

Trayectorias educativas de profesores de primaria en formación y la construcción de saber pedagógico¹

Marcela Suckel Gajardo^{*a}, Daniela Campos Saavedra^b, Gonzalo Sáez Núñez^c
y Guillermo Rodríguez Molina^d

Universidad de Concepción, Facultad de Educación, Chile.

Recibido: 03 diciembre 2018

Aceptado: 26 marzo 2019

RESUMEN. Esta contribución, que tiene a la base el proyecto “La formación práctica de estudiantes de Educación General Básica de la Universidad de Concepción-Chile y la construcción del saber pedagógico”, tuvo como objetivo principal analizar el rol que cumplen las trayectorias educativas de estos docentes en formación en el proceso de construcción del saber pedagógico. Se trabajó con un enfoque de relatos de vida, bajo un contexto metodológico de corte cualitativo, analizando los relatos de 99 estudiantes de cuatro cohortes de la carrera de Educación Básica. Entre los resultados se destacan aquellos que dicen relación con la trayectoria educativa asociada a experiencias que demarcan el aprendizaje del docente en formación y cómo estas experiencias formadoras son mediadoras en la construcción del saber pedagógico. Como conclusiones nos encontramos que los profesores en formación construyen trayectorias en base a experiencias con sellos pedagógicos, provenientes de su experiencia biográfica escolar. Se evidenciaron diferencias de las trayectorias bajo un componente vocacional, donde las experiencias reflexiva y dialéctica direccionan la construcción del saber pedagógico y las representaciones sociales, acerca de la construcción del aprendizaje.

PALABRAS CLAVES. Formación profesional; formación inicial; trayectoria; saber pedagógico; desarrollo de la carrera.

Educational trajectories of primary school teachers in training and the construction of pedagogical wisdom

ABSTRACT. This contribution, based on the project "The practical training of students of Educación General Básica at the University of Concepción-Chile and the construction of pedagogical knowledge", had as its main objective to analyze the role of the career paths of these teachers in training in the process of construction of pedagogical knowledge. Life stories were registered under a qualitative context, analyzing the stories of 99 students from four cohorts of the Primary School Education program. The results relate the career paths associated with experiences that delineate general orientations in the learning of the pre-service teachers in training and how these training experiences mediate the construction of pedagogical knowledge. As a conclusion the

1. Investigación desarrollada en el marco del proyecto VRID de iniciación 216.162.052 OIN, denominado "La formación práctica de estudiantes de educación general básica de la UdeC y la construcción del saber pedagógico".

*Correspondencia: Marcela Suckel Gajardo. Dirección: Edmundo Larenas 335, Concepción, Chile. Correos Electrónicos: marcelasuckel@udec.cl^a, dancampos@udec.cl^b, gsaez@udec.cl^c, grodriguez@udec.cl^d

study shows that the teachers in training build their career paths based on experiences with pedagogical imprints, coming from their school biographical experience. Differences were evidenced with vocational components in their career paths, where reflective and dialectical experiences lead the construction of pedagogical knowledge and social representations about the construction of learning.

KEYWORDS. Vocational training; initial training; career paths; pedagogical knowledge; career development.

1. INTRODUCCIÓN

El profesor en formación ha recorrido una trayectoria de más de 10.000 horas de aprendizaje en el aula como estudiante. Esta experiencia se expresa en un bagaje de conocimientos anteriores, creencias, representaciones y certezas sobre la práctica (Tardif, 2004). Basados en la experiencia del profesor en formación, conceptualizada como trayectoria, es posible reconocer que los/as estudiantes que ingresan a las carreras de Pedagogía ya tienen construida una representación de lo que es ser profesor/a (Bobadilla, Cárdenas, Dobs y Soto, 2009).

A través del conocimiento de las trayectorias educativas de los profesores en formación se buscó analizar el rol que éstas cumplen en el proceso de construcción de saber pedagógico. El enfoque biográfico, en específico la utilización de relatos de vida de los/las profesores/as en formación, permitió conocer las trayectorias educativas de 99 estudiantes, en tanto, sujetos socio-históricos, de 1º, 2º, 3º y 4º años de la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Concepción, Chile.

En este contexto, la investigación se sustentó en cuatro temáticas teóricas centrales, las cuales tributan y se articulan por su naturaleza al interior de la investigación realizada. (1) formación inicial docente, porque el espacio de investigación está dado en la FID, el nuevo impulso que viene desde la política pública y los cambios que se experimentan actualmente; (2) identidad profesional docente, como objeto de estudio propio de la FID y es la base sobre el cual se proyecta su desarrollo profesional en las organizaciones educativas; (3) las trayectorias de formación, ya que están directamente relacionadas con la construcción de la identidad en los espacios educativos y (4) saber pedagógico, específicamente porque es consecuencia de la formación inicial en los espacios académicos y la relación teórico-práctica que desarrollan los profesores en formación.

2. DESARROLLO

2.1 Formación Inicial Docente en Chile

La formación inicial docente en Chile ha experimentado una renovación curricular desde la década de los noventa a la fecha, lo que se traduce en diseños e implementación de políticas públicas en educación superior. El Proyecto de Fortalecimiento de Formación Inicial Docente, PFFID (Ministerio de Educación [MINEDUC], 1997), el Programa de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación superior, MECESUP (MINEDUC, 2011); la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado, CNA-CHILE (2011) y la entrada en vigencia de la Ley de Desarrollo Profesional Docente (2016) constituyen esfuerzos por revitalizar la formación inicial desde la perspectiva de su profesionalización. La centralidad del/la profesor/a para producir ambientes propicios para el aprendizaje de los/las estudiantes ha comenzado a reconocerse por los encargados de políticas educacionales, los organismos internacionales y el mundo académico, llevando a posicionar las políticas hacia los docentes como un componente indispensable para el éxito de las

reformas educacionales (Bellei y Valenzuela, 2010; Bruns y Luque, 2014). De modo complementario y ante la evidencia de los bajos resultados obtenidos por los y las estudiantes en las pruebas de medición estandarizadas implementadas por el Ministerio de Educación chileno, uno de los esfuerzos ha sido identificar la formación y desempeño de los profesores como áreas prioritarias para la promoción y evaluación de competencias profesionales, en el convencimiento de que esta iniciativa podrá incidir efectivamente en el mejoramiento de los resultados de los estudiantes (Galaz, 2011).

En Chile, la formación de profesores/as está exigida desde variados ámbitos, uno de los últimos hallazgos relativos a la acreditación de programas de formación inicial docente señalan que: “la articulación de la formación disciplinar y pedagógica, y la, formación teórica y práctica, se presentan como debilidades transversales en las resoluciones de acreditación de las carreras” (Comisión Nacional de Acreditación [CNA], 2018, p. 61). Ambas problemáticas se encuentran entre los aspectos que se han subrayado como críticos de la FID, tanto por investigadores, organismos internacionales y gubernamentales, donde se ha proporcionado financiamiento para el diseño e implementación de planes de mejora que contribuyan a fortalecer la formación de los futuros/as profesores/as con énfasis en las necesidades del sistema escolar.

En este contexto, el último informe de análisis del sistema educacional chileno, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] (2017) señala que la formación inicial de profesores debe estar centrada en competencias pedagógicas, y exigir a las instituciones formadoras que observen, guíen y supervisen al estudiantado en la práctica que realizan en las organizaciones escolares, con el propósito de articular los procesos teóricos de la FID con las dinámicas escolares y profundizar en la trayectoria de los/las profesores/as en formación y sus prácticas pedagógicas.

La capacidad de analizar y reflexionar crítica y colectivamente sobre la práctica se transforma en elemento articulador que conduce la actividad profesional del docente en torno a un conjunto de actividades abordadas como un saber hacer en el marco de una comunidad educativa. A partir de esto, el conocimiento sobre el saber enseñar se reconoce como tal, relevando el protagonismo del docente en una organización que reconoce y estimula su liderazgo pedagógico con proyección en la comunidad (Ley 20.903 Desarrollo Profesional Docente, 2016). En este contexto, se espera que el docente tenga la capacidad de intervenir liderando procesos educativos, promoviendo la valoración de su actividad profesional a la luz de su manejo del currículum y su apropiación, el aprendizaje de sus estudiantes, las necesidades sociales, institucionales y comunitarias en un contexto inclusivo, con expectativas de llevar adelante un proceso educativo que permita el desarrollo de las máximas potencialidades de todos y todas (MINEDUC, 2017).

Para atender estos desafíos y demandas, la formación práctica constituye uno de los elementos clave en los procesos de la FID, pues brinda espacios fundamentales para los procesos de aprender a enseñar y el aprendizaje de la profesión.

Lo anterior, se traduce en el diseño e implementación de políticas orientadas a promover, implementar y evaluar competencias concebidas como apuestas educativas y pedagógicas orientadas a la promoción de nuevas formas de ser y hacer (Day et al 2005; Maroy, 2001 en Galaz 2011), las que pudieran estar promoviendo competencias que no necesariamente son coincidentes con la identidad que construyen los profesores (Galaz, 2011). Surge entonces la necesidad de desarrollar una epistemología que recoja los elementos articuladores de la práctica pedagógica que se evidencian en el análisis de los procesos de reflexión de los profesores (as) en formación asociados a las diferentes instancias de prácticas progresivas durante su proceso de formación (Prieto, 2001 en Bobadilla et al., 2009).

2.2 Identidad profesional docente

En consideración a lo anterior, el ejercicio profesional en las organizaciones educativas de los profesores y profesoras, es el espacio material donde construyen identidad a partir de las trayectorias educativas personales y colectivas, en el marco de su actuación profesional, en yuxtaposición a la promoción de competencias de la política educativa. En este contexto, estudios referidos a identidad profesional plantean que ésta no se asume de forma automática, sino más bien contemplan la participación activa del profesional mediante la activación de estrategias personales tendientes a rechazar, cambiar o simular las identidades promovidas en virtud de las propias historias y concepciones (Cattonar, 2001; Maroy, 2001; Woods, 2002; Czop, 2008; Hong, 2010 en Galaz 2011). De esta forma, la identidad profesional constituye un factor importante para la comprensión de la vida profesional del profesor/a al considerar que el concepto que él/ella construye de sí y de su profesión es una base sobre la cual proyecta su desarrollo y compromiso con el cambio o mejoramiento educativo (Day, 2010; Lasky, 2005; Astolfi, 2003 en Galaz, 2011).

Otro aspecto asociado a la construcción de la identidad profesional docente se relaciona con el sistema de creencias y actuaciones del docente. Al respecto, Bucci (2002); Mae (2004) en Díaz, Martínez, Roa y Sanhueza (2010) presentan al profesor (a) como una persona que aprende de manera activa y construye sus propias interpretaciones. Esta característica y rol activo en el proceso de construcción de significados vuelve a los/las profesores/as en portadores de un conocimiento práctico y personal (Faúndez, 2010), cuya significancia adquirida a través de la reflexión resulta fundamental para la adquisición de saber pedagógico y profesional.

Por otra parte, para Vaillant (2007), el concepto de identidad corresponde a una construcción dinámica y continua, a la vez social e individual, resultado de diversos procesos de socialización, entendidos como procesos biográficos y relacionales y vinculados al contexto particular en el cual estos procesos se inscriben.

La identidad de los docentes se construye en torno a los significados que estos otorgan a su vocación, misión y tareas, expresándose en la motivación, percepción de capacidad y esfuerzos por continuar aprendiendo y mejorando en su práctica (Ávalos y Sotomayor, 2012). Para Beijard, Meijer y Verloop (2004), Cattonar (2001), Gohier y Alin (2000) el concepto de identidad profesional constituye un proceso dinámico e interactivo de construcción en el que convergen variables subjetivas como la historia personal y social, de modo tal, que la identidad profesional puede ser entendida como la síntesis de un proceso de identificación, pudiendo suscitarse tantas identidades o formas de definirse como sean los ámbitos de su socialización (Cattonar, 2001; Czop, 2008; Hong, 2010; Maroy, 2001 en Galaz, 2011). A nivel individual, la identidad profesional constituye una construcción de sí mismo como objeto que se experimenta en las relaciones con los demás. A nivel social, los profesores construyen identidad en su actividad ocupacional y en las relaciones que establecen con los demás, proceso subjetivo basado en motivaciones personales y en la identificación colectiva con el grupo que se dedica al mismo oficio (Galaz, 2011).

Bonafé (2004) en Bobadilla et al., (2009), plantea la necesidad de recuperar al sujeto docente y reconocer su compleja pluralidad identitaria expresada en los componentes sociales del pensamiento del profesor y la función que estos desempeñan en la construcción del saber pedagógico.

El problema de intersección entre lo particular y lo colectivo en la profesionalización docente se resuelve en el espacio conceptual de los procesos de identificación personal (Ashforth, Harrison y Corley, 2008 en Fernández, 2010) dado que la identidad profesional tiene dos niveles de análisis; individual y organizativo, los cuales resultan complementarios e interdependientes al configurar un proceso de interacción (Fernández, 2010).

2.3 Trayectorias de formación

El concepto de trayectorias implica la temporalidad de las experiencias vividas por las personas, 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. Este espacio generaría la posibilidad de transitar entre las posiciones objetivas y las actitudes subjetivas a través de un manejo más reflexivo de las imágenes sociales y, por ende, a un distanciamiento del sujeto en relación con los roles (Svampa, 2000 en Montes y Sendón, 2006). Para ello, las historias de vida comunicadas por los/las profesores/as en formación evidencian su vida particular y social, reflejada en ambientes y diferentes contextos en los que se desarrollan particular y profesionalmente (Connelly y Clandinin, 1995 en Huchim y Reyes, 2013).

La dimensión social de las trayectorias en formación de los participantes del estudio se complementan con las representaciones sociales de los profesores en formación, como un proceso de elaboración perceptiva y mental de la realidad que transforma los objetos sociales en categorías simbólicas y les confiere un rango cognitivo que permite aprehender los aspectos de la vida ordinaria mediante un encuadramiento de nuestras propias conductas al interior de las interacciones sociales (Fischer, 1987 en Baeza, 2008).

La acción práctica del profesor(a) en formación se construye desde suposiciones, predisposiciones y valoraciones que cada sujeto (a) ha desarrollado a lo largo de su historia personal y que pone en juego cuando tiene que ejercer su rol dentro de la escuela y el aula. De ahí la necesidad de desarrollar un enfoque epistemológico que permita comprender la complejidad de las acciones e interacciones implicadas en el proceso de práctica pedagógica, las cuales influenciadas por dimensiones implícitas reconocen la importancia de la visión de los sujetos(as) involucrados en estas relaciones. Acceder a la visión de los sujetos(as) mediante nuevos enfoques metodológicos y la reflexión crítica de los profesores(as) en formación, permitiría visibilizar elementos de construcción de la identidad profesional docente que han sido invisibilizados por las prácticas rutinarias de la cultura escolar (Bobadilla et al., 2009). Acceder a las trayectorias de formación de los y las participantes hizo posible identificar un conjunto de historias y vivencias acontecidas en un contexto social más amplio como lo fue la escuela y la práctica pedagógica de aula. Al relacionar diferentes testimonios acerca de las experiencias vividas en torno a una misma situación social se vuelve factible superar las singularidades en pos de una construcción o representación sociológica de los componentes sociales de la situación (Bertaux, 1999).

2.4 Saber pedagógico

El saber pedagógico surge de la reflexión sistemática sobre la práctica, es decir, producido en el espacio y tiempo real en el cual los profesores establecen relaciones con elementos como la preparación y el desarrollo de sus clases, la valoración del trabajo y de los aprendizajes de sus estudiantes, la incorporación del contexto en el cual llevan a cabo su quehacer docente, deciden y emplean materiales didácticos acordes a los contenidos que enseñan (de Tezanos, 2007).

La construcción del saber pedagógico requiere de acciones docentes que impliquen compartir, discutir y analizar entre los pares, el desarrollo de sus clases y/o unidades implementadas y posteriormente su escritura a fin de que el ejercicio reflexivo pueda ser sometido a juicio objetivo y sistemático. Esta última acción docente, la escritura de la práctica de los profesores, constituye un aspecto clave en el proceso de construcción del saber pedagógico. Mediante la escritura de la práctica, los docentes articulan la reflexión con las teorías de base, para producir una re significación de los conceptos (de Tezanos, 2007).

Shulman (1987) plantea un modelo que ilustra el proceso de construcción del saber pedagógico denominado “*acción y razonamiento pedagógico*”. Este modelo plantea que el aprendizaje respecto del proceso pedagógico que se pone en acción estaría mediado por la reflexión de la propia experiencia y los saberes previos que guiaron la práctica. A través de esta acción es posible desarrollar la comprensión y reconstrucción del saber pedagógico individual y colectivo. Por tanto, el proceso de construcción de saber pedagógico relatado a partir de las trayectorias educativas de los profesores y profesoras en formación constituye un escenario reflexivo propicio para la identificación de los saberes asociados a la praxis pedagógica.

Sin embargo, esta acción de construcción pedagógica tiene sus base en la epistemología convergente vygotskiana, de características: “emergente” de lo subjetivo; asimilación crítica histórica y contextual; búsqueda de nociones integrativas y la dialéctica de lo particular y general (Calviño, 1997). En este contexto, la investigación asumió el aprendizaje como acción social y, por lo tanto, se adscribe a la teoría del constructivismo socio histórico (Luria, Leontiev y Vigostky, 2007), pues concibe el aprendizaje como un proceso de construcción social del conocimiento y de cambio que se provoca en los sujetos que participan en la acción a través del diálogo y reflexión sobre la misma, surgiendo de esta interacción el saber pedagógico. La aproximación teórica asumida nos hace plantear un escenario donde el profesor (a) en formación en interacción con sus pares y un docente facilitador, asume una actitud y proyecta un accionar docente activo, crítico y reflexivo en torno a su práctica pedagógica, de tal manera que visualice propuestas de intervención y mejore su acción pedagógica.

En síntesis, 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. En este contexto, el menester del estudio fue analizar la FID en base a las trayectorias de los y las profesores en formación, entendidas como procesos formales e informales que han tenido en cualquier ámbito de su existencia, sea personal, laboral, profesional, estudiantil, entre otros, ya sean intencionales o casuales, en virtud de que han adquirido un significado y sentido, impactan en su formación como futuros docentes. Para ello, los hallazgos sobre la identidad profesional y la construcción del saber pedagógico se tornan en dos aspectos relevantes.

En este caso, se evidenció que las lógicas actuales de la formación de los profesores y profesoras no son lineales, ya que, los participantes del estudio evidenciaron cómo allegan y acumulan un saber pedagógico a través de su propia historicidad y trayectorias escolares.

3. MÉTODO

En el marco del enfoque biográfico, se utilizaron relatos de vida de profesores de primaria en formación para acceder a sus trayectorias escolares y el impacto de estas en la construcción de saber pedagógico. La naturaleza de este enfoque permite que los sujetos participantes elaboren definiciones y diferenciaciones con los demás, la toma de posición con respecto a lo contado y la construcción identitaria de su rol a partir de las acciones o los eventos vividos y narrados (Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008). Además, permite conciliar lo social y lo psicológico, rescatando la subjetividad de la narración como fuente de conocimiento, así como una forma de expresión y construcción de la identidad (Bertaux, 1999; Cornejo, 2006; Cornejo et al. 2008), por lo que esta aproximación permite abordar la problemática en estudio desde una perspectiva comprensiva, rescatando una aproximación a las trayectorias de vida escolar desde el “sujeto que cuenta”.

Los participantes del estudio fueron 99 (tabla 1) estudiantes de las cohortes 2013, 2014, 2015, 2016 de la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Concepción, Concepción, Chile.

El primer criterio de selección de los participantes consideró a estudiantes regulares de la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Concepción, sede Concepción. El segundo criterio de selección incluyó a los estudiantes que cursaban 1º, 2º, 3º y 4º año de formación y la asignatura asociada al eje de las prácticas progresivas del plan de estudio vigente, condición que aumenta la exposición a experimentar tensiones pedagógicas asociadas a la relación entre la teoría y la práctica.

El foco específico en estudiantes de Educación General Básica se debe a su inserción temprana desde primer año en las prácticas progresivas realizadas en establecimientos educacionales, que de acuerdo al plan de estudio otorga un escenario de formación que aumenta las posibilidades de interacción con una realidad educativa desde una perspectiva problematizadora y crítica.

Considerar la perspectiva del actor implica trabajar con relatos de vida (Vasilachis, 2009) basada en la comunicación (Morse, 2005), lo que permite las construcciones identitarias vistas como procesos y trayectorias de hechos pasados en función del presente (Vasilachis, 2009), construidas en circunstancias concretas cuya realización tiene lugar en determinados contextos y organizaciones y que ocupan un lugar relevante entre las diversas formas en las que se lleva a cabo la vida cotidiana (Atkinson, 2005) configurando representaciones que forman el saber de sentido común que al ser comunicadas configuran el logro de una cohesión grupal básica (Jodelet, 2007) y del proceso de integración social de significaciones (Baeza, 2008).

Tabla 1: especificaciones de muestra.

| | Cohorte 2013 | Cohorte 2014 | Cohorte 2015 | Cohorte 2016 | Cantidad |
|-------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|----------|
| Cantidad de sujetos | 25 | 25 | 25 | 24 | |
| Relatos de vida escolar | 25 | 25 | 25 | 24 | |
| Relatos por cohorte | 25 | 25 | 25 | 24 | |
| Total participantes | 25 | 25 | 25 | 24 | 99 |

Fuente: Elaboración propia.

3.1 Diseño

Para operacionalizar los objetivos de la investigación, como se mencionó anteriormente, la elaboración de los relatos de vida como trabajo cognitivo se orientó a la comprensión de procesos (Sharim, 2001) y la producción de explicaciones. Se utilizó la modalidad de encuentros colectivos con los/las estudiantes con una duración de aproximadamente una hora, para facilitar la exploración de cada historia y orientar transversalmente el trabajo de modo de profundizar colectivamente en las trayectorias, pero poniendo en consonancia unas historias con otras (Sharim, 2001). Durante estos encuentros los estudiantes escribieron un relato de vida de sus experiencias asociadas a la escuela. Para invitar a la reflexión y posibilitar la elaboración de una producción escrita se utilizaron cinco preguntas: ¿cómo fue tu paso por la escuela?, ¿cuáles son tus mejores y peores recuerdos?, ¿qué experiencias de aprendizaje recuerdas?, ¿cómo y cuándo crees que aprendes pedagogía?, ¿cómo tu paso por la escuela ha impactado el “ser profesor(a)”? que abordaron la trayectoria escolar de los profesores en formación asociada a experiencias de aprendizaje, sus concepciones acerca del rol docente y las representaciones sociales elaboradas por los profesores en formación acerca del saber pedagógico.

Los/las profesores en formación escribieron un relato de vida de sus experiencias asociadas a la educación básica y secundaria y cómo las proyectaban en el tiempo, tanto en términos educativos como laborales. A partir de la proximidad temporal a la finalización de la enseñanza media, los profesores en formación se encontraban dispuestos a reflexionar en torno a su trayectoria educativa y vocacional desde una mirada retrospectiva del proceso educativo y a partir de este posicionamiento, proyectarse en las dimensiones personal y social.

3.2 Procedimiento

Para realizar la recolección de datos, se estableció un primer contacto con los estudiantes de pedagogía de las cohortes 2013, 2014, 2015, 2016 de la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Concepción, con el objetivo de invitar e informar de la investigación así como de comunicar aspectos referidos a la confidencialidad de la información y la firma de un consentimiento informado.

El segundo encuentro con los/las estudiantes de pedagogía se realizó en las aulas de clases donde asistían los participantes, en un horario acordado con cada uno de ellos.

La transcripción de los relatos escritos se realizó sin editar, intentando la mayor fidelidad posible con los escritos, previo consentimiento por parte de los y las participantes.

La identidad y género de las y los participantes de las cohortes 2013, 2014, 2015 y 2016 se resguardó creando un nombre ficticio a cada uno de los sujetos del estudio.

3.3 Análisis de datos

Desde el enfoque biográfico, diversos autores plantean la no existencia de un método único para el análisis de los datos (Lainé, 1998, Legrand, 1993 en Cornejo et al., 2008, p. 37), sino que el análisis se define de acuerdo a los objetivos de la investigación y del fenómeno estudiado. Para el objetivo de este estudio, resulta fundamental aproximarse a las trayectorias de formación que elaboran los estudiantes de pedagogía a partir de sus experiencias de aprendizaje, concepciones acerca del rol docente y las representaciones sociales que elaboran acerca del saber pedagógico, siendo este material empírico el punto de partida para categorizar y analizar las trayectorias siguiendo una matriz basada en el enfoque biográfico.

El análisis de datos se desarrolló en dos etapas en las que participó un equipo de cinco investigadores. En la primera se procedió a la lectura colectiva de los relatos escritos de cada participante, y luego se analizó el contenido de las producciones escritas mediante el programa QDA Miner Lite, software de análisis cualitativo.

En la segunda etapa se buscó comprender las diferencias, semejanzas y particularidades de cada relato de acuerdo a las trayectorias construidas por los estudiantes de pedagogía, obteniendo una categorización de éstas en función de los elementos de análisis contenidos en la matriz, los cuales corresponden a la trayectoria escolar asociada las experiencias de aprendizaje de los profesores de primaria en formación, sus concepciones acerca del rol docente y las representaciones sociales que elaboran en torno al proceso de construcción del saber pedagógico. Se descompuso el material empírico recolectado, a partir del análisis de discurso, en categorías que emerjan de una aproximación hermenéutica a dicho material, bajo un procedimiento inductivo.

Lo anterior llevó a la convergencia de las unidades de datos, donde se reflexionó acerca del contenido de los mismos. De este modo se realizaron categorías provisionales que a medida que avan-

zaba la codificación fueron consolidadas, modificadas o suprimidas a partir de la comparación entre los datos bajo una misma categoría o a partir de la comparación entre los datos incluidos en otras diferentes.

Estas últimas, constituyen la tercera etapa del apartado metodológico, donde emergieron las siguientes categorías: (1) *trayectorias educativas asociadas al proceso de construcción del saber pedagógico*, (2) *concepciones del rol docente* y (3) *representaciones sociales sobre el proceso de aprendizaje construido*. En esta última etapa se cauteló la relación de tensión entre los elementos teóricos y empíricos que emergen a partir de los relatos y el análisis de estos en función de la construcción del saber pedagógico y la influencia de las trayectorias educativas de los profesores en formación en el proceso de construcción de saber.

4. RESULTADOS

Categoría: Trayectorias educativas asociadas al proceso de construcción del saber pedagógico

Con respecto a las trayectorias educativas, desde los relatos emergen experiencias favorables y desfavorables que aportan elementos en la demarcación de los saberes asociados al quehacer pedagógico. Estas experiencias se analizan y reinterpretan al enfrentarse a escenarios que impliquen movilizar saberes relacionados con la acción práctica. En este contexto, estas experiencias se hacen conscientes y forman parte del proceso reflexivo en torno a la acción práctica, influyendo en la toma de decisiones pedagógicas en el aula.

Las **experiencias favorables** se relacionan con: (a) las relaciones interpersonales que generan con sus pares, (b) las prácticas docentes que incorporan un componente afectivo, (c) las prácticas docentes que utilizan procedimientos pedagógicos como uso de estrategias didácticas y apoyo académico, (d) las prácticas docentes que generan un clima social de aula facilitador de procesos de enseñanza aprendizaje y (e) el propio desempeño académico.

(a) Las experiencias favorables que aluden a las relaciones interpersonales construidas con sus pares, se caracterizan por connotar de forma positiva el proceso de interacción social vivenciado con pares en el espacio educativo:

“los mejores recuerdos con mis compañeros y amigos, los juegos en los recreos, que para nosotros eran eternos” (Llanquiray, hombre, Cohorte 2015, segundo año).

(b) Las prácticas docentes que incorporan el componente afectivo en la relación profesor estudiante constituyen otro registro de experiencia positiva para los participantes del estudio:

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

c) Los procedimientos pedagógicos vinculados al uso de estrategias didácticas dan cuenta de experiencias de construcción de conocimiento que incluye y connota favorablemente la dimensión social implicada en el proceso de construcción:

“la mejor experiencia fue cuando en 4º básico tuve como profesor jefe a alguien que hacia divertidas las clases, con música o nos dejaba sentarnos en grupo. Ahí me gustaba ir a la escuela, después solo iba porque debía ir” (Manque, mujer, Cohorte 2015, segundo año).

(d) La relevancia del desarrollo de clima social de aula como elemento facilitador de procesos de enseñanza aprendizaje emerge en las trayectorias educativas de los y las profesores en formación con una referencia favorable y colaboradora en el desarrollo intelectual y social de los sujetos(as):

“mi mejor experiencia fue durante la enseñanza media, contaba con el apoyo de profesores tanto académica como emocionalmente. Y supieron rescatar los elementos positivos, no solo en mí, sino que en todos los estudiantes” (Curipan, mujer, Cohorte 2015, segundo año).

(e) el propio desempeño académico en las trayectorias educativas de los profesores en formación participantes del estudio, donde emerge el ámbito de experiencias asociadas al apoyo académico percibido como estudiantes y que da cuenta de la presencia de altas expectativas docentes y desafíos cognitivos asumidos de forma positiva por los sujetos(as):

“mi primera disertación en Historia, 5º básico, cuando tuve que hablar de los presidentes y yo estaba muy emocionado por haberme sabido todos de memoria” (Inalef, hombre, Cohorte 2013, cuarto año).

En contraste, las experiencias desfavorables ligadas a las trayectorias educativas hacen referencia a una evaluación negativa de las prácticas de enseñanza de sus profesores, asociadas principalmente a experiencias de violencia, las que se expresan de diferentes formas, como: violencia verbal y física, violencia en la interacción social en el aula, comunicación de bajas expectativas hacia el estudiantado, entre otras:

Con respecto a los episodios de violencia verbal y física, los relatos dan cuenta de la presencia del castigo como forma de interacción social en el aula:

“me castigaban de diversas formas, la más dolorosa era cuando me gritaban enfrente de todos mis compañeros(as) o me hacían limpiar la sala mientras mis compañeros realizaban actividades” (Ayinhual, hombre, Cohorte 2016, primer año).

“mis peores recuerdos fueron que desde primer año hasta cuarto básico la profesora jefe de mi curso nos pegaba y castigaba de rodillas en la pared, por cualquier motivo, hasta por ir a botar la basura” (Llanquiray, hombre, Cohorte 2015, segundo año).

En lo que respecta a episodios de violencia experimentados en la interacción pedagógica con profesores y los pares, las trayectorias educativas demarcan experiencias de socialización caracterizadas por cursar de forma violenta en el plano de la interacción social y comunicativa de aula:

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

“mis peores recuerdos son de 2º básico, ya que sufrí bullying ese año por causa de un sobrenombre que me puso la profesora jefe y por ciertas características de mi personalidad” (Epullanca, hombre, Cohorte 2016, primer año).

La evaluación negativa de las prácticas de enseñanza de sus profesores configura otro aspecto que destaca en las trayectorias educativas de los y las participantes y se asocia a la comunicación de bajas expectativas del estudiantado:

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

Las trayectorias escolares asociadas a las experiencias de aprendizaje de las y los participantes del estudio presentan experiencias favorables para las diferentes cohortes de estudiantes que componen la carrera de Educación General Básica, destacándose en los primeros años de formación aquellas experiencias emanadas de las relaciones interpersonales construidas con los pares. A medida que avanzan en años de formación, las prácticas docentes son relevadas por las y los participantes, como experiencias de aprendizaje significativas.

Categoría: Concepciones de rol docente

En lo que respecta, a la construcción de las concepciones sobre el rol docente se evidenciaron diferencias en cuanto a la contribución y/o impacto que tiene la formación inicial docente y las experiencias “trayectorias” (familiares, sociales y escolares). En un marco general, lo anterior se observa desde la fenomenología del estudio, como experiencias de inclusión y/o exclusión social declaradas por los y las profesores en formación.

De las experiencias escolares vividas, como estudiantes resaltan las trayectorias educativas donde la condición socioeconómica constituye un factor determinante en la evaluación que realizan de la escuela. A este respecto, se destaca:

“cabe destacar que no solo era recriminado por mis pares sino que también por parte de mis profesores, por ejemplo cuando ellos solicitaban material y yo no asistía con estos, no eran capaces de empatizar que mi situación económica no me permitía llegar a clases con ellos” (Ayinhual, hombre, Cohorte 2016, primer año).

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

Lo anterior, reviste una particularidad esencial en cuanto a que sus declaraciones, tienen como punto de partida sus experiencias de inclusión y/o exclusión social de aula. Es aquí, donde la escuela como espacio social y en especial los profesores y profesoras, impactan con sus acciones provistas de su capital cultural y profesional en las experiencias de sus estudiantes.

En relación a las experiencias vividas como profesores en formación, los/las participantes configuran una visión acerca de la docencia a partir de la síntesis elaborada al integrar sus trayectorias escolares y sus experiencias de prácticas progresivas, experimentadas desde el rol de profesores en formación,

“mi paso por la escuela en la visión que tengo sobre ser docente ya que cuando estudiaba creía que el trabajo docente era más simple, es decir, donde yo estudié nunca vivencé problemáticas en el aula, ni tampoco mayor resistencia al currículum por lo que el paso por la escuela me ha mostrado la realidad educacional en Chile” (Tripaileo, mujer, Cohorte 2013, cuarto año).

“mi decisión por estudiar y ser profesora se dio desde cuando entre a 4º básico, ya que en los años anteriores tenía una profesora que les pegaba a los alumnos, todos los teníamos

miedo y por ende no le contábamos a nuestros padres. Pero cuando entre a 4º, me cambiaron la profesora, era muy distinta nos comprendía. Debido a este cambio decidí ser profesora” (Amuillan, mujer, Cohorte 2015, segundo año).

De forma complementaria, las concepciones del rol docente a partir de las experiencias vividas como profesores en formación están delimitadas por un componente vocacional, el cual se construye incorporando las trayectorias educativas familiares:

“pedagogía aprendí desde siempre, mi abuela es jubilada de docencia y a lo largo de mi vida escolar. Acá en la universidad me ha servido para entender desde perspectivas teóricas, lo que en la escuela ocurría y sigue ocurriendo” (Aimará, mujer, Cohorte 2015, segundo año).

“siempre me ha gustado esta carrera, ya que la fui conociendo por familiares, primas que se han dedicado a la pedagogía, por ello me fui interesando y decidiéndome a estudiar esta carrera” (Ayelén, mujer, Cohorte 2015, segundo año).

Las trayectorias escolares asociadas a las concepciones de rol docente transitan desde concepciones de rol vinculadas a la función social que desde las experiencias escolares, las y los participantes del estudio; destacan por su presencia o ausencia de la actuación docente de sus profesores(as). Durante los primeros años de formación, estas experiencias son expuestas sin elementos mediadores de las experiencias escolares, a diferencia de la cohorte 2013, cuarto año de formación, en los que se identifica procesamiento reflexivo de las experiencias escolares vivenciadas desde la trayectoria de formación y las experiencias de prácticas pedagógicas de formación inicial docente integradas en este continuo.

Categoría: Representaciones sociales sobre el proceso de aprendizaje construido

A partir del reconocimiento que los(as) profesores(as) en formación vienen con una representación construida de lo que es ser profesor(a), una perspectiva de formación inicial docente orientada a promover procesos de reflexión crítica y diferenciación de esquemas cognitivos y emocionales provenientes de sus propias trayectorias educativas implicaría otorgar una intencionalidad en la formación inicial docente referida al conocimiento y comprensión de las representaciones sociales de profesores(as) en formación sobre el proceso de aprendizaje construido. La elaboración de las representaciones por parte de los profesores en formación posibilitaría una aproximación descriptiva y comprensiva del proceso de construcción de saber pedagógico de los futuros profesores(as).

Las experiencias de aprendizaje reportadas por los profesores en formación, son construidas a partir de experiencias formadoras asociadas a modelos de aprendizaje basados en la experimentación, el aprendizaje activo y su utilización como mediadores en la construcción de conocimiento.

En cuanto a las representaciones sociales de aprendizaje construidas a partir de la experimentación, los sujetos(as) destacan experiencias de aprendizaje que los desafían en el plano cognitivo y desarrollan la capacidad de experimentación con el ambiente y la realidad circundante:

“en Historia o Cs. Naturales estábamos en el contenido sobre flora y fauna, íbamos al cerro y explorábamos la zona a fin de conocer en el lugar con qué tipo de fauna se contaba” (Rayen, mujer, Cohorte 2013, cuarto año).

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

Las representaciones sociales elaboradas por los profesores en formación de las diferentes cohortes en estudio, acerca de la construcción de los aprendizajes, dan cuenta de la utilización del aprendizaje activo como estrategia seleccionada por los sujetos(as) para la adquisición de su significatividad. Para los profesores en formación, el rol activo desempeñado en el proceso de construcción resulta determinante en la adquisición de la significancia y particularidad del aprendizaje:

“recuerdo una clase de química en que nos hicieron actuar y protagonizar la vida y obra de un científico, todos los que crearon la teoría atómica” (Ayelén, mujer, Cohorte 2015, segundo año).

“recuerdo a mi profesor de historia cuando estábamos abordando los contenidos de Grecia y Roma y el profesor nos hacía participar como personajes de la historia y cada una tenía un rol definido” (Yanara, mujer, Cohorte 2014, tercer año).

En el periodo más reciente de las trayectorias educativas, específicamente durante el proceso de formación inicial asociado al desarrollo de prácticas progresivas en centros educativos; los profesores en formación de las diferentes cohortes en estudio, reportan experiencias de aprendizaje y de reflexión pedagógica como instancias vinculadas al tratamiento de la teoría y la práctica. Algunas citas representativas de lo anteriormente planteado son:

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

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

“aprendo pedagogía al momento de asistir a las clases que imparte la carrera, obviamente porque necesitamos el sustento teórico. Pero, también aprendo pedagogía al momento de asistir a las prácticas progresivas, al observar a mi profesora cuando imparte clases...” (Ayinray, mujer, Cohorte 2015, segundo año).

Respecto de la relación entre teoría y práctica, los sujetos del estudio connotan de manera positiva las experiencias de práctica progresiva vivenciadas en los centros educativos. Estas prácticas son reconocidas como el espacio de formación que les permite realizar el vínculo entre la teoría y la práctica a partir de la resignificación de estas experiencias, en las que el profesor o la profesora en formación adquiere un rol activo en el proceso de construcción del saber pedagógico.

5. DISCUSIÓN

Las trayectorias de los profesores en formación, están mediadas principalmente por concepciones y percepciones internas que se direccionan en diversos sentidos expresándose en conocimientos, creencias, representaciones y certezas sobre y en la práctica.

Ahora bien, los estudiantes en formación de educación primaria, de acuerdo, a los hallazgos y análisis realizado y dando respuesta al objetivo general, desgregado en tres objetivos específicos, nos permite concluir que:

Con respecto al objetivo 1, cuyo foco se centra en *describir las trayectorias educativas de profesores(as) en formación de EGB respecto de las experiencias de aprendizaje construidas por los sujetos*, los profesores en formación de las cohortes analizadas, construyen trayectorias educativas a partir de experiencias demarcadoras del rol pedagógico que ejercieron sus profesores en el transcurso de su formación, tales como: prácticas con componente afectivo, procedimientos pedagógicos con uso de estrategias, clima social facilitador de procesos o el propio desempeño académico. Por lo tanto, los estudiantes que están en formación, en base al bagaje de experiencias y trayectoria académica, ya tendrían construida una representación (Bobadilla et al., 2009; Montes y Sendón, 2006 y Tardiff, 2004). Estas trayectorias educativas de las y los profesores en formación, de acuerdo a los resultados, se componen además de experiencias desfavorables, en cuanto a la existencia de episodios de interacción pedagógica violenta y la evaluación negativa de las prácticas de enseñanza. Desde la epistemología convergente vigotskiana, este tipo de experiencias constituirían elementos diferenciadores que facilitarían con la ruptura de esquemas cognitivos y/o emocionales poco elaborados para dar paso a la construcción de esquemas más integrados y reflexivos acerca de las experiencias de aprendizaje construidas. A partir de esta aproximación epistemológica, intencionado desde la formación inicial docente se enriquece desde la perspectiva fenomenológica y de asimilación crítica que recoja la historia y contexto de las trayectorias educativas de los y las futuros (as) profesores(as).

A partir de las trayectorias escolares exploradas y mencionadas anteriormente en los profesores en formación, se apreció la diferenciación de roles según experiencias de formación.

Respecto de esta diferenciación, es posible concluir e identificar un elemento mediador que corresponde al componente vocacional que los sujetos elaboran ya sea por contraste o acople de experiencias de formación vivenciadas a lo largo de sus trayectorias. Las cuales tienen que ver con: la colaboración en el desarrollo intelectual, experiencias en la construcción de conocimiento y relaciones interpersonales significativas construidas con sus pares. Las cuales transitarían de dimensiones objetivas a subjetivas con un manejo reflexivo de las distintas situaciones y relaciones de roles (Montes y Sedón, 2006).

Con relación al objetivo 2, que versa en torno a *describir las concepciones de profesores(as) en formación respecto de la configuración del rol docente*, la construcción del rol docente, entendida como procesos de socialización diversos y dinámicos (Vaillant, 2007) y de acuerdo a los hallazgos de la investigación, nos permite concluir que aquellos aspectos distintivos de la configuración del rol docente dicen relación con el componente afectivo y motivacional que los sujetos destacan como experiencias favorables, que desde el punto de vista fenomenológico son vistas como experiencias de inclusión y/o exclusión social del aula.

En tanto, aquellas experiencias que construyen esta visión docente, se adiciona la integración de las trayectorias escolares y sus experiencias de prácticas progresivas que han experimentado desde el rol de profesores en formación. Los cuales son vistos como componentes sociales que desempeñan un rol, tanto en la formación del rol docente como en la construcción del saber pedagógico (Fernández, 2010).

Esta reflexión por parte de los estudiantes, emerge por el trabajo intencionado desde los espacios de aprendizaje en la formación inicial docente, donde construyen sus saberes, la identidad profesional y se configura su rol como futuro profesor/a, a través de un modelamiento pedagógico asociado al proceso reflexivo.

En cuanto al objetivo 3, *analizar las representaciones sociales de profesores(as) en formación respecto al desarrollo del saber pedagógico*, se puede concluir que, desde el punto de vista de los profesores (as) en formación, se provoca una constante tensión entre teoría y práctica, entre sus saberes y discurso. A partir de este planteamiento, se podría decir que el saber pedagógico debería constituir una episteme en el sentido de representar un principio organizador del discurso pedagógico (Cárdenas-Pérez, Soto-Bustamante, Dobbs-Díaz y Bobadilla-Goldschmidt, 2012). Por tanto, las representaciones sociales, entendidas como un proceso de elaboración perceptiva y mental de la realidad que transforma los objetos sociales en categorías simbólicas y les confiere un rango cognitivo que permite aprehender los aspectos de la vida ordinaria mediante un encuadramiento de nuestras propias conductas al interior de las interacciones sociales (Fischer, 1987 en Baeza, 2008), dan cuenta de la episteme relacionada con el proceso de saber pedagógico de los profesores y profesoras en formación. En este punto radica la relevancia de conocer los roles de actuación docente y las creencias y esquemas de representación, organización y acción del saber pedagógico construidos en la trayectoria personal y particular de formación, con tal de promover quiebres en los esquemas cognitivos y emocionales que los profesores en formación traen desde el sistema escolar (Bobadilla et al., 2009) que propendan a otorgar niveles crecientes de conciencia reflexiva y autonomía personal y profesional a las y los futuros pedagogos/os.

REFERENCIAS

- Atkinson, P. (2005). Qualitative Research - Unity and Diversity. *Forum: Qualitative Social Research*, 6 (3). doi:<http://dx.doi.org/10.17169/fqs-6.3.4>.
- Ávalos, B., y Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva educacional. Formación de profesores*, 51 (1), 77-95. doi: 10.4151/07189729-Vol.51-Iss.1-Art.74
- Baeza, M. (2008). *Mundo real, mundo imaginario social. Teoría y práctica de sociología profunda*. Santiago de Chile: RIL editores.
- Beijaard, D., Meijer, P., y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-119. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Bellei, C., y Valenzuela, J. (2010). *¿Están las condiciones para que la docencia sea una profesión de alto estatus en Chile?*, presentación del Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile para el Coloquio Centro de Políticas Comparadas de Educación. Universidad Diego Portales. Santiago, 28 de octubre de 2010. Recuperado de http://www.cpce.cl/ponencias-pucon2010/cat_view/38-coloquioscpce.
- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, 29, 1-22.
- Bobadilla, M., Cárdena, A., Dobbs, E., y Soto, A. (2009). Los rodeos de la práctica: representaciones sobre el saber docente en el discurso de estudiantes de pedagogía. *Estudios Pedagógicos XXXV*, (1), 239-252. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000100014>
- Bruns, B., y Luque, J. (2014). *Docentes excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington DC: Banco Mundial.
- Calviño, M. (1997). Vygotsky desde la parcialidad de la conciencia individual. *Revista Cubana de Psicología*, 14 (2), 217-224.
- Cárdenas-Pérez, A., Soto-Bustamante, A., Dobbs-Díaz, E., y Bobadilla-Goldschmidt, M. (2012). El saber pedagógico: componentes para una reconceptualización. *Educ.Educ*, 15 (3), 479-496.

- Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. *Ebauche d'un cadre d'analyse*, 10. Recuperado de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00603566/document>
- CNA (2018). *Carreras de pedagogía: análisis de fortalezas y debilidades en el escenario actual*. Santiago de Chile: Comisión Nacional de Acreditación.
- Cornejo, M. (2006). El enfoque biográfico: Trayectorias, desarrollos teóricos y perspectivas. *Psykhé*, 15, 95-106. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282006000100008>
- Cornejo, M., Mendoza, F., y Rojas, R. (2008). La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico. *Psykhé*, 17 (1), 29-39. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282008000100004>
- de Tezanos, A. (2007). Formación de profesores: una reflexión y una propuesta. *Revista Pensamiento Educativo*, 41 (2), 57-75.
- Díaz, C., Martínez, P., Roa, I., y Sanhueza, M. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Revista de la Universidad Bolivariana*, 9 (25), 421-436. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682010000100025>
- Faúndez, N. (2010). La relación entre teoría y práctica en el currículo de formación inicial de futuros profesores. *Pensamiento educativo*, 35, 96-109.
- Fernández, M. (2010). Aproximación biográfico-narrativa a la investigación sobre formación docente. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14 (3), 17-32.
- Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios Pedagógicos*, 37, 89-107.
- Gohier, C., y Alin, C. (dir.) (2000). *Enseignant-formateur : la construction de l'identité professionnelle*. Paris: L'Harmattan.
- Huchim, A., y Reyes, F. (2013). La investigación biográfica- narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13 (3), 1-27.
- Jodelet, D. (2007). Imbrincaciones entre las representaciones sociales e intervención. En T. Rodríguez Salazar y M. García Curiel (Coord.), *Representaciones sociales. Teoría e investigación* (pp. 191-217). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Luria, A., Leontiev, A., y Vigostky, L. (2007). *Psicología y Pedagogía* (3 ed.). Madrid: Akal.
- Ley 20903 (2016). *Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas*. Valparaíso: BCN.
- MINEDUC (1997). *Fortalecimiento de la Formación Inicia Docente*. Santiago de Chile: Altazor.
- MINEDUC (2011). *Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación*. Santiago de Chile: DIVESUP.
- MINEDUC (2017). *¿Hacia dónde avanza el sistema educativo en Chile? Análisis de las recomendaciones OCDE contenidas en Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación: Educación en Chile (2004-2016) en el contexto de la Reforma en marcha*. Santiago de Chile: Centro de Estudios.
- Montes, N., y Sendón, M. (2006). Trayectorias educativas de estudiantes de nivel medio. Argentina a comienzos del siglo XXI. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11 (29) abril-junio, 381-402.

- Morse, J. (2005). Emerger de los datos: Los procesos cognitivos del análisis en la investigación cualitativa. En Morse, J. (Ed.), *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa* (pp. 53-76). Alicante; Antioquia: Publicaciones Universidad de Alicante.
- OCDE (2017). *Education in Chile, Reviews of National Policies for Education*. Paris: OCDE.
- Sharim, D. (2011). Los Relatos de Vida como Herramienta para la Investigación y Formación Clínica. *Psyche*, 10 (2), 71-76.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Vaillant, D. (2007). La identidad docente. Ponencia en el I Congreso Internacional “*Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado*”. 5, 6 y 7 de septiembre, Barcelona, España.
- Vasilachis, I. (2009). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.