

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN

FACULTAD DE EDUCACIÓN



UCSC

LECTURA DE RELATOS EN LA PRÁCTICA. UNA APROXIMACIÓN
FENOMENOLÓGICA-HERMENÉUTICA A LAS EXPERIENCIAS DE
DOCENTES EN FORMACIÓN

Tesis presentada a la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la
Santísima Concepción para optar al grado académico de Magíster en Ciencias
de la Educación

Autor: Jeremy Pérez Muñoz

Profesor guía: Dr. Julio Hizmeri Fernández

Concepción, Chile, 2024

“Porque de él, y por él, y para él, son todas las cosas.

A él sea la gloria por los siglos. Amén”.

(Romanos 11:36)

Agradecimientos

A la Agencia Nacional de Investigación ANID: al proyecto de investigación Fondecyt de iniciación N° 11231121, titulado “Pedagogías narrativas en la formación inicial docente. Hacia una nueva configuración de saberes de la experiencia”.

A mi director de tesis, el Dr. Julio Hizmeri Fernández, quien a lo largo de este viaje de dos años, con su entrega, paciencia y compromiso me ha apoyado hasta llegar hasta esta instancia.

A los profesores del programa de Magíster en Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, quienes con mucha amabilidad, compromiso y empatía han contribuido a mi formación como investigador.

A las y los compañeros del programa, con los que pude compartir académicamente y también fuera de la academia, los que, al igual que yo, están en vías de terminar su proceso como estudiantes de postgrado.

Índice

Resumen	6
Introducción	7
Capítulo 1: Planteamiento del problema	12
1.1. Problematización	12
1.2. Justificación	18
1.3. Preguntas de investigación.....	20
1.4. Objetivos de investigación	21
1.4.1. Objetivo general	21
1.4.2. Objetivos específicos	21
1.5. Supuestos de investigación	21
Capítulo 2: Marco teórico	24
2.1. Desafíos en la formación inicial docente: críticas al modelo tradicional	24
2.2. Racionalidad de la práctica y reflexión docente.....	29
2.3. Saber experiencial o práctico	38
2.4. Pedagogía narrativa	43
Capítulo 3: Marco metodológico	49
3.1. Tipo de investigación.....	49
3.2. Método de investigación y diseño	50
3.3. Descripción de los participantes.....	52
3.4. Técnicas de recogida de datos.....	53
3.5. Análisis de datos.....	53
Capítulo 4: Hallazgos	57
4.1. Experiencia de lectura reflexiva de relatos en aula	57
4.2. Saber práctico de la experiencia relatada.....	66
4.3. Nueva sensibilidad sobre el oficio educativo.....	76
4.4. Síntesis temática de la estructura de la experiencia de lectura.....	91
Capítulo 5: Discusión	95
Capítulo 6: Conclusiones, limitaciones y proyecciones	106
Bibliografía	111
Anexos	122

Resumen

La presente investigación corresponde al estudio de reflexiones pedagógicas mediadas por la escritura y lectura de relatos, con un enfoque fenomenológico-hermenéutico de las experiencias de docentes en formación. El análisis de relatos de experiencia da cuenta de tres dimensiones esenciales: la experiencia de lectura reflexiva de relatos en aula; saber práctico de la experiencia relatada; y nueva sensibilidad sobre el oficio educativo. Se postula que la pedagogía narrativa, en un contexto donde los saberes prácticos se han desarrollado reflexivamente, es significativa para la formación de futuros y futuras docentes pues, la circulación de dichos escritos en el aula de clase universitaria moviliza la exploración más profunda de dichas experiencias y, por tanto, la generación de nuevos saberes experienciales, personales.

Palabras clave: Pedagogía narrativa, formación inicial, saber pedagógico, profesores principiantes.

Introducción

Desde una perspectiva global, la docencia es una pieza clave en el éxito educativo. La OCDE (2018) a través de su Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS, por sus siglas en inglés), investiga a profesores en el contexto educativo para conocer los aspectos que influyen en el aprendizaje de los estudiantes. Si bien el informe destaca la vocación docente, en relación a los temas por mejorar, se señala la creación de una cultura de colaboración en los centros escolares, donde los maestros puedan emitir críticas constructivas sobre sus quehacer y reflexionar en torno a este, y por consiguiente, mejorar la práctica.

En esta línea, se puede comentar que el docente es reconocido como el primer factor de eficacia en todo proceso formativo, garantiza equidad, acceso y calidad en la educación, sin embargo, existen pocos estudios que profundicen en cómo este actor principal configura su propio quehacer pedagógico desde una perspectiva de mejora de su calidad reflexiva sobre su propia práctica (Medina-Zuta et al., 2023). Esta postura plantea una visión crítica y ambigua respecto al rol docente: si bien es parte esencial del proceso educativo, también es señalado como responsable de ciertos déficits en el sistema (Acuña et al., 2023), de lo cual, surge la cuestión sobre el desarrollo profesional de los docentes: ¿es posible aprender a transformar la experiencia en conocimiento profesional? La respuesta es afirmativa, ya que la reflexión sistemática sobre la propia práctica genera conocimiento profesional, lo que se conoce como competencia profesional y aún más importante, que articula profunda y significativamente el conocimiento teórico y el conocimiento práctico en los docentes que buscan mejorar su desempeño profesional (Domingo, 2021).

Para que los profesores puedan liderar cambios y adaptarse a las necesidades emergentes, precisan de un compromiso con la práctica reflexiva, mediante la investigación y a través de una participación sistémica en el desarrollo profesional continuo (Fernández, 2010), sin embargo, este perfil parece alejado aún de nuestra realidad, y nos encontramos con un modelo convencional y arraigado de profesor como transmisor de conocimiento, manteniendo de esta forma modelos tradicionales (Domingo, 2021). Esta incertidumbre pedagógica constituye el principal dispositivo para iniciarnos en la experiencia reflexiva dentro de las situaciones prácticas de la educación. Pensar en la educación como experiencia práctica supone todo un

replanteamiento del saber educativo y de la racionalidad pedagógica tradicional (Bárcena, 2005).

Diversos estudios (Carrasco-Aguilar et al., 2023; Domingo, 2021; Gallardo et al., 2022; Tenorio et al., 2020; Vaillant y Manso, 2022) señalan la necesidad de contar con procesos reflexivos a lo largo de la formación del profesorado para transformar la práctica diaria del aula en un proceso de investigación más que un proceso de aplicación tradicional, un proceso de investigación-acción en el cual el docente intenta comprender las situaciones con las que se enfrenta. Así, el docente entra en el aula con el objetivo de investigar y no de aplicar únicamente lo que se aprendió en el aula universitaria. Reflexionar sobre la práctica es un proceso de vital importancia para mejorarla y así, atender a las demandas y necesidades actuales.

Chile a través de su política educativa a través de normativas como la Ley 20.903 (Sistema de Desarrollo Profesional Docente) y los Estándares de la Profesión Docente (MINEDUC, 2016, 2021a, 2021b) ha intentado mejorar el desarrollo de la actividad docente, en particular, en lo relacionado con las habilidades reflexivas de los y las docentes en ejercicio, sin embargo, los reportes anuales de la Evaluación Docente, instancia a la que todo docente del sector público debe participar, es enfática en señalar que los docentes no reflexionan sobre su práctica o bien, no saben cómo realizar este proceso. A pesar de la existencia de una destacada regulación a nivel normativo y de que los docentes tengan conocimiento de los aspectos a considerar dentro de su práctica, el panorama real da cuenta de esta dificultad que repercute en la práctica pedagógica, pues, el docente que no reflexiona sobre su quehacer vive un estancamiento profesional, desconoce cómo adaptar la enseñanza a estudiantes que requieren de otras metodologías, lo que trae consigo una baja motivación de participación en el aula y de efectividad de las clases.

Ahora bien, el Estado a través del CPEIP ofrece capacitaciones a los docentes en servicio a través de tutorías para poder mejorar los niveles de desempeño que puedan estar descendidos. Pese a ello, surge la interrogante en torno a qué están realizando desde las casas de estudios para favorecer la enseñanza de los y las futuros docentes. Hasta ahora, la literatura da cuenta de la desconexión que existe entre lo que los estudiantes aprenden en las universidades y entre lo que experimentan al llegar al aula de clase de un establecimiento educacional de

enseñanza básica o media. Desde este punto, surge la investigación. En este sentido, el objetivo de este estudio es comprender de forma fenomenológica-hermenéutica a la reflexión pedagógica de futuros profesores, medidas por el proceso de escritura y lectura de relatos de experiencia.

Con este propósito y con dicho enfoque, se analiza la experiencia vivida en el proceso de lectura de relatos de experiencia en el aula de clase, reflexionando en torno a una descripción de cómo se vive esta experiencia, interpretando los significados de esta y ahondando en las nuevas sensibilidades que emergen de la experiencia. A partir del análisis temático (Van Manen, 2003) se evidencian tres grandes áreas temáticas: la experiencia de lectura reflexiva de relatos en aula; saber práctico de la experiencia relatada; y nueva sensibilidad sobre el oficio educativo. La investigación se justifica en a lo menos, tres puntos, por un lado, el Ministerio de Educación precisa lineamientos claros que establecen la necesidad de reflexión; el proceso reflexivo da paso a un nuevo saber experiencial; y finalmente, una forma de llegar a dicho saber puede ser a través de la lectura de relatos experienciales.

El presente escrito consta de 6 capítulos:

En el capítulo 1 presenta el planteamiento del problema, abordando tanto los desafíos globales como locales que afectan a la educación, y en particular a la reflexión docente. Se incluye, además, un apartado con la justificación de la investigación, que se fundamenta en la normativa vigente y en estudios que apoyan su necesidad. Así mismo, se presentan las preguntas de investigación, los objetivos generales y específicos y supuestos de investigación.

En el capítulo 2 se expone la literatura científica relevante para el proceso investigativo, abordando los desafíos de la formación inicial docente. Se hace una crítica al modelo tradicional que aún prevalece en la educación. Se analiza la lógica subyacente a la racionalidad de la práctica reflexiva, y se explica la importancia del desarrollo de los saberes experienciales o prácticos. Además, se examina la pedagogía narrativa como medio para promover la generación de saberes experienciales.

En el capítulo 3 se detalla el marco metodológico de la investigación, que especifica el tipo de estudio, el enfoque, el universo y la muestra, la técnica de recopilación de información y el análisis de los datos recogidos.

El capítulo 4 contiene los hallazgos, organizados en torno a tres dimensiones generales que se corresponden con las temáticas tratadas en la investigación, de las cuales, surgen temas y subtemas que son explicados en detalle, con citas de los escritos de las y los estudiantes.

El capítulo 5 ofrece una discusión acerca de los hallazgos, contextualizándolos con las consideraciones de la literatura actual y las reflexiones pertinentes. Y, finalmente, en el capítulo 6, se abordan las conclusiones más relevantes.

Capítulo 1: Planteamiento del problema

1.1. Problematización

En las últimas décadas, la formación de docentes ha constituido una preocupación a nivel mundial, pues para lograr una educación de calidad y que, por ende, procure la formación de estudiantes que puedan lograr desarrollar a lo largo de su vida los 17 ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible), se deben dar a nivel gubernamental prioridad a las políticas educativas (Organización de las Naciones Unidas, 2024). En Chile, la formación inicial docente (FID), ha implementado políticas para mejorar la calidad de la formación docente, como la atracción de mejores candidatos al ejercicio docente, con un puntaje mínimo de postulación; el mejoramiento de los procesos formativos, que consideran la acreditación de las carreras de pedagogía, la creación de estándares y la instauración de la Prueba Inicia; y la retención de buenos profesores en el sistema educativo, en torno a un mejoramiento en sus condiciones de trabajo. Estas medidas buscan atraer, desarrollar y retener docentes efectivos, respondiendo a problemas de calidad y equidad en la educación, en un contexto globalizado (Ávalos, 2014; Bastías-Bastías & Iturra-Herrera, 2022).

En este sentido, la política educativa chilena ha intentado dar respuestas a la necesidad de contar con profesores que cumplan con estándares para su cumplimiento profesional y desarrollo profesional, los que incluyen a los procesos reflexivos, esto a través de normas y documentos como Ley 20.903 “Sistema de Desarrollo Profesional Docente”, o los “Estándares de la profesión docente” (MINEDUC 2016, 2021).

Respecto de estos procesos, en primer lugar, la literatura da cuenta de la necesidad de lograr formar profesionales reflexivos, pues, a lo menos, el perfil de egreso de los estudiantes de los programas de pedagogía contienen la competencia reflexiva dentro de su proceso de preparación, inclusive con una fuerte incidencia en los programas de formación docente en los que se plantea el uso de narraciones escritas (autobiografía, relato de lo acontecido, identificación de dilemas), sin embargo, no es un elemento que se observe en la práctica, entendiendo esta última instancia, como el contexto real de ejercicio profesional y por tanto,

donde el docente aprende tanto de la acción como del análisis de la misma (Anijovich y Cappelletti, 2019; Nocetti y Medina, 2018; Tagle, 2011).

En segundo lugar, invita a los docentes a revisar constantemente sus prácticas pedagógicas a través de procesos reflexivos, pues, “se busca que los docentes logren resignificar su práctica, empoderándolos con nueva información que ellos mismos descubran e investiguen y que les permita estar en una constante prospección de elementos y hallazgos a favor de una mejora profesional” (Cerecero, 2018, p. 45). Este proceso puede abordarse, a través de diferentes dispositivos para organizar la experiencia, como por ejemplo, través de la narrativa, pues a través de este medio, las personas toman mayor conciencia de sí y de su mundo, y aprenden a tener una mayor comprensión de sí mismas a medida que ejecutan el acto de la lectura, o incrementan ese saber a medida que se internan en el relato, ya sea como una mera descripción de lo sucedido, o bien, como un análisis crítico o una comprensión profunda de sí mismo (Anijovich & Cappelletti, 2019).

Pese a que la reflexión en la formación docente y la gama de dispositivos que se pueden utilizar se han estudiado a lo largo del tiempo, y que además existe un consenso en la importancia de que los profesores puedan reflexionar sobre sus prácticas, aún existen competencias por alcanzar, tanto para el profesorado, como para el estudiantado, para concretar una educación sólida, garantizada y libre de riesgo (Biesta, 2017). Es tal el grado de complejidad existente en torno a este tema que, en instituciones universitarias, donde se estimulan los procesos de reflexión en la formación inicial docente, existe una falta de comprensión por el concepto, empleándolo de forma confusa tanto el docente en formación, como el que ya se encuentra en ejercicio, pero aún más compleja, es la situación de los formadores de futuros profesores que pudieran no estar conscientes del significado que le dan a sus estudiantes sobre la reflexión. La amplia gama de perspectivas sobre lo que es la reflexión y cómo funciona ha dado lugar a una literatura que obstaculiza la comprensión completa de la naturaleza de la reflexión, es decir, desde la claridad del concepto hasta las formas divergentes en que se entiende en la práctica (Beauchamp, 2006, 2015; Lara-Subiabre, 2018; Nocetti y Medina, 2018).

Ahora bien, ante esta brecha, se puede abrir la interrogante a cuestionarse si existen instancias que permitan a los docentes en ejercicio mejorar sus prácticas docentes. Si bien el Ministerio

de Educación de Chile (en adelante MINEDUC), a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (en adelante CPEIP), entrega lineamientos sobre el modelo de formación continua de profesores y que la formación para el desarrollo docente se ofrece en gratuidad (MINEDUC, 2018), estas capacitaciones solo responden a atender al Sistema de Desarrollo Docente de Chile. En el año 2016 se promulga la Ley 20.903 “Sistema de Desarrollo Profesional Docente” (MINEDUC, 2016), que es pilar de la Reforma Educacional de Chile y que establece, como base, que es el Estado el encargado de brindar acompañamiento y apoyo gratuito para potenciar las trayectorias laborales y las capacidades docentes. Respecto de la ley y su vinculación con los procesos reflexivos, la intención formativa de la norma promueve la reflexión crítica sobre el quehacer profesional, analizando su desempeño en base a sus autopercepciones y evidencias observables de su práctica, así como también, promueve la competencia reflexiva considerando la observación de su propia práctica y la de otros y los marcos ministeriales (MINEDUC, 2018).

La mirada reflexiva del MINEDUC se relaciona siguiendo la implementación de la Ley 20.903, con el ingreso obligatorio de los profesionales en ejercicio en establecimientos públicos a la llamada “Carrera Profesional Docente” que establece una trayectoria de desarrollo profesional asociada a la experiencia y el desempeño de los docentes, aspectos medidos a través del Sistema de Evaluación de Desempeño Profesional Docente (o Evaluación Docente) (CPEIP, 2022; MINEDUC, 2017). En este contexto, se evalúa al docente con el propósito de contribuir a su desarrollo y fortalecimiento de la labor pedagógica, evaluando la calidad de la enseñanza, a partir de los dominios y criterios establecidos en el Marco para la Buena Enseñanza. La propuesta considera la recogida de información a través de: un portafolio de desempeño pedagógico, una entrevista por un par evaluador, un informe de referencia de tercero y una autoevaluación. Esta última tiene como función principal que el docente reflexione sobre su práctica pedagógica y valore su propio desempeño profesional a partir de una pauta previamente determinada (CPEIP, 2022; Manzi et al., 2011).

En relación al Marco para la Buena Enseñanza (en adelante MBE), se trata de un modelo de evaluación basado en estándares, que permite a los docentes conocer las competencias que caracterizan un buen desempeño en aula. Al mismo tiempo, este grupo de estándares debe

servir de base para el desarrollo de instrumentos de evaluación válidos y que permitan retroalimentar a los docentes a partir de sus resultados. El MBE cuenta con cuatro dominios: a) Preparación de la enseñanza, b) Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, c) Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y d) Responsabilidades profesionales. Si bien los dominios a, b y c están mayormente centrados en la enseñanza, es en el Dominio D “responsabilidades profesionales”, criterio D.1, donde el docente centra su visión en la capacidad de reflexionar de forma consciente y sistemáticamente sobre la práctica y reformularla para garantizar una educación de calidad de todos los estudiantes (Manzi et al., 2011; MINEDUC, 2008). Así mismo, en la edición actualizada del MBE del año 2021, la reflexión se mantiene en el plano de las responsabilidades docentes, lo que lo interpela a cuestionarse de forma regular sobre su práctica y el impacto de las decisiones que pueda tomar en el contexto de aprendizaje de sus estudiantes. Esta reflexión debe realizarse desde la mirada de tres estándares: la ética profesional, el aprendizaje profesional continuo y el compromiso con el mejoramiento continuo de la comunidad escolar (MINEDUC, 2021b).

Pensar entonces en el MBE desde un punto de vista reflexivo nos lleva a colocar la mirada de manera dirigida en lo que establece el estándar 11 “Aprendizaje profesional continuo”, donde tanto el aprendizaje profesional como la propia práctica se ven transformadas a través de la reflexión. Este estándar tiene a su vez tres focos: 1) práctica reflexiva, 2) actualización y profundización de los saberes profesionales y 3) trabajo colaborativo. Respecto del primer foco, este posee tres descriptores:

1. Conoce y aplica técnicas de observación y registro de las actividades del aula para informar el análisis y reflexión sobre el impacto de su enseñanza en el aprendizaje de sus estudiantes.
2. Indaga y reflexiona, de manera individual y colectiva, sobre su práctica, para revisar sus creencias, generar nuevos conocimientos, transformar su ejercicio profesional y mejorar las oportunidades de aprendizaje que ofrece a sus estudiantes.
3. Autoevalúa su desempeño teniendo como referencia los estándares de desempeño profesional descritos en el Marco para la Buena Enseñanza, los resultados de la observación y retroalimentación de clases, las evaluaciones externas, su experiencia

de aula, las opiniones de sus estudiantes, así como sus propias metas y valores profesionales.

Respecto del primer descriptor, se señala que el docente debe conocer técnicas de observación y de registro de la experiencia vivida, donde, a través de, por ejemplo, un giro hacia la narrativa, los datos pueden ser recogidos en forma de notas de campo, en diarios narrativos, transcripciones de entrevistas, observaciones, cartas, escritos autobiográficos, entre otro tipo de documentos (Connelly & Clandinin, 1995; Suárez, 2021); respecto del segundo descriptor, el docente sobre la base de su escrito, reflexiona, busca y extrae un nuevo aprendizaje de las historias contadas, indaga en ellas pensando narrativamente con la experiencia, el docente piensa con las historias y a través de ellas (Contreras 2016, 2019; Porta y Sarasa, 2021); y sobre el último descriptor, el docente debe considerar todos los puntos del MBE como instrumento normativo del proceso de evaluación.

En los últimos años se han dado a conocer los resultados de la Evaluación Docente donde destaca un bajo porcentaje de logro en el aspecto reflexivo de los docentes, rondando entre un 20% a un 40% de logro, en comparación con otras áreas de desarrollo donde los porcentajes de cumplimiento por área son iguales o superiores al 50% (CPEIP, 2022, 2024). Estos resultados que se entregan de forma anual presentan un bajo porcentaje de logro reflexivo, donde participan tanto docentes con desempeño competente, como docentes con desempeño insatisfactorio, y donde incluso, se percibe de un grupo de 275 docentes la objeción de la evaluación por detección de similitud textual en la tarea reflexiva en el portafolio. Pese a todo ello, no existen mayores detalles de cómo reflexionan los profesores ni tampoco de las tareas que apunten a mejorar este panorama, por lo que se hace relevante investigar con este enfoque, el que además, permite reducir el paradigma técnico-instrumental en la educación, que limita la visión de otros aspectos que influyen en la educación, como los sociales, éticos y morales (Lara-Subiabre & Angulo-Brunet, 2020).

Hasta este punto, si bien el MBE plantea un marco con los puntos sobre los cuales se evaluará al docente, hasta la fecha persisten claras incongruencias entre lo que se establece como marco regulatorio y las percepciones que se tienen de los resultados de las evaluaciones. Esto nos hace pensar en la necesidad de que, por un lado, se valoren las prácticas reflexivas como

puente para llegar al conocimiento de nuevos saberes pedagógicos; y también, que se valoren los diferentes dispositivos que pueden utilizarse para estos fines.

La formación de docentes ha constituido una preocupación constante desde el punto de vista de la investigación hasta lo relacionado con sus políticas públicas, ya que las expectativas para la fuerza laboral docente y las esperanzas de avance en el aprendizaje escolar están vinculadas (mayormente) a la calidad percibida de la formación inicial docente. Ha sido una problemática de décadas la brecha entre la teoría y la práctica, que se relaciona directamente con la distancia entre aquello que se enseña en la facultad y aquello que necesitan saber-hacer para enseñar en la escuela los estudiantes que se preparan para ser docentes, entre el pensamiento y la acción, entre el decir y el hacer. En otras palabras, no hay una vinculación entre la teoría y práctica ni de estos dos elementos con la reflexión. (Alliaud, 2017; Loughran & Hamilton, 2016; Molina et al., 2020). Pese a la existencia de esta dicotomía, si se vinculan tanto los conocimientos teóricos aprendidos en las universidades y los conocimientos adquiridos con la práctica docente, se pueden crear saberes del oficio o saberes de la experiencia (Contreras, 2013; Pañagua et al., 2021; Tardif, 2010). La práctica docente no es solo un objeto de saber de las ciencias de la educación, sino también una actividad que moviliza diversos saberes que pueden llamarse pedagógicos, los cuales se presentan como concepciones de reflexiones sobre la práctica educativa, de la cual brotan estos nuevos saberes, donde es la propia experiencia la que se encarga de validarlos. Estos se incorporan a la experiencia individual en forma de hábitos y de habilidades, de saber hacer y de saber ser (Alliaud, 2017; Tardif, 2010).

Ahora, si bien estos saberes de la experiencia provienen de diversas fuentes adicionales a las que son incorporadas en el proceso del trabajo (cultura personal, historia de vida, cultura escolar previa) y también comparten ciertos conocimientos disciplinares adquiridos en la universidad (Tardif, 2000), la mayor parte del tiempo estos conocimientos suelen quedar en la retina de las personas, es decir, no son socializados. Desde la pedagogía narrativa se puede acompañar este proceso en el que los docentes desarrollan y configuran estos saberes (Contreras, 2019). Es por ello por lo que es importante que estos conocimientos puedan ser puestos en valor, puedan ser recuperados a través de procedimientos para colocarlos en circulación y que transmitan a otros en el proceso de formación docente. Dentro de estas

formas de recuperación del saber de la experiencia, están, por un lado, los docentes narradores que pueden hablar de manera particular de su propio trabajo; y por otro, los relatos de experiencias pedagógicas, que incluyen diversidad de dispositivos escritos (Alliaud, 2017).

Dada la naturaleza del estudio, donde se busca establecer la reflexión pedagógica a través de relatos experienciales, el estudio de la narrativa, es decir, la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo requiere de un recurso indispensable como objeto de estudio, las historias o relatos, entendiendo que la narrativa es tanto el fenómeno que se investiga como el método de la investigación (Connelly & Clandinin, 1995). Este objeto de estudio se cultiva en su relación con las experiencias vividas y los procesos que subyacen esta actividad, por ende, los relatos muestran escenas o pasajes de vida docentes que, en sus tribulaciones o vicisitudes, revelan aquello que han descubierto (Hizmeri et al., 2020). Además, la literatura da cuenta que, los docentes en formación transitan desde dejar de ser objetos para posicionarse como sujetos, quedando abiertos a relaciones que se esfuerzan por reconocer al otro no como objeto de estudio, sino como sujeto copartícipe en la construcción de sentido (Caparrós Martín et al., 2021).

1.2. Justificación

En primer lugar, la Ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (MINEDUC, 2016, p. 20), establece disposiciones para la formación inicial docente: en el artículo 11, determina que los profesionales de la educación son responsables de su avance en el desarrollo profesional y esto implica que se debe contribuir al mejoramiento del desempeño profesional mediante la actualización y profundización de sus conocimientos, por ejemplo, mediante la reflexión de su práctica profesional; también, el artículo 19, letra J, regula los estándares de desempeño profesional, los que deben ser desarrollados reglamentariamente en base a determinados dominios, por ejemplo, Dominio D, las responsabilidades profesionales propias de la labor docente, incluyendo aquellas ejercida fuera del aula, como el trabajo técnico-pedagógico colaborativo, de la que se desprende en el

Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2008, 2021), donde en el mismo dominio señalado, se da énfasis al docente y la reflexión.

En segundo lugar, es importante que en torno a los saberes pedagógicos, es decir, los que se relacionan tanto con la experiencia práctica, como con el poso de sabiduría que va conformando nuestra experiencia y que orienta el pensar y el vivir de lo educativo; y en torno a los saberes de la experiencia, que emergen del vivir y del actuar, existan prácticas reflexivas (Nocetti et al., 2019), es decir, la promoción de una conexión entre la teoría y práctica y lograr la configuración de reflexiones, siendo este tema aún más relevante en el contexto chileno, donde hay bajos niveles de desempeño docente en esta área (Lara-Subiabre & Angulo-Brunet, 2020) y en el caso de los docentes en formación, con un marcado acento técnico que no favorece posturas reflexivas (Nocetti y Medina, 2018). El prácticum permite reflexionar sobre la experiencia práctica, a través de escenarios profesionales reales como lo son las salas de clases, que permiten a los estudiantes iniciarse como futuros docentes y continuar construyendo pensamiento e identidad otorgando un significado al conocimiento académico, potenciando la práctica reflexiva como una de las competencias que los docentes deben desarrollar pues, fomentan la posibilidad de que investiguen sus propias acciones (Martínez et al., 2019; Nocetti et al., 2023).

En tercer lugar, la narrativa y su indagación se constituyen como uno de los medios favorables para llevar a cabo la práctica reflexiva como tal, pues la narrativa trae una materialidad escolar que nos ayuda a salir del dominio de la intención práctico-normativa (copiar formas de hacer) y del dominio de la intención cognitivo-reflexiva (informar del saber hacer docente) y en su lugar, nos sitúa ante una materialidad sensible, real, viva y vívida, que nos interpela pedagógicamente a entrar en relación con ella. No solo se tratan de historias, sino que vivimos historias y nos vivimos a través de las historias que contamos, estas nos llevan al orden de lo sensible y traspasan lo tangible, lo visible, razones que nos motivan a pensar que las historias permiten pensar la educación y su relación con la vida misma y que esa consistencia de que todo es así, nos puede ayudar a pensar de otra manera en nuestro trabajo como educadores y en la tarea de enseñar y aprender, pues la intención narrativa no es interpretar ni representar la realidad sino ponernos en relación con ella de nuevo, y buscar sentidos y significados potenciales, pues escribir desde sí, es explorarse, entenderse en lo que

a uno le pasa en las situaciones educativas y una indagación (narrativa) no es simple subjetividad, sino que es una búsqueda y comprensión del sentido con el que se viven las cosas, o de la forma en que nuestro pensamiento está moldeado por lo vivido, o de la forma en que, no dejamos que las cosas simplemente pasen, sin habernos preguntado acerca de qué significa ello para mí (Clandinin & Connelly, 2000; Contreras, 2010, 2016; Molina et al., 2020).

En cuarto lugar, se puede señalar que la pedagogía narrativa en palabras de Kirkpatrick (2004, citado en Meza, 2008), está siendo reconocida como algo esencial en la enseñanza y el aprendizaje, vista como una forma de pensar acerca de las prácticas, pues involucra reflexión, interpretación y diálogo. Además de abrir un espacio a la reflexión a través de la profundización en las historias que son propias y en las que son ajenas, no solo se limita a contar historias, todo lo contrario, su propósito es ahondar en ellas, pensando narrativamente con la experiencia y con su relato, para aprender algo nuevo a través de dicha experiencia, ya sea para los docentes que se encuentran en formación o para los docentes que modelan los procesos reflexivos (Contreras, 2019).

1.3. Preguntas de investigación

1. ¿Cómo experimentan las y los futuros docentes una formación centrada en una pedagogía narrativa en una práctica pedagógica inicial en la carrera de lengua y literatura?
2. ¿Qué sentidos formativos, saberes o aprendizajes experienciales, desarrollan o qué transformaciones viven durante el proceso de narrar en las clases de práctica pedagógica?
3. ¿Cómo contribuye la pedagogía narrativa al desarrollo de una sensibilidad ética y profesional en los futuros docentes, y de qué manera esta sensibilización influye en su compromiso social y en su reflexión crítica sobre el rol transformador que asumirán en el proceso educativo?

1.4. Objetivos de investigación

1.4.1. Objetivo general

Comprender el sentido de la experiencia vivida y el aprendizaje experiencial de futuros docentes en el contexto de un proceso formativo centrado en una pedagogía narrativa en una práctica pedagógica inicial de lengua y literatura en una universidad del centro sur de Chile.

1.4.2. Objetivos específicos

1. Objetivo específico 1: Describir las experiencias de lectura de relatos en el aula universitaria por futuros docentes de lengua y literatura en el contexto de la actividad curricular de práctica pedagógica.
2. Objetivo específico 2: Interpretar el sentido de la experiencia para la construcción de saberes pedagógicos de futuros docentes de lengua y literatura en el contexto del currículo de práctica pedagógica.
3. Objetivo específico 3: Ahondar en el alcance formativo y/o transformador que tiene para futuros docentes de lengua y literatura la experiencia de lectura de relatos en la práctica pedagógica.

1.5. Supuestos de investigación

Partiendo de la base que los supuestos de una investigación fenomenológica se relacionan con los principios más bien metodológicos, como la primacía de la experiencia vivida, la suspensión de juicios (*epoché*), la intencionalidad de la conciencia, el significado como

construcción de sentido, entre otras, partimos de la convicción de que la pedagogía narrativa en la formación inicial de futuros docentes permite compartir experiencias de aula para promover la reflexión crítica y el aprendizaje significativo de los estudiantes. Así mismo, las y los estudiantes de pedagogía que participan en experiencias formativas basadas en la pedagogía narrativa son capaces de narrar vivencias específicas en las que han utilizado relatos como herramienta para reflexionar sobre sus experiencias personales y los desafíos pedagógicos que enfrentan. Y, por último, la construcción de relatos puede visibilizar las formas en que las prácticas de pedagogía narrativa influyen en la construcción de saberes experienciales de los futuros docentes y su desarrollo profesional en el ámbito pedagógico.

Capítulo 2: Marco teórico

2.1. Desafíos en la formación inicial docente: críticas al modelo tradicional

La formación inicial del docente en el mundo y particularmente en Chile es un tema que ha cobrado relevancia en el último tiempo. Esta relevancia se entiende desde el punto de vista de las políticas de la formación docente, en su efectividad para producir conocimiento pedagógico y en la relación entre calidad de las instituciones de educación superior y el nivel de conocimiento de los futuros profesores (Ávalos, 2014). El profesorado a lo largo del tiempo ha enfrentado a lo menos cuatro políticas importantes, entre las que destacan: el programa de Fortalecimiento a la Formación Inicial Docente (FFID), el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior (MECESUP), el rol del Consejo Nacional de Acreditación de pregrado (actual Comisión Nacional de Acreditación, CNA) y el diseño y aplicación del Programa Inicia (Bastías-Bastías e Iturra-Herrera, 2022).

Todas estas políticas han tenido un impacto en los docentes que actualmente ejercen la profesión, pero también en quienes se están formando como docentes. Naturalmente que este panorama relacionado con la calidad en la formación de los futuros profesores ha devenido en acciones políticas, como por ejemplo, el Proyecto de ley de Política Nacional Docente, donde se establecen las bases para quienes deseen formarse como profesores, lo que configura requisitos obligatorios de ingreso a las carreras de pedagogía, con un puntaje base de postulación de 500 puntos en 2017 y 550 puntos 2020 en la Prueba de Selección Universitaria (PSU); hoy en la Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES), los estudiantes deben obtener un rendimiento que los ubique en el percentil 60 o superior, teniendo en cuenta el promedio de las pruebas obligatorias; tener un promedio de notas de educación media dentro del 20% superior de su establecimiento; los postulantes también pueden ingresar a pedagogía habiendo cursado un programa de talentos para la pedagogía a través del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE); también, las carreras a las que postulen los estudiantes, deben estar acreditadas y poco antes del egreso de la carrera deberá rendir la Evaluación Nacional Diagnóstica de la

Formación Inicial o Prueba Inicia, basada en los estándares pedagógicos y disciplinarios, y que es aplicada por el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2006, 2017).

Dicho lo anterior, es natural preguntarse si estas medidas han generado un impacto positivo en la formación inicial de los docentes, y lo cierto que sí han contribuido a regular la condición de la formación de docentes en Chile, sin embargo, tanto la implementación como los resultados nos comentan otro panorama. En particular, se comenta que una de las brechas existentes a tratar es la relación entre formación inicial y los establecimientos escolares, acción que debe abordarse desde la innovación curricular por parte de las carreras de pedagogía y así evitar la desconexión entre la formación universitaria (la teoría) y el quehacer profesional (la práctica) (Bastías-Bastías e Iturra-Herrera, 2022; Gaete y Gómez, 2016; Montecinos, 2014).

Dentro de las investigaciones realizadas en el ámbito de la formación inicial, destacan, a lo menos tres. Ruffinelli (2013) tuvo por objetivo conocer la percepción de la formación recibida por 890 estudiantes que egresaron de la carrera de pedagogía entre 2008 y 2011, es decir, evaluar la calidad de la formación inicial docente (FID). Fue un estudio comparativo de tipo cualitativo donde se evidenció que existen distintas debilidades percibidas por el estudiantado egresado de universidades selectas, respecto del estudiantado que egresa de universidades con un bajo carácter selectivo. Entre las debilidades del primer grupo destacan las dificultades de los docentes para trabajar con los padres y las familias de los estudiantes; dificultades en el manejo de sus estudiantes, el comportamiento y la atención a la diversidad, el clima de aula; y también, debilidades disciplinares en el área de ciencias naturales. Entre las debilidades del segundo grupo, se considera las debilidades en la formación pedagógica específica de las asignaturas de lenguaje y matemática y en sí, una escasa formación sobre el sistema educacional chileno. Lo anterior permite inferir que los efectos de las acciones de fortalecimiento de la FID se observan con mayor claridad entre los egresados de instituciones selectivas.

Soto-Hernández y Díaz (2018), por otro lado, también analizan la percepción de profesores egresados de una universidad ubicada en la región del Biobío en Chile, en relación a su experiencia en la formación inicial, utilizando las dimensiones consideradas en el MBE. Los ítems que presentan la satisfacción más alta corresponden a la formación en contenidos

disciplinarias de la carrera y la formación teórica; el ítem intermedio lo obtiene la formación pedagógica en didáctica del profesorado de enseñanza-aprendizaje; y finalmente, el ítem peor evaluado, corresponde a información actualizada sobre la profesión docente, el sistema educacional chileno y las políticas vigentes. Este último ítem está vinculado con el mayor nivel de desacuerdo de los participantes donde confirman no conocer en detalle cómo se genera y transforma la cultura escolar. Sobre lo mismo, tres de cada diez encuestados considera que la formación recibida no los preparó para atender la diversidad en aula y las necesidades educativas especiales de los estudiantes.

Por último, Gaete y Gómez (2016), realizan una investigación que tuvo por objetivo conocer las áreas que no se abordan de manera suficiente en los programas de la FID y contó con la participación de 70 docentes de distintas zonas del país. Los resultados se evidencian en tres grupos importantes: el primero, relacionado con la mala evaluación que hacen los profesores de su preparación para manejar la disciplina en el aula; el segundo, con la baja preparación para atender a la diversidad en el aula; y el tercero, relacionado a la escasa preparación para trabajar con los padres y familias de los estudiantes.

La mayor parte de estas investigaciones están fuertemente relacionadas con la formación inicial de los docentes. Adicionalmente a estas, se puede mencionar un cuarto estudio de Montecinos (2014), que analiza de manera crítica la implementación de los mecanismos definidos para el fortalecimiento de su formación detectando tensiones entre la vinculación de las Instituciones de Educación Superior (IES) y los establecimientos (el sistema escolar). El estudio tiene el objetivo de conocer la percepción de los beneficios y obstáculos de los establecimientos educacionales que colaboran con la formación del profesorado. Los resultados indican que los directivos participantes en este estudio (1), dan cuenta que les interesa que sus centros escolares participen de la formación práctica ya que desean contribuir a la formación de nuevos docentes, pero también, esperan acceder a beneficios, como: acceder a más recursos para apoyar a los estudiantes, mejorar su aprendizaje y apoyar la actualización profesional de los docentes en ejercicio. En otro estudio (2), los directivos dan cuenta que existen obstáculos para lograr lo anterior, se le atribuye a las IES que el nivel de competencias pedagógicas era insuficiente a nivel disciplinario y profesional al asumir las tareas de los centros de práctica, sumado a los cuestionamientos del currículo de práctica en

cuanto al tiempo de permanencia en los establecimientos y la baja supervisión desde las universidades.

Sobre lo anterior, se puede comentar que la práctica docente en el caso de los futuros profesores también ha sido una cuestión de debates. Es tópico obligatorio en este punto tratar el tema de las prácticas pedagógicas dentro de la formación inicial docente. Según Soto-Hernández y Díaz (2018), uno de los enfoques conceptuales que orienta la formación del profesorado es el componente práctico. A partir de este componente práctico se establecen dos enfoques, el tradicional y el reflexivo de la práctica, entiendo al primero, como un aprendizaje del oficio de la enseñanza, mediante ensayo y error, en un contexto de separación entre la teoría y la práctica de la enseñanza; mientras que el enfoque reflexivo, apunta al proceso a partir del cual los futuros docentes aprenden a analizar e interpretar su actividad docente, pero llegar ahí no es algo tan fácil.

Los enfoques con los que se educa al estudiantado en los establecimientos educativos no es una concepción lejana de cómo se replica también en las universidades con los futuros docentes. Siguiendo el estudio de Korthagen (2010a), mediante una analogía acerca de la formación de patrones de barco, se ilustran a lo menos tres enfoques que permean la educación de los docentes: por un lado, se encuentra el enfoque “teoría a la práctica” (enfoque-deductivo), donde el educador decide qué es importante que sus estudiantes aprendan en base al conocimiento que esté disponible y que deja fuera de su aprendizaje el proceso práctico; por otro lado, se encuentra el enfoque “basado en la práctica” (ensayo-error), entendiéndolo como un proceso de práctica donde no existe mayor acompañamiento por parte de un profesional experimentado del área que guíe y dé un andamiaje y que permita ver cómo se realiza determinada acción.

Hasta este punto, se evidencia la brecha, extremos entre teoría y práctica, ambos enfoques por separado. La educación de los futuros docentes requiere contar con un proceso de unión entre ambos elementos. Ante esta necesidad se llega a un tercer enfoque llamado “realista”, que aborda dicha interrelación de teoría y práctica, donde se trabaja sobre la base de situaciones reales surgidas durante la formación (práctica) y que han suscitado inquietudes; también, se trabaja sobre la reflexión en forma interactiva por parte de los futuros docentes; la intervención es guiada por un docente; y la teoría que se desarrolla en el aula, es la que los

propios estudiantes crean y que evidentemente, vinculan con lo estudiado en las otras cátedras.

Lo anterior nos hace pensar en la necesidad de invertir en el desarrollo de la capacidad de los futuros docentes en dirigir su propio aprendizaje, de estructurar sus propias experiencias y de construir sus propias teorías en y sobre la práctica; también en la necesidad de ayudarles a acostumbrarse a formar de aprendizaje cooperativo durante el proceso de formación del profesorado (Korthagen, 2010a). Se proponen cinco principios que aluden al enfoque realista detallado con anterioridad, es decir, relacionados con una nueva concepción en la formación del profesorado que considera tanto sus conocimientos teóricos como prácticos: 1) el punto de partida son las interrogantes que emergen de la misma práctica y que experimenta el profesor en su contexto real, es decir, se inicia con las observaciones de los profesores en el aula; 2) la formación realista pretende fomentar una reflexión sistemática que lleve al docente a aprender de las experiencias y lograr la adquisición de conocimientos, actitudes y habilidades respecto de sí mismo y su entorno; 3) el aprendizaje es un proceso social e interactivo, razón por la que el acto de compartir experiencias implica descubrir otras posibles maneras de estructurar sus experiencias al comparar sus prácticas con las de los demás y poder recibir retroalimentación de los otros; 4) tiene en cuenta los tres niveles de aprendizaje profesional (*Gestalt*, las experiencias previas y los procesos internos de aprendizaje; esquema, producido por los procedimientos, ideas y/o teorías que se interconectan, y el nivel teórico, que se logra al establecer una comprensión profunda y amplia de una gama de situaciones relacionadas); y 5) tiene un carácter integrado tanto de la teoría y la práctica. (Domingo & Gómez, 2014; Korthagen, 2010b; Korthagen et al., 2001; Spangenberg, 2017).

Si bien hasta ahora, con base a los estudios y la teoría expuesta, el panorama respecto de la formación inicial docente ha sido objeto de diversas políticas, aún se presentan desafíos por delante, siendo el de mayor importancia, generar una integración efectiva entre los enfoques teóricos y prácticos en la formación inicial y que estos a su vez, favorezcan procesos prácticos reflexivos que permitan a los futuros docentes aprender de sus experiencias en el aula de clase.

2.2. Racionalidad de la práctica y reflexión docente

Pensar y acercarse a la práctica y reflexión docente, nos motiva a buscar y encontrar respuestas sobre el funcionamiento y la racionalidad de los procesos pedagógicos que aquí son tema de investigación y que dependen del área de las ciencias humanas. Según Van Manen (2003), “la ciencia humana es racionalista en tanto que trabaja sobre la presuposición que la vida humana puede hacerse inteligible, siempre accesible al logos o razonamiento humano” (p. 34), por tanto, ser racionalista es creer en el poder del pensamiento, la intuición y el diálogo, entendiendo este último factor como la posibilidad de comprender el mundo y mantener una relación con este, logrando que nuestro quehacer sea comprensible tanto para nosotros como para los demás. Considerando que la experiencia humana es compleja, el poder del pensamiento también posee complejidad, lo que naturalmente exige la búsqueda de conocimiento, meditación y consideración para hacerse reconocible a sí misma, es decir, todos estos procesos en suma requieren de reflexión.

Schön (1992) explica que existen dos tipos de racionalidades en la formación de profesionales en torno a la cual existen dilemas: uno, la idea dominante del conocimiento profesional, fundamentado en la racionalidad técnica; y otro, la toma de conciencia de aquellas zonas prácticas poco definidas que pertenecen fuera de los cánones de la racionalidad técnica. En otras palabras, los profesionales de la práctica utilizan métodos de aplicación ligados a la teoría y la técnica que se deriva de un conocimiento sistemático; mientras que en un contexto práctico, la objetividad se revisten de nuevos significados, desde donde se intenta controlar las variables propias del experimento, el que tiene que ver con el potencial de transformación que aplica a la situación, y a medida que estas se pueden verificar, se adentra inevitablemente más en la situación.

Adicionalmente a la definición de racionalidad de Van Manen, se pueden mencionar las ideas de Schön (1982) plasmadas en el texto *El profesional reflexivo*, respecto de la epistemología dominante de la práctica. De acuerdo con el modelo de racionalidad técnica, la actividad profesional consiste en la resolución de problemas instrumentales que se han hecho rigurosos por la aplicación de teoría científica y de la técnica. La racionalidad técnica es la herencia del positivismo, se institucionalizó en la universidad moderna, fundada al final del siglo XIX,

cuando el positivismo estaba en su apogeo. A la luz de las doctrinas positivistas, la práctica aparecía como una anomalía incomprensible, hasta el momento el conocimiento práctico existe, pero no encaja exactamente en las categorías positivistas, pues el conocimiento práctico había de ser construido como conocimiento de la relación de los medios con los fines, la cuestión “¿cómo debería actuar?” podría ser reducida a una cuestión meramente instrumental sobre los medios más adecuados para lograr los propios fines.

La racionalidad técnica es limitada, desde esta perspectiva, la práctica profesional es solo un proceso de resolución de problemas, los que son solucionados con los medios que estén disponibles, es decir, el medio más adecuado para los fines establecidos, pero al colocar la mirada en la resolución del problema, se ignora el encuadre del problema, es decir, el proceso mediante el cual definimos la decisión que se ha de adoptar. Adicionalmente a esto, se puede comentar que en la práctica del mundo real, los problemas no se presentan, en la mayoría de los casos, como dados para el profesional. Por esta razón, los profesionales ven como un tema de relevante el tema de su práctica, pues aunque están llegando a reconocer que, el encuadre del problema es una condición necesaria para la resolución técnica de un problema, en muchos casos no es en sí mismo un problema técnico, razones que lleva a proponer procesos reflexivos desde la acción (Schön, 1982).

En el texto anteriormente señalado, el autor argumenta a favor de una nueva epistemología de la práctica que pusiera de relieve la cuestión del conocimiento profesional como punto de partida. Tiempo después, en *La formación de profesionales reflexivos*, una especie de segundo volumen, Schön (1992), se argumenta en torno a la preparación profesional para una epistemología de la práctica basada en la reflexión en la acción. La propuesta se relaciona con que los centros superiores de formación en el ámbito universitario deben aprender de lo que se hace en otros marcos tradicionales de preparación para la práctica, todos los cuales tienen en común el hecho de poner énfasis en la formación tutorizada y en el aprendizaje en la acción.

Estas reconsideraciones se dan en el contexto de crisis que ha generado un movimiento en el que la pericia profesional ha dejado de considerarse una ciencia aplicada basada en la racionalidad técnica o instrumental para apoyarse cada vez más en una racionalidad práctico-reflexiva (Medina, 2016). La necesidad de contar con otro tipo de racionalidad nos lleva a

indagar que existe naturalmente una crítica respecto de la formación de los futuros profesores, lo que se relaciona de forma directa con las instituciones en las que estos futuros profesionales se preparan. Entonces, ¿cuáles son los saberes profesionales que los docentes deben contar para realizar su trabajo a diario? Según Tardif (2014), dentro de las características que tiene el conocimiento profesional, se puede señalar que, en su práctica, los profesionales deben apoyarse en conocimientos especializados y formalizados por medio de disciplinas científicas; estos conocimientos pueden adquirirse a través de una formación universitaria; aunque los conocimientos puedan basarse en las llamadas disciplinas científicas, los conocimientos profesionales son esencialmente pragmáticos, es decir, se moldean y orientan hacia la solución de situaciones problemáticas concretas; la profesionalidad acarrea una autogestión de los conocimientos, así también un autocontrol de la práctica; lo anterior se relaciona directamente con la autonomía y discernimiento por parte de los profesionales, no solo se trata de conocimientos técnicos a base de modelos, pues los conocimientos profesionales exigen un grado de improvisación y adaptación a situaciones nuevas y únicas que se exigen al profesional; todo conocimiento requiere de constante actualización y perfeccionamiento continuo; y finalmente, los profesionales deben ser responsables del uso que dan a sus conocimientos, ya sea para una buena o mala práctica.

Muchas de las características aquí señaladas si bien responden a las características del conocimiento profesional que debe ser adquirido por los futuros docentes y que responden al objetivo de la profesionalización del oficio docente, es decir, conseguir desarrollar e implantar estas características dentro de la enseñanza y la formación del profesorado, lo cierto es que este proceso se ha desarrollado a lo largo de una crisis. Dicha crisis posee, a lo menos, cuatro características que se debieran superar: existe crisis a nivel de pericia profesional, es decir, en cuanto a los conocimientos, estrategias y técnicas a través de las cuales se da solución a las problemáticas emergentes; lo anterior se vincula directamente con un impacto profundo en la formación profesional, manifestada en una insatisfacción y críticas en contra la formación universitaria y la efectividad de su calidad pensando en la realidad del mundo del trabajo profesional; la crisis de la profesionalidad apunta también a una crisis del poder profesional respecto de la confianza que el público y los usuarios depositan en él; finalmente, la crisis también se relaciona con la crisis ética, es decir, con los valores que deben guiar a un profesional (Tardif, 2014).

Para que los puntos aquí expresados puedan superarse y para que la formación por la que se reclama pueda efectivamente ser desarrollada se proponen algunos puntos: se propone una vuelta a la realidad, es decir, un proceso centrado en el estudio de los saberes de los actores en su contexto real de trabajo, en situaciones concretas de acción. Con esto se refuerza la propuesta que los saberes profesionales son saberes trabajados, saberes elaborados, incorporados al proceso de trabajo docente y que solo tienen sentido en relación con las situaciones laborales. El ejercicio profesional y los saberes que lo sostienen y que en él se producen no son instancias separadas sino que pertenecen a una práctica determinada y evolucionan con ella y con ella se transforman; ahora bien, hay que tener presente que no hay que confundir los saberes profesionales con los conocimientos transmitidos en la formación universitaria. La práctica profesional nunca es un espacio de aplicación de los conocimientos universitarios, sino más bien, es un proceso de filtración que los diluye y los transforma en función de las exigencias del trabajo (Medina, 2016; Tardif, 2014).

Ahora bien, una pregunta que nos realizamos es cómo poder transformar esta racionalidad técnica. Según Schön (1982, 1992), existe un saber al interior de la actividad práctica que se torna racional, tan racional como el conocimiento académico y que debe estar presente en la formación de todo estudiante, es decir, el desafío que hoy nos debe motivar es lograr transitar desde un razonamiento técnico a uno práctico. En adición a esto, autores como Korthagen (2010a), añaden el llamado “enfoque realista”, una especie de interrelación de teoría y práctica que involucra dentro de sus principales características la reflexión por parte de los docentes en formación. El papel de la reflexión, según el autor, deberá potenciarse en la formación de los docentes y no deja de presentar ciertos desafíos, principalmente porque la enseñanza se guía por fuentes conscientes y racionales, y se deberá enseñar el mecanismo reflexivo a los profesores en sus procesos de toma de decisiones conscientes y racionales. Un programa de formación realista debe estimular a los profesores a que reflexionen y el docente a cargo de generar esta instancia deberá tener ciertas consideraciones respecto de los sentimientos, pensamientos y necesidades de los estudiantes, pero también orientándolos a fin de evitar que sus reflexiones se pierdan en generalidades o formulaciones vagas (Korthagen et al., 2001).

En esta misma línea, se puede señalar que la formación práctica se conoce como un espacio relevante para la adquisición de conocimientos, favorece la articulación entre lo teórico y lo práctico y al igual que el “enfoque realista” (Korthagen, 2010a), los planes de estudios deben contemplar una reflexión sobre la acción, donde el aula escolar es constituyente el espacio de aprendizaje del docente, quien se forma como un profesional capaz de examinar su quehacer, problematizar y transformar su acción docente según las necesidades de su alumnado y su contexto (Nocetti y Medina, 2018). Ahora bien, la reflexión podría tomar distintos significados, la amplia gama de perspectivas sobre lo que es la reflexión y cómo funciona ha dado lugar a una literatura que obstaculiza la comprensión completa de la naturaleza de la reflexión, es decir, desde la claridad del concepto hasta las formas divergentes en que se entiende en la práctica (Beauchamp, 2006, 2015; Lara-Subiabre 2018; Nocetti y Medina, 2018).

Intentar establecer una definición de práctica reflexiva no es fácil, pero ciertamente, la literatura, en particular, los textos clásicos en el ámbito nos permiten llegar a algunos consensos. Dewey (1989) en su texto *Cómo pensamos*, previo a llegar al concepto de reflexión, indaga sobre el pensamiento, el que define como una corriente de la conciencia, básicamente una “incontrolada corriente de ideas que pasan por nuestra mente” (p. 22). Más adelante, indaga acerca del pensamiento reflexivo, señalando que “la reflexión no implica una secuencia de ideas, sino una con-secuencia, esto es, una ordenación secuencial en la que cada una de ellas determina la siguiente como su resultado” (p. 22). Por otra parte, el pensamiento reflexivo, contradice a la mera reflexión, pues “la cadena debe conducir a algún sitio; ha de tender a una conclusión que se pueda enunciar al margen del discurrir de imágenes” (p. 23) y en particular, el pensamiento reflexivo debe impulsar la investigación de sí mismo: “Lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadosa de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (p. 25). Para Schön (1982), en *El profesional reflexivo*, la reflexión se entiende como un proceso que se concibe desde y en la acción:

Normalmente la reflexión sobre el conocimiento en la acción se acompaña de la reflexión sobre las cosas que están a mano. Cuando se trata de darle sentido, también reflexiona sobre las comprensiones que han estado implícitas en su acción,

comprensiones que hace emerger, crítica, reestructura y encarna en una acción adicional (p. 56).

Desde el punto de vista de Schön (1996, citado en Perrenoud, 2010), la reflexión puede verse desde dos perspectivas, considerando la relación reflexiva con y en la acción, con la salvedad que esta tarea se lleva a cabo de forma posterior y que exige tanto prepararse para hacerlo mejor o de otra forma la próxima vez y, al mismo tiempo, acordarse e intentar anticipar y reflexionar sobre la acción que ha de llegar en función de la acción terminada.

Se puede comentar, desde la literatura internacional, que la reflexión docente se constituye una meta formativa en los programas de formación de profesores, pieza clave para lograr la profesionalización del oficio docente, es decir, incidir con fuerza en la parte profesional de la formación, más allá del dominio de los contenidos que hay que transmitir, entendiendo que en una primera época, la formación se centraba básicamente en el dominio de los saberes que había que transmitir. La relevancia de la importancia tanto del dominio teórico como del práctico es algo más bien reciente (Perrenoud, 2010).

Pensado en el contexto chileno respecto de estos procesos, en primer lugar, la literatura da cuenta de la necesidad de lograr formar profesionales reflexivos, pues, a lo menos, el perfil de egreso de los estudiantes de los programas de pedagogía contienen la competencia reflexiva dentro de su proceso de preparación, inclusive con una fuerte incidencia en los programas de formación docente en los que se plantea el uso de narraciones escritas (autobiografía, relato de lo acontecido, identificación de dilemas), sin embargo, no es un elemento que se observe en la práctica, entendiendo esta última instancia, como el contexto real de ejercicio profesional y por tanto, donde el docente aprende tanto de la acción como del análisis de la misma (Anijovich y Cappelletti, 2019; Nocetti y Medina, 2018; Tagle, 2011).

En Chile, la reflexión docente es medida a través de la Evaluación Docente donde destaca un bajo porcentaje de logro en el aspecto reflexivo de los docentes, rondando entre un 20% a un 40% de logro, en comparación con otras áreas de desarrollo donde los porcentajes de cumplimiento por área son iguales o superiores al 50% (CPEIP, 2022, 2024) y pese a que se entregan estos resultados de forma anual, los cuales presentan un bajo porcentaje de logro, donde participan tanto docentes con desempeño competente como con desempeño

insatisfactorio y donde incluso se percibe de un grupo de 275 docentes la objeción de la evaluación por detección de similitud textual en la tarea reflexiva en el portafolio, no existen mayores detalles de cómo reflexionan los profesores ni tampoco de las tareas que apunten a mejorar este panorama, por lo que se hace relevante investigar con este enfoque, el que además, permite reducir el paradigma técnico-instrumental en la educación, que limita la visión de otros aspectos que influyen en la educación, como los sociales, éticos y morales (Lara-Subiabre & Angulo-Brunet, 2020).

En relación a investigaciones realizadas en torno a la reflexión en contexto chileno, se pueden señalar, a lo menos tres: Nocetti y Medina (2018), desarrollaron una investigación en torno a la comprensión del significado que el profesorado en formación y sus formadores dan a la reflexión docente. El enfoque de la investigación fue interpretativo y se utilizó un estudio de casos y participaron 28 estudiantes de pedagogía, 6 formadores y 14 profesores guía de los centros de práctica. La investigación recoge el significado de reflexión como proceso de autoevaluación, es decir, detenerse y examinar sus acciones docentes con la finalidad de valorarla según criterios establecidos por la institución formadora; también, se asocia a la reflexión como proceso de cuestionamiento, respecto del acto de observar las consecuencias de la actuación docente; finalmente, la reflexión también es vista como proceso de problematización, las que motivan la concretización de acciones que ayuden a mejorar y superar las problemáticas detectadas en la acción. En sí, se da cuenta de una idea de la reflexión entendida como proceso evaluativo, ligándola a una racionalidad técnica la cual separa la teoría y la práctica, lo que manifiesta el riesgo de la factibilidad de lograr una formación de profesionales reflexivos capaces de comprender, deliberar y desarrollar mejoras sistemáticas respecto de su actuación profesional en el aula.

Lara-Subiabre (2018), realiza una investigación con el fin de interpretar significados de la reflexión pedagógica que tienen profesores en formación. Se utiliza un enfoque cualitativo-interpretativo con diseño de teoría fundamentada. La muestra fue de 5 sujetos a quienes se les aplica una entrevista semiestructurada en profundidad. De la investigación emergen dos categorías: a) detonador de reflexiones: sentirse afectado emocionalmente, donde los estudiantes dan cuenta de la detección de comportamientos inadecuados de estudiantes y/o profesores que afectan las relaciones interpersonales, lo que resultaría en la búsqueda de

soluciones, es decir, b) reflexionar para solucionar, donde los estudiantes evidencian una situación problema que les afecta y esta tarea se adapta al contexto y los requerimientos que le demanda la práctica, con la finalidad de perfeccionarse como profesional y aportar a los aprendizajes y al desarrollo de sus estudiantes. El enfoque de la reflexión por resolver lo que les afecta emocionalmente pueda dar cuenta de una tendencia al paradigma práctico, para aproximarse y comprender los fenómenos educativos.

Padilla y Madueño (2019), en contraste a las dos investigaciones que le anteceden, no se enfocan en la reflexión de los docentes en formación, sino en la reflexión de los docentes que ejercen docencia universitaria, es decir, en los formadores de otros docentes, aspecto que también en el presente escrito ha estado en discusión, pues también se ha puesto en duda si el docente instructor sabe acerca de lo que enseña. Consideran una investigación cualitativa sustentada en el método narrativo, con una técnica de entrevista semiestructurada a una muestra de 30 docentes en 2 universidades. Se evidencian tres aspectos clave de los participantes: las reflexiones sobre la práctica docente, considerada como un proceso en el que se realiza una introspección sobre la labor docente apoyándose en acciones propias, es decir, la necesidad de establecer una conexión entre los elementos relacionados al curso que imparte y la naturaleza contextual del grupo curso; la reflexión a partir del diálogo con pares y expertos, práctica que el profesorado universitario valora para reflexionar en torno a las propias experiencias y las de otros sobre disciplina y docencia, pues, favorece la formación y ejercicio de la docencia y potencia la valoración de la actuación docente; y la reflexión sobre la práctica que emerge desde la interacción con los propios estudiantes, es decir, la comunicación, entendida como la experiencia de conocer y comprender al estudiantado, reconociendo sus problemas y dar apoyo, reconocimiento de la diversidad y la consideración de esta, la promoción de autorregulación del estudiantado. En este caso, el estudio destaca los elementos clave de la reflexión como contribución a la propia docencia, es decir, se relaciona con valorar las acciones que han aprendido teóricamente y desde la práctica con otros para ser consideradas para acciones de mejora continua.

Posterior a la presentación de las investigaciones y de la necesidad de mejorar la práctica reflexiva, es que nos hacemos la siguiente pregunta: ¿cómo formar estudiantes reflexivos y/o cómo desarrollar prácticas reflexivas al interior del aula universitaria? La respuesta viene

dada a partir de la propuesta de métodos reflexivos. Uno de los modelos que pueden utilizarse como soporte de este aprendizaje, y que mayormente nos hace sentido con lo que se expondrá más adelante, es el formulado por Korthagen (2001), el modelo ALACT de cinco pasos. Su nombre viene dado por las siglas en inglés: *Action* (acción/experiencia), *Looking back in action* (retroproyección), *Awareness of essential aspects* (conciencia de los aspectos especiales), *Creating alternative methods of actions* (crear métodos alternativos de acción) y *Trial* (probar su eficacia en una nueva situación).

En particular, en la fase 2 del modelo, los futuros profesores reflexionan sobre su pensamiento, sentimiento, deseo y actuación. El objetivo es ser más conscientes de cómo se guían por ciertos indicios durante la enseñanza, entre ellos, aquellos que provienen del interior de la persona, como por ejemplo, sentimientos de irritación y precipitación y es en este punto donde los futuros docentes que inician su camino a la práctica, a la vez que tienen la posibilidad de intervenir en clases, a veces no son conscientes de sus sentimientos y necesidades ni de los sentimientos ni necesidades de sus alumnos, entendiéndose así que el enfoque del modelo busca estimular el desarrollo de la conciencia respecto de procesos implícitos, como por ejemplo, la toma de conciencia de los sentimientos es importante de tratar pues está en directa relación con la empatía docente; así mismo, la transición de la fase dos a la tres, es parte importante del proceso, pues se motiva a los estudiantes a que exploren las discrepancias, que en su mayoría, se relacionan con las creencias de las personas y su comportamiento, como lo es el caso de los profesores tutores o guías (Cerecero, 2018; Korthagen, 2010a).

Dentro del plano orientador para la implementación de este modelo, para cada fase Korthagen et al. (2001) añade recomendaciones en su implementación pues, en gran medida, la responsabilidad recae en la competencia del docente que implementa esta metodología: respecto de la fase 1 de acción, donde el profesor en práctica vive experiencias concretas, el supervisor deberá basarse en las necesidades de aprendizaje del estudiante, razón por la que se sugiere iniciar con actividades que presenten un desafío y motiven un aprendizaje; la fase 2, de reflexión retrospectiva, marca el inicio de la reflexión, aquí el estudiante analiza su forma de actuar, pensar, desear y sentir, y se pide del docente habilidades de aceptación del estudiante, empatía y autenticidad; la fase 3, conciencia de aspectos esenciales, el estudiante

en práctica identifica aspectos esenciales y problemáticos de la práctica, y el docente debe utilizar preguntas guías para analizar las situaciones; en la fase 4, creación de métodos alternativos de acción, el supervisor es encargado de empoderar al profesor en formación, de ayudarlo a ver otras alternativas a las problemáticas que tiene y reflexionar con el estudiante de las soluciones que se pretenden usar; finalmente, en la fase 5, de ensayo, el supervisor debe evitar que el docente en formación vea este punto como la finalización, sino como un ciclo de mejora constante y establecer objetivos que trasciendan las experiencias pasadas pensando en oportunidades pedagógicas futuras.

En síntesis, la reflexión es un elemento clave en la formación de futuros docentes, así mismo, en la práctica docente de quienes forman a otros, ya sean estos, estudiantes de establecimientos o futuros profesores, destacando este proceso como una instancia de mejora de la práctica, pero que no deja de presentar desafíos en el contexto chileno, como por ejemplo, transitar desde una perspectiva técnica a una práctica (integrar la teoría a la práctica) y que por consiguiente, se pueda considerar la reflexión de la acción que trascienda la perspectiva técnica.

2.3. Saber experiencial o práctico

Como se ha constatado hasta ahora, la formación de los profesores requiere de la integración de procesos reflexivos, que consideren lo que ocurre en las salas de clase de los establecimientos cuando los docentes asisten a sus prácticas pedagógicas y que dicha experiencia sea compartida con otros, otras. De estas conversaciones, nacen reflexiones y de ellas se pueden extraer un nuevo saber, un saber experiencial o práctico. Tardif (2014), llama “saberes sociales” al conjunto de saberes que dispone una sociedad y “educación” al conjunto de los procesos de formación y aprendizaje elaborados socialmente y destinados a instruir a los miembros de la sociedad. La relación de los docentes con el saber no está dada únicamente por la transmisión de conocimientos, sino que dicho saber está formado por distintos saberes, sean estos de carácter profesional o disciplinarios, curriculares y experienciales.

Los saberes disciplinares, son saberes sociales definidos y seleccionados por la institución universitaria, se relacionan con los diversos campos del conocimiento y se integran a la práctica docente a través de la formación inicial y continua; los saberes curriculares, corresponden a los discursos, objetivos, contenidos y métodos a partir de los cuales la institución escolar categoriza y presenta los saberes sociales que ella misma define y los presenta en forma de programas que los docentes deben aplicar; finalmente, los saberes experienciales, se basan en el trabajo docente cotidiano y en el conocimiento de su medio, son saberes que brotan de la experiencia, la cual se encarga de validarlos. Es un saber paradójico ya que a la vez de ser un saber sedimentado en lo vivido y que proporciona un bagaje y una orientación para la acción, es un saber siempre naciente, un saber siempre en renovación y que revela una cualidad esencial del saber pedagógico: ayudan a vivir en su novedad las circunstancias cambiantes de nuestra tarea educativa. Estos nuevos conocimientos se pueden incorporar a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y de habilidades, de saber hacer y de saber ser (Contreras, 2013; Tardif, 2014).

El saber de la experiencia es además, un saber de la alteridad (Skliar, 2018; Skliar y Larrosa, 2009), es decir, es un saber que está relacionado con lo que le sucede al otro “que no soy yo”, donde se acepta la sorpresa del otro, de la otra, y que se interroga por sus necesidades y sentidos, en otras palabras, reconocer en el mundo aquellos espacios y tiempos en los que sea posible aprender otras formas de vivir, de poder cambiar la suerte de aquellos que han venido al mundo con mala suerte, de crear comunidad y crear singularidad, entendiendo este último aspecto ligado a las diferencias del otro, de la diversidad, la inclusión y la redefinición de lo que se considera normal y anormal.

Los saberes de las disciplinas y el saber curricular que los docentes poseen y transmiten no son propiamente el saber de los docentes ni el saber docente, pues se sitúan en una posición de exterioridad en relación con la práctica docente, aparecen como resultado que se encuentran considerablemente determinados en su forma y contenido, productos procedente de la tradición cultural de cada país. Las universidades y los docentes universitarios asumen las tareas de producción y legitimación de los saberes científicos y pedagógicos, mientras que a los docentes les compete apropiarse de esos saberes (Tardif, 2014).

Ahora bien, los saberes experienciales, como se ha señalado anteriormente, provienen de la experiencia, de la práctica, el ejercicio docente propiamente tal, sin embargo, una pregunta natural que puede surgir es: ¿significa que estos residen por completo en las certezas subjetivas individuales? Por un lado, Larrosa (2006), expresa que la experiencia es el sujeto mismo que la vive y por tanto, la experiencia siempre es subjetiva. Pero se trata de un sujeto que es capaz de dejar que algo le pase, es decir, que algo le pase en sus palabras, en su ideas, en sus sentimientos, etc., por tanto, se trata de un sujeto abierto, sensible, vulnerable y expuesto; por otro lado, Tardif (2014), complementa la idea del autor antes señalado, comentando que en la medida que las certezas (las subjetividades) son compartidas en relaciones con compañeros (de aula o de trabajo), es decir, a través de la vinculación y aún más, a través de la confrontación entre los saberes producidos por la experiencia, los saberes experienciales (vistos desde una colectividad), adquieren cierta objetividad a través de la sistematización de dichas subjetividades, a fin de transformarse en un discurso de experiencia capaz de informar o formar a otros docentes.

Dejarse interrogar por la presencia del otro y sus subjetividades trae consigo consecuencias pedagógicas. En la medida en que la disposición a la experiencia significa mantener una relación pensante con el acontecer de las cosas, esto se transfiere a la propia práctica educativa como una oportunidad de ofrecer a los estudiantes la posibilidad de preguntarse en relación con su experiencia del mundo. Esta disposición pedagógica supone una apertura a la incertidumbre, a lo imprevisto, y que dichos saberes sean acogidos y considerados como propuestas educativas (Contreras, 2013).

Dentro de las investigaciones relacionadas con los saberes experienciales, pueden comentar, a lo menos tres: por un lado, Pañagua et al. (2021), abordan en su investigación el valor formativo del desarrollo de saberes experiencias a través de la escritura de relatos con el objetivo de ver de qué manera: a) se favorece en los estudiantes el conocimiento de sus ideas pedagógicas, b) se promueve la reflexión sobre cuestiones pedagógicas relevantes, y c) posibilita el desarrollo de un pensamiento propio sobre la educación. Esta investigación está realizada en el contexto de la formación de 6 estudiantes de Educación Primaria en una universidad española. Los resultados dan cuenta de que los estudiantes pueden: a) narrar la vivencia de un suceso movilizador, donde se presenta el relato de la experiencia vivida

propriadamente, donde por lo general destaca una experiencia que es compleja; también, pueden b) reflexionar sobre lo vivido, donde comienzan a surgir inquietudes y preguntas sobre los acontecimientos de la historia, con dicha realidad, lo que despierta un sentido de cuestionamiento frente a: qué nos quiere decir y qué sentido tiene; y finalmente, el proceso permite c) pensar pedagógicamente, tomando en consideración las situaciones narradas, donde se establece una puesta en relación con la vivencia de un modo reflexivo, pensando sobre sí y la pedagogía. El estudio es claro en señalar que se utiliza la escritura de relatos (aspecto que se abordará más adelante en el presente escrito), como medio que permite a los estudiantes pensar en el sentido de lo vivido, sin embargo, se logra establecer en ellos la idea de que hay un paso adicional a la vivencia, la reflexión, que posibilita prestar atención a aspectos estructurales de la relación educativa.

Sierra et al. (2017), realizan una investigación con el fin de realizar una experiencia de asesoramiento a estudiantes de las asignaturas de *prácticum* en universidades de España, sosteniendo esta idea a partir de la necesidad de contemplar la educación como experiencia, de manera que la formación inicial debe poder aspirar a desarrollar en los estudiantes aquellas disposiciones necesarias para pensar sobre sí mismos en relación a lo vivido desde una actitud pedagógica reflexiva. Este estudio al igual que el expuesto con anterioridad, hace uso de medios escritos (relatos de experiencia). Dentro de los hallazgos, los estudiantes presentan: a) dificultad para centrar la atención, donde se presentan observaciones en polos opuestos, es decir, o todo se encuentra bien, sin desafíos por hacer, o bien, existe una crítica muy fuerte por sobre la cual tienen dificultades para ver el fondo de lo que se critica y en pensar en el sentido que tienen las acciones; lo anterior, lleva a los estudiantes a b) aprender a mirar de nuevo, realizándose preguntas sobre el sentido de lo que se hace, de lo que se mira; los estudiantes c) ponen su atención en lo negativo, en las carencias, esto les conlleva centrarse en lo que no hay, perdiendo la capacidad de apreciar lo bueno; los docentes en formación aprenden a d) elevar lo personal a cuestiones profesionales, como proceso que les permite salir de lo que les hace sentir mal para pensarlo como problema profesional (el trabajo con padres, el trabajo administrativo); les permite e) pensar-se en lo que se siente en la relación con la otra y el otro, relacionado con el sentido de alteridad, hablan, por ejemplo de cómo se les enseña tal cosa a un estudiante, en lugar de lo que me cuestiona que es relevante escuchar del otro; f) se aprende a aprender a aceptar la incertidumbre, entendiendo así que las

situaciones educativas no se pueden predecir y que la relación siempre es una aventura incierta, lo que finalmente lleva a pensar en la necesidad de conocer más acerca de lo que nos pasa en el aula y compartir dicho conocimiento con otros a fin de detectar las oportunidades de aprendizaje que se presentan y también, de acompañarse por medio de la alteridad, con tacto pedagógico y con una apertura a los miedos e incertidumbres que deben ser desarrollados críticamente por los futuros profesores.

En Chile, el desarrollo del saber experiencial no está alejado de las investigaciones realizadas en el contexto español, de hecho, siguen una misma línea. Hormazábal y Hizmeri (2019), abordan la experiencia educativa también a través de la formulación de textos narrativos, viendo así, una modalidad para la profundización de la experiencia educativa, propiciando un modo singular de aproximarse a las experiencias vividas en el aula. La escritura de relatos, su lectura y posterior conversación entre los estudiantes posibilita nuevas experiencias. Dentro de los hallazgos se encuentra que existe, en primer lugar, una experiencia o hallazgo que moviliza, entendiéndose como la intención de transmitir dicho descubrimiento a otros; en segundo lugar, existe una experiencia que moviliza la posibilidad de que algo nos pase, entendiéndose así a la clase de práctica pedagógica como espacio de experiencia en el que se traen las vivencias para hacerlas visibles y pensables; en tercer lugar, pensar en la naturaleza del saber experiencial, es decir, educarse en relación a lo que podemos esperar, lejos de las conceptualizaciones o teorías fijas; en cuarto lugar, los relatos son la posibilidad de conversar y establecer alteridades, esto permite abrir otros sentidos, las resonancias o aportar claridad cuando las referencias a la realidad se vuelven teóricas. De esta forma, el medio utilizado, los relatos, se vuelven esenciales para ir abriendo espacios para poner atención a la experiencia y por ende, a un nuevo saber, que se encuentra en la sala de clase, en el pensamiento de las conversaciones con otros e incluso, de las orientaciones del docente guía.

En síntesis, la formación docente requiere integrar procesos reflexivos que den lugar a la generación de nuevos saberes experienciales, adquiridos en la práctica y en relación con otros, y que se evidencian como el paso previo para abordar la diversidad y la inclusión en el aula de clase. Las investigaciones aquí presentadas dejan de manifiesto que, uno de los medios más idóneos para el desarrollo de estos saberes, viene dado a través de los dispositivos narrativos estudiados por la pedagogía narrativa, pues permite pensar en la

experiencia vivida y en la de los demás a través de diversos escritos, que fomentan la reflexión colectiva, bajo dinámicas saludables que permiten el diálogo con el otro, la construcción de nuevos saberes y el fortalecimiento de compromisos en el futuro.

2.4. Pedagogía narrativa

Pensar en un elemento que pueda unir a la reflexión pedagógica con la creación de nuevos saberes pedagógicos es pensar en la experiencia, que puede ser traída al aula universitaria a través de dispositivos tangibles, como los relatos en sus diversas formas. Estos son estudiados por la pedagogía narrativa, una disciplina que considera tanto la experiencia como los relatos de experiencia, es decir, narraciones —propias o ajenas—, que nos permiten conectar con las dimensiones subjetivas de quienes las viven, así como las circunstancias en las que se producen (Contreras, 2019). La vida está íntimamente vinculada con la narrativa, o, más precisamente, la narrativa está vinculada con la vida. En este sentido, el proceso de composición de los escritos y su configuración no termina en el texto, sino que se completa en el lector, lo que permite la reconfiguración de la vida a través del relato, es decir, el sentido o significado de un relato surge de la intersección entre el mundo del texto y el del lector (Ricoeur, 2006). Siguiendo esta idea, se puede añadir que los relatos no solo tienen que ver con la vida, sino también con la educación, ya que nos permiten repensar el trabajo docente de una manera diferente (Contreras, 2016), ya que la narrativa ofrece un medio flexible y accesible para tratar los resultados inciertos de nuestros proyectos y experiencias (Bruner, 2013), convirtiéndose así la narrativa, no solo en la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo y la educación a través de la construcción y reconstrucción de historias, sino también, tanto en el fenómeno que se investiga como el método de investigación pedagógica (Connelly & Clandinin, 1995).

En el trabajo de Goodson (1988), se expresa que durante un tiempo, los estudios educativos descuidaron las biografías personales y colectivas por los aspectos limitantes que otras áreas de estudios mostraron, sin embargo, las biografías y los relatos, las historias, volvieron a estar en auge pues permiten comprender cómo los individuos, particularmente los docentes, se relacionan con las estructuras sociales más amplias, como un enfoque que conecte lo

individual con lo colectivo e histórico, ayudando a entender no solo los desafíos personales de los docentes, sino también los patrones más amplios de la evolución educativa, como innovaciones pedagógicas, materias y sistemas educativos. En ese sentido, hasta ahora se puede señalar que los seres humanos están vinculados con el discurso, somos sujetos discursivos que emiten continuamente discursos de distinta índole. Para Meza (2008), la narrativa puede entenderse como un género discursivo que se expresa en relatos existenciales y, por tanto, denotan una experiencia vivida por un ente (individual o colectivo) en unas circunstancias determinadas. Para complementar esta definición, se pueden señalar las características de la narrativa con base a Ochs (2000):

- Las narraciones pueden producirse mediante modos de representación orales, escritos, cinéticos, pictóricos o musicales. Las narraciones orales y escritas son las más corrientes.
- En algunos casos, una narración se comunica mediante una serie de representaciones, como ocurre en ciertas formas de arte rupestre o en ciertos manuscritos medievales ilustrados. En otros, la secuencia de sucesos se comprime en una sola representación.
- Si bien una narración puede estar compuesta por una sola modalidad, la más de las veces los narrados entretajan una multiplicidad de modalidades (citar un extracto narrativo de otro autor, hacer una referencia a él, etc.).
- La narrativa cumple la importante función de llevar el pasado a la conciencia del tiempo presente. A saber, la narrativa procura un sentido de continuidad de uno mismo y la sociedad. Pero acaso lo más trascendente sea el hecho de que las versiones narrativas de sucesos pasados nos ayudan a afrontar nuestro incierto futuro.

La narración es una actividad que tiene su sentido y es además un vehículo primario que permite retener experiencias en la memoria. Por eso, contar una historia se torna, para bien o para mal, en un medio para establecer en el recuerdo cierto sentido de la realidad. Lo cierto es que, como las narraciones tienen por lo menos un punto de vista, por su naturaleza misma formulan juicios (Ochs, 2000).

Meza (2008), tomando las ideas de Krakowski (2004) entrega una aproximación al concepto de pedagogía narrativa, el cual la define como una pedagogía que busca el equilibrio entre la narrativa y la normativa. La narrativa representa aquello que sucede en el salón de clase

(ideas, intereses y expectativas); mientras que la normativa, representa aquello que debería suceder (objetivos, lecciones, valores del currículo). En ese sentido, la narrativa se utiliza cada vez más en estudios sobre la experiencia educativa, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo, siendo la narrativa el nombre de esa cualidad que estructura la experiencia que va a ser estudiada, y es también el nombre de los patrones de investigación que van a ser utilizados para el estudio (Connelly & Clandinin, 1995).

Proponerse la experiencia educativa como aquello a investigar es proponerse estudiar lo que se vive, pero sobre todo, es acercarse a lo que alguien vive, esto es, a lo que personas concretas experimentan en sí mismas. Por tanto, supone poner en primer plano las múltiples facetas, dimensiones y cualidades de las vivencias en las que se participa en las situaciones educativas; es situarse en las cualidades de lo que se vive, lo que supone también la posición subjetiva y para dar sentido a la experiencia, las personas necesitan narrarla (Contreras y Pérez, 2010) y para que la relación sea educativa y medie en la construcción del currículum es necesario un encuentro entre las historias de cada uno(a), en el que se produce una consonancia entre el deseo de saber y crecer del alumnado y lo que lleva el docente al aula, en otras palabras, el docente media para que la vivencia tome forma lingüística y simbólica, contribuyendo así a la construcción de un significado de la experiencia vivida con sentido dentro de su historia (Martín-Alonso, Blanco y Sierra, 2019). De esta forma, una formación en la que ir cultivando la disposición a construir saber a partir de lo que se vive, piensa y se hace desde la reflexión sobre la acción en el mundo que sucede y también, de forma retrospectiva, todo ello, a través de la narración, sobre lo cual se imprime un significado sobre lo que vivimos y se presenta como un recurso que invita a pensar sobre uno mismo y construir ideas propias ancladas en lo vivido (Pañagua et al., 2019).

La escritura constituye un medio fundamental para dar forma al pensamiento, para reconstruir lo vivido y comunicar algo de su cualidad, escribir sobre lo que nos sucede es una experiencia formativa en la que los docentes en formación ponen en tensión sus representaciones (Pañagua et al., 2019) y constituye una práctica necesaria para narrar la experiencia educativa, que es siempre una experiencia encarnada, vivida en primera persona que, para cobrar existencia precisa ser narrada (Sierra et al., 2017). Para poder ahondar con más facilidad en la estructura del significado de un texto es buena idea pensar en el fenómeno

descrito en el texto como algo que se puede abordar, lo que naturalmente, lleva a la reflexión de la experiencia vivida, es decir, un análisis de modo reflexivo de los aspectos estructurales o temáticos de la experiencia (Van Manen, 2003).

Respecto de investigaciones que hayan empleado la pedagogía narrativa y/o la escritura de relatos, en el caso de Nocetti et al. (2019), se subraya que poseer reflexión temprana, robustece el aprendizaje desde la experiencia misma pues moviliza la construcción de saberes y una forma de lograr este propósito puede ser dado por la narrativa, pues, puede ayudar a tratar las preocupaciones que normalmente quedan excluidas de la ciencia habitual. En este sentido Hizmeri et al. (2021) investigó a través de relatos las experiencias de profesoras en formación durante la pandemia de COVID-19, es decir, uno de los contextos educativos más complejos del último tiempo y que no dio tregua a los profesores ni a la formación de estos. De este estudio se puede destacar que la metodología permite explorar las dificultades y aprendizajes surgidos en un contexto de enseñanza remota, en el que la desconexión inicial dio paso a nuevas estrategias para conectar con los estudiantes. Este estudio deja de manifiesto que las tensiones y resistencias en lo educativo existen y sobre ello, Quiles-Fernández & Martínez (2019) invitan a hacernos cargo de lo que las tensiones nos podrían entorpecer el trabajo de búsqueda y reflexión en el aula y para ello, la narrativa surge como una herramienta que permite vincular a la educación, la experiencia y la vida misma, lo que lleva a reconfiguraciones de los saberes y del sistema educativo.

Lo anterior deja de manifiesto, que las tensiones no se libran individualmente, es importante conectar con el otro y extraer los aspectos favorables de la narrativa, pues, Hormazábal & Hizmeri (2019), señalan la importancia de abrirse a las posibilidades singulares que ofrecen los relatos, esto es, abrirse con otros, otras a otros sentidos a nivel educativo a través de las resonancias, las lecturas y las conversaciones. Espero a esto, Nocetti et al. (2023) analiza la experiencia del Seminario Narrativo Docente (SND), un espacio colectivo de reflexión donde docentes en formación y en servicio comparten sus relatos para reconfigurar la reflexión pedagógica, desplazándola de un proceso evaluativo e individual hacia una experiencia compartida que resalta el saber práctico y colectivo. Este estudio concluye que el SND transforma la reflexión en un proceso colaborativo, que vincula la universidad y la escuela, promoviendo una comprensión más profunda y contextualizada de la acción pedagógica.

En otro ámbito, Suárez (2021) si bien comparte las ideas aquí expresadas, considera que la narrativa debe ir acompañada de políticas de identidad docentes clara, que enfatizen o destaquen cómo la pedagogía narrativa se ha convertido en una herramienta clave para repensar y democratizar el conocimiento educativo, lo que permitiría traer una nueva visión sobre el trabajo docente, que se aleja de la retórica productivista y empresarial dominante en las políticas educativas, para centrar la atención en lo importante: la reflexión sobre las experiencias y saberes de los propios educadores. Frente a estas ideas Suárez et al., (2023) comenta en un artículo más reciente que en su contexto de estudio, la narrativa está incorporada a la formación docente, especialmente en lo que dice relación con la práctica pedagógica y procesos investigativos, favoreciendo redes que permiten generar una ecología de saberes, en las que las experiencias se circulan de manera horizontal, favoreciendo la pluralidad epistémica y el reconocimiento de los educadores como sujetos de saber.

Por medio de las líneas expuestas, se puede señalar que la pedagogía narrativa permite promover una reflexión y por tanto, una transformación docente. Como se ha visto en particular desde los trabajos realizados, los docentes reflexionan sobre sus prácticas, reconfiguran su identidad personal, nos ayuda a ser conscientes de lo que ocurre en el aula de clase y a poner atención en ello, formulando nuevas reflexiones y saberes. En síntesis, la narrativa estimula la reflexión, favorece la construcción de nuevos saberes prácticos y refuerza la vinculación entre docentes, favoreciendo un aprendizaje compartido.

Capítulo 3: Marco metodológico

3.1. Tipo de investigación

La investigación realizada es de tipo cualitativo. En palabras de Flick (2015), la investigación cualitativa utiliza el texto como material empírico, parte de la noción de la construcción social de las realidades sometidas a estudio y se interesa en las perspectivas de los participantes, en las prácticas cotidianas y en el conocimiento cotidiano que hace referencia a la cuestión estudiada, en este caso, la experiencia de los docentes en formación sobre la base de sus escritos. Se buscará entonces entender, describir e intentar explicar fenómenos sociales, ya sea, analizando experiencias de grupos o individuos, analizando las interacciones y comunicaciones que se producen en la experiencia investigada y analizando documentos que den cuenta de la experiencia investigada.

La investigación, además de ser cualitativa, se realiza bajo un enfoque fenomenológico-hermenéutico. A continuación, se detalla la explicación de cada uno de los componentes de este enfoque. Desde el punto de vista de Van Manen (2003), el propósito principal de la reflexión fenomenológica radica en intentar aprehender el significado esencial de algo, es decir, analizar el concepto, significado o esencia de un fenómeno que todo el mundo hace constantemente en su vida cotidiana o bien, en última instancia, el fin de la fenomenología es efectuar un contacto más directo con la experiencia tal como se ha vivido. Investigar en ciencias humanas es involucrarse en la elaboración de un texto, por ejemplo, uno narrativo y experiencial. Según el autor, resulta clave pensar en el fenómeno a describir:

Para poder ahondar con más facilidad en la estructura de significado del texto es buena idea pensar en el fenómeno descrito en el texto como algo que se puede abordar en términos de unidades de significado, estructuras de significados o temas. Reflexionar sobre la experiencia vivida pasa a ser, entonces, analizar de todo reflexivo los aspectos estructurales o temáticos de dicha experiencia (p. 96).

En suma a la visión fenomenológica de Van Manen, hay que señalar que su componente, es la hermenéutica, estudiada por Gadamer et al. (2012), quien expresa de entrada que “comprender lo que alguien dice es, ponerse de acuerdo en la cosa, no ponerse en lugar del otro y reproducir sus vivencias” (p. 461), es decir, toda comprensión de un fenómeno experiencial se da por medio de la interpretación del lenguaje, de los procesos lingüísticos:

El lenguaje es el medio universal en el que se realiza la comprensión misma, La forma de realización de la comprensión es la interpretación (...) todo comprender es interpretar, y toda interpretación se desarrolla en el medio de un lenguaje que pretende dejar hablar al objeto y al mismo tiempo el lenguaje propio de su intérprete (p. 467).

Hasta ahora, se puede señalar que la investigación se basa en un enfoque fenomenológico-hermenéutico pues, por un lado, la fenomenología permite captar el significado esencial de los fenómenos de la realidad tal cual son, desde el análisis de la experiencia vivida; y por otro lado, el uso de la hermenéutica responde principalmente a la necesidad de interpretar el lenguaje, entendiendo que el acto de comprender es un acto de interpretar. En este caso, la investigación está dirigida hacia el análisis de experiencias pedagógicas vividas y retratadas en la escritura de relatos, razón por la que se hace necesario contar con este enfoque. Los escritos responden a un dispositivo usado en Pedagogía Narrativa con el fin de lograr captar la experiencias significativas y su consiguiente reflexión en el proceso de lectura.

3.2. Método de investigación y diseño

El método de investigación se enmarca en la reflexión de experiencias a través de relatos de experiencia, pues, el propósito de la investigación es explorar y comprender las prácticas de enseñanza y experiencias formadoras centradas en pedagogías narrativas y en cómo estas experiencias ayudan en la formación de profesores, profesoras en el contexto de práctica pedagógica. Esta modalidad de estudio es abordada por Clandinin y Connelly (2000). Ellos proponen una pregunta de entrada: ¿por qué narrativa? Según los autores, si la intención es conocer la experiencia y pensar en la totalidad de la experiencia vivida por una persona, probablemente la narrativa podría dar respuesta a ello, pues, si se entiende el mundo de forma narrativa, debe estudiarse como tal, la vida está llena de fragmentos narrativos, representados

en momentos narrados de espacio y tiempo, y reflexionados y comprendidos en términos de unidades y discontinuidades narrativas, es decir, la indagación narrativa no es tanto la aplicación de una técnica para representar y comprender los fenómenos, sino también para adentrarse narrativamente en las prácticas, pensando a partir de las experiencias vividas.

A su vez, Connelly y Clandinin (1995) exponen que el proceso de investigación narrativa está marcado por la elección del dispositivo para recoger los datos, siendo las más usuales, las notas de campo, las anotaciones en diarios, las transcripciones de entrevistas, las observaciones de otras personas, en acciones de contar relatos, de escribir cartas, de producir escritos autobiográficos, etc.

Por tanto, promover una pedagogía para la formación del profesorado supone tener en cuenta la experiencia y traer al aula relatos de experiencias educativas. Estos escritos son narraciones propias y ajenas, las que nos permiten conectar con las dimensiones subjetivas de quienes las viven y con las circunstancias en las que se producen (Contreras, 2019). De esta manera, los textos experienciales escritos por los estudiantes atendieron principalmente a responder preguntas orientadoras respecto de tres áreas: la experiencia en el aula escolar, la experiencia de escritura del relato y la experiencia de lectura en clase. Para estos fines, mencionaremos las preguntas orientadoras de esta última área, pues, es la utilizada en la investigación y se divide en dos momentos:

- La experiencia de leer, escuchar y conversar: ¿cómo se fue dando la lectura de relatos en las clases? ¿qué me fue ocurriendo al momento de escuchar los relatos de otros, otras? ¿qué iba pasando al momento de conversar sobre el relato?
- Lectura y resonancias: ¿recuerdas algún relato leído por algún/a compañero/a que te haya resonado? ¿Cuál? Relata brevemente esa historia y señala qué te mostró, qué te hizo sentir y pensar y, por último, qué te ayudó a comprender sobre la tarea de enseñar.

De estas preguntas orientadoras surgen temas asociados a la experiencia, por tanto, en coherencia con el enfoque y los objetivos de la investigación que corresponden a describir, interpretar y ahondar en el proceso de lectura, se utiliza el análisis temático de Van Manen (2003), pues, el análisis de tema refiere al proceso de recuperar el tema o los temas que se expresan y representan en las imágenes y en los significados de la obra en cuestión. Lo

sucesivo a la identificación de temas o categorías, lo siguiente es realizar la explicación o interpretación. La comprensión es algo más que una aplicación artificial de una capacidad, es también la obtención de una autocomprensión más amplia y profunda; la experiencia del otro, es lo que nos pone delante en la investigación, es lo que hay siempre en juego, pero la experiencia del otro no es solo intentar entender su experiencia, sino pasar, en el transcurso de la investigación, por la experiencia del encuentro con el otro (Contreras y Pérez, 2010).

3.3. Descripción de los participantes

Las y los participantes de este estudio serán 40 docentes en formación de la carrera de Pedagogía en Educación Media en Lenguaje y Comunicación de una universidad tradicional al sur de Chile, de los cuales, 30 corresponden al género femenino y 10 al género masculino. Al pertenecer a una carrera ligada a la comunicación, sus relatos dan cuenta de una calidad única y que permite conocer en detalle las experiencias.

Las y los estudiantes, que están asistiendo a su primera práctica pedagógica en establecimientos públicos y privados de la zona; a su vez, en la cátedra de Práctica Pedagógica, donde están dando centralidad al trabajo de modalidades narrativas de manera semanal durante un semestre académico. Los criterios de inclusión considerados en el estudio dicen relación con que los participantes sean estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Media en Lenguaje y Comunicación, que estén cursando tercer año de carrera, que cuenten con un establecimiento para realizar su práctica inicial y que, además, manifieste su intención de participar del estudio a través de un consentimiento informado, ya sea tanto para la entrega de registros escritos en formato digital y/o registro multimedia de la experiencia de lectura en clases (audio y/o video). Todos los, las estudiantes que manifestaron no desear participar de la investigación, sus relatos no fueron considerados a nivel de análisis ni de ningún otro tipo.

La investigación tiene consideraciones éticas, haciendo uso de documentación normativa, como la expresada en el Informe Belmont (1979) que señala los principios éticos básicos, como el respeto a las personas, lo que hace referencia a que las personas que participan en este estudio son completamente autónomos en sus dichos y también, que estos deben ser

protegidos, por ejemplo, dejando como anónimos sus nombres a través de una codificación especial o a través de presentación de nombres ficticios.

3.4. Técnicas de recogida de datos

El instrumento seleccionado para la recopilación de datos corresponde a los relatos de experiencias, pues nos permiten entrar en relación con las personas y entender sus puntos de vista, sus intereses, aspiraciones, deseos, razones, sentimientos, todos aquellos que permiten entrar en contacto con la vida de las personas, con sus trayectorias, con el sentido que dan a lo vivido, a sus aprendizajes y saberes de la experiencia (Contreras y Pérez, 2010).

Como se ha señalado previamente, a los participantes de este estudio se les ha hecho entrega de un consentimiento informado en el cual se autoriza el uso de sus escritos y de registros de audio y/o video que se ha realizado en el aula de clase, todo en forma anónima y solo para fines investigativos. También, los docentes en formación deben escribir, durante el periodo de su práctica pedagógica, sobre su experiencia en su proceso de práctica inicial en los establecimientos asignados.

Posterior a la socialización del escrito en clase y también, en relación a los consentimientos informados, se procede a la carga de los escritos al software Atlas.ti, que permite disponer de escritos en formato de proyecto y armar un cuadro sinóptico en relación a los temas que se han recogido de los relatos. Del trabajo con este software, emerge una lista de códigos y citas que son utilizados posteriormente para el análisis temático.

3.5. Análisis de datos

El análisis de los datos se realiza bajo la propuesta de análisis temático de Van Manen (2003). Ahora bien, es necesario primeramente, transitar por la definición de tema que entrega el autor: tema constituye la experiencia de lo que es central, significativo o importante; la formulación del tema representa, en el mejor de los casos, una simplificación; los temas no

son objetos que uno encuentra en terminados puntos momentos de un texto, los temas son intransitivos; un tema es una forma de captar el fenómeno que uno intenta entender, es decir, describe un aspecto de la estructura de la experiencia vivida.

Por otro lado, el autor también expresa las cualidades de los temas, en tanto que significados vividos que surgen en la vida: tema es la necesidad o el deseo de dar sentido; es la sensación de que somos capaces de hacer algo; de abrirse a algo; y el proceso intuitivo de invención, descubrimiento y revelación. Los temas fenomenológicos no son objetos ni generalizaciones; los temas tienen poder fenomenológico cuando nos permiten llevar a cabo descripciones fenomenológicas.

Cualquier descripción de una experiencia vivida es una fuente apropiada para descubrir aspectos temáticos del fenómeno que describe, pero también es cierto que algunas descripciones son más ricas que otras, sin embargo, cuando una persona comparte con nosotros una determinada experiencia, siempre habrá algo que nosotros podamos recoger de ella y existen tres modos hacia el descubrimiento o el aislamiento de los aspectos temáticos: la aproximación holística o sentenciosa, relacionada con la pregunta ¿qué frase sentenciosa puede capturar el significado fundamental o la importancia principal del texto en un todo?; la aproximación selectiva o de marcaje, relacionada con la pregunta ¿qué frase o frases parecen particularmente esenciales o reveladoras?; y la aproximación detallada o línea a línea, asociada a ¿qué revela esta frase o este grupo de frases sobre el fenómeno o la experiencia que se está describiendo?

Este punto es revelador para quien se forma en el área investigativa y más específicamente en el área cualitativa, pues, indirectamente, al momento de realizar las lecturas de los textos para su posterior organización en temas, hay textos extensos, otros breves, algunos con muchos detalles y otros con poco detalle, algunos se ajustan a las preguntas orientadoras y otros directamente no lo hacen y para cada uno, se puede aplicar la pregunta más apropiada para intentar, dentro de las posibilidades, agruparla en un espacio, sin perjuicio de la sentencia que agrega el autor: “los temas que empiezan a surgir, tal vez advertamos que determinados temas se repiten como algo común o posiblemente común en las diversas descripciones que hayamos reunido” (p. 111), y será responsabilidad del investigador, intentar asociar las frases al tema que más nos parezca adecuado.

En esta línea, intentar llevar a cabo una descripción textual fenomenológica, requiere determinar temas en torno a los cuales se pueda tejer la descripción fenomenológica. Para lograr una mayor claridad en el proceso reflexivo, debemos distinguir entre temas casuales y esenciales, ya que no todos los significados con los que nos encontramos al reflexionar son exclusivos de dicho fenómeno, por lo cual se hace necesario la utilización del método de variación imaginativa libre para poder verificar si un tema pertenece esencialmente y no casualmente al fenómeno (Van Manen, 2003).

Capítulo 4: Hallazgos

Hay tres dimensiones que estructuran la experiencia de lectura de relatos en aula llevada a cabo por futuros profesores de lenguaje y comunicación: la *experiencia de lectura reflexiva en aula*, el *saber práctico de la experiencia relatada* y la *nueva sensibilidad sobre el oficio educativo*.

A continuación, describiremos interpretativamente los aspectos esenciales que están vinculados a cada una de las dimensiones que estructuran la experiencia de lectura, que emergieron a partir del análisis temático.

4.1. Experiencia de lectura reflexiva de relatos en aula

En esta dimensión hay dos aspectos estructurales de dicha experiencia, los que guardan relación con que a) *La experiencia de lectura reflexiva de relatos en el aula de modo respetuoso y empático permite circular las vivencias sin temor a ser juzgadas y posibilita conocer experiencias pedagógicas de otros* y b) *la experiencia de lectura reflexiva de relatos en el aula conmueve y gatilla reflexiones personales y colectivas a partir de vivencias ahondadas*.

4.1.1. La experiencia de lectura reflexiva de relatos en el aula de modo respetuoso y empático permite circular las vivencias sin temor a ser juzgadas y posibilita conocer experiencias pedagógicas de otros.

La lectura permite compartir las propias experiencias sin ser juzgados a la vez que conocer y reflexionar en torno a las experiencias pedagógica de otros. Corresponde a la instancia en que el docente en formación lee o narra las experiencias significativas en sus pasantías y que han sido previamente escritas y de lo que sucede al momento de escuchar y reflexionar en torno a las experiencias de sus compañeros, compañeras.

Sobre lo anterior, se puede señalar que uno de los aspectos esenciales dentro de esta experiencia guarda relación con que *la experiencia de lectura de relatos se da de una manera abierta y sin prejuicios lo que hace que el aula se transforme en un espacio compartido de confianza.*

En este proceso compartido de lectura en confianza, el respeto parece una condición ineludible: *“La lectura de los relatos se fue dando con respeto. Mientras leía mi relato, mis compañeras escuchaban y eso me hizo sentir en confianza”* (Javiera). El respeto hacia el otro, la otra y lo que comparte, transforma la disposición de los participantes. A través de la confianza generada, las y los docentes en formación pueden sentirse en un ambiente cercano y cómodo, lo cual les permite o invita a expresar sus experiencias sin temor a ser juzgados por sus diferentes puntos de vista:

La lectura de relatos en clases se fue dando de una manera muy bonita, puesto que se formó un espacio muy acogedor, cercano, respetuoso y cómodo para poder reflexionar sobre el quehacer educativo, en donde luego de la lectura de un relato, cada uno podía dar sus puntos de vista sobre algo. (Camila).

En este espacio de confianza, las lecturas, comentarios y reflexiones fluyen sin miedo. El aula de clase cambia su tradicional disposición, como alude Víctor: un *“círculo para poder mirarnos mutuamente”*. No es lo mismo sentarse en línea que poder mirarse a los ojos y conversar. Esto que trae consigo que se perciba un *“ambiente bastante grato, cómodo y seguro para poder expresarnos cómo queríamos”* (Mónica). Lo anterior, hace que se viva la experiencia de compartir relatos en un ambiente marcado por *“una fuerte sensación de camaradería y entendimiento, ya que todos estábamos interesados en aprender”* (Felipe). En palabras de Valentina, este proceso se vive de *“forma libre y de acuerdo con lo que percibimos, sentimos y creemos”*, acciones marcadas en torno a las relaciones de alteridad, como lo indica Gabriela: *“La dinámica de compartir relatos generó una conexión especial entre nosotros como compañeros y futuros colegas docentes, estableciendo un ambiente de confianza que facilitó la expresión personal”*.

La confianza generada y el establecimiento de estos vínculos, invita las y los estudiantes a poder expresar puntos de vistas personales, acción que logra que la experiencia de lectura gane mayor sentido o riqueza gracias al aporte de las y los demás. Jean señala que *“Al momento de conversar los relatos, fue la mejor parte, ya que todos pudimos demostrar nuestra opinión respecto al tema hablado, y esto nos hace apreciar los diferentes puntos de vista”*, así mismo, Julián, enfatiza el aporte generado por medio de las diferentes perspectivas: *“Pudimos apreciar el mundo académico de las diferentes perspectivas de mis compañeros, por lo mismo pude obtener una vista más general de cómo son los establecimientos que hay por lo menos en la región y no solo quedarme con la vivencia en de mi liceo de práctica”*.

También, es un espacio de apoyo continuo entre los integrantes del grupo frente a experiencias que no han resultado siendo positivas: *“Al momento de conversar sobre los relatos íbamos todos reflexionando e intentando aportar siempre desde el respeto, poniéndonos en el lugar del compañero que contó su experiencia, dándole ánimo y tranquilidad”*. (Julieta), aspecto que se construye indudablemente desde la empatía: *“Al ir escuchando todos los relatos pude sentir todo esto y ponerme en el lugar de mis compañeras y compañeros”* (Juan).

Asimismo, cuando se abre un espacio para compartir las diferentes experiencias y puntos de vista, *la lectura pedagógica comienza a transformarse en un medio de aprendizaje de otras experiencias*. Uno de los aspectos más destacados en este ámbito, se relaciona con el aprendizaje establecido a partir de la lectura pedagógica sobre la experiencia de los otros, en cuanto a, por ejemplo, el tratamiento de diversas situaciones en el contexto educativo.

En primer lugar, el docente en formación al escuchar los relatos de sus compañeros experimenta el proceso de conocer experiencias diversas, casos únicos, acontecimientos que escapan a la propia vivencia, lo que permite al docente ampliar su visión, como lo señala María: *“Al escuchar los relatos de los demás pude ampliar mi visión a otros escenarios de la educación y conocer otras perspectivas de cómo se da esta”*, y en paralelo, experimentar,

lo expresado por Abigail, *“un proceso de absorción de conocimientos que contribuyó significativamente a enriquecer mi comprensión”*.

En segundo lugar, además de que la reflexión puede convertirse en un espacio que amplía la visión y conocimiento de los futuros docentes, este proceso también los interpela realizarse una pregunta clave. Camila señala algo que ya anticipábamos líneas atrás, y ello es que no todas las experiencias en aula son siempre positivas: *“casi todos teníamos experiencias no muy buenas, pero el debate con respecto a qué hubiéramos hecho sí, se sentía mucho más esperanzador”*. En este contexto, Estefanía agrega que, *“la experiencia de conversar sobre las lecturas es muy reconfortante, ya que en conjunto podemos analizar los casos, y ver qué tipo de medidas se pueden tomar, o qué haría yo en lugar del docente”* y finalmente, en las palabras específicas de Juan, *“esto permitió de cierta forma prepararse a este tipo de situaciones”*. En este sentido, conversar en torno a cómo actuaría si me ocurriera una situación desfavorable, o más sencillamente, saber cómo otro compañero actuaría frente a una situación compleja, tal como lo señalaba Camila, se transforma en algo esperanzador y la vez reconfortante según Estefanía, ya que se anticipa una respuesta a un problema, permite adelantar decisiones pedagógicas sobre situaciones que, si bien no he vivido, podrían ocurrir en el futuro y a lo cual, se podría tener una posible idea en cuanto a su manejo, a través de lo que habla Alejandra, estas son *“discusiones relevantes, pues quizás otro compañero hubiese manejado la situación en forma diferente, o quizás alguno o alguna esté de acuerdo en cómo el o la docente actuó”*.

El proceso de aprendizaje experiencial, además de ahondar en el posible abordaje de situaciones, trae consigo un cambio de perspectiva en torno a las experiencias relatadas, como lo explica Camila: *“la lectura de relatos en clases fue muy agradable, el ambiente que se genera de confianza es genial, nos ayuda a reflexionar y tener otras perspectivas que quizás nosotros no consideramos al tener tanta cercanía con nuestros propios relatos”* y también, trae consigo la comprensión de conceptos que si bien, en teoría son estudiados en las cátedras universitarias, no cobran sentido hasta el momento del ejercicio docente, como lo indica Facundo: *“fue a través de estas experiencias compartidas que nació en mi la comprensión de un principio fundamental, el aprendizaje significativo no puede florecer si no se establece*

un puente entre los intereses y las experiencias personales de los estudiantes’’. Lo anterior, abre un abanico de oportunidades, como, por ejemplo, analizar el actuar de los docentes guías con base a la teoría estudiada en la academia, tal como lo expresa Juan:

Fui analizando el comportamiento general de los profesores guía que a ellos les habían tocado, sus decisiones pedagógicas y traté de expresar abiertamente todos mis cuestionamientos dentro de las clases, buscando factores que me ayudasen a entender un poco más la historia que se contó, esto a su vez llevó a que con varios compañeros tomásemos nuestras opiniones y trabajásemos sobre nosotros mismos, es decir estar de acuerdo o en desacuerdo y explicar de mejor manera tomando las bases que el otro compañero ya dijo.

Por último, se puede señalar que posterior al análisis de los relatos, el futuro docente puede discriminar entre las cosas que deben contar con un cambio, los aspectos que deben contar con una profundización de conocimientos y finalmente, con lo que deben erradicar de su propia experiencia. En este contexto, María comenta que

Al momento de escuchar a los demás, me di cuenta de que iba clasificando, qué cosas se podían rescatar para luego estudiarlas y emplearlas en una clase o simplemente si me servía para aprender lo que no tengo que hacer en una clase.

De esta forma, se puede señalar que la lectura reflexiva de relatos en un ambiente de respeto, de empatía, da paso a una sensación de confianza colectiva que promueve el comentario de experiencias pedagógicas de futuros docentes y su análisis sin temor a ser juzgados. En este espacio de confianza, los estudiantes amplían su visión reflexionando críticamente sobre las prácticas docentes, se generan intercambios de perspectivas tanto propias como ajenas, favoreciendo la reflexión sobre toma de decisiones pedagógicas a las que se pudieran ver enfrentados en el futuro y finalmente, permite discriminar entre las prácticas docentes útiles y aquellas que requieren de ajustes.

4.1.2. La experiencia de lectura reflexiva de relatos en el aula conmueve y gatilla reflexiones personales y colectivas a partir de vivencias ahondadas.

Se refiere a la instancia en que el docente en formación, al escuchar las experiencias pedagógicas de otros, reflexiona en forma individual sobre las vivencias, lo que da paso a conocer si dichas reflexiones forman parte de una colectividad docente.

Uno de los aspectos esenciales en torno a este proceso reflexivo en el aula, es que *El proceso de lectura genera afectación y gatilla interrogar las experiencias que se comparten*. En este plano, son importantes las reflexiones personales en torno a lo expresado por los compañeros de aula y que, en muchos casos, con expuestas de forma escrita posterior al ejercicio de lectura de relatos. Dicho esto, Fernanda expresa la narrativa que más le llamó su atención en el aula de clases, relacionada a una actividad de otra compañera:

Entre las narrativas de mis compañeras, el que más resonó en mi mente fue el relato de mi compañera Camila, quien describió una actividad diseñada para fomentar la participación y la reflexión en el aula. La tarea consistía en que los estudiantes llevaran una noticia de su interés para discutirla en clase, creando un entorno acogedor mediante la reorganización física de la sala. La idea tenía un intento de innovación, un esfuerzo por alejarse de las dinámicas tradicionales y fomentar una participación más activa por parte de los estudiantes. Sin embargo, a medida que Camila relataba los detalles de la actividad, una sensación de insatisfacción surgió en mí. Y aunque la propuesta, de la docente, buscaba incentivar la reflexión, parecía que no se había explorado completamente el potencial reflexivo de los estudiantes. La oportunidad de profundizar en temas controversiales, aquellos que podrían abrir la puerta a opiniones divergentes sobre la sociedad actual y sus cambios negativos a lo largo del tiempo, se deslizó entre lo superficial y explícito de la actividad.

La experiencia de Camila, en palabras de Fernanda, expresan un grado de inconformidad frente a lo que sería una gran actividad para promover la reflexión y que solo queda, en apariencia, en una actividad de menor complejidad. Si bien en este caso, la actividad no

resulta del todo efectiva y no genera, por ejemplo, interés en el curso, un punto interesante de considerar se relaciona con la idea de la importancia de conectar con los estudiantes y a partir de esto, vincular el aprendizaje con lo que para ellos es importante.

Las y los estudiantes en prácticas, al experimentar su ejercicio pedagógico inicial, viven procesos de adaptación frente a la idealización que existe sobre la labor docente frente a la realidad, en particular, de la realidad chilena. Marcela, en este contexto señala que “*Mientras mis compañeros hablaban, no podía dejar de cuestionarme lo que está pasando con la educación en Chile, en la desmotivación en varios establecimientos, en cómo el sistema educativo se centra más en el resultado y no en el proceso*”, aspecto especialmente vinculante a lo expresado por Agustín en torno a la realidad docente y cómo esta afecta a la práctica: “*Lo que me ocurrió cuando escuchaba los relatos de mis compañeros, fue entender que no a todos nos tocan profesores que sepan enseñar verdaderamente, puesto que son profesores que ya no tienen vocación docente, o están cansados de lo mismo*”. Lo anterior genera conflictos:

Este contraste que hice con mi relato y el de Daniela me hizo sentir una enorme incertidumbre sobre cómo llegar a un punto medio en el cual no sea extremadamente pesada ni extremadamente buena onda, puesto que ambos extremos no llevan a nada, solamente a entorpecer la forma en que se aborda la enseñanza. (Carlos).

En síntesis, las experiencias de mayor significancia para las y los docentes en formación tienen relación con la promoción de ambientes educativos sanos, donde se valore la voz del estudiantado y que exista la forma de involucrarlos en su propio proceso de aprendizaje, que, si bien está en manos de un docente, resulta más efectivo y profundo cuando es el mismo educando quien lo ejecuta bajo la supervisión del docente.

Sumado a los procesos anteriores de la importancia de contar con un espacio seguro, de confianza donde las opiniones puedan darse en forma libre y también, de crear un espacio de conversación que se transforme en un medio reflexión, *la lectura de relatos genera que las reflexiones que se comparten formen parte de una tesis de reflexión docente colectiva*, es

decir, existe un espacio para reflexionar en forma de dialogada en torno a las diferentes experiencias vividas y temáticas particulares, como, por ejemplo, sobre la realidad del otro docente y cómo vivió su práctica, lo que naturalmente, deriva en otros temas. Josefa, en este respecto, señala que *“conectar con la realidad de otro y saber que pasa en su entorno de práctica permite que en conjunto se llegue a una reflexión acerca de diversos temas que hemos tratado”*.

Sobre lo explicado por Josefa, sobre las conversaciones establecidas en el aula de clase sobre la realidad del otro, los docentes dan cuenta de la importancia de los relatos de sus compañeros, los que gatillan en un aprendizaje significativo sobre la labor docente.

Sobre estos diversos temas, uno de ellos se relaciona con la realidad en los establecimientos educativos donde las y los docentes en formación ejercen sus prácticas pedagógicas. Respecto a esto, Catalina señala que la experiencia de lectura permite *“escuchar las diferentes experiencias de cada uno de mis compañeros, pude conocer diversos contextos educativos, logrando, de esta manera, reflexionar sobre una gran cantidad de dificultades y desafíos que nos trae la tarea de enseñar”*, en específico, relacionado a lo que ocurre con las partes involucradas en el proceso educativo, aspecto que Constanza indica hubo *“muchas reflexiones sobre el desempeño docente, el rol de los estudiantes y sus intereses, cómo la tecnología influía en ellos y cómo la educación debe estar en un aprendizaje constante para ser útil para las nuevas generaciones”*, aspecto que se puede resumir en lo comentado por José *“Al ir escuchando los relatos de mis compañeros fue una experiencia reflexiva, logró abrir mi abanico respecto al sistema estudiantil, entender en los diferentes grados como es la educación chilena sus aspectos positivos y críticos que está pasando”*.

Sobre estas dificultades, que ocuparon el centro de conversación y reflexión en el aula de clases universitaria, una de ellas se relaciona con el trato docente, cómo es este y los cuestionamientos que surgen al escuchar experiencias que no son positivas frente a docentes que poseen experiencia en aula, sin embargo, carecen de cierta sensibilidad o bien, la han perdido a lo largo de su carrera. Katherine reflexiona en torno a esto:

Mientras oía los relatos de otros compañeros hubieron algunos que me hicieron replantear la forma en que a muchos profesores que son de años de experiencia tratan a estudiantes, el ser poco empáticos con niños que están ahí con muchas cosas detrás de ellos, familias, problemas personales y de relaciones con sus pares, todo eso afecta su desarrollo y que un adulto que es un guía en tu enseñanza, un apoyo no te comprenda, sino que te pase a llevar es algo muy triste, que da a pensar en que sociedad quieren que estén.

Otra dificultad sobre la cual reflexionan los docentes se relaciona con la forma en la que enseñan los docentes guías, específicamente, en torno a que no se enseña con una didáctica actualizada o innovadora, aspecto que incluso, frena los comentarios en clases: *“la mayoría de los profesores guías hacen las clases de manera tradicional y sin mayor innovación, lo que provocó que en los relatos no hubiera mucho que destacar”* (Pamela). El docente ha perdido la motivación por realizar actividades que llamen la atención de los estudiantes y se han quedado en lo tradicional, aspecto queda evidenciado en el diálogo de los estudiantes: *“Había muchas quejas con respecto a la forma de enseñar de algunos profesores, el cómo con los años disminuía la preocupación por entender a los estudiantes y enseñarles de diferentes formas, no solo con lecturas silenciosas o clases expositivas”* (Mónica), sobre que subraya Marcela en su relato:

Al escuchar los relatos me fui dando cuenta que todos presenciamos contextos distintos, no todos los profesores enseñan igual, sino que hay docentes que se preocupan más por realizar actividades didácticas y entretenidas, así como hay otros docentes que son arbitrarios y usan métodos más antiguos para enseñar.

Además de que la actividad de lectura traiga consigo otra disposición del aula y esto lleve a generar un espacio de trabajo de confianza y que de las reflexiones que se dan en dicho ambiente se extraigan aprendizajes, lo cierto es que dichas experiencias también gatillan sentimientos que marcan a los estudiantes con cierta afección y se efectúa una interrogación sobre dicha experiencia y lo que ahí se narra. A este sentimiento, se añade un sentir interrogativo de dicha experiencia y de preguntarse qué es lo que hasta ahí no ha operado

correctamente y hace que la realidad se presente como algo que genera un malestar. Además, la lectura de relatos logra una reflexión colectiva frente a la experiencia del otro. Las reflexiones consideran temas, como, por ejemplo, la realidad de los establecimientos y su contexto; y también, la didáctica empleada por parte de los docentes guía de dichos establecimientos. De estos temas, surgen reflexiones que apuntan a entender que los contextos de los colegios son variados, los cuales presentan constantes desafíos a los docentes; así mismo, hay reflexiones en torno al desarrollo profesional de los docentes que trabajan en dichos contextos y se logra dar cuenta, de que hay diferencias en las metodologías.

4.2. Saber práctico de la experiencia relatada

Corresponde a la dimensión formativa de la experiencia reflexiva tras la lectura de los relatos, de la cual se extrae un nuevo conocimiento práctico, con base a lo que las y los estudiantes en práctica pedagógica notan en el aula escolar, los que se relacionan con que a) ***la reflexión permite dar cuenta que es importante conocer a los estudiantes, sus singularidades y sus diferencias*** y b) ***la reflexión permite reconocer la necesidad de atender las diferencias y singularidades de los estudiantes, vinculando la materia con su realidad y reflexionando sobre el rol docente, la teoría y el sentido educativo.***

4.2.1. *La reflexión permite dar cuenta que es importante conocer a los estudiantes, sus singularidades y sus diferencias, a través del establecimiento de vínculos.*

La lectura de relatos permite conocer y reflexionar en torno a la experiencia de otros. De esta acción, surge un nuevo saber práctico que se configura desde diferentes miradas. Sobre esto, se puede señalar que *la reflexión permite dar cuenta de la necesidad de establecer un vínculo profesor – estudiante*. En este sentido, es importante dar cuenta que una de las primeras reflexiones que versa sobre este conocimiento, habla acerca de la necesidad de vincularse positivamente con los estudiantes y atender su mundo. El ejercicio de la práctica pedagógica ha hecho que los futuros docentes den cuenta de que existe una misma visión, pero también está la necesidad de realizar cambios en el oficio para poder alcanzar dicha visión. Francisca

señala que *“Al momento de conversar sobre los relatos me doy cuenta de que queremos entregar lo mejor a nuestros estudiantes y ser un real aporte, lo que me lleva a pensar que tenemos que cultivar una relación distinta con nuestros alumnos/as”*. El cultivar una relación con los estudiantes, creará relaciones sanas y de buen trato, y a su vez, es una de las formas elementales de acercamiento al mundo del estudiantado, que a menudo, podría incluso parecer lejano a los nuevos profesores. En palabras de Martín, explica que *“Cada estudiante es un mundo que merece ser observado, estudiado y tratado de la mejor forma posible”*.

El buen trato hacia los estudiantes parece ser pieza clave y elemental en el día a día del docente y a su vez, nos ayuda a cultivar una nueva forma de conexión con los estudiantes. Julieta expresa que: *“Debemos medir nuestras palabras, saber expresarnos bien y darnos cuenta de los sentimientos de nuestros estudiantes, los comentarios desmotivadores solo perjudican su querer hacer y querer ser, lo que va totalmente en contra de nuestra labor como profesionales”*. La comunicación es pieza clave en el establecimiento de vínculos, y la educación requiere de comunicación asertiva, de ella puede surgir ver al docente de forma diferente, de forma cercana y por ende, como la pieza articuladora de un cambio positivo que derive en, por ejemplo, motivación, tal como lo describe Víctor, *“un cambio en el profesorado puede ejercer una influencia significativa en la motivación de los alumnos, esto se dio debido a la relación que había creado la profesora guía, por ende, la respuesta y motivación de ellos fue positiva”*. En el testimonio de Camila, esta influencia significativa puede evidenciarse en que *“los estudiantes se comportan de distinta manera con distintos profesores, dependiendo de cómo estos docentes se comporten”*.

El establecimiento de estos vínculos dará paso a atender también a sus necesidades personales, como las socioemocionales, entendiendo que un número considerable de estudiantes están insertos en sectores de vulnerabilidad social, su establecimiento y los docentes son el único medio de apoyo para avanzar hacia el futuro. Mariela señala que *“debemos demostrar que nos importa que ellos puedan lograr sus objetivos y quieran aprender, y eso se hace al darle un espacio para que puedan expresarse, por lo que es importante que un profesor, antes de hacer, también sepa escuchar”*. Expresarnos

conscientes que los estudiantes pueden lograr todo lo que se propongan, incluso conociendo su contexto, es otro tipo de motivación y que solo se da a través de la vinculación, por ello, es *“relevante que un profesor genere espacios en que los estudiantes compartan un poco más de sus vidas y de cómo conectar con los contenidos con un poco de la realidad de los estudiantes”*. (Matías).

Escuchar a los estudiantes traerá consigo conocer la realidad del estudiante, lo que es sucede, cómo son sus vidas y lo que necesitan verdaderamente aprender. Conocer el interés del estudiantado, es otro aspecto relevante, del cual se profundizará más adelante.

Además de dar cuenta de la necesidad que existe de establecer vínculos con nuestros estudiantes, *la reflexión permite dar cuenta de la necesidad de conocer las necesidades educativas especiales (NEE) de los estudiantes*. En este sentido, las y los futuros docentes se ven enfrentados a un proceso complejo, el de entender que no todos los estudiantes son iguales, no responden a un mismo patrón de enseñanza y, además, poseen singularidades propias de un diagnóstico, como lo son los estudiantes con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), que tienen dificultades para regular sus actividades y en la mayoría de los casos, necesitan moverse en el aula. Camila es testigo de lo que cuenta otra compañera en el aula de clases: *“Ella contaba la historia de dos estudiantes que eran desordenados en el aula y su escrito narraba cómo la profesora buscó una alternativa para ellos dejándolos salir de clases para saltar en la cama elástica durante 10 minutos”*.

En ocasiones, los docentes no son conscientes de estas necesidades especiales de los estudiantes, en muchos casos, sencillamente por su formación, la que no incluye consideraciones o articulaciones con el área de la educación especial y queda en la mayor parte del tiempo al buen criterio docente el trabajo de estas situaciones. En el caso que detalla Camila, el desorden no es intencional, responde a una necesidad y la estrategia de la docente es efectiva, permitiendo regular su energía y poder volver al aula de clases sin problemas, como lo explica Yaritza: *“los alumnos, al salir a liberar energías y al entrar a clases pusieron atención como nunca lo habían hecho”*.

También, estas necesidades educativas especiales se pueden dar en torno al propio proceso de aprendizaje, el cual, en diversos casos, puede estar disminuido por sobre lo esperado y queda en la labor del docente y de la comunidad educativa lograr estabilizar. Macarena, da cuenta de su mirada reflexiva en torno al comentario de otra compañera:

Javiera nos contó lo que se vive dentro de una de las salas de clases de un colegio vulnerable, en el que se encuentran estudiantes con realidades complejas, viéndose reflejado en su actitud, además de contar el bajo nivel de escritura que ellos tenían. La profesora guía tuvo la idea de hacer un diario, preocupándose de darles preguntas para orientarlos en su proceso de escritura.

Sobre lo anterior, Marcela también alude a esta historia nos señala la importancia de atender al desempeño de todos y la búsqueda de alternativas para lograrlo: “*Al escuchar este relato pensé en lo importante que es conocer a los estudiantes, preocuparse por su desempeño y buscar diferentes alternativas para ayudarlos tanto en la materia como en lo persona*”.

Por último, la reflexión llama a atender la diversidad de estudiantes al interior del aula escolar, entendiendo que estas diferencias transitan por una línea diferente de las necesidades educativas especiales. Uno de los puntos más llamativos en esta área y que ha sido considerado por los futuros docentes, se relaciona con las situaciones que implican, por ejemplo, la salud mental de los estudiantes del grupo curso. Es importante poner suma atención a las señales que los estudiantes puedan mostrar con relación a cómo se sienten. Joaquín nos detalla la historia vivenciada por Martín en torno a esta situación:

La profesora de su establecimiento había pedido hacer una actividad que consistía en crear un microcuento, pero con palabras dadas por ella misma. Una estudiante hizo su microcuento relacionado con su mascota fallecida, decorando la hoja con dibujos y colores, entregó su cuento y la profesora le dijo que estaba malo porque no contenía las palabras que ella había seleccionado y que debían estar expresadas en el relato. La niña volvió a su asiento y al cabo de unos minutos entregó uno nuevo, sin colores y con las palabras solicitadas.

Este tipo de situaciones pueden resultar sumamente delicadas, especialmente cuando los niños ponen esfuerzo y emoción en sus trabajos, incluso, cuando su panorama personal es adverso, como lo puede ser vivir el duelo de una mascota fallecida y ciertamente, recibir una respuesta negativa y poco empática, puede resultar desalentador. Esto puede llevarnos a pensar en la necesidad de ser conscientes como profesores en balancear entre el trabajo escolar y las emociones y circunstancias de los estudiantes.

Situación similar puede ser el comentario realizado por Martina sobre otro compañero, quien *“mencionó que una estudiante que la mayor parte del semestre había sido muy retraída, cambió drásticamente su personalidad y se pudo desenvolver frente a sus compañeros, gracias a una clase, donde relataban una experiencia con respecto a una canción que ellos podían elegir”*, dando a entender la importancia de atender a quienes son diferentes en cuanto a su forma de expresarse y de la importancia de ayudar a facilitar su desarrollo social al interior del grupo curso.

Un polo opuesto a esta situación puede cuando, en lugar de interiorizarse en lo que le ocurre a un estudiante, lo ignoro por responder a un sentido de singularidad. Los estudiantes disruptivos (sin una NEE), existen y debe realizarse con ellos también un trabajo, sin embargo, los docentes en formación dan cuenta de esta de atención por parte de los docentes guías. Josefa nos explica:

El relato de mi compañera me hizo recapacitar desde la parte en que ella señalaba como su estudiante era ignorado por la docente guía a la hora de leer sus actividades, esta instancia me hace dudar como uno puede considerar a un estudiante disruptivo, en base a prejuicios.

Los docentes a menudo podrían estar siendo influenciados por los prejuicios de cómo perciben a los estudiantes y mayormente, estos son vistos de forma negativa, pero pueden también ser la interpretación de otros factores como las dificultades para aprender, dificultades emocionales, problemas personales o aún más sencillamente, la falta de atención

por parte de un adulto o de un par. Ser ignorado, como explica Josefa, por parte de un profesional de la educación, puede resultar aún más dañino para la autoestima del estudiante y como percibe el aprendizaje y la posibilidad de compartir su opinión sobre una actividad.

Además de contar con la idea que el proceso de lectura en el aula universitaria posibilita el conocimiento de las experiencias en un espacio abierto a estas conversaciones, de estas surge un nuevo saber práctico. El primero de ellos, como se ha evidenciado en los hallazgos, se ha expuesto lo necesario de contar con un vínculo profesor – estudiante. Este proceso permite conocer y atender sus singularidades, diferencias y necesidades, promoviendo una comprensión más humana y contextualizada de la educación. Así mismo, se resalta el valor de la empatía, la comunicación asertiva y el buen trabajo como pilares fundamentales para fomentar un aprendizaje significativo y desarrollo integral en el aula.

4.2.2. La reflexión permite reconocer la necesidad de atender las diferencias y singularidades de los estudiantes, vinculando la materia con su realidad y reflexionando sobre el rol docente, la teoría y el sentido educativo.

Además de considerar el vínculo profesor – estudiante como una forma de conocer y, por ende, atender a las singularidades de los estudiantes, desde la teoría de la enseñanza, *la reflexión da cuenta de la necesidad de establecer conexión entre la materia y el mundo de los estudiantes*. En este sentido, conocer qué les importa a los estudiantes puede propiciar que los estos se vean interesados en lo que aprenden. Futuros profesores como Abigail destacan esta técnica como una estrategia pedagógica al considerar elementos de la vida cotidiana, las experiencias previas y una vinculación con el contenido de clase:

La profesora adoptó una estrategia pedagógica única al plantear una pregunta provocadora: "¿Han vivido alguna tragedia?". Esta interrogante singular captó de inmediato la atención de los alumnos, quienes hasta ese momento estaban algo desordenados. La consecuencia directa de esta pregunta fue notable: los estudiantes comenzaron a prestar atención de manera activa e incluso se involucraron de manera participativa en la discusión.

Capturar la atención de los estudiantes parece ser una constante preocupación por algunos profesores. Por medio de estas reflexiones, en las que se señalan pautas importantes que se podrían seguir en el ejercicio docente, queda de manifiesto la idea de que generar espacios de confianza con los estudiantes es necesario para promover aprendizajes que sean interesantes para ellos. De esta importancia nos cuenta Marco:

Recuerdo claramente lo significativo que fue para mí el relato de mi compañero Carlos porque al ir escuchándolo iba entiendo lo relevante que es para un profesor generar espacios en los que los estudiantes compartan un poco más de sus vidas (en este caso con la elección de su canción favorita) y de cómo conectar los contenidos con un poco de la realidad de los estudiantes puede provocar grandes aprendizajes y motivación en ellos.

Lo relatado por Marco resulta clarificador respecto de la importancia de considerar espacios para conocer a los estudiantes en la práctica docente y conectar su mundo con los aprendizajes. Crear espacios de conexión personal en el aula parece ser un camino poderoso hacia un aprendizaje significativo. Este proceso reflexivo, además de generar aprendizajes significativos en los docentes, hacen que estos se miren así mismos, que reflexionen sobre sí y sus propias experiencias en contraste con la de sus pares. Así queda expresado en el relato de Marcela:

El relato que más recuerdo, fue el de mi compañero Camilo, donde mencionó que una estudiante que la mayor parte del semestre había sido muy retraída, cambió drásticamente su personalidad y se pudo desenvolver frente a sus compañeros, gracias a una clase, donde relataban una experiencia con respecto a una canción que ellos podían elegir. Me mostró lo contrario a la experiencia que viví, el tema de acercarse a los estudiantes, darles la oportunidad de que nos enseñen sobre las experiencias que puedan ser significativas, que nos quieran contar y que nos permitan conocerlos.

Lograr que el camino desde la vida cotidiana, al aula de clase, responde precisamente a nuevos modelos de enseñanza y que se restan de lo tradicional, y transitan desde lo centrado en el docente para dar paso a otros centrados en los estudiantes. Desde este sentido, estudiantes como Francisco reflexionan sobre esto aludiendo que: *“hay que aplicar otros tipos de modelos de enseñanza, con los que se pueda motivar y generar interés mientras se consideran a la vez los intereses y motivaciones de los estudiantes”*, pues, futuros docentes como Esteban, no logran concebir el proceso de enseñanza - aprendizaje solo como una constante transmisión de conocimientos desde el docente sin ningún tipo de interacción y articulación con lo que es relevante para los estudiantes y qué les importa: *“la dependencia del uso de presentaciones de diapositivas, la falta de interacción significativa y la desconexión de los estudiantes con el contenido son aspectos que resuenan de manera clara”*.

Por mucho tiempo, los docentes emplearon modelos de enseñanza tradicionales que solo respondían a ejecutar en los estudiantes un currículum normado que, desde un punto de vista optimista, busca ser un estándar para todos los estudiantes. Esto es, a lo menos, interesante de considerar ya que un país como Chile, que es variado de norte a sur, se establece un currículum nacional para todos los estudiantes con un mínimo de contenidos por revisar, pero el interés se planea como algo extra y trae consigo que los implicados en esta ecuación, los estudiantes, puedan ser partícipes y expresarse, como señala María José en su reflexión:

Esta historia me mostró que es importante darle espacios en los que los estudiantes puedan expresarse y que estos sean a través de distintos medios, ya que, además de ser importante trabajar la escritura debido a la carencia de objetivos enfocados en este eje, este es un medio que les da más confianza y en el que no se pueden sentir tan juzgados.

Para generar interés hay que escribir y compartir lo escrito. Uno de los espacios que podrían motivar el interés de los estudiantes y en donde no se van a sentir juzgados por lo que señalen, es la escritura, la que además de ser un eje trabajado en el currículum, puede ser una puerta de acceso a conocer parte de sus vidas e intentar que lo que realizan en los establecimientos,

en todas las asignaturas, pueda tributar de buena forma a su vida diaria. Raúl nos ilustra el paralelismo existente entre las actividades de los estudiantes realizada en clases y la de los futuros profesores en la cátedra universitaria:

Los alumnos adquirieron confianza al escuchar los relatos de sus compañeros, tal como nosotros en clases, ya que, transformaban lo que sería una escritura sin sentido en una experiencia personal, lo que cautiva a niños o jóvenes con vivencias distintas como inmigración, pobreza, etc. De modo que son capaces de transformar parte de su vida en aprendizaje significativo.

La última parte de lo escrito por Raúl subraya la importancia de establecer conexión con los estudiantes y su enseñanza. El profesor no solo debe transmitir conocimientos académicos, sino también ser capaz de hacer que sus estudiantes vean sus propias vidas como un punto de inicio para un aprendizaje significativo, esto en colaboración con el resto de la clase. Es natural que, para llegar aquí, debe existir por parte de la docente cierta flexibilidad curricular. Si bien los planes de estudio pueden ofrecer una estructura básica, el verdadero aprendizaje ocurre cuando los docentes se adaptan a los intereses de los estudiantes y no solo ello, sino también que a sus contextos y necesidades. Sobre estas reflexiones, nos comenta Rodrigo:

Este relato me hizo sentir asombro, por la manera en que se puede adaptar una clase según las experiencias y habilidades de los estudiantes, lo que me ayuda a comprender la educación no como la transmisión de conocimientos memorizados, sino como una realidad presente en todo momento, cada relato de vida, experiencia, sentimiento, puede generar el deseo de aprender en los estudiantes, no es necesario exponer definiciones ni identificar géneros literarios para que los alumnos lo aprendan, siempre se puede variar y flexibilizar el currículum en favor de transformar un aprendizaje plano en una experiencia interesante para los estudiantes.

Finalmente, la reflexión permite pensar sobre la propia formación, indagando en la conexión con la teoría, el sentido educativo y el rol docente. Este apartado se relaciona principalmente

con la idea que el docente en formación reflexiona sobre su experiencia realizando una vinculación con lo que señala la teoría educativa y también el sentido educativo y el rol actual del docente.

Uno de los aspectos que es destacado por parte de los docentes en formación se relaciona con el orden o estructura de la clase. Es sabido que, una clase al momento de ser planificada considera un momento previo a la ejecución y un proceso de reflexión posterior a su desarrollo, sumado a los momentos claves de la clase, el inicio, desarrollo y final, sin embargo, es necesario poseer una capacidad de adaptación y no ignorar los problemas que pueden resultar claros al interior del aula de clase. En oportunidades, el interés del grupo cambia, se notan desinteresados o bien distraídos y existen dos opciones: continuar con la clase sin atender a esta alerta o bien, atender al profesionalismo y responder a estas necesidades: *“en situaciones en las que percibes que tus estudiantes pueden estar desordenados o desconectados, es más efectivo dejar de lado la planificación inicial y adoptar una estrategia didáctica diferente”*. (Abigail).

En muchos casos, estas nuevas estrategias didácticas, suelen ser activas, es decir, es el propio estudiante quien guía su propio proceso de aprendizaje (como los ABP, Aula Invertida, entre otras). Este proceso obliga al docente a atender con creatividad a los desafíos del grupo curso. En palabras de Catalina, ella destaca la importancia desarrollo creativo de los estudiantes, utilizando esta como herramienta relevante que fomenta un ambiente propicio para aprender, pues *“ser profesor nos pone en la obligación de compartir con muchas personas y no podemos perder nuestra imaginación y creatividad para generar dinámicas o actividades en la escuela”*.

Aportar a la educación desde lo que explica Catalina, a cerca de la imaginación y la creatividad, parecen ser temas de los cuales los futuros docentes deberán hacerse cargo. En un mundo globalizado, donde la tecnología ha influido fuertemente en la vida de los estudiantes, el docente deberá ofrecer algo más, para que los estudiantes de los establecimientos puedan interesarse por aprender. Los estudiantes no pueden elegir a su profesor, pero si los profesores pueden elegir ser profesores acordes a la cultura actual. En

este sentido, estamos llamados a potenciar esta área: *“Debemos potenciar la imaginación pedagógica y con esto, que las experiencias de aprendizaje de los estudiantes traspasen las escuelas, pues debe ser significativo si queremos que lo educativo sea como tal para el desarrollo, proceso y vida de los estudiantes”*. (Fabiola).

Lo anterior, destaca la importancia de la reflexión en relación con la necesidad de conectar la enseñanza con la realidad e intereses de los estudiantes, lo que trae consigo, motivación e involucramiento en el aula. A partir de los relatos y reflexiones, los docentes en formación reconocen la importancia de generar espacios de confianza y expresión para conocer a los estudiantes y adaptar estrategias pedagógicas creativas que vinculen los contenidos con sus contextos y necesidades. Además, a través de las conversaciones reflexivas, los docentes en formación cuestionan los modelos de enseñanza tradicionales, subrayando la necesidad de avanzar hacia enfoques centrados en los estudiantes, que integren la imaginación pedagógica y permitan aprendizajes que trasciendan las aulas.

4.3. Nueva sensibilidad sobre el oficio educativo

Es la última etapa del proceso reflexivo y centra su mirada tanto en la sensibilidad del estudiante en práctica, como de su compromiso hacia el futuro respecto del oficio docente. Desde esta perspectiva, a) *la experiencia reflexiva genera un sentimiento de crítica sobre el trabajo y vocación de los docentes en el aula, y el cuestionamiento de estos patrones como normales* y b) *la reflexión pedagógica genera un sentir exhortativo, de auto hablarse, comprometerse y verse haciendo las cosas diferentes en el futuro*.

4.3.1. La experiencia reflexiva genera un sentimiento de crítica sobre el trabajo y vocación de los docentes en el aula, y el cuestionamiento de estos patrones como normales

En primer lugar, *la experiencia reflexiva lleva a los docentes en formación a reflexionar sobre el trabajo de los profesores en el aula, lo que genera un distanciamiento sobre estas decisiones pedagógicas*, es decir, los estudiantes en práctica dan cuenta a través de sus reflexiones que las acciones vistas en clases, como, por ejemplo, las decisiones pedagógicas

de los docentes guías, de los cuales, ellos aprenden, no se condicen con lo que podría considerarse un marco apropiado de enseñanza.

En este sentido, uno de los temas que más llama la atención de los practicantes y que a su vez, los descoloca, se relaciona con el plano vocacional de los docentes. A lo largo de estas reflexiones se da cuenta que, por ejemplo, los docentes han perdido su vocación. Alejandro nos cuenta en detalle lo que ocurrió en el aula al reflexionar: *“Lo que me ocurrió cuando escuchaba los relatos, fue entender que no a todos nos tocan profesores que sepan enseñar verdaderamente, puesto que posiblemente son profesores que ya no tienen vocación docente, o ya están cansados de lo mismo”*. A la idea de contar con profesores que tengan vocación y cuenten con la capacidad de transmitir conocimiento, se suman lo señalado por Camila, quien agrega el factor motivación en este proceso, el cual es sumamente importante: *“sentía que los profesores ya no estaban motivados o quizás estaban rendidos con algunos cursos y los dejaban a la deriva, a ellos y sus conocimientos”*. La vocación y, por ende, la motivación, se transforman en dos aspectos importantes en el oficio docente, ya que, sin estas características, los profesores podrían desarrollar un trabajo no óptimo con los cursos, señal que debe a lo menos, plantearse como una preocupación.

Esta falta de vocación y motivación puede verse manifestada en clases, por ejemplo, a través de la metodología empleada en la preparación de la clase y los recursos utilizados en ella, a lo que también, podemos sumar la actitud propia del docente. Sobre esto, Catalina reflexiona:

El relato que me resonó e hizo pensar fue el de mi compañera Paula, en donde nos contó que su profesora guía al momento de pasar medios de comunicación masiva, solo mostraba un PPT y les hacía escribir todo lo que aparecía, sin darles descanso, enseñarles o preguntarles si tenían alguna duda mientras usaba su celular. Esto me hizo pensar que deben existir muchos profesores así, que no tienen quizás la motivación o energía para enseñarles a sus estudiantes, esto lo pensé también por un tema de edad, ya que mi compañera señaló que la docente tenía varios años ejerciendo.

Otro tema resultante de la reflexión de los futuros docentes está ligado al distanciamiento de decisiones pedagógicas que se relacionan con el trato preferencial hacia estudiantes y sobre el cual no existe una justificación clara. Sobre esto explica Carolina:

De entre las experiencias contadas, una de las más impactantes para mí fue aquella en la que la docente dio la oportunidad de subir la nota a un estudiante de buen promedio, mientras que a otra no. Esta situación me pareció fatal. Indignante para quien escuchara este relato e incluso, antiético el accionar de la profesora. Desde mi perspectiva, la profesora estaba discriminando a una estudiante por su rendimiento académico y, por consiguiente, dando una ventaja injusta a un estudiante de buen promedio, mientras que la estudiante que tenía un promedio más bajo no tenía la misma oportunidad.

La educación debe ser vista como una herramienta de progreso, en la cual las oportunidades puedan ser aprovechadas por todas y todos, y para ello, el acceso a la posibilidad de subir una calificación debería ser, en esa línea, justo para todos y no solo para aquellos que tienen una ventaja por sobre el resto. Esto trae consigo, consecuencias aún más complejas para el proceso educativo ya que la evaluación y todo su quehacer podrían estar sesgados a raíz de las decisiones de los docentes. Sobre esta situación y una experiencia previa como estudiante nos cuenta Katherine:

Me hizo sentir mucha decepción por parte de esta profesora y preguntarme si es que para mis ex profesores en algún momento yo fui la niña a la que dejaban por no saber, el que existan profesionales que eligen quienes valen la pena por sobre otros, solo por tener mejores notas, que no es malo, mas no es definitorio para la persona, pudiendo ser brillantes en otras áreas pero no se esfuerzan por la poca importancia que le dan por un valor tan bajo como lo es una nota, que no define a uno como ser humano.

Si bien hasta ahora solo se ha mencionado los aspectos negativos que pudieran presentar un grupo de docentes guías en los establecimientos respecto del trato o de su vocación, Santiago plantea una reflexión interesante en torno a este tema y que pudiera dar un cierre a los puntos aquí tratados:

Es cierto que, de las muchas historias leídas en clases, un gran porcentaje era sobre profesores que cometían errores, pero sería bueno entender cómo es que han llegado a creer poco y desilusionarse de la gran labor que ejercen, me rehúso a creer que son simplemente malos profesores, confío en que son buenos, pero dañados por un

sistema frío, de mercado e ingrato. Al momento de leer, iba viendo cómo es que concordábamos con mis compañeros, sus caras mostraban que conocían algo de las experiencias, pues como comenté líneas más arriba, parecen patrones que se repiten y más de alguno vivió lo mismo.

En segundo lugar, *la experiencia reflexiva lleva a los docentes en formación a percibir que no hay atención a lo que han descubierto con los relatos y que no se educa desde allí.* Esto quiere decir que las inquietudes de las cuales los estudiantes han dado cuenta son temas que no están siendo considerados por los docentes guías o por los establecimientos. En este contexto, uno de los puntos que se puede comentar es el estado de la vinculación entre los docentes y el estudiantado. Este punto es sumamente preocupante, ya que se estaría dejando en evidencia situaciones que son completamente opuestas a un contexto de profesores y estudiantes vinculados. Respecto a este tema, Carlos puede comentar que *“es sumamente preocupante la violencia en el ambiente escolar, el desprestigio y la falta de respeto hacia la labor educativa”*. Lo que se expresa anteriormente es altamente preocupante, no solo porque no hay una relación entre las partes, sino que esta relación es conflictiva y va mucho más allá al hablar de situaciones de violencia al interior de un establecimiento.

Sobre la base de estas reflexiones, el ambiente de trabajo parece no ser un lugar óptimo para desarrollar clases, ni tampoco, un lugar de convivencia, de refugio para los estudiantes ni para los propios docentes, siendo incluso, un lugar de cuidado para aquellos docentes que asisten a prácticas, pues, con base a lo relatado por Camilo, se detalla la experiencia de una de sus compañeras, indica que resulta *“impactante el saber que ella decidió dedicar su tiempo, su esfuerzo y sus ilusiones a la pedagogía para luego ser amenazada de muerte, solo por estar ahí”*. Lo expresado anteriormente, es altamente complejo ya que, en apariencia, no suelen ser situaciones aisladas, muchos establecimientos conviven con una mala convivencia al interior de sus aulas escolares: *“el relato de mi compañera me resonó mucho, ya que su profesor, perdía alrededor de un bloque para hacer su clase, no obstante, debía terminarla media hora antes porque el nivel de violencia que había en el aula era demasiada”*. (Paula).

Al no existir una clara afinidad entre el estudiante y el profesor, este último no podrá conocer sus intereses y, por ende, no podrá generar aprendizajes significativos con base a sus

experiencias. En este sentido, Manuel reflexiona: “*Me di cuenta de que no todos los docentes trabajaran enfocándose en los intereses o percepciones de sus estudiantes y que muchos ni siquiera se preocuparan de que sus actividades generen interés en los alumnos*”. Este panorama es desalentador ya que los docentes además de perder la vocación y de tener dificultades para establecer una conexión con sus estudiantes, optan por realizar actividades que estén pensadas en la generalidad de estudiantes. Estas generalidades pueden verse reflejadas en los relatos en torno a las reflexiones grupales. Sobre esto, da cuenta Tomás en uno de los relatos que más le causó curiosidad y a la vez emociones negativas en torno al trabajo de un docente guía de otro compañero:

La profesora guía en su centro de práctica a sus estudiantes les pasaba la materia literalmente por medio de un documento lleno de palabras, cargado de información en donde los chicos y chicas solo tenían que copiar y escribirlo en sus cuadernos, o sea, la profesora ni siquiera se paraba a enseñar a los estudiantes o mantenía una conversación sobre el tema tratado, sino que les proyectaba el documento y se sentaba a ver su celular.

Ahora bien, si bien hay casos donde se ha encontrado cierto interés de los estudiantes, este está mal encaminado y solo responde a una recompensa por la realización de actividades en clases y no al contenido de la actividad. Respecto a esto, Tamara señala su reflexión en torno a la historia de una de sus compañeras, quien indica que su profesora guía premia con excesivas décimas extras a sus estudiantes por las actividades realizadas:

Quizás esa profesora quería lograr que los estudiantes trabajaran de forma positiva en la sala de clases, pero no estoy de acuerdo con su método porque si bien uno como docente puede premiarlos por su esfuerzo no puede ser algo que se vuelva costumbre y que los estudiantes cumplan con sus responsabilidades con el único interés de recibir algo a cambio.

Además de estos problemas relacionados a que el docente ha dejado de interesarse por sus estudiantes, sus intereses y lo que les motiva a aprender, también toma diversas posturas para ignorarlo e incluso intervenir negativamente en lo que es su derecho a aprender. Esto también se evidencia a través de los escritos de los estudiantes. Yaritza reflexiona sobre este punto tomando como base su experiencia personal como estudiante de enseñanza básica:

Recuerdo que cuando iba en la enseñanza básica mi profesor siempre decía:

-Quién quiera salir de la sala porque la clase no le interesa, ¡qué salga de inmediato!

Y efectivamente, siempre se paraban como 3 compañeros y se iban al patio a jugar a la pelota. ¿Está bien? Recuerdo que mis compañeros siempre pasaron de curso y sus notas no eran malas, ¿Cómo lo hacían si no estaban casi nunca en las clases con este profesor? Ellos no eran desordenados, sólo no les gustaba estar en las clases de historia. ¿De qué forma aprendieron lo suficiente para pasar todos los años la asignatura? ¿Qué evaluaba el profesor?

Si bien esta mala práctica profesional está cada vez más erradicada de los establecimientos, pues los estudiantes deben permanecer en las salas de clase en el horario que corresponde, lo cierto es que no es extraño leer o conocer de experiencias como las de Yaritza. Sobre esta idea, Alejandro añade que esta acción priva a los estudiantes de su aprendizaje, pero a la vez, deja en evidencia la necesidad de establecer este interés, el que debe generar el docente para hacer de su clase un espacio donde los estudiantes deseen estar y aprender:

El relato quedó dando vueltas en mi cabeza porque demuestra dos posturas, la primera es la pregunta tiene que ver con el derecho a la educación de los alumnos y la decisión de echarnos de la sala quitándole la posibilidad de escuchar la clase por unos minutos y la segunda que va de la mano con la ya mencionada, es la decisión de la profesora al no buscar una forma de tener a los alumnos en la sala.

Además de la falta de vinculación y de la búsqueda del interés de los estudiantes, los relatos dan cuenta que tampoco hay un apoyo a los estudiantes con necesidades educativas especiales o que sencillamente, pertenecen a un grupo singular de estudiantes que no se ajustan a los estándares sociales. Francisca nos entrega el relato de una de las experiencias descritas en clases en torno a la atención a esta diversidad de estudiantes señalando lo siguiente:

Se nos contó que una alumna tenía ciertos problemas con la asignatura y mi compañera en ocasiones se sentaba con ella para ayudarla y guiarla. Un día de evaluación, esta alumna tenía ciertas dificultades para realizar la prueba. Ante esto mi compañera decidió ir a ayudarla y la profesora guía le dijo que no perdiera el tiempo tratando de explicarle, que prácticamente la estudiante era un caso perdido

porque siempre le iba mal en el ramo. Y lo que más me ha impactado es que una alumna realizando su práctica profesional (con la misma profesora guía) abalara todo lo anteriormente cometido.

Ciertamente, lo descrito por Francisca sobre la base de la historia de otra compañera, impacta, pues se esperaría desde la vocación docente, ir en ayuda de los estudiantes que podrían requerir de una ayuda extra, ya sea porque realmente lo necesitan o bien, porque su forma de comprender los contenidos es variada y no siempre se ajusta al estándar de toda la clase. En este caso tildar a un estudiante de “caso perdido” resulta incomprensible y deja en evidencia que no se atiende a todos los estudiantes y sus requerimientos. A lo que señala Francisca, podemos sumar la idea de Diego, quien señala un detalle no menor: “*esa decisión fue avalada por una profesora en práctica con una edad parecida a la mía, y que está obteniendo los mismos conocimientos que yo, y que, aun así, consideró que era una buena idea hacer ese tipo de diferencias*”. Si el relato resultaba considerablemente desalentador dada la actitud de un docente, es aún más preocupante pensar que estas actitudes pueden ser siendo consideradas como positivas por alguien que está en vías de convertirse en profesor y que ejercerá su carrera con una mala concepción de lo que es positivo y negativo dentro del aula escolar.

Finalmente, y sumado a lo anterior, se pueden evidenciar casos en los que también se ve afectado un grupo de estudiantes que no necesariamente poseen una NEE y poseen diversidad de situaciones. Uno de los relatos que da cuenta de una experiencia particularmente preocupante está escrita por Matías y en ella se cuenta la gravedad de no atender a las conductas psicosociales de los estudiantes:

Recuerdo el relato de Ignacia y el estudiante modelo que no pudo responder una pregunta básica y se deprimió por ello. La profesora lo humilló frente a la clase y después siguió con el ritmo normal de la misma. Luego de que Ignacia se acercara a preguntarle si estaba bien fue cuando se enteró que el estudiante estaba con tratamiento médico y psicológico. El estudiante tenía una situación muy delicada, y un mal comentario de la profe, sumado a problemas personales lo afectaron mucho, y produjeron que todo su día cambiase para peor. Incluso le confesó a Ignacia que había atentado con su propia vida y por suerte es que estaba vivo ahora.

Ciertamente la experiencia relatada por Matías y vivenciada por Ignacia, están llenos de emocionalidad y reflexión en torno al uso de nuestras palabras y de cómo estas pueden afectar profundamente a los demás sin darnos cuenta, aún más en contextos complejos como lo son los entornos escolares. De esto se puede extraer la idea de la importancia de que la formación docente incluya aspectos básicos de criterio, como lo son la empatía y la sensibilidad hacia los demás, especialmente, si esta relación docente – estudiante se da en un contexto de desconocimiento de la historia del otro.

La investigación ha dado cuenta que los futuros docentes reflexionan en torno al papel que juega el docente guía en los establecimientos, los cuales no han estado exentos de observaciones. El plano que más destaca en cuanto a reflexiones se relaciona con el plano vocacional del docente, pues, los estudiantes sienten que los profesores no están atendiendo a sus clases con vocación, lo que repercute en su motivación al momento de ejecutar la clase. Además, esta falta de motivación repercute en forma directa en la metodología que usa el profesor y en la actitud que presentan a la hora de ir a clases y estar en aula con los estudiantes. También, los relatos han evidenciado en este plano que los docentes no actúan en forma ética, sus decisiones pedagógicas han sido trastocadas y actúan sin una justificación clara, como, por ejemplo, al momento de decidir qué estudiante debe subir su nota y quién no. Este punto enciende, a lo menos, una luz de alerta frente a lo que los profesores guías han estado haciendo de manera sistemática en clase, a lo cual, los estudiantes en práctica han reaccionado con extrañeza y tomando distancia de su actuar. Claro es también que, hay una visión opuesta entre los saberes prácticos ideales y lo encontrado a través de los relatos: Por un lado, respecto del vínculo profesor – estudiante, en muchos casos, este no se observa y hay un estado de incomunicación, de problemas e incluso violencia que no se ha tratado; también, los relatos dan cuenta de una nula ayuda a los estudiantes que pudieran contar con una necesidad educativa especial y que podrían presentar un grado de dificultad para realizar una actividad.

4.3.2. *La reflexión pedagógica genera un sentir exhortativo, de auto hablarse, comprometerse y verse haciendo las cosas diferentes en el futuro*

En primer lugar, *la reflexión lleva a los estudiantes en formación a tomar distancia de las metodologías utilizadas en los centros de práctica, esto a través de un cambio de perspectiva personal*. Posterior a las reflexiones en torno a que el trabajo de los profesores no está realizado desde las necesidades educativas de los estudiantes ni que tampoco hay atención ni preocupación respecto de lo que han descubierto en el aula, los futuros profesores toman distancia de las metodologías empleadas por los docentes guías y plantean nuevas perspectivas en torno a ver otras formas de hacer las cosas.

Uno de los aspectos que destacan se relacionan con las metodologías de enseñanza que se aplican en clases. Los estudiantes reflexionan sobre esto y estudiantes como Camilo en este sentido, son claros en señalar que *“es muy importante ir constantemente renovando ciertas formas de enseñar, que a veces es arriesgado irse en contra de un sistema de años, pero de a poco podemos ir implementando nuestras ideas”*, lo que debe también ir acompañado del interés y conocimientos previos de los estudiantes del establecimiento, a fin de lograr capturar qué les interesa y cómo les interesa aprender:

La tarea de enseñar no es simplemente confeccionar algo para los estudiantes, mostrarlo y ya, sino que debe haber un trabajo más de fondo, tratar de saber qué les gusta a mis estudiantes, qué los motiva, cómo puedo hacer para que mi asignatura para ellos sea algo interesante y que no solo piensen “cuánto falta para salir a recreo”, traer la realidad que a ellos les gusta o conocen e integrarlo con conocimientos que perduren y no se vayan cuando cierren su cuaderno. (Carlos).

Lo anterior señalado por Camilo y Carlos, no es fácil de conseguir, tanto cambiar las formas de enseñar que están socialmente establecidas en los establecimientos, como intentar generar estrategias a partir del interés del estudiante. Desde este planteamiento, estudiantes como Marcos, indican que solo la experiencia de las prácticas pedagógicas le han hecho ver cosas que desconocía y que han cambiado su percepción sobre algunos temas:

La pedagogía tiene muchas caras que no nos cuenta nadie, las cuales solo se pueden conocer una vez entras al aula desde los zapatos de un profesor, por lo que desde ahora es fundamental saber a escuchar y observar, ya que el foco de atención dentro del proceso de enseñanza es el estudiante, y como docentes debemos aprender a no siempre centrarnos en nosotros.

Sobre lo anterior, podemos rescatar la importancia de saber escuchar y observar lo que ocurre en el aula, poniendo atención a las señales que surgen en dicho contexto. El docente del mañana deberá ser un profesional con capacidad de adaptación y que se interese por estudiantes que conciben el conocimiento y el aprendizaje de otra forma. Alonso expresa que *“La habilidad de ajustar las estrategias pedagógicas según las necesidades y la receptividad de los estudiantes se revela como un factor clave para generar un entorno educativo enriquecedor y propicio para el desarrollo académico y personal”*.

Las y los docentes además de contar con la capacidad de flexibilidad en relación con su metodología, también deberán tener la capacidad de gestionar este entorno académico. Tal como se revisaba con anterioridad, las reflexiones de los futuros profesores dan cuenta tanto de una falta de metodologías acordes con los estudiantes, como también, una falta de idoneidad de espacio propicio, entendiendo que muchos lugares, han sido marcados por situaciones de violencia, lo que repercute negativamente en este proceso. Sobre esto, Cristian expresa que *“enseñar es una tarea que estará siempre presente en mi desempeño docente y debo tratar de ser una profesora que haga sentir bienvenidos a todos sus estudiantes en la clase”*. A esta idea de sentirse bienvenido en el aula, puede añadirse lo expresado por Daniela, quien piensa que el acompañamiento también es parte de la labor docente, eso sobre la base de las experiencias relatadas:

Este relato me hizo pensar en mi labor como docente, de acompañar y ayudar a todos mis estudiantes, no solo a quien me cae bien o un estudiante con buenas notas. De hecho, creo que quien más necesita a un profesor son quienes les cuesta. De esta forma, el relato me enseñó sobre las medidas que debo tomar como profesora cuando

quiera favorecer a los estudiantes, debo ser justa y acompañar en el proceso de enseñanza a cada uno de mis estudiantes.

Este acompañamiento que señala Daniela debe ser aplicado a todo el grupo de estudiantes, para los que podrían ser poseedores de una necesidad educativa especial o bien, que son singulares en su comportamiento, forma de pensar y ver las cosas. Esto hace ver que la pedagogía es una ciencia social y son importantes las personas: *“se debe tener amor y vocación por la enseñanza y las personas, ya que, sin eso, son solo profesores vacíos que no son amantes de enseñar, de que avancen muchos en su desarrollo”*. (Katherine).

En segundo lugar, *la reflexión provoca un sentido de adquisición de compromiso propio hacia el futuro*. Además de generar un cambio de perspectiva en torno al oficio docente, los estudiantes en práctica realizan un compromiso propio sobre cómo realizarán su propio trabajo en aula, se hablan a sí mismos señalando lo que harán o lo que mejorarán, dejando a un lado, las prácticas que podrían que no tributan a ser consideradas como positivas.

La pregunta que muchos de los estudiantes en práctica se realizaron hacia el final del proceso de reflexión en aula se relaciona con la idea de ¿qué podemos hacer como futuros docentes para revertir el panorama adverso por el que atraviesa la profesión? En primer lugar, José indica que *“si bien es un panorama catastrófico de cierto modo, creo que nuestro deber es tratar de amortiguar algo el golpe que se está viviendo en la educación, implementando las técnicas que sean posibles, para poder mejorar el sistema educativo”*.

Dentro de estas técnicas, las que pueden verse como compromiso por parte de los estudiantes, se puede encontrar una que se relaciona con lo esencial, pues debe existir un sentido de compromiso con la enseñanza y sus implicaciones. Según expresa Marcos:

La tarea de enseñar no se limita únicamente a pasar contenidos y realizar clases expositivas, se trata de comprometerse con la enseñanza, con los estudiantes y con la labor docente, por eso a veces hay que ir un poco más allá, sin pasar los límites y adaptar nuestras clases a la diversidad que existe dentro del aula.

Lo que Marcos da entender es que labor de enseñanza no se debe limitar solamente a la idea de revisar contenidos de forma sistemática, sino que tiene también que ver con los estudiantes, con conocerlos, conocer cómo aprenden mejor y significativamente para la vida, lo que llevará a adaptar de forma flexible las clases en torno a la diversidad de estudiantes en el aula. El cómo enseñar y preguntarse constantemente cuál es la mejor forma de enseñar e ir en búsqueda de ese conocimiento, también es una forma de compromiso a largo plazo. Según Tomás:

Debemos pensar en cual es la manera correcta de enseñar o como debemos enfrentarnos ante 40 estudiantes para poder llevar el dominio y que no ser pasados a llevar, debemos pensar en cómo crear un carácter donde un estudiante si demuestre respeto a la hora de uno ingresar a la sala de clases y esto lo menciono porque recuerdo que mis profesores que los catalogaban como los “buena onda” siempre eran pasados a llevar por no tener personalidad o demostrar miedo ante nosotros y los que te retaban y recurrían a las anotaciones eran con los que nos portábamos bien.

Pensar en cómo es la forma correcta de abordar la enseñanza se transforma en un compromiso constante, primeramente, desde el punto de vista de cómo plantearse frente a los estudiantes, cómo puedo como docente realizar un establecimiento de reglas que establezcan la base del buen trato, del respeto, de la comprensión, pero a la vez, de la responsabilidad; en segundo lugar, también surgen compromisos sobre qué hacer y qué no hacer desde el punto de vista procedimental, así como lo expresa Tamara:

Con el relato de mi compañera aprendo a qué no hacer como futura docente, entiendo que, tal como mi relato, es importante realizar actividades que sean motivadoras en los estudiantes de manera que ellos se interesen y se les haga más fácil aprender. Queda marcado fuertemente en mí la noción de ser formadora y no instructora.

Desde el punto de vista de las actividades, así como lo expresa Tamara, las actividades deben motivar a los estudiantes, ellos deben estar interesados y el rol del docente debe estar

enfocado desde el punto de vista de la formación, entendiendo esta mirada de la pedagogía como algo más profundo y no solo como algo procedimental o técnico. Esto se puede lograr a través de la conexión de la realidad con los contenidos, lo que llevará a tener estudiantes que desarrollen no solo un rol técnico, sino también reflexivos con contenidos de su vida cotidiana, así como lo indica Tatiana:

Creo que, como profesores, tenemos la tarea de conectar los contenidos con el diario vivir y el contexto de los estudiantes por dos razones fundamentales: que se conviertan en ciudadanos críticos y que a través de la cotidianidad se sientan identificados y vean que son cosas cercanas a la realidad.

Lo que expresa Tatiana en relación con la conexión con la realidad del contenido, como ya se ha señalado con antelación, propicia aprendizajes significativos. La única forma de conocer qué les interesa, qué les mueve a los estudiantes aprender, es a través de la vinculación con ellos. La educación y más específicamente, el proceso de aprendizaje requiere de este diálogo para abordar las problemáticas relacionadas con el poco interés de los estudiantes, cuestión, que los futuros docentes asumen con determinación, como lo expresa Fernanda:

El desafío que se presenta es claro: transformar las aulas en espacios de diálogo auténtico, donde la enseñanza se convertirá en una experiencia colectiva de exploración y descubrimiento. A través de este cambio de enfoque, los docentes pueden convertirse en guías que facilitan la conexión entre el contenido académico y las experiencias personales de los estudiantes, cultivando así un aprendizaje que va más allá de la mera adquisición de conocimientos.

En palabras de Fernanda, el diálogo parece ser la clave para conectar los contenidos del currículo con las experiencias de los estudiantes, acción que logra un aprendizaje que perdure en el tiempo gracias a esta asociación de ideas. Abordar la educación de esta forma, naturalmente que, además de permitir que estudiantes aprendan de forma significativa,

permiten considerar que su proceso de aprendizaje sea ameno y alejado de la monotonía, como lo expresa Matías:

El relato de mi compañera me hizo darme cuenta de que como docentes tenemos la responsabilidad de enseñar temas que más adelante les servirán a nuestros estudiantes, pero que también debemos buscar maneras de hacer más ameno el proceso de enseñanza para que los estudiantes también formen parte voluntariamente de este proceso. Así como la responsabilidad de nuestros estudiantes es aprender / estudiar, la nuestra debe ser la de entregar de manera más amena y didáctica los conocimientos para dejar una huella en los estudiantes y que ellos no olviden lo aprendido.

Los estudiantes en práctica, además de tener compromisos en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje, manifiestan compromisos respecto de lo observado en aula, que les llamó la atención y de lo cual se desmarcan. Una de estas cosas, es un llamado a prestar atención a los estudiantes. Según Fernanda, el deber docente es “*Acompañarlos y no ignorarlos porque de otro modo, lo único que haremos es marcarlos de forma negativa y perjudicarlos. Debemos ser parciales y buscar poder influir de manera correcta en cada uno de nuestros estudiantes*”.

Finalmente, el último compromiso se relaciona con la idea de que todos tenemos como docentes la oportunidad de evitar situaciones que vayan en contra de lo que es correcto desde el ámbito educativo. Está en manos de los docentes comprometerse a atender a estas situaciones en forma activa, como lo expresa Camila:

Es importante que los docentes y las autoridades educativas tomen medidas para prevenir estas injusticias, porque así las llamo yo, injusticias; que no tan solo están ligadas a quien las comete, como en el caso de la profesora, sino que también involucran a quién presencié aquello y no hizo nada, como lo fue la profesora en práctica que alentó la decisión de hacer esta evaluación dispar y de igual manera,

es importante que los docentes reciban capacitación sobre cómo evitar la discriminación en la evaluación.

Sobre los puntos señalados anteriormente, los docentes en formación reaccionan, toman distancia del actuar de los que son sus docentes guías y de cómo ha sido su accionar frente a problemáticas que existen en el día a día en los colegios. De entrada, los futuros docentes son enfáticos en señalar que debe existir una renovación en la forma de enseñar, aspecto que se vincula a las metodologías que emplean los docentes, las cuales, hasta ahora, han sido más bien tradicionales, pero buenas metodologías no aseguran un buen ambiente de trabajo. Los docentes concluyen que el contexto escolar debe ser un espacio de ayuda y de acompañamiento de aquellos estudiantes que lo necesiten. Posteriormente a escuchar los relatos y generado las instancias de conversaciones y de reflexionar en torno a cómo están actualmente los establecimientos, surge en los docentes un sentir inmediato de compromiso hacia el futuro, de verse haciendo las cosas de otra forma y, de entrada, este compromiso se realiza en torno a establecer vínculos saludables con los estudiantes, lo que lleve naturalmente a conocerlos y saber también qué es lo que les importa y abordar la enseñanza desde ahí. También, hay un llamado a la acción frente al trabajo que es educar y al rol del docente de acompañar al estudiante y de no ignorarlo, como se evidencia en las reflexiones y agregan que como docentes tienen la posibilidad de generar cambios frente a actos de injusticias en las salas de clase.

La práctica reflexiva ha llevado a los futuros docentes a una constante reflexión en torno a cómo han llevado a cabo la enseñanza sus profesores, sus docentes guías. Esto les hace cuestionarse las metodologías empleadas, no se identifican con las estrategias usadas y esto los lleva a imaginar y proyectar la enseñanza de otra manera. La conexión con el estudiante no solo parece ser vista como una necesidad, sino que, parece ser el único medio para lograr aprendizajes significativos. Esto no solo compromete a los docentes en conectar con el estudiante, sino también a cambiar las estrategias empleadas, pero también, con un ambiente justo, de diálogo y motivación. Las reflexiones, logran que los docentes puedan abrirse a un compromiso de cambio que transforme la enseñanza en algo significativo. Finalmente, este compromiso debe ser visto como un desafío, el que enfrentarán los profesores al momento

de su ejercicio docente, desafío que los comprometerá a construir aulas con ambientes motivadores, justos y humanos.

4.4. Síntesis temática de la estructura de la experiencia de lectura

Tema	Subtema	Hallazgo
1. Experiencia de lectura reflexiva de relatos en aula.	1.1. La experiencia de lectura de relatos en el aula de modo respetuoso y empático permite circular las vivencias sin temor a ser juzgadas y posibilita conocer experiencias pedagógicas de otros.	La experiencia de lectura de relatos se da de una manera abierta y sin prejuicios lo que hace que el aula se transforme en un espacio compartido de confianza.
		La lectura pedagógica comienza a transformarse en un medio de aprendizaje de otras experiencias.
	1.2. La experiencia de lectura de relatos en el aula conmueve y gatilla reflexiones personales y colectivas a partir de vivencias ahondadas.	El proceso de lectura genera afectación y gatilla interrogar las experiencias que se comparten.
		La lectura de relatos genera que las reflexiones que se comparten formen parte de una tesitura de reflexión docente colectiva.

2. Saber práctico de la experiencia relatada.	2.1. La experiencia permite dar cuenta que es importante conocer a los estudiantes, sus singularidades y sus diferencias, a través del establecimiento de vínculos.	La reflexión permite dar cuenta de la necesidad de establecer un vínculo profesor - estudiante
		La reflexión permite dar cuenta de la necesidad de conocer las necesidades educativas especiales (NEE) de los estudiantes
		La reflexión llama a atender la diversidad de estudiantes al interior del aula escolar
	2.2. La experiencia permite reconocer la necesidad de atender las diferencias y singularidades de los estudiantes, vinculando la materia con su realidad y reflexionando sobre el rol docente, la teoría y el sentido educativo.	La reflexión da cuenta de la necesidad de establecer conexión entre la materia y el mundo de los estudiantes.
		La reflexión permite pensar sobre la propia formación, indagando en la conexión con la teoría, el sentido educativo y el rol docente.
3. Nueva sensibilidad sobre el oficio educativo.	3.1. La experiencia genera un sentimiento de crítica sobre el trabajo y vocación de los docentes en el aula, y	La experiencia reflexiva lleva a los docentes en formación a reflexionar sobre el trabajo de los profesores en el aula, lo que genera un distanciamiento

	el cuestionamiento de estos patrones como normales.	sobre estas decisiones pedagógicas.
		La experiencia reflexiva lleva a los docentes en formación a percibir que no hay atención a lo que han descubierto con los relatos y que no se educa desde allí.
	3.2. La reflexión pedagógica genera un sentir exhortativo, de auto hablarse, comprometerse y verse haciendo las cosas diferentes en el futuro.	La reflexión lleva a los estudiantes en formación a tomar distancia de las metodologías utilizadas en los centros de práctica, esto a través de un cambio de perspectiva personal.
		La reflexión provoca un sentido de adquisición de compromiso propio hacia el futuro.

Capítulo 5: Discusión

Los futuros profesores han vivido tres experiencias importantes en su contexto formativo: la primera dimensión, corresponde al proceso inicial de reflexión en aula en donde los estudiantes comienzan a compartir sus escritos por medio de la lectura, lo que ha permitido circular sus experiencias y se dan cuenta de esta nueva forma de socializar lo que les ocurre en el aula de los centros de práctica. Se revelan dos aspectos importantes: *La experiencia de lectura reflexiva de relatos en el aula de modo respetuoso y empático permite circular las vivencias sin ser juzgadas y permite conocer experiencias pedagógicas de otros y La experiencia de lectura reflexiva de relatos en el aula conmueve y gatilla reflexiones personales y colectivas a partir de vivencias ahondadas.*

La segunda dimensión importante en relación con la experiencia que se generó con los estudiante, se relaciona con la idea de cómo se genera el saber practico y se revelan dos experiencias significativas que nos muestran en los hallazgos: *La reflexión permite dar cuenta que es importante conocer a los estudiantes, sus singularidades y sus diferencias, a través del establecimiento de vínculos y La reflexión permite reconocer la necesidad de atender las diferencias y singularidades de los estudiantes, vinculando la materia con su realidad y reflexionando sobre el rol docente, la teoría y el sentido educativo.*

La tercera y última dimensión del procesos formativo, se relaciona con las sensibilidades adquiridas por parte de los profesores en formación, en la que se precisan dos hallazgos: *La experiencia reflexiva genera un sentimiento de crítica sobre el trabajo y vocación de los docentes en el aula, y el cuestionamiento de estos patrones como normales y La reflexión pedagógica genera un sentir exhortativo, de auto hablarse, comprometerse y verse haciendo las cosas diferentes en el futuro.*

Acerca de la experiencia de lectura reflexiva en aula

Se puede señalar que la lectura reflexiva de relatos en un ambiente de respeto, de empatía, da paso a una sensación de confianza colectiva que promueve el comentario de experiencias pedagógicas de futuros docentes y su análisis sin temor a ser juzgados. En este espacio de confianza, los estudiantes amplían su visión reflexionando críticamente sobre las prácticas

docentes, se generan intercambios de perspectivas tanto propias como ajenas, favoreciendo la reflexión sobre toma de decisiones pedagógicas a las que se pudieran ver enfrentados en el futuro y finalmente, permite discriminar entre las prácticas docentes útiles y aquellas que requieren de ajustes.

“La lectura de relatos en clases se fue dando de una manera muy bonita, puesto que se formó un espacio muy acogedor para poder reflexionar sobre el quehacer educativo”. (Camila).

Desde el punto de vista de Contreras y Pérez (2010), se indica que, para poder llegar a generar un saber de la experiencia, primeramente, hay que hacer una apertura a la experiencia. En este sentido, los autores destacan que “el saber de la experiencia educativa, en cuanto a saber de la relación, de la atención y del cuidado es siempre un saber de la alteridad, que requiere de un pensar sensible al otro” (p. 58). Además, el aula de clase debe verse como un lugar de encuentro donde algo nos toque, nos involucre personalmente, nos conduzca a la necesidad de cuestionarnos íntimamente por nosotros mismos y con otros; la posibilidad de hablar de sí y desde sí, incluso, exponerse, pero naturalmente, todo esto solo se puede lograr cuidando las relaciones de confianza (Alliaud y Suárez, 2011).

Respecto de la primera dimensión formativa de la investigación, es decir, “La experiencia de lectura reflexiva de relatos en aula” se puede comentar, en primer lugar, que el respeto y la empatía son movilizadores y la llave que permite conocer las experiencias de otros. Contar con espacios que motiven la posibilidad de hablar sin sentirse juzgados, sin sentirse señalados, tanto por los propios compañeros o por los docentes, es un elemento ineludible que debe estar presente en las aulas universitarias de prácticas pedagógicas, más aún, si estas responden a ser prácticas iniciales en donde, para muchos, todo es incierto: la experiencia de ir a un establecimiento por primera vez, en un contexto particular lejano a mi realidad, con docentes que han estado en dicho contexto por tiempo y donde se viven situaciones experienciales particulares. Esto puede generar un “golpe” de realidad, que debe ser comentado y precisamente, el aula y la metodología reflexiva a través de escritura de relatos propician dicho objetivo, logrando que, además, el espacio comience desde el inicio a transformarse en un medio de aprendizaje. El solo hecho de entrar en contacto con otro compañero, compañera, y con otra experiencia, hace que la acción de leer, conversar y

reflexionar cobren sentido, ya sea, para aprender de la experiencia del otro o bien, para que el otro, otra, aprenda de mi experiencia.

Además de que la actividad de lectura traiga consigo otra disposición del aula y esto lleve a generar un espacio de trabajo de confianza y que de las reflexiones que se dan en dicho ambiente se extraigan aprendizajes, lo cierto es que dichas experiencias también gatillan sentimientos que marcan a los estudiantes con cierta afección y se efectúa una interrogación sobre dicha experiencia y lo que ahí se narra. A este sentimiento, se añade un sentir interrogativo de dicha experiencia y de preguntarse qué es lo que hasta ahí no ha operado correctamente y hace que la realidad se presente como algo que genera un malestar. Además, la lectura de relatos logra una reflexión colectiva frente a la experiencia del otro. Las reflexiones consideran temas, como, por ejemplo, la realidad de los establecimientos y su contexto; y también, la didáctica empleada por parte de los docentes guía de dichos establecimientos. De estos temas, surgen reflexiones que apuntan a entender que los contextos de los colegios son variados, los cuales presentan constantes desafíos a los docentes; así mismo, hay reflexiones en torno al desarrollo profesional de los docentes que trabajan en dichos contextos y se logra dar cuenta, de que hay diferencias en las metodologías.

“Mientras mis compañeros hablaban, no podía dejar de cuestionarme lo que está pasando con la educación en Chile” (Marcela).

Blanc, Pereyra y Marín (2023), expresan, en relación a el relato y su contexto que, el principio de reflexividad representa la dinámica del movimiento de ida y vuelta en la experiencia, es como un flujo que sale de uno mismo hacia el encuentro con eso que nos pasa y el regreso a un sí mismo, pero ya en esta instancia transformado por la experiencia, y es normal que existan dinámicas de afectación e interrogación, pues lo que ocurre en el aula “modifica al ser en sus pensamientos, sentimientos y deseos. Se da un enajenamiento por la sensación de incertidumbre ante eso desconocido que nos aborda, nos interpela y nos altera” (p. 156-157). Al mismo tiempo, las reflexiones colectivas nacen como una oportunidad del prácticum y hay que aprovecharlas para promover el análisis crítico de los contextos por parte de los futuros docentes, activando los conocimientos teóricos adquiridos en la formación y los que surgen a partir de la experiencia y de la experiencia docente colectiva. Estos conocimientos

se incorporan a la experiencia individual y colectiva y pasan a formar parte de los hábitos y habilidades del ser (Flores-Lueg, 2022; Tardif, 2014).

La experiencia de lectura de relatos gatilla emociones. A medida que los estudiantes van leyendo sus relatos, otros van pensando, indagando, reflexionando. Algo pasa en el aula de clase, en muchos casos hay un sentimiento de afectación que, según la teoría vista y citada, es normal, es normal descolocarse ante un vacío, ello nos motiva a interrogar lo que nos está pasando individualmente en nuestras prácticas y también invita a comentar la experiencia de los demás y preguntar acerca de lo que allí también pasa, lo que naturalmente, moviliza reflexiones de carácter grupal, colectivas, guiadas por el docente la cátedra, quien también modera dicha instancia en base a su experiencia de trabajo, de la cual también se extraen reflexiones. En síntesis, crear un espacio de confianza es fundamental para que no exista temor a compartir lo que me sucede pedagógicamente y conversar de ello, trae reflexiones colectivas.

Acerca del saber práctico de la experiencia relatada

Además de contar con la idea que el proceso de lectura en el aula universitaria posibilita el conocimiento de las experiencias en un espacio abierto a estas conversaciones, de estas surge un nuevo saber práctico. El primero de ellos, como se ha evidenciado en los hallazgos, se ha expuesto lo necesario de contar con un vínculo profesor – estudiante. Este proceso permite conocer y atender sus singularidades, diferencias y necesidades, promoviendo una comprensión más humana y contextualizada de la educación. Así mismo, se resalta el valor de la empatía, la comunicación asertiva y el buen trabajo como pilares fundamentales para fomentar un aprendizaje significativo y desarrollo integral en el aula.

“Cada estudiante es un mundo que merece ser observado, estudiado y tratado de la mejor forma posible”. (Martín).

Tal como se ha señalado anteriormente, de la experiencia reflexiva, nacen nuevos saberes, nuevos aprendizajes (Flores-Lueg, 2022) y la identificación de estos saberes pedagógicos es necesaria y está en concordancia con la práctica y reflexión en acción, buena parte de la profesionalidad del docente y de su éxito depende de su habilidad para identificar, manejar la complejidad y resolver problemas prácticos en el aula (Domingo & Gómez, 2014). Dentro

de las reflexiones que se transforman a su vez en saberes prácticos se encuentra, en primer lugar, la necesidad de contar con un vínculo profesor – estudiante, Blanc et al. (2023) señala que “el sujeto docente se forma en estrecha vinculación con los otros, con aquellos que conforman su comunidad educativa” (p. 153), por tanto, la relación con los estudiantes debe ser estrecha, cercana; en segundo lugar, y en directa relación a lo anterior, la reflexión llama a atender a las diversidades. Skliar (2018) invita a través de su *Pedagogía de la diferencias* a estar juntos en las escuelas y en relación a esto, señala que la diferencia se ha vuelto diversidad, casi visto como algo opuesto, enemigo, alejado, opuesto a nosotros. Entonces, “el deber educativo parecería ser, reconducir a los alejados del sendero correcto, hacerlos transitar por el mismo camino que nosotros pisamos a diario” (p. 71).

Sobre la segunda dimensión de esta investigación, es decir, el “Saber práctico de la experiencia relatada”, se puede extraer a través de la lectura de los relatos experienciales que es importante conocer a los estudiantes y sus singularidades. En este punto, es necesario señalar que tanto la vinculación profesor – estudiante, la atención a las necesidades educativas especiales (NEE) y la atención a la diversidad son los saberes que los estudiantes que participan de este estudio descubrieron y que por ende, desde ahora se transforman en un saber encarnado, propio. Si bien, aquí se detalla el saber práctico descubierto y que ellos adoptarán en su práctica, para que este sea considerado como tal, los estudiantes, por lo general observan, anomalías en estos temas, acción que les hace reconducir la manera en la que se ha estado llevando hasta ese momento dicho aspecto, pero este tema, se abordará más adelante.

Lo anterior, destaca la importancia de la reflexión en relación con la necesidad de conectar la enseñanza con la realidad e intereses de los estudiantes, lo que trae consigo, motivación e involucramiento en el aula. A partir de los relatos y reflexiones, los docentes en formación reconocen la importancia de generar espacios de confianza y expresión para conocer a los estudiantes y adaptar estrategias pedagógicas creativas que vinculen los contenidos con sus contextos y necesidades. Además, a través de las conversaciones reflexivas, los docentes en formación cuestionan los modelos de enseñanza tradicionales, subrayando la necesidad de avanzar hacia enfoques centrados en los estudiantes, que integren la imaginación pedagógica y permitan aprendizajes que trasciendan las aulas.

“Hay que aplicar otros tipos de modelos de enseñanza, con los que se pueda motivar y generar interés mientras se consideran a la vez los intereses y motivaciones de los estudiantes” (Francisco).

Reflexionar y considerar la necesidad de establecer una conexión con los estudiantes o a lo menos, saber y conocer cuáles son sus intereses es parte fundamental de la labor docente. Domingo y Gómez (2014) señalan que la enseñanza se sustancia en una permanente toma de decisiones, decisiones que deber estar fundamentadas y orientadas, es decir, sabiendo el por qué y para qué de cada una de ellas y como trabajamos con sujetos heterogéneos por naturaleza, tanto sus capacidades como sus intereses y sus estilos conductuales son clave en el trabajo de un profesor, es saber adecuarse al conjunto de sujetos con los que desarrolla su acción educativa. Al mismo tiempo, la reflexión invita a pensar en la propia formación indagando la conexión teórica y el sentido docente y esto está relacionado a las debilidades que poseen los programas de formación inicial, la reflexión cobra sentido al vincular lo que viven en los establecimiento y lo que ven en las clases teóricas en las cátedras universitarias pues, en la mayoría de los casos “hay mucha distancia entre aquello que se enseña en la facultad y aquello que necesitan saber-hacer para enseñar algo en la escuela” (Molina et al. 2020, p. 214). Investigaciones como las de Bastías-Bastías e Iturra-Herrera (2022) expresan que las consecuencias de una escasa vinculación entre formación inicial y ejercicio profesional ha traído debilidades entre estudiantes (hoy profesores) que egresaron entre 2008 y 2011 y que tienen su sustento las debilidades con el trabajo con apoderados, con el manejo de estudiantes y con el manejo de propios conocimientos disciplinares.

Los estudiantes dan cuenta que, una forma de poner en práctica los saberes prácticos identificados, como por ejemplo, la vinculación profesor – estudiante, es conociéndolos y a través de dicho conocimiento, conocen lo que es importante para ellos, lo que les motiva (y lo que no). Este proceso puede resultar complejo para ellos. Si bien la carrera de pedagogía es una carrera social, de mucho contacto con otros, lo cierto es que también hay estudiantes en vías de ser docente que tienen una actitud menos social frente al trabajo pedagógico, acción que no debe ser vista como algo negativo, pero debe ser redirigida, pues, estar en el aula es estar en la instancia de conocer al otro, al estudiante y esto presenta otros desafíos, pues, el tiempo que se está en aula es limitado y las instancias de intervención también, sin

embargo, habrían estrategias para lograr tales fines: realizar estas preguntas al docente guía, ver cómo aprende mejor el curso, ver qué estudiante(s) requieren de otro tipo de ayuda, ver qué les gusta y ver qué no les gusta. En síntesis, aquí están plasmados los saberes experienciales o prácticos que han obtenido futuros docentes y que representan un desafío, pues, los establecimientos (aún bajo una perspectiva técnica), esperan que el docente realice su clase, sin embargo, hay aspectos a los que hay que entregar atención, espacio y tiempo de ser analizados a fin de lograr una educación íntegra.

Acerca de la nueva sensibilidad sobre el oficio educativo

La investigación ha dado cuenta que los futuros docentes reflexionan en torno al papel que juega el docente guía en los establecimientos, los cuales no han estado exentos de observaciones. El plano que más destaca en cuanto a reflexiones se relaciona con el plano vocacional del docente, pues, los estudiantes sienten que los profesores no están atendiendo a sus clases con vocación, lo que repercute en su motivación al momento de ejecutar la clase. Además, esta falta de motivación repercute en forma directa en la metodología que usa el profesor y en la actitud que presentan a la hora de ir a clases y estar en aula con los estudiantes. También, los relatos han evidenciado en este plano que los docentes no actúan en forma ética, sus decisiones pedagógicas han sido trastocadas y actúan sin una justificación clara, como, por ejemplo, al momento de decidir qué estudiante debe subir su nota y quién no. Este punto enciende, a lo menos, una luz de alerta frente a lo que los profesores guías han estado haciendo de manera sistemática en clase, a lo cual, los estudiantes en práctica han reaccionado con extrañeza y tomando distancia de su actuar. Claro es también que, hay una visión opuesta entre los saberes prácticos ideales y lo encontrado a través de los relatos: Por un lado, respecto del vínculo profesor – estudiante, en muchos casos, este no se observa y hay un estado de incomunicación, de problemas e incluso violencia que no se ha tratado; también, los relatos dan cuenta de una nula ayuda a los estudiantes que pudieran contar con una necesidad educativa especial y que podrían presentar un grado de dificultad para realizar una actividad.

“Sentía que los profesores ya no estaban motivados o quizás estaban rendidos con algunos cursos y los dejaban a la deriva, a ellos y sus conocimientos” (Camila).

La experiencia reflexiva lleva a los docentes a pensar que hay algo en el trabajo de los docentes guías y los lleva a tomar distancia producto de las decisiones pedagógicas que toman. Según Contreras y Pérez (2010), la investigación de la experiencia conecta con la experiencia propia, partimos de desear investigar lo sutil, lo que se escapa, pero lo que sostiene lo importante: lo que te llega de verdad y te deja sin palabras, como lo es en el caso de los futuros docentes ante el actuar de los profesores en ejercicio. Los autores señalan que hay que aprender a aceptar el vacío de no entender, de necesitar conectar de algún modo con algo o bien, reconocer que hay una distancia insalvable en la comprensión y eso es lo que también hay que representar: el vacío y la imposibilidad de la comprensión de ciertas situaciones. Ahora bien, es natural y es correcto tomar distancia de los docentes que no actúan con vocación, según Alliaud (2017), el docente debe ser visto como un obrador, un transformador, un emancipador, y actuar con vocación, significa entre otras cosas que “el profesional del trabajo sobre los otros no es un trabajador o actor como los demás. No afianza su legitimidad solamente a su técnica, sino también a principios más o menos universales”, es decir, el profesor que actúa por vocación actúa en base a la ética. Para Skliar (2018), la ética debe ser algo en lo que volvamos a pensar, en nuestra relación con aquello que defiere de lo que creemos ser nosotros mismos: no abandonar al otro, no ser inmunes al otro.

Sobre la tercera y última dimensión “Nueva sensibilidad sobre el oficio educativo” se puede mencionar, por un lado que, luego de realizada las reflexiones y de traer un nuevo saber experiencial, se genera naturalmente, un cuestionamiento frente a cómo se han estado realizando las labores en el aula de los establecimientos. A los docentes en formación les impacta (de ahí la afección señalada al inicio) las decisiones pedagógicas tomadas por los docentes guías. Algo no funciona como debería, algo no funciona de manera normal, los futuros docentes dan cuenta de que los profesores en servicio ya no tienen vocación o bien, que su trabajo no es óptimo, observación a lo menos preocupante. Esto es realmente complejo de ver y tiene naturalmente repercusiones reflexivas complejas. Perder la vocación o como hemos visto, la ética laboral, es algo que dificulta el objetivo de los procesos de aprendizaje – enseñanza, uno de los componentes esenciales no está funcionando adecuadamente en este mecanismo y, en base a lo que los estudiantes señalan, los docentes guías no están trabajando en conexión con los estudiantes, no atienden a las necesidades educativas especiales ni tampoco añaden preocupación por las otras diversidades al interior del aula. Esto es, en

primer lugar, lo que convoca al docente en formación a tomar un compromiso de adquirir los saberes que no se están ejecutando en el aula.

Posteriormente a escuchar los relatos y generado las instancias de conversaciones y de reflexionar en torno a cómo están actualmente los establecimientos, surge en los docentes un sentir inmediato de compromiso hacia el futuro, de verse haciendo las cosas de otra forma y, de entrada, este compromiso se realiza en torno a establecer vínculos saludables con los estudiantes, lo que lleve naturalmente a conocerlos y saber también qué es lo que les importa y abordar la enseñanza desde ahí. También, hay un llamado a la acción frente al trabajo que es educar y al rol del docente de acompañar al estudiante y de no ignorarlo, como se evidencia en las reflexiones y agregan que como docentes tienen la posibilidad de generar cambios frente a actos de injusticias en las salas de clase.

“Creo que, como profesores, tenemos la tarea de conectar los contenidos con el diario vivir y el contexto de los estudiantes por dos razones fundamentales: que se conviertan en ciudadanos críticos y que a través de la cotidianidad se sientan identificados y vean que son cosas cercanas a la realidad”. (Tatiana).

Desde el punto de vista de la reflexión sistemática, Domingo y Gómez (2014) expresan que, en la medida que el estudiante universitario sea iniciado en esta metodología reflexiva durante su formación, podrá, en un futuro profesional próximo, ejercitarse como un profesional o docente reflexivo que aprende de su propia práctica, pero también, se puede puntualizar que la reflexión para la práctica es algo distinta puesto que viene a ser el resultado deseado de dos tipos de reflexión previos. Se reflexiona para no volver al pasado o tomar conciencia del proceso metacognitivo que se experimenta, sino para orientar la acción futura, es decir, por una motivación moral práctica y orientada a las alternativas de actualización. El compromiso docente ha sido identificado como uno de los factores más críticos para el éxito futuro de la educación y las escuelas, asumir este compromiso es central para comprender cómo los profesores definen y re-definen su identidad profesional, cómo encaran tanto las reformas, las demandas cotidianas en diversos contextos y situaciones sociales complejas (Fuentealba y Imbarack, 2014).

Finalmente, las reflexiones llevan a tomar distancia del trabajo en clase por parte de los docentes guía. Como se indicó, esto da paso a dar cuenta y/o adquirir los saberes que no se están ejecutando, pero también, en segundo lugar, hay un sentido de compromiso. Como se ha visto desde la teoría, el compromiso pedagógico es esencial para garantizar que dichos saberes y dicho cambio de perspectiva de verse haciendo las cosas en el futuro de otra forma se cumpla. Esto promete dejar como resultado un docente con las competencias requeridas para estudiantes del siglo XXI. En síntesis, las nuevas sensibilidades docentes son importantes para concientizar a los estudiantes de pedagogía de que hay que realizar un cambio profundo en la labor educativa, y eso implica dejar a un lado lo que se ha venido haciendo educativamente por años y no ha dado resultados, o bien, cortar con aquello que ha venido haciendo daño a la educación y las personas que participan de ella, para intentar algo nuevo, ya sea a través de la necesidad de incorporar un nuevo saber o bien, comprometiéndose a hacer las cosas de otra forma.

Capítulo 6: Conclusiones, limitaciones y proyecciones

Uno de los objetivos de este estudio ha sido describir cómo son las experiencias de lectura de relatos en el aula universitaria por futuros docentes en el marco de la actividad de práctica pedagógica. En relación a ello, se puede señalar que dichas experiencias son movilizadas por la empatía y el respeto, en un ambiente de confianza donde nadie juzga al otro. Esto es la llave que permite conocer las experiencias de otros con completa naturalidad y detalle.

Contar con espacios que motiven la posibilidad de hablar sin sentirse juzgados, sin sentirse señalados, tanto por los propios compañeros o por los docentes, es un elemento ineludible que debe estar presente en las aulas universitarias de prácticas pedagógicas. Más aún, si estas responden a prácticas iniciales que están marcadas por novedad y la incertidumbre. La realidad del ejercicio práctico, es decir, asistir a un establecimiento educativo del cual no se es parte, de donde se es un extraño y donde existe un sistema, puede generar un “golpe o choque con la realidad”, que debe ser, a lo menos, interrogado. La experiencia de lectura de relatos propicia la visibilización y la interrogación de las experiencias vividas, logrando que, además, que se genere un ambiente abierto, de escucha y diálogo, transformándose en un espacio para dar lugar a las diversas vivencias y reflexiones. El solo hecho de entrar en contacto con otro compañero, compañera, y con otra experiencia, hace que la acción de leer, conversar y reflexionar cobre sentido ya sea, para aprender de la experiencia del otro o bien, para que el otro, otra, aprenda de mi experiencia.

La experiencia de lectura, además de darse en un espacio de confianza, se da en medio de la presencia de emociones. A medida que los estudiantes van leyendo sus relatos, van surgiendo interrogantes en torno a estas emociones. En muchos casos hay un sentimiento de afectación, algo los “golpea” y, según la teoría vista y citada, es normal, es normal descolocarse ante un vacío, ello nos motiva a interrogar lo que nos está pasando individualmente en nuestras prácticas y también invita a comentar la experiencia de los demás y preguntar acerca de lo que allí también pasa, lo que naturalmente, moviliza reflexiones de carácter grupal, colectivas, guiadas por el docente la cátedra, quien también modera dicha instancia en base a su experiencia de trabajo, de la cual también se extraen reflexiones. En síntesis, crear un

espacio de confianza es fundamental para lectura de relatos y por ende, dar curso a las reflexiones, que a su vez, corresponden a procesos óptimos para el uso de una pedagogía narrativa que tiene el fin de formar a profesores en el inicio de su carrera.

Así mismo, en cuanto a la interpretación del sentido que tiene la experiencia para la construcción de los saberes pedagógicos adquiridos por futuros docentes en el contexto de la actividad de práctica pedagógica, se puede señalar que el sentido de la experiencia de los docentes en formación en sus centros de práctica, posterior a la actividad de escritura y socialización en aula, les permite dar cuenta de necesidades, por ejemplo, la de conocer a los estudiantes y sus singularidades. En este punto, es necesario señalar que tanto la vinculación profesor – estudiante, la atención a las necesidades educativas especiales (NEE) y la atención a la diversidad son los saberes que los estudiantes que participan de este estudio descubrieron y que por ende, desde ahora se transforman en un saber encarnado, propio.

El sentido de la experiencia sobre los saberes pedagógicos adquiridos cobra sentido cuando los estudiantes dan cuenta que, una forma de poner en práctica los saberes prácticos identificados, como por ejemplo, la vinculación profesor – estudiante, es conociéndolos y a través de dicho conocimiento, conocen lo que es importante para ellos, lo que les motiva (y lo que no). Este proceso puede resultar complejo para ellos pues, el tiempo que se está en aula es limitado y las instancias de intervención también, sin embargo, habría estrategias para lograr tales fines: realizar estas preguntas al docente guía, ver cómo aprende mejor el curso, ver qué estudiante(s) requieren de otro tipo de ayuda, ver qué les gusta y ver qué no les gusta. Naturalmente, esto cobrará sentido en el futuro, es decir, a medida que las prácticas pedagógicas avanzan, avanza también el tiempo se está en los establecimientos, donde, por ejemplo, la práctica profesional, es de inmersión, es decir, el docente en formación vive la experiencia como si fuera un docente más del aula, y ante el contacto con los estudiantes, está en un deber ético de conocer a sus estudiantes y de buscar las estrategias pedagógicas necesarias para lograr cumplir con los objetivos de aprendizajes requeridos. En síntesis, aquí están plasmados los saberes experienciales o prácticos que han obtenido futuros docentes y que representan un desafío, pues, los establecimientos (aún bajo una perspectiva técnica),

esperan que el docente realice su clase, sin embargo, hay aspectos a los que hay que entregar atención, espacio y tiempo de ser analizados a fin de lograr una educación íntegra.

Finalmente, al ahondar en torno a la sensibilidad que se despierta en la experiencia de relatar, se puede mencionar que, luego de realizada las lecturas, las conversaciones, las reflexiones y de descubrir nuevos saberes experienciales por trabajar, la experiencia de relatar trae un cuestionamiento frente a cómo se han estado realizando las labores en el aula de los establecimientos. A los docentes en formación les impacta las decisiones pedagógicas tomadas por los docentes guías, es decir, futuros colegas con quienes ya no comparten aspectos tan esenciales como la vocación, el respeto por los estudiantes y la búsqueda activa de estrategias que estén acorde a los tiempos y al tipo de estudiante que hoy está estudiando en los establecimientos del país. Algo no funciona como debería, algo no funciona de manera normal, los futuros docentes dan cuenta de que los profesores en servicio ya no tienen vocación o bien, que su trabajo no es óptimo, el trabajo es errático, da cuenta de situaciones irregulares, de toma de decisiones que asombran a los profesores en formación, planteándose en el aula como temas preocupantes. Esto es realmente complejo de ver y tiene naturalmente repercusiones reflexivas complejas. Perder la vocación o como hemos visto, la ética laboral, es algo que dificulta el objetivo de los procesos de enseñanza, uno de los componentes esenciales no está funcionando adecuadamente en este mecanismo y, en base a lo que los estudiantes señalan, los docentes guías no están trabajando en conexión con los estudiantes, no atienden a las necesidades educativas especiales ni tampoco añaden preocupación por las otras diversidades al interior del aula. Esto es lo que convoca al docente en formación a tomar un compromiso, el compromiso considerar adquirir y utilizar los saberes que no se están ejecutando en el aula por parte de los docentes guías.

Finalmente, las reflexiones de los docentes en formación llevan a tomar distancia del trabajo en clase por parte de los docentes guía, no están de acuerdo con las metodologías, estrategias ni estilo de trabajo. Como se indicó, esto da paso a adquirir los saberes que no se están ejecutando, pero también, en segundo lugar, hay un sentido de compromiso. Como se ha visto desde la teoría, el compromiso pedagógico es esencial para garantizar que dichos saberes y dicho cambio de perspectiva de verse haciendo las cosas en el futuro de otra forma

se cumpla. Esto promete dejar como resultado un docente con las competencias requeridas para estudiantes del siglo XXI. En síntesis, las nuevas sensibilidades docentes son importantes para concientizar a los estudiantes de pedagogía de que hay que realizar un cambio profundo en la labor educativa, y eso implica dejar a un lado lo que se ha venido haciendo educativamente por años y no ha dado resultados, o bien, cortar con aquello que ha venido haciendo daño a la educación y las personas que participan de ella, para intentar algo nuevo, ya sea a través de la necesidad de incorporar un nuevo saber o bien, comprometiéndose a hacer las cosas de otra forma.

Sobre las limitaciones del estudio, se pueden señalar tres aspectos: por un lado, se trata de una muestra restringida situado en un contexto específico. El estudio se limita a un grupo reducido de futuros docentes en un contexto universitario particular, por lo tanto se asume la restricción del criterio clásico de generalización de los hallazgos a otras instituciones o países con realidades educativas distintas; por otro lado, hay carencia de seguimiento longitudinal, pues, no se evaluó el impacto a largo plazo de la reflexión narrativa en la práctica profesional futura de los participantes. Pese a ello, sí podría ser viable realizar un estudio longitudinal que observe cómo estas sensibilidades y saberes se implementan en la carrera docente; por último, respecto de la calidad de las reflexiones y del diálogo grupal, se puede desprender que esta puede depender de la habilidad del profesor universitario para guiar la actividad, lo que podría influir en los resultados y los distintos estilos de mediación docente que afectan el desarrollo de la sensibilidad pedagógica.

Sobre las proyecciones del estudio, se pueden señalar las siguientes: explorar el impacto de la pedagogía narrativa en contextos escolares reales, a través de estudios similares con docentes en servicio para observar cómo estas estrategias afectan su práctica y sensibilidad pedagógica en el aula; voces de los docentes guía: analizar narrativas de profesores en servicio para entender cómo perciben su rol en la formación inicial y qué estrategias consideran exitosas para el desarrollo de saberes pedagógicos; dimensión emocional de la enseñanza: indagar más a fondo en cómo la pedagogía narrativa impacta en la construcción de la identidad profesional docente, especialmente en relación con el manejo de las emociones y la vocación; por último, el impacto en políticas formativas: proponer

recomendaciones basadas en los hallazgos para mejorar los currículos de formación inicial docente, promoviendo la integración sistémica de la escritura y la lectura de relatos en la práctica pedagógica.

Bibliografía

- Acuña, F., Núñez-Moscoso, J., & Maldonado, C. (2023). La formación inicial docente como cultura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(96), 223-249.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza: Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.
- Alliaud, A., & Suárez, D. H. (Eds.). (2011). *El saber de la experiencia: Narrativa, investigación y formación docente*. Universidad de Buenos Aires, EFL: CLACSO.
- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2019). Documentos narrativos y práctica reflexiva en la formación de profesores. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 28, Article 28. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i28.1619>
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(ESPECIAL), 11-28. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Paidós.
- Bastías-Bastías, L. S., & Iturra-Herrera, C. (2022). La formación inicial docente en Chile: Una revisión bibliográfica sobre su implementación y logros. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 229-250. <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.13>
- Beauchamp, C. (2006). *Understanding Reflection in Teaching: A Framework for Analyzing the Literature* [Thesis Doctor of Philosophy]. McGill University.
- Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: Issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice*, 16(1), 123-141. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.982525>

- Biesta, G. J. J. (with Kennedy, V., & Fernández Inclán, F.). (2017). *El bello riesgo de educar* (1st ed). SM Ediciones.
- Blanc, M. I., Pereyra, S., & Marín, M. G. (2023). Las dimensiones de la experiencia en la formación inicial del Profesorado. Relatos de caminos hacia la transformación. *Revista de Educación*, 28.2, Article 28.2.
- Bruner, J. S. (2013). *La fábrica de historias: Derecho, literatura, vida* (2nd ed. en español). Fondo de Cultura Económica.
- Caparrós Martín, E., Martín-Alonso, D., & Sierra Nieto, J. E. (2021). La Relación de Investigación como una Relación entre Docentes. Una Indagación Narrativa. *Qualitative Research in Education*, 10(3), 316-341. <https://doi.org/10.17583/qre.8479>
- Carrasco-Aguilar, C., Ortiz, S., Verdejo, T., & Soto, A. (2023). Desarrollo profesional docente: Facilitadores y barreras a partir de la carrera docente en Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 31. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7229>
- Cerecero, I. E. C. (2018). Propuesta de un nuevo modelo: Práctica Reflexiva Mediada. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4(1), Article 1. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i1.3595>
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research* (1st ed). Jossey-Bass Publishers.
- Comisión Nacional para la Protección de Sujetos Humanos de Investigación Biomédica y de Comportamiento. (1979). *Informe Belmont*. U.S. Government Publishing Office.
- Connelly, M., & Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En *Déjame que te cuente ensayo sobre narrativa y educación* (1 ed). Editorial Laertes.

- Contreras Domingo, J., & Pérez de Lara, N. (Eds.) (with Larrosa Bondía, J.). (2010). *Investigar la experiencia educativa* (1a. ed). Morata.
- Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: Una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 61-81.
- Contreras, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 125-136.
- Contreras, J. (2016). Tener historias que contar: Profundizar narrativamente en la educación. *Roteiro*, 41(1), 15. <https://doi.org/10.18593/r.v41i1.9259>
- Contreras, J. (2019). Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6624>
- CPEIP. (2022). *Resultados Nacionales Evaluación Docente 2021*. <https://cpeip.cl/wp-content/uploads/2022/12/Resultados-Evaluacion-Docente-2021.pdf>
- CPEIP. (2024). *Informe Nacional Portafolio 2023*.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo* (Paidós).
- Domingo, A. (2021). La Práctica Reflexiva: Un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*, 34, 3-21.
- Domingo, Á., & Gómez, M. V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases modelos e instrumentos* (Narcea).
- Fernández, M. (2010). Aproximación biográfico-narrativa a la investigación sobre formación docente. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(3), Article 3.

- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa* (T. del Amo & C. Blanco, Trads.). Morata.
- Flores-Lueg, C. (2022). Reflective Processes Promoted in the Practicum Tutoring and Pedagogical Knowledge Obtained by Teachers in Initial Training. *Education Sciences*, 12(9), 583. <https://doi.org/10.3390/educsci12090583>
- Fuentealba Jara, R., & Imbarack Dagach, P. (2014). Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(ESPECIAL), 257-273. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200015>
- Gadamer, H.-G., Agud, A., & de Agapito, R. (2012). *Verdad y método I* (13. Aufl). Ediciones Sígueme.
- Gaete, A., & Gómez, V. (2016). ¿Qué le piden los profesores a la formación inicial docente en Chile? *Centro de Políticas Públicas UC*, 86.
- Gallardo, C. A. D., Vega, J. M. C., & Ayuso, J. M. (2022). La profesión docente en los discursos de la UNESCO, la OCDE y la Unión Europea. *Revista Iberoamericana de Educación*, 90(1), Article 1. <https://doi.org/10.35362/rie9015350>
- Goodson, I. (1988). *The Making of Curriculum* (The Falmer Press).
- Hizmeri, J., Contreras, G., Aparicio, C., Otondo, M., & San Juan, J. (2020). Experiencias y saberes pedagógicos de docentes en el comienzo del oficio educativo: Una indagación narrativa*. *Revista Brasileira de Educação*, 25, e250053. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782020250053>
- Hizmeri, J., Hormazábal, R., Nocetti, A., & Guzmán, P. (2021). Acoger la vida para encender lo educativo. Una indagación narrativa de experiencias vividas por futuras docentes. *Aula Abierta*, 50(3), 729-736. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.3.2021.729-736>

- Hormazábal, R., & Hizmeri, J. (2019). Indagación narrativa y experiencia educativa. De los hallazgos indagativos a los tanteos formativos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94(33.3), 69-86.
- Korthagen, F. A. J. (2010a). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 83-101.
- Korthagen, F. A. J. (2010b). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(1), 98-106. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.05.001>
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education* (0 ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410600523>
- Lara-Subiabre, B. A. (2018). Análisis de significados de la reflexión pedagógica de profesores en formación inicial. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(33), 101-111.
- Lara-Subiabre, B. A., & Angulo-Brunet, A. (2020). Reflexiones de profesores chilenos en contexto de evaluación docente. *Perspectiva Educacional*, 59(3), 24-44. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.59-Iss.3-Art.1083>
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Articles publicats en revistes (Teoria i Història de l'Educació)*. <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/96984>
- Loughran, J., & Hamilton, M. L. (2016). Developing an Understanding of Teacher Education. En J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education* (pp. 3-22). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0_1

- Manzi, J., González, R., & Sun, Y. (2011). *La evaluación docente en Chile*. MIDE UC, Centro de Medición, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Martín-Alonso, D., Blanco, N., & Sierra, J. E. (2019). Comprensión pedagógica y construcción de la relación educativa. Una indagación narrativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(1), 103-122. <https://doi.org/10.14201/teri.19442>
- Martínez, M. J. I., Miralles, M. M., & Cabezas, I. L. (2019). Repensando la formación teórica a través del Prácticum: Experiencias de una docente novel. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 23, Article 23. <https://doi.org/10.18172/con.3557>
- Medina, J. L. (2016). La formación del profesorado como práctica reflexiva. *Revista del Salomé*, 1(2), 9-39.
- Medina-Zuta, P., Soria-Valencia, E., Huillca-Condori, B. J., Gutiérrez-Allcaco, K. F., Medina-Zuta, P., Soria-Valencia, E., Huillca-Condori, B. J., & Gutiérrez-Allcaco, K. F. (2023). Configuraciones y tendencias epistemológicas de la práctica reflexiva docente. Revisión sistemática y meta síntesis. *Revista Universidad y Sociedad*, 15(2), 625-637.
- Meza, J. L. (2008). Narración y pedagogía: Elementos epistemológicos, antecedentes y desarrollos de la pedagogía narrativa. *Actualidades Pedagógicas*, 51, 59-72.
- MINEDUC. (2006). *Ley N°20.129 Establece un sistema nacional de aseguramiento de la calidad en la educación superior*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- MINEDUC. (2008). *Marco para la buena enseñanza*. <https://cpeip.cl/wp-content/uploads/2017/10/MBE.pdf>
- MINEDUC. (2016). *Ley N° 20.903 Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

- MINEDUC. (2017). *Proyecto de ley de política nacional docente*.
<https://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/775/201504221208120.ReformaPresentacionfinalPND.pdf?sequence=1>
- MINEDUC. (2018). *Modelo de formación para el desarrollo profesional docente y directivo*.
- MINEDUC. (2021). *Marco para la Buena Enseñanza*.
<https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>
- MINEDUC. (2021b). *Estándares de la profesión Docente. Marco para la Buena Enseñanza*.
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17596/MBE-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- MINEDUC. (2021a). *Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores*.
https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14361/EID_estandar.pdf?sequence=7&isAllowed=y
- Molina, M. D., Quiles-Fernández, E., & Garzón-Poyatos, A. (2020). Entre la escuela y la universidad: La indagación narrativa como pasaje formativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 34(1), Article 1. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i1.75726>
- Montecinos, C. (2014). Critical Analysis of the Pressures for Improving Initial Teacher Education Proposed by the Panel of Experts for a Quality Education in Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(ESPECIAL), 285-301.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200017>
- Nocetti, A., Hizmeri, J., & Arriagada, J. (2019). Narrativas, prácticas reflexivas y saberes pedagógicos en docentes en formación. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 28.
<https://doi.org/10.21555/rpp.v0i28.1673>

- Nocetti, A., & Medina, J. L. (2018). Significados de reflexión sobre la acción docente en el estudiantado y sus formadores en una universidad chilena. *Revista Educación*, 152-169. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28041>
- Nocetti, A., Medina, J. L., Bravo, P., Rojas, Á., & Sáez, A. (2023). Experiencia reflexiva en el Seminario Narrativo Docente (SND): Un puente entre la universidad y la escuela. *Perspectiva Educacional*, 33-60. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.62-Iss.1-Art.1414>
- Nocetti, A., Muñoz, M., Sáez, A., Montoya, P., & Bustamante, Á. (2023). Experiencia Reflexiva en el Seminario Narrativo Docente: Un puente entre la Universidad y la Escuela. *Perspectiva Educacional*, 62(1), 33-60. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.62-iss.1-art.1414>
- Nocetti De La Barra, A. V., & Medina Moya, J. L. (2018). Significados de reflexión sobre la acción docente en el estudiantado y sus formadores en una universidad chilena. *Revista Educación*, 152-169. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28041>
- OCDE. (2018). *Guía del profesorado TALIS 2018 (Vol. II)*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/programmes/edu/talis/talis2018supportmaterials/TALIS-Gu%C3%ADa-del-profesorado-TALIS-2018-Vol-II_ESP.pdf
- Ochs, E. (Ed.). (2000). Narrativa. En *El discurso como estructura y proceso* (pp. 271-303). Gedisa Editorial.
- Organización de las Naciones Unidas. (2024). Educación de calidad: Por qué es importante. *Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

- Padilla, C., & Madueño, M. (2019). Reflexión sobre la práctica docente: Ruta de formación del profesor universitario chileno. *Revista Innova Educación*, 1(4), Article 4. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.04.002>
- Pañagua, L., Martín-Alonso, D., & Blanco, N. (2019). *Escritura reflexiva y desarrollo de saberes experienciales. Tensiones y posibilidades.*
- Pañagua, L., Martín-Alonso, D., & Blanco, N. (2021). Desarrollo de saberes experienciales y escritura de relatos en la formación docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 96(35.2). <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i35.2.87363>
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar* (1. ed., 6. reimppr). Graó.
- Porta, L. G., & Sarasa, M. C. (2021). Indagación narrativa en los procesos de construcción curricular a partir de relatos de experiencias de docentes en ciernes durante la formación del profesorado. *Aula Abierta*, 50(3), 721-728. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.3.2021.721-728>
- Quiles-Fernández, E., & Martínez, S. O. (2019). Atender Las Tensiones Educativas En la Formación Inicial Del Profesorado: La Indagación Narrativa Como Práctica Pedagógica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 33(3), Article 3. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i3.75231>
- Ricoeur, P. (2006). La vida: Un relato que busca narrador. *Ágora Papeles de Filosofía*, 25(2), 9-22.

- Ruffinelli, A. (2013). La calidad de la formación inicial docente en Chile: La perspectiva de los profesores principiantes. *Calidad en la Educación*, 39, Article 39. <https://doi.org/10.31619/caledu.n39.80>
- Schön, D. (1982). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones* (1. ed., 4. impr). Paidós.
- Sierra, J. E., Caparrós, E., Molina, D., & Blanco, N. (2017). Aprender a través de la escritura. Los diarios de prácticas y el desarrollo de saberes experienciales. *Revista Complutense de Educación*, 28(3), Article 3. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n3.49708
- Skliar, C., Larrosa, J., & Duschatzky, L. (Eds.). (2009). *Experiencia y alteridad en educación* (1. ed). Homo Sapiens Ed.
- Skliar, C. (with Noveduc, & Bárcena, F.). (2018). *Pedagogías de Las Diferencias: Notas, Fragmentos, Incertidumbres*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didactico.
- Soto-Hernández, V., & Díaz, C. H. (2018). Formación inicial docente en una universidad chilena: Percepciones de sus egresados. *Praxis & Saber*, 9(20), Article 20. <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n20.2018.8429>
- Spangenberg, E. (2017). The interplay between theory and practice: Mathematics pre-service teachers' learning experiences at a teaching school. *The Independent Journal of Teaching and Learning*, 12, 92-112.

- Suárez, D. (2021). Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico: Array. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 2(31), Article 31. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-308>
- Suárez, D. H., Dávila, P., Argnani, A., & Caressa, Y. (2023). Relatos de experiencias en red para la investigación pedagógica. *Revista del IICE*, 54, Article 54. <https://doi.org/10.34096/iice.n54.14040>
- Tagle, T. (2011). El enfoque reflexivo en la formación docente. *Calidad en la Educación*, 34, 203-215.
- Tardif, M. (2000). *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários*.
- Tardif, M. (2010). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional* (Narcea Ediciones).
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional* (Narcea).
- Tenorio, S. A., Jardí, A., Puigdellívol, I., & Ibañez, N. (2020). Intersección escuela-universidad: Un espacio híbrido de colaboración para fortalecer la formación inicial y el desarrollo profesional docente. *Perspectiva Educacional*, 59(2), 88-110. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.59-Iss.2-Art.1071>
- Vaillant, D., & Manso, J. (2022). Formación inicial y carrera docente en América Latina: Una mirada global y regional. *Ciencia y Educación*, 6(1), Article 1. <https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp109-118>
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books.

Anexos

PAUTA EVALUACIÓN INFORME FINAL DE TESIS

TÍTULO	Lectura de relatos en la práctica. Una aproximación fenomenológica-hermenéutica a las experiencias de docentes en formación		
ESTUDIANTE	Jeremy Pérez Muñoz		
INFORMANTE	Alejandra Nocetti de la Barra	Fecha	4.01.2025

I. ASPECTOS FORMALES (10%)

Indicadores	Observaciones*
1. Título pertinente	El título denota el problema de investigación.
2. Estructura definida – coherencia y secuenciación	La estructura y coherencia del texto son adecuados
3. Redacción formal y claridad	La redacción es clara y se ajusta a escritura académica
4. Ortografía	Adecuada ortografía
5. Citas APA - referencias	El texto se ajusta a la normativa APA
6. Uso y presentación de tablas, gráficos y figuras	Las tablas son claras y aportan a la comprensión de la información.
Fortalezas Los aspectos formales de la tesis dan cuenta del manejo adecuado de la escritura académica del estudiante y debilidades: (A ser completado por evaluador)	

*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA (15%)

Indicadores	Observaciones*
1. Delimitación - contexto - antecedentes	Se aprecia dominio de la política pública y, un análisis de ella para argumentar la existencia de un vacío de conocimiento. Convendría incorporar algunos antecedentes referidos a la FID.
2. Fundamentación y justificación bibliográfica	La fundamentación es sólida tanto desde la perspectiva de los antecedentes contextuales y empírico. La justificación es adecuada. Convendría evidenciar relevancia de los hallazgos de la investigación, su aporte en la línea de la pedagogía narrativa

3. Formulación de hipótesis/supuestos y/o preguntas de investigación	La pregunta representa un vacío de conocimiento
4. Formulación de los objetivos de investigación	Alta coherencia entre formulación del problema y antecedentes
<p>Fortalezas En la problematización se presentan antecedentes empíricos que subrayan la necesidad de buscar nuevas estrategias en la formación inicial docente, que permitan a los futuros profesores desarrollar habilidades reflexivas y conectar la teoría con la práctica. La investigación buscó abordar estas problemáticas a través del estudio de la pedagogía narrativa.</p> <p>Existe una alta coherencia entre los antecedentes (empíricos, contextuales y conceptuales) y la formulación del problema (preguntas de investigación y objetivos). Los antecedentes justifican la necesidad de investigar el rol de la pedagogía narrativa en la formación docente y la formulación del problema busca dar respuesta a las inquietudes planteadas a partir de estos antecedentes</p> <p>Aspectos a mejorar En la problematización convendría presentar un análisis de la reflexión en los estándares de las carreras de pedagogía para evidenciar en ese ámbito la necesidad de investigar sobre este tema.</p> <p>A nivel de la justificación, convendría emplear los hallazgos del estudio como argumento que demuestre la importancia del mismo, ¿para qué y quienes puede servir esos hallazgos?</p>	

***Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas**

III. MARCO TEÓRICO (20%)

Indicadores	Observaciones*
1. Antecedentes teóricos - presentación del cuerpo teórico que sustenta la investigación	El marco teórico favorece la comprensión del problema de investigación y posteriormente, favorece la interpretación de los hallazgos.
2. Pertinencia, relevancia y actualización de las fuentes de referencia para la investigación	Las referencias son variadas, actuales y pertinentes
3. Aproximación al estado del arte de la problemática de investigación	Se demuestra un análisis del estado de arte, incluyendo referencias que demuestran un conocimiento sobre el estado de comprensión de la temática actual.
<p>Fortalezas El capítulo del marco teórico presenta una sólida base conceptual que sustenta la investigación, abordando aspectos cruciales para comprender el problema de estudio y la propuesta metodológica. Los antecedentes teóricos son pertinentes y se relacionan directamente con los objetivos y preguntas de investigación. En general, el marco teórico</p>	

establece un diálogo entre diferentes perspectivas teóricas, que enriquecen la comprensión del objeto de estudio y proporcionan una base sólida para el análisis de los datos. Adicionalmente, se puede afirmar que el marco teórico cumple con los criterios de pertinencia, relevancia y actualización, lo que lo convierte en una base sólida para el desarrollo de la investigación.

Aspectos a mejorar

No tengo sugerencias

*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

IV- MARCO METODOLÓGICO (20%)

Indicadores	Observaciones*
1. Enfoque de la investigación	Es pertinente y se describe claramente
2. Diseño de la Investigación - operacionalización de la investigación	El diseño responde a la naturaleza del objeto de estudio
3. Contexto (participantes, muestra)	Se describen adecuadamente los participantes del estudio y se justifica su selección en criterios pertinentes.
4. Estrategias, técnicas e instrumentos de recogida de datos	Este aspecto debe mejorarse, distinguir entre técnica e instrumento
5. Estrategias de análisis de datos	Se describe con detalle el análisis temático, el que demuestra alta consistencia con método fenomenológico-Hermeutico.
6. Criterios de validez y confiabilidad	Si bien no se describen criterios de validez y confiabilidad de modo explícito, se evidencia preocupación por estos aspectos en el proceso de investigación.

Fortalezas

El capítulo de metodología es sólido y bien estructurado, proporcionando una base clara y adecuada para la realización de la investigación. La metodología es pertinente, para los objetivos y preguntas de la investigación, y bien fundamentada en la literatura metodológica.

Aspecto a mejorar

La descripción de la técnica de producción de información puede ser más precisa, explicitar objetivo, distinguir el uso de relato como parte de la experiencia de su empleo para suscitar comprensión de la misma.

Convendría describir criterios de calidad de la investigación fenomenológica-hermeneutica en particular.

--

*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

V. ANÁLISIS Y RESULTADOS (20%)

Indicadores	Observaciones*
1. Procesamiento, análisis e interpretación de los hallazgos	Se evidencian los procedimientos y la interpretación
2. Presentación de resultados de forma clara y sintética	Los hallazgos con claros y adecuadamente sustentados en la experiencia
3. Discusión de resultados , según el marco teórico referencial	
<p>Fortalezas El capítulo de Hallazgos presenta una descripción detallada de la experiencia de lectura de relatos en el aula, mostrando cómo esta práctica genera reflexión, aprendizaje y nuevas sensibilidades en los futuros docentes. La experiencia de leer los relatos de otros, y de reflexionar sobre ellos, lleva a los participantes a cuestionarse la labor docente y a desarrollar un nuevo saber que los ayudará en su desempeño profesional. Este nuevo saber está marcado por una sensibilidad hacia las necesidades de los estudiantes y por el compromiso de transformar la realidad educativa</p> <p>La sección de discusión de la tesis es un componente sólido y bien fundamentado, que ofrece una interpretación profunda de los hallazgos y su relevancia para la formación docente en Chile.</p> <p>Aspectos a mejorar No tengo sugerencias</p>	

*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

VI. CONCLUSIONES (15%)

Indicadores	Observaciones*
1. Conclusiones respecto de los objetivos propuestos	Existe alta coherencia entre objetivos y conclusiones
2. Conclusiones derivadas de los resultados	Las conclusiones se desprenden de los hallazgos
3. Limitaciones de la investigación	Se reconocen adecuadamente
4. Proyecciones de la investigación	Se basan las proyecciones en hallazgos relevantes
Fortalezas y debilidades:	

Las fortalezas radican en la profundidad del análisis, la conexión con la teoría, el enfoque en la experiencia y la relevancia práctica. Sin embargo, convendría profundizar en el impacto de la pedagogía narrativa. En general, la tesis es un aporte valioso para la reflexión sobre la formación docente y ofrece orientaciones para la mejora de las prácticas pedagógicas. Se incluyen limitaciones que demuestran sentido crítico del proceso de investigación y proyecciones que demuestra que esta tesis de grado suscita nuevas preguntas de investigación.

Excelente trabajo, Felicitaciones al estudiante y su director, Dr, Hizmeri,

***Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas**

CALIFICACIÓN

	Calificación (de 1,0 a 7,0)	Porcentaje	Ponderación
ASPECTOS FORMALES	7,0	10%	0,7
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	6,8	15%	1,02
MARCO TEÓRICO	7,0	20%	1,4
MARCO METODOLÓGICO	6,7	20%	1,34
ANÁLISIS Y RESULTADOS	7,0	20%	1,4
CONCLUSIONES	7,0	15%	1,05
	Calificación final		6,91

Estado de la tesis	Indicar el estado de la tesis
- Reprobar para volver a ser presentada	
- Pendiente con observaciones	



UCSC

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN
Programa Magíster Ciencias de la Educación

**POST
GRADOS
UCSC**

- Aprobada con observaciones menores. Se califica	
- Aprobada. Se califica	x

Firma informante

PAUTA EVALUACIÓN INFORME FINAL DE TESIS

TÍTULO	Lectura de relatos en la práctica. Una aproximación fenomenológica-hermenéutica a las experiencias de docentes en formación		
ESTUDIANTE	Jeremy Pérez Muñoz		
INFORMANTE	Roxana Hormazábal Fajardo	Fecha	13.01.2025

I. ASPECTOS FORMALES (10%)

Indicadores	Observaciones*
1. Título pertinente	Es claro y se enfoca en los datos necesarios para entender la investigación
2. Estructura definida – coherencia y secuenciación	Es la adecuada.
3. Redacción formal y claridad	Es una redacción de muy buen nivel académico, solo requiere resolver algunos pasajes en que las ideas se tornan confusas por la falta de puntuación apropiada.
4. Ortografía	Muy bien, solo necesita corregir detalles menores.
5. Citas APA - referencias	Requiere corregir varios errores en relación con años no coincidentes entre cita y referencia, incluir en el listado de referencias algunas fuentes utilizadas en el cuerpo del texto.
6. Uso y presentación de tablas, gráficos y figuras	
Fortalezas y debilidades: (A ser completado por evaluador)	
En general, es un texto de fácil lectura y que se desarrolla de manera muy adecuada en el marco académico. La estructura le otorga un orden que permite comprender el proceso investigativo del autor. Las cuestiones a mejorar tienen que ver, principalmente, con párrafos excesivamente largos en varios pasajes del informe, además de atender cuestiones de la normativa APA que está un poco débil.	

*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA (15%)

Indicadores	Observaciones*
1. Delimitación - contexto - antecedentes	El apartado se presenta claro y coherente.
2. Fundamentación y justificación bibliográfica	Son consistentes y muestran una correlación robusta.
3. Formulación de hipótesis/supuestos y/o preguntas de investigación	Preguntas de investigación precisas y que logran mostrar el foco en que se interesa el investigador.

4. Formulación de los objetivos de investigación	Son coherentes en relación con las preguntas de investigación.
Fortalezas y debilidades:	

*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

III. MARCO TEÓRICO (20%)

Indicadores	Observaciones*
1. Antecedentes teóricos - presentación del cuerpo teórico que sustenta la investigación	El informe presenta un tejido interesante y potente respecto de la revisión realizada por el autor, ofreciendo una red estructurada y comprensible de los diferentes fundamentos teóricos en que se sostiene la investigación.
2. Pertinencia, relevancia y actualización de las fuentes de referencia para la investigación	Las distintas fuentes que componen el marco teórico son pertinentes y dan cuenta de un diálogo con autores/as clásicos/as y recientes, que genera una riqueza de miradas y perspectivas respecto de los distintos conceptos que configuran el capítulo.
3. Aproximación al estado del arte de la problemática de investigación	En el desarrollo del apartado es posible evidenciar el recorrido que hace el autor por diversos estudios y antecedentes de la problemática que explora.
Fortalezas y debilidades: El capítulo se estructura de manera adecuada y bien documentado. Cada apartado es definido ampliamente y con bibliografía diversa y actualizada. La profundización de cada punto permite comprender el posicionamiento del autor y se evidencia la conexión con las preguntas de investigación. Se sugiere revisar la extensión de los párrafos de este capítulo, dado que las largas extensiones muchas veces entorpecen la lectura y las ideas pierden fuerza.	

*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

IV- MARCO METODOLÓGICO (20%)

Indicadores	Observaciones*
1. Enfoque de la investigación	
2. Diseño de la Investigación - operacionalización de la investigación	
3. Contexto (participantes, muestra)	
4. Estrategias, técnicas e instrumentos de recogida de datos	
5. Estrategias de análisis de datos	
6. Criterios de validez y confiabilidad	
<p>Fortalezas y debilidades: El capítulo está bien articulado y la información es clara y precisa. Las decisiones metodológicas son ad-hoc a los objetivos planteados por el autor y, en relación con ello, se observa también una argumentación sólida sobre cada punto. Se recomienda especificar datos sobre trabajo de campo (cantidad de sesiones; semanas o meses de trabajo, periodicidad de encuentros, etc.).</p>	

*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

V. ANÁLISIS Y RESULTADOS (20%)

Indicadores	Observaciones*
1. Procesamiento, análisis e interpretación de los hallazgos	
2. Presentación de resultados de forma clara y sintética	
3. Discusión de resultados , según el marco teórico referencial	
<p>Fortalezas y debilidades: Se destaca el entrettejido que ha realizado el autor a partir de la información recogida en los relatos de experiencia de futuros docentes y los puntos de exploración que establece sobre la lectura de relatos. Es destacable la creatividad que el autor despliega para trenzar escritura, lectura e interpretaciones de los relatos. El modo en que está escrito le otorga un sello propio que siempre se agradece en este tipo de trabajos más profundos. En cuanto a la discusión, esta se observa concisa y coherente respecto de las fuentes principales del marco teórico.</p>	

*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

VI. CONCLUSIONES (15%)

Indicadores	Observaciones*
1. Conclusiones respecto de los objetivos propuestos	
2. Conclusiones derivadas de los resultados	
3. Limitaciones de la investigación	
4. Proyecciones de la investigación	
<p>Fortalezas y debilidades: Si bien este capítulo aborda las cuestiones esenciales de la investigación, se evidencia un cambio de “profundidad” en la escritura en comparación con los capítulos anteriores. Tiende a ser una debilidad de los trabajos de titulación, en general. Se sugiere robustecer algunos puntos para evitar la superficialidad, en cambio retomar la profundidad de ideas que se venía mostrando en los capítulos anteriores. Por otra parte, vendría bien ordenar el capítulo con apartados (como el resto de los capítulos), eso ayuda no solo en la parte estética, sino que</p>	

permite orientar la lectura de quien consulta el trabajo.

***Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas**

CALIFICACIÓN

	Calificación (de 1,0 a 7,0)	Porcentaje	Ponderación
ASPECTOS FORMALES	6,4	10%	0,64
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	7	15%	1,05
MARCO TEÓRICO	7	20%	1,4
MARCO METODOLÓGICO	7	20%	1,4
ANÁLISIS Y RESULTADOS	7	20%	1,4
CONCLUSIONES	6,2	15%	0,93
	Calificación final		6,82

Estado de la tesis	Indicar el estado de la tesis
- Reprobar para volver a ser presentada	
- Pendiente con observaciones	
- Aprobada con observaciones menores. Se califica	X
- Aprobada. Se califica	



Firma informante