideal, lo óptimo.

PALERMA

Creo que lo detallé antes es fundamental si se quiere llegar a ser un buen profesional, siempre hay que estar reflexionando sobre los éxitos y fracasos para aprender de ellos y consolidar el saber adquirido a través de la praxis.

KARINA

Es fundamental y de utilidad diaria. Hay que desarrollarla de manera sistemática para analizar qué elementos ayudaron a que la clase fuera completamente exitosa y cuáles fueron los que provocaron un fracaso.

LUIS

SIN RESPUESTA

XIMENA

SIN RESPUESTA

¿Sobre qué situaciones o elementos de tu práctica pedagógica consideras relevante desarrollar procesos reflexivos?

CRISTINA

Es muy relevante en los procesos de reflexión realizarlos en equipo, reflexionar colaborativamente, saber escuchar, aprender del otro y aprender de uno mismo en base a las buenas y a las malas experiencias, innovar siempre surge a partir de una problemática, discutirla con nuestros pares, investigar en conjunto y buscar la mejor solución, eso para mí son elementos relevantes en el desarrollo de procesos reflexivos.



**DANIELA**

Según mi perspectiva debo desarrollar procesos reflexivos en mi didáctica dentro del aula, en los procesos evaluativos, en mi planificación, en general en todo momentos, ya que deben ser continuos y sistemáticos.

**MAGDELIN**

Sobre las habilidades, actitudes de los estudiantes, y muy importante para mí, el ser, conocerse, ¿ese es el primer conocimiento que se debe desarrollar, cómo? Gran desafío para nosotros como profesionales de la educación.

**JOSE**

La evaluación formativa, el trabajo colaborativo, diseños de clases, planificaciones

**LUZMILA**

Sobre el trabajo de aula, práctica pedagógica, la evaluación, la retroalimentación.

**MABEL**

Al inicio de un año académico, al planificar una unidad pedagógica, durante el proceso de implementación de la unidad, al término de esta, al cierre del año escolar.

Dicho de otro modo, los procesos reflexivos, no pueden ser parte de periodos o etapas específicas, es necesario llevarlos acabo de forma permanente. De existir los tiempos, sería ideal incluso tener estos espacios luego de cada clase, para valorar y hacer las consideraciones necesarias en virtud de los resultados de esta.

Incluso, posterior a reuniones de apoderados, para evaluar y considerar los posibles aportes y acuerdos que pudieron surgir de ella y que podrían contribuir al trabajo con los estudiantes.

**MILCA**

Considero relevante desarrollar procesos reflexivos en situaciones de retroalimentación del resultado de una Evaluación, en el análisis de los instrumentos de observación del desempeño académico de un estudiante.

**PALERMA**

Sobre cómo llevé a cabo ciertos procedimientos, sobre los resultados, sobre las actitudes y clima de aula que siempre se puede mejorar con pequeños detalles que aporten positivamente para el proceso de aprendizaje de mis estudiantes.

**KARINA**

Conocimiento.



Contexto.

Exigencias pedagógicas

LUIS

SIN RESPUESTA

XIMENA

SIN RESPUESTA

**¿Desde tu perspectiva qué elementos facilitan y dificultan el desarrollo de procesos reflexivos, sobre el que hacer del aula, al interior de la escuela?**

CRISTINA

condiciones que facilitan el desarrollo de procesos reflexivos; cuándo existe un líder o equipo directivo que favorece los espacios de reflexión pedagógica y trabajo colaborativo, además cuando se trabaja en conjunto y no delegan responsabilidades a una sola persona, así se pueden resolver problemas reflexivamente junto a los pares.

- condiciones que dificultan de procesos reflexivos, cuando no existe un buen líder o equipo directivo en la comunidad educativa que no fomente procesos de reflexión y/o cuando no existen los tiempos para reunir a los docentes para realizar procesos reflexivos.

DANIELA

Según mi perspectiva lo facilita la disposición que tengamos a los procesos reflexivos como profesores y la empática de los equipos directivos; lo dificultan los tiempos con el que contamos los docentes y lo que disponen en el establecimiento ya que son muy reducidos, por ende en muchas ocasiones se realizan de forma informal por los profesores, ocupando parte de sus tiempos libres.

MAGDELIN

El sinfín de cosas que hay que realizar, porque son parte de una maquinaria burocrática, y obsoleta. Ejemplo: Completar listas manuscritas de alumnos en cada asignatura del curso, responsabilidad del profesor jefe, así como escribir el grupo sanguíneo en libro de clases, esa información está fuera de contexto, no creo que en una urgencia manden a consultar el libro de clases de una escuela para transfundir a un estudiante

JOSE

Dificultan las instancias u horas para estas reflexiones. Muchas veces en las escuelas no se dan trabajos reflexivos, sino más bien informativos.

Facilitan el trabajo colaborativo entre pares, pues ahí se comparten experiencias y se reflexiona en torno al trabajo con los estudiantes.



## LUZMILA

El escaso tiempo disponible para el trabajo técnico pedagógico, pero permitan desarrollar procesos reflexivos en conjunto.

## MABEL

Los tiempos y las voluntades, me parece que son facilitadores o no de estos procesos. Contar con los tiempos es un factor muy relevante, que muchas veces está sujeto a la capacidad de organización de cada profesional, más que a la disposición de tiempos que ponen a disposición los directivos.

Y las voluntades, porque estos procesos reflexivos deben ser conscientes e intencionados, que tenga propósitos claros y que de ellos se esperen conclusiones que nos lleven a la toma de decisiones e implementación de las mismas.

Sin duda se podrían considerar otros elementos, pero me parece que los mencionados, desde mi perspectiva, son los que, principalmente, favorecen o no los procesos reflexivos.

## MILCA

Desde mi perspectiva los elementos que facilitan el desarrollo de procesos reflexivos son los instrumentos de observación aplicados en el proceso de aprendizaje de mis estudiantes, ya que éstos dan a conocer el desempeño académico de un estudiante, lo que a su vez, permite aplicar acciones remediales para mejorar el aprendizaje.

Los elementos que dificultan son primero que todo, el tiempo, la burocracia del centro educativo, específicamente en que no ha asignado un tiempo determinado o continuo para realizar esta necesaria práctica, sino que destinan tiempo para otras tareas en conjunto con los demás docentes.

## PALERMA

La falta de tiempo debido a la enorme cantidad de trabajo administrativo que muchas veces no sirve más que para justificar horas y embellecer carpetas impuestas por el ministerio pero que solo restan tiempo para realizar este proceso tan importante en una comunidad educativa. Eso es la mayor dificultad en este punto.

Lo que lo facilita es la buena convivencia con los colegas que nos permite hacer nuestras reflexiones y compartir experiencias que nos motivan a generar cambios y buscar nuevas opciones.

## KARINA

### Dificultan

- La exagerada necesidad de "Completar informes"
- El excesivo tiempo ocupado en reuniones administrativas, desorganizadas e improductivas.
- Las capacitaciones "Acordadas por la jefatura" sin considerar las necesidades del cuerpo docente.



#### Facilitan

- Tener semanalmente un tiempo específico para socializar con mis colegas, en horario de trabajo colaborativo, con el fin de tomar acuerdos y compromisos, acorde a nuestras funciones.

#### LUIS

##### Facilita

- Los tiempos de trabajo en equipo y análisis, ya sea formales e informales que se dan en el contexto de la escuela.
- Los momentos de trabajo personal que complementan el trabajo profesional en la escuela.
- Los diálogos con tus pares en diversos momentos del día.

##### Dificultan

- El tiempo destinado a la preparación de la enseñanza, que hasta ahora es pobre y contra las horas de un merecido descanso de cada docente.
- El ir y venir de cosas irrelevantes o accesorias que muchas veces uno debe separar de lo atingente y fundamental.

#### XIMENA

Quinto eje temático elementos del saber pedagógico que mentor considera relevante para los procesos de reflexión en torno a la práctica del profesorado en formación.

En relación a los y las estudiantes en práctica ¿Qué elementos de los que aprenden en las prácticas consideras relevante profundizar para el proceso formativo de las y los profesores en formación?

#### CRISTINA

El trabajo con apoderados. Se sabe que la universidad prepara para educar a estudiantes que son niños o adolescentes, pero no están tan preparados los profesores principiantes a enfrentar a los apoderados, que dependiendo del contexto, se debe aprender a manejar a los apoderados en el caso que no se cumpla el rol como corresponde de apoderado, o cuando llegan los padres exaltados a criticar al profesor por X motivo, creo que incluso a los que llevamos más tiempo, nos hace falta mayor preparación para poder enfrentar de mejor manera a los padres y apoderados y empoderarnos de nuestra profesión.



**DANIELA**

Creo que es importante trabajar formas de trabajo colaborativo, trabajo en equipo, escucha activa, capacidad de argumentación, en general las habilidades blandas, que le permitan interactuar adecuadamente en la comunidad educativa, ya que eso es la base para construir sus propios saberes pedagógicos y así mejorar sus prácticas y estrategias de enseñanza y evaluación, según la realidad en la que se vea enfrentado/a en las distintas escuelas en que se pueda desenvolver

**MAGDELIN (cita)**

La reflexión en sí mismos, el respeto por la opinión, el conocimiento, la investigación, la cultura.

**JOSE**

Son relevantes las metodologías y estrategias de abordar los contenidos y objetivos. Es relevante profundizar también en los procesos de evaluación, sobre todo la formativa. Es importante el dominio del grupo curso para concretar una clase de aprendizaje y no de interrupciones por falta de disciplina dentro del aula.

**LUZMILA**

Metodologías, didácticas, evaluación.

Adicionalmente, aspectos administrativos.

**MABEL**

Es importante tener conocimiento del Marco para la Buena Enseñanza, también del currículo vigente nacional, y las normativas generales que nos rigen.

Familiarizarse con ellos facilitará las propuestas educativas que se realicen y se quieran implementar, entregarán las directrices generales del trabajo a desarrollar y las orientaciones en cómo y hacia dónde avanzar.

**MILCA**

Creo que los elementos mas relevantes en los que se debe profundizar un profesor practicante, son: la óptima planificación de una clase, el conocimiento de los estilos de aprendizaje de sus estudiantes, de esta manera, puede planificar de manera Universal, atendiendo a las formas de aprender de cada niño/a.

**PALERMA**

El trabajo administrativo, ejemplo: Como llenar libros de clases, importancia de la firma en documentos, como trabajar formatos de planificación guiándose por el uso del plan y programas, etc. Mucho de esto no se trabaja para nada en la universidad y es muy relevante al momento de llegar a ejercer como profesional competente.

**KARINA**



Trabajo colaborativo es fundamental para lograr aprendizajes significativos en nuestras y nuestros estudiantes. Porque se puede comprometer cada docente con sus conocimientos, habilidades y herramientas, a fin de lograr el aprendizaje.

#### LUIS

-El empoderamiento profesional o autoafirmación bajo el prisma de la humildad, el pensamiento crítico y el desarrollo del trabajo colaborativo como herramientas fundamentales del ser docente.

-La distribución del tiempo requeridos para los diversos ámbitos de la labor profesional: administrativos, pedagógicos, disciplinares, comunitarios, etc.

Considero yo, que de éstos se pueden desprender todos los demás que sean necesarios

#### XIMENA

Aprender a confiar y a empoderarse de lo que sabe en su formación docente.

Como debe ser la relación con los Apoderados, para evitar conflictos con ellos, aprender a ser siempre políticamente correcto al responder; aprender a canalizar el enojo, que muchas veces es muy comprensible.

Trabajar la dicción, considero que es un elemento importante tener en nuestras prácticas, el buen uso de la voz como herramienta es importantísimo, ya que puede pasar una vida y la seguimos mal usando.

*Desde tu experiencia profesional ¿Qué te parece importante considerar para los procesos reflexivos de las y los estudiantes en práctica?*

#### CRISTINA

Me parece muy importante que los estudiantes en práctica consideren en los procesos reflexivos, el trabajo colaborativo, compartir experiencias, la innovación pedagógica, el aprendizaje y expandir su conocimiento, entre otras cosas.

#### DANIELA

Creo que es importante siempre reflexionar sobre los procesos de enseñanza aprendizaje, procesos de evaluación formativa y autoevaluación de mis practicas pedagógicas, esto debe ser continuo durante todo el proceso.

#### MAGDELIN

Las realidades individuales, el contexto sociocultural, los avances científico-técnicos.

#### JOSE

El valor de escuchar y observar a aquellos profesores de experiencia. Aprender de los aciertos y también reflexionar de la dificultades que se presentan en el aula. Motivarse siempre en buscar



estrategias de enseñanza en favor de los y las estudiantes. Tener presente en todo momento que el trabajo colaborativo les dará un conocimiento adicional para su práctica docente.

LUZMILA

El trabajo en aula y sus múltiples tareas.

MABEL

Considero conveniente que los estudiantes de pedagogía, en el periodo de observación que antecede a la práctica inicial, intermedia o profesional como una oportunidad de reflexión y análisis, tomando de la experiencia de sus profesores guías y considerando innovaciones que podrían fortalecer el proceso que se lleva a cabo en el aula.

Luego en la etapa de práctica, que cuenten con instancias de reflexión con sus profesores guías, también con los profesores supervisores y con sus pares, es tremendamente provechoso y suelen ser instancias altamente productivas, de ajustes y mejoras.

En resumen, me parece conveniente reflexionar en el periodo de observación, previo a las prácticas, con sus profesores y sus pares (compañeros) y en sus periodos de prácticas aprovechas todas las instancias, experiencias y aportes para enriquecer su desarrollo profesional.

MILCA

Considero que es importante considerar el SABER PEDAGÓGICO, lo que implica: SABER, SABER SER y SABER HACERSE.

PALERMA

Yo propondría un seminario final con el compartir aquellas reflexiones de sus experiencias con los alumnos que vienen ad portas de realizar sus prácticas y así aparte de entregarles información importante a considerar al llegar a una establecimiento a ejercer sus práctica profesional, fomentar la reflexión constante y la no frustración ante este shock de realidad que van a experimentar

KARINA

- Preguntarse

¿Amo la docencia?

¿Estoy dispuesta/o a trabajar en lo mismo por 30 años?

¿Puedo cambiar positivamente la vida de mis estudiantes?

LUIS

- La diversidad de miradas bajo un mismo concepto y lugar: la escuela.

- El componente ético y moral que tiene nuestro rol y mirada.



- El componente político, propio del ser docente.

- La empatía como valor moderador de muchas otras conductas y cualidades.

**XIMENA**

**Escuchar a los estudiantes en práctica, de todo lo que puedan contar de sus experiencias, lo bueno y lo negativo.**

A lo negativo que busquen lo bueno de esa vivencia, para que vean el conflicto presentado como un momento de experiencia, de aprendizaje y no quede en shock o paralizado a la primera experiencia negativa que le toque vivir.

Darle tiempo para que expresen sus temores, qué mejor entre sus compañeros y profesores de formación, tengan la confianza de indicar sus miedos.

Guiar a los estudiantes en lo importante que es planificar el tiempo laboral”, de lo contrario se verán trabajando muchas horas libres en trabajo administrativo de cada Escuela, organizar y planificar sus tiempos.

---

**3:VERSIÓN FINAL DEL PROYECTO: Caracterización de los procesos reflexivos en la construcción de saber pedagógico en el marco de las prácticas FID. Contendida en el correo electrónico.**