



UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Educación General Básica

TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN:

**Las historias de inclusión-exclusión en los procesos reflexivos durante la
construcción del saber pedagógico en estudiantes de Educación General Básica
de la Universidad de Concepción**

Tesis para optar al Título Profesional de Profesora de Educación

General Básica, mención Matemática y Ciencias Naturales

POR: Francisca Isidora Alarcón Pedrosa

PROFESORA GUÍA: Mg. Ps. Marcela Suckel Gajardo

agosto, 2022

Concepción, Chile

Esta tesis ha sido desarrollada en el marco del proyecto VRID N°220.162.055-INV:
*Caracterización de los procesos reflexivos en la construcción de saber pedagógico en el marco
de las prácticas en la FID.*

© 2022, Francisca Isidora Alarcón Pedrosa.

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.



RESUMEN

La presente investigación fue realizada en la Universidad de Concepción, con estudiantes de tercer y cuarto año de la carrera de Educación General Básica 2020, y cuyo marco de investigación está centrado en indagar el efecto que pudiesen tener las trayectorias educativas, marcadas por inclusión y/o exclusión, de los futuros profesores y profesoras, en la forma en que reflexionan y construyen el saber pedagógico, mediante las historias de vida de los sujetos en formación.

Será el método biográfico el que permitirá indagar y profundizar en las trayectorias escolares de los sujetos de estudio, accediendo a sus experiencias de vida a partir de su historicidad expresada de forma escrita, por ellos mismos; pudiendo así, recoger sus experiencias tal y como ellos la interpretan.

Este estudio tiene como finalidad describir y analizar las trayectorias educativas de exclusión-inclusión de profesores en formación de la Universidad de Concepción, durante la construcción del saber pedagógico; para culminar en un análisis, de la manera en que éstas impregnan el proceso reflexivo, durante su formación inicial docente, vinculada a un contexto dado.

Palabras clave: Trayectoria escolar - inclusión - exclusión - saber pedagógico - proceso reflexivo - Rol docente.

ABSTRACT

This research was conducted at the University of Concepción with third and fourth year students of the General Elementary Education 2020 programme. Its research framework is focused on investigating the effects of the educational trajectories, affected by inclusion and/or exclusion of the teachers-to-be, on their reflective practices and pedagogical knowledge build-up through the stories of the teachers in training.

Through the biographical method, the subjects' school trajectories will be investigated and delved into. This will allow access to their life experiences from their historicity communicated in written form, by themselves, thus, being able to collect their experiences as interpreted by them.

The purpose of this study is to describe and analyze the educational trajectories of exclusion-inclusion of teachers-to-be at the University of Concepción, during the pedagogical knowledge build-up; to culminate in an analysis on how they permeate the reflective process during the initial teacher training linked to a given context.

Keywords: School trajectory - inclusion - exclusion - pedagogical knowledge - reflective process - teaching role.

DEDICATORIA

*A mis abuelos, que en paz descansen, por ser incondicionales pilares en mi vida.
Gracias por apoyarme a lo largo del camino.*

*A mis padres, que estuvieron en los momentos más críticos de todo este proceso.
Francisca.*



ÍNDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN	iii
ABSTRACT	iv
DEDICATORIA	v
ÍNDICE DE TABLAS	xi
ÍNDICE DE ILUSTRACIONES	xii
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1:	3
1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3
1.2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN:	8
1.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	8
1.3.1. Objetivo general	8
1.3.2. Objetivos específicos:.....	8
CAPÍTULO 2:	9
MARCO TEÓRICO	9
1. Trayectorias culturales	9
1.1. Concepto de Trayectoria	9
1.2. Trayectorias Escolares	12
1.3. Trayectorias escolares en la formación de profesores.....	14
2. Inclusión y exclusión social	15
2.1. Concepto de inclusión social.....	15
2.2. Concepto de Exclusión social	17
2.3. Inclusión y Exclusión en el ámbito educativo.....	20
3. Formación inicial docente (FID).....	24
3.1. Concepto de FID	24
3.2. FID en Latinoamérica y Chile.....	26
4. Identidad profesional docente y Rol docente	27
4.1. Concepto de identidad.....	27
4.2. Profesión docente	29
4.3. Identidad profesional Docente y su construcción	30

4.4. Rol docente.....	32
5. Reflexión docente.....	34
5.1. Docente reflexivo	34
5.2. Docente y la práctica reflexiva.....	36
6. Saber pedagógico	39
6.1. Saber.....	39
6.2. Saber docente y Saber pedagógico.....	40
6.3. Componentes del Saber Pedagógico	43
CAPÍTULO 3:.....	45
MARCO METODOGÓLICO	45
3.1. Tipo de estudio-Diseño.....	45
3.2. Descripción de los sujetos de estudio	48
3.2.1. Generación 2018, Estudiantes de tercer año, 2020.	49
Gráfico 1. Comuna procedencia generación 2018	49
Gráfico 2. Edad generación 2018.....	50
Gráfico 3. Género generación 2018	50
Gráfico 4. Participación generación 2018.....	51
3.2.2. Generación 2017, Estudiantes de cuarto año, 2020.....	51
Gráfico 5. Comuna de procedencia generación 2017	52
Gráfico 6. Edad generación 2017.....	52
Gráfico 7. Género generación 2017	53
Gráfico 8. Participación generación 2017.....	53
3.3. Técnica de recolección de datos.	54
3.4. Instrumentos y procedimiento metodológico.....	56
1) Preparación:.....	57
2) Inducción:.....	57
3) Organización:	57
4) Aplicación:	57
• Primer eje	58
• Segundo eje:	58
• Tercer eje:.....	58

• Cuarto eje	58
5) Medios de recepción	59
6) Agrupación y conteo de los relatos:	59
7) Codificación de los Relatos de vida:	59
3.4.1. Carta Gantt	60
Tabla 1. Cronograma procedimiento metodológico. Elaboración propia.	60
3.5. Conceptualización y operacionalización de variables o categorías.	61
3.5.1. Trayectoria educativa / experiencias de inclusión-exclusión escolar. .	61
• Definición conceptual:	61
• Definición operacional:	61
3.5.2. Formación inicial docente / identidad docente.	61
• Definición conceptual:	61
• Definición operacional:	62
3.5.3. Saber pedagógico / reflexión-acción	62
• Definición conceptual:	62
• Definición operacional:	62
3.6. Método para el análisis de los resultados	62
CAPÍTULO 4:	64
ANÁLISIS DE RESULTADOS	64
4.1. Matriz de análisis de contenido de relatos de vida	65
Tabla 2. Matriz de análisis de contenido. Fuente: Elaboración propia.	68
4.1. A. Inclusión- exclusión en trayectorias escolares (IETE):	69
4.1. A.1. Periodo educativo asociado a la inclusión o exclusión (IETEPE):	
.....	69
Tabla 3. Periodo educativo asociado a la inclusión o exclusión	
(IETEPE)	71
4.1. A.2. Actor(s) de la comunidad escolar asociado (IETEAC):	74
Tabla 4. Actor(s) de la comunidad escolar asociado (IETEAC)	76
4.1. A.3. Tipo (o causa) de inclusión y/o exclusión (TINEX):	79
Gráfico 9. Tipo o causa de inclusión y/o exclusión.	80
Participación:	80

- Participación Inclusión	81
- Participación exclusión	81
Desempeño académico:	82
- Desempeño académico inclusión:	82
- Desempeño académico exclusión:	83
Nivel socioeconómico:	84
Establecimiento y Vínculos:	84
Género:	86
Causa emergente: Características personales y familiares:	86
4.1. B. Inclusión exclusión en la FID (IEFID):	87
4.1. B.1. En la universidad (IEFID-U):	87
4.1. B.2. En las escuelas de las prácticas (IEFID-P):	91
4.1. C. Caracterización de la Reflexión (CR):	95
Gráfico 10 y 11. Caracterización de la Reflexión. Generación 2017 y generación 2018.	96
4.1. C.1. Reflexión inicial u observacional (CRIO):	96
4.1. C.2. Reflexión interpretativa o Crítica (CRIC):	97
4.1. C.3. Reflexión acción o transformación (CRAT):	99
4.1. D. Apropiación del Rol docente (ARD):	101
Gráfico 12 y 13. Apropiación del Rol Docente. Generación 2017 y generación 2018.	101
4.1. D.1. Inicial (ARDI):	102
4.1. D.2. Medio (ARDM):	103
4.1. D.3. Avanzado (ARDA):	104
4.1. E. Categorías emergentes (CE):	105
4.1. E.1. Falta de herramientas para enfrentar situaciones de inclusión y/o exclusión (CEFH):	105
4.1. E.2. Actor de la comunidad educativa responsable de inclusión y/o exclusión (CEAR):	108
4.1. E.3. Educación diferencial y trabajo colaborativo (CEEDC):	110
4.1. E.4. Información Emergente: Decisión de estudiar educación:	111
4.2. Discusión de resultados	112

CAPÍTULO 5:.....	122
Consideraciones finales, limitaciones y proyecciones de la investigación.....	122
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	125
7. ANEXO.....	131



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Cronograma procedimiento metodológico. Elaboración propia.....**¡Error! Marcador no definido.**

Tabla 2. Matriz de análisis de contenido. Fuente: Elaboración propia.....**¡Error! Marcador no definido.**

Tabla 3. Periodo educativo asociado a la inclusión o exclusión (IETEPE).....**¡Error! Marcador no definido.**

Tabla 4. Actor(s) de la comunidad escolar asociado (IETEAC).....**¡Error! Marcador no definido.**



ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Gráfico 1. Comuna procedencia generación 2018.....	¡Error!
Marcador no definido.	
Gráfico 2. Edad generación 2018.....	¡Error!
Marcador no definido.	
Gráfico 3. Género generación 2018.....	¡Error!
Marcador no definido.	
Gráfico 4. Participación generación 2018.....	¡Error!
Marcador no definido.	
Gráfico 5. Comuna de procedencia generación 2017.....	¡Error!
Marcador no definido.	
Gráfico 6. Edad generación 2017.....	¡Error!
Marcador no definido.	
Gráfico 7. Género generación 2017.....	¡Error!
Marcador no definido.	
Gráfico 8. Participación generación 2017.....	¡Error!
Marcador no definido.	
Gráfico 9. Tipo o causa de inclusión y/o exclusión.....	¡Error!
Marcador no definido.	
Gráfico 10 y 11. Caracterización de la Reflexión. Generación 2017 y generación 2018.....	¡Error!
Marcador no definido.	

Gráfico 12 y 13. Apropiación del Rol Docente. Generación 2017 y generación 2018.....;Error!

Marcador no definido.



INTRODUCCIÓN

El propósito de este estudio etnográfico es describir y analizar las trayectorias educativas de exclusión-inclusión de profesores en formación de la Universidad de Concepción, durante la construcción del saber pedagógico; y la manera en que éstas impregnan el proceso reflexivo durante su formación inicial docente, vinculada, a un contexto dado.

Para este objetivo se llevará a cabo el análisis de relatos de vida escritos, elaborados por los y las participantes, quienes han realizado prácticas progresivas en instituciones escolares, donde podrían estar interviniendo sus recuerdos, experiencias y todo lo que compone su historicidad. Durante esta experiencia, han de llevar a cabo, un rol que, si bien les es conocido, estará sujeto a constantes posibles interpretaciones, en las cuales, lo teórico, práctico y, posiblemente lo personal, intervendrán.

Acceder a este cúmulo de información, requirió adoptar un enfoque investigativo, focalizado en identificar y comprender, el significado e impacto que podría tener, en las trayectorias educativas, la presencia de instancias de inclusión y/o exclusión; de forma que, se pueda estudiar la manera en que reflexionan y construyen su identidad docente, alternativa que es entregada por la investigación cualitativa.

Junto a lo anterior, se determina el uso del enfoque biográfico, para que, mediante el instrumento de relatos de vida, no solo, se acceda a las vivencias del individuo, a partir de su propia voz, sino que también a sus interpretaciones y valoraciones.

Con la información recopilada, el análisis estuvo enfocado en estudiar la manera en que reflexionan los individuos sobre las experiencias vividas, la valoración afectiva que expresan y cómo éstas pueden vincularse a los conceptos de inclusión y exclusión social. De modo que, se entiende la dinámica de inclusión-exclusión social como una especie de imagen dual de la sociedad, en la que existe un sector integrado y otro excluido de

diferentes ámbitos, lo que Jiménez, 2009, profundiza señalando el carácter multidimensional de la exclusión, la cual, “tiene un sentido global muy semejante a «alienación», enajenación de una forma de vida a la que supuestamente se tiene derecho.” De igual modo, en el apartado de análisis, se dará especial atención a la forma en que las experiencias descritas bajo la influencia del nivel de integración social percibido, afectan el proceso de elaboración del saber pedagógico, concepto que por el momento, entenderemos como aquel conjunto de saberes que el o la docente acumula a lo largo de su vida.

Finalmente, en relación a la estructura de la presente investigación, en las páginas siguientes se presenta el *Capítulo 1* donde se aborda, entre otras cosas, el *Planteamiento del problema*; en seguida le sigue el *Capítulo 2* correspondiente al *Marco teórico*; luego se da paso al *Capítulo 3* donde se abordan aquellos aspectos supeditados al *Marco Metodológico*; después viene el *Capítulo 4*, denominado *Análisis de resultados*; el *Capítulo 5*, para dar espacio a las *Consideraciones finales*; y finalmente, se presentan las *Referencias bibliográficas*, donde se da manifiesto de los autores, libros, artículos científicos, entre otros, dejando un espacio final para los *Anexos*, donde se organizan los instrumentos de recolección de información y su matriz para la validación de expertos y los relatos parcelados de los sujetos de investigación.

CAPÍTULO 1:

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Cuando se observa la historia de la educación chilena, su configuración teórica y su manifestación práctica en las escuelas, se puede identificar, cómo su estado de “fracturada”, ha evolucionado y transitado hasta la actualidad. Si se le considerara, inestable y frágil, no estaría implicando que es estática ni rígida, sino que, su trayectoria caracteriza por estar separada del resto de las dinámicas sociales, teniendo escasas conexiones, tanto externas (para con otras áreas sociales) como internas (para con los actores y/u organismos que le componen). De este modo, cuando se han diseñado y ejecutado, reformas en busca de mejoras significativas en la educación, éstas no han rendido frutos de manera eficiente; puesto que, al ser excluida de la comunidad, la institución y los elementos que integran -los cuales suelen observarse por separado o agrupados de forma superficial- las iniciativas no alcanzan a impregnar en profundidad.

Una preocupante señal de lo anterior, es la observación que surgió durante la acreditación de los programas de formación inicial docente de 2018, encontrándose que: “la articulación de la formación disciplinar y pedagógica, y la formación teórica y práctica, se presentan como debilidades transversales en las resoluciones de acreditación de las carreras” (Comisión Nacional de Acreditación [CNA], 2018, p. 61). Este hallazgo motivó, un cúmulo de iniciativas y proyectos, destinados a diseñar acciones que se tradujeran en mejoras en la formación de profesores, por considerarse, un pilar fundamental que, aún, no se ha logrado entender a cabalidad.

La formación de profesores y su perfeccionamiento ha estado en la tabla de quehaceres, por años, en especial en lo que respecta a su manejo disciplinar, didáctico y posterior formación continua; quedando algo alejado del reflector, lo subjetivo, humano, histórico

e identitario, y/o la forma en que ello interactúa, con el bagaje de saberes pedagógicos que el futuro docente va elaborando.

Siguiendo la línea anterior, las observaciones señaladas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] (2017), en una de sus revisiones, data de la importancia de que las instituciones formadoras de profesores consideren, a cabalidad, todo el espectro del comportamiento de sus estudiantes, en sus prácticas, al presentarse en las organizaciones escolares; considerando que, de ese modo, los procesos teóricos trabajados durante la FID serán coherentes con las dinámicas y necesidades de la comunidad escolar (OCDE, 2017).

De este modo, se entiende que una articulación pedagógica no tiene sentido si no se construye sobre la base de las características y contexto que describen a las escuelas; puesto que, cuando quienes desempeñan el rol de educadores, elaboran una problematización –en consideración de lo observado en la institución educativa- y construyen una propuesta que pretende satisfacer dichas necesidades; deben llevar a cabo un proceso reflexivo, el cual, inevitablemente, estará sustentado por su identidad, cultura, contexto, entre otros.

Por lo que, si los futuros educadores, al reflexionar, están conscientes de aquellos aspectos que sustentan su identidad, mientras simultáneamente, desarrollan las herramientas necesarias para llevar a cabo la labor educativa, de forma que haya una constante conexión entre trayectoria, teoría y práctica, su accionar se podría traducir, en un aporte a los procesos de disminución de la inequidad y la alta desigualdad social. Así, la variedad de estrategias, la reflexión constante y la conciencia de su propia historicidad, derivarán en un sin número de aprendizajes con los cuales enfrentarán situaciones que pudieron, incluso, haber estado presentes en su propia trayectoria escolar.

La necesidad de formar docentes capaces de abordar complejas problemáticas ligadas a la fuerte inequidad existente en la sociedad chilena, es tarea antigua que, a pesar, de las medidas gubernamentales y curriculares, se ha transformado en un fenómeno sin control que ha ido abarcando espacios cada vez más profundos. En relación a esto, Escudero 2005, señala cómo aquellos contextos, marcados por fracturas de desigualdad, dan paso a que se desarrollen desigualdades escolares, como un espejo, de las desigualdades sociales. Sumado a esto, a pesar de Chile ser un país conectado e integrado en las dinámicas internacionales, Tezanos (2001) señala que los procesos sociales de los últimos años, si bien han generado procesos inclusivos y de bienestar con la serie de cambios económicos, globales y tecnológicos, también ha incurrido en dinámicas cada vez más excluyentes socialmente.

Podemos entender entonces que, además, de la evidente conexión entre la FID y la capacidad de los docentes de abordar problemáticas, relacionadas con la exclusión e inclusión observada en la sociedad, existe una relación entre, la historicidad que acompaña y da forma a la identidad de los sujetos, y su práctica en el aula. A dicha historicidad que da forma a la identidad de las personas, la entenderemos desde ahora en adelante como trayectoria, un concepto que implica la temporalidad de las experiencias vividas por las personas, sus historias sociales y biográficas (Montes y Sendón, 2006) y de acuerdo al análisis de Svampa (2000).

De este modo, serán las trayectorias *educativas* de futuros profesores y profesoras de Chile, las que tendrán un papel protagónico en el presente estudio; las cuales, al igual que la mayoría de las dimensiones personales de los sujetos que integran la sociedad, están afectadas y supeditadas a las condiciones sociales existentes; por lo que, no están exentas de los efectos del fenómeno de inclusión-exclusión social que yace tan adherido a las bases del país.

Es por dichos motivos que, resulta lógico destinar parte de la atención investigativa al comportamiento que tiene, el mencionado fenómeno social y la trayectoria educativa, durante la formación inicial de cada docente, considerando cómo pudiese afectar su proceso reflexivo, toma de decisiones y ejecución práctica; tomando en cuenta que éstas

variables posiblemente impregnen todos los conocimientos, construidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente (Díaz, 2001), es decir, afectando lo que entendemos por saber pedagógico.

Algunos antecedentes que pueden entenderse como evidencias de la presencia de desigualdad en las trayectorias, quedan manifestadas en el artículo de Suckel, Campos, Sáez y Rodríguez (2019) respecto a investigaciones en torno a trayectorias educativas:

...desde los relatos emergen experiencias favorables y desfavorables que aportan elementos en la demarcación de los saberes asociados al quehacer pedagógico. Estas experiencias se analizan y reinterpretan al enfrentarse a escenarios que impliquen movilizar saberes relacionados con la acción práctica. En este contexto, estas experiencias se hacen conscientes y forman parte del proceso reflexivo en torno a la acción práctica, incluyendo en la toma de decisiones pedagógicas en el aula. (p. 125)

Junto a lo anterior, otro antecedente que motiva a focalizar el trabajo reflexivo en torno a las trayectorias de profesores y profesoras, macadas por exclusión y/o exclusión; yace en los últimos acontecimientos nacionales y globales, que parecen incrementar la necesidad de atender la problemática, por dejar en evidencia, diversas señales de una inequidad que tiene tiempo.

La crisis social del 18 de octubre de 2019, si bien no viene a ser lo central de este estudio, si es considerada como la manifestación explícita de una sociedad agotada que ha llegado a sus límites, tras soportar sucesivas políticas desiguales y elitistas, donde no quedaba espacio para la participación o la sensación de tranquilidad, derivando en un mar de

inquietudes, miedo y rabia, al ver que sus historias habían transcurrido al margen de la sociedad.

Cuando el contexto nacional se caracterizaba por ser inestable, fracturado y lleno de desconfianza, la crisis sanitaria generada por el COVID-19, implicó que dicha brecha social de desigualdad, se triplicara en tamaño, extremando el estado de incluido o excluido dependiendo del caso, alcanzando fronteras aún más críticas, como el acceso mismo a salud, educación y vivienda.

El complejo y delicado escenario descrito, motiva a que mediante la descripción y análisis de las trayectorias de exclusión-inclusión del estudiantado, en el proceso de construcción de saber que están viviendo y con el contexto nacional e internacional de por medio, exterioricen no solo aquello sobre lo cual están reflexionando, sino que también, la forma en la que lo están haciendo, los aprendizajes que están incorporando y las necesidades que están visualizando, vinculando tanto lo que experimentan en el presente, como lo que respecta a su historia de vida.

La presente investigación busca adentrarse en el campo de la formación inicial docente, intentando acceder a aquellos aspectos de los sujetos, que por ser delicados, íntimos y complejos de tratar, se suelen ignorar, a pesar de la significancia y trascendencia que para la persona pudiesen representar.

De este modo, para el estudio se consideró -como se ha mencionado con anterioridad- un grupo de estudiantes de Educación General Básica de la Universidad de Concepción; los cuales, tras doce años de formación escolar, vuelven a las aulas como educadores, transitando de forma paulatina, a la toma del rol de docentes para el cual se prepararán por cinco años.

Entendiendo así, que el camino que las personas recorren a lo largo de sus vidas, en el cual, van acumulando todo un abanico de conocimientos, no existe ni está orientado a que la persona, únicamente, sobreviva en una sociedad; sino que al estar construido, a la par, de un sin número de emociones, apreciaciones y reflexiones, que dan forma a su identidad misma, abarcando pasado, presente y futuro.

1.2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN:

¿Cómo se vinculan las trayectorias de exclusión-inclusión social del profesorado en formación con la construcción del saber pedagógico a partir de la reflexión sobre la práctica?

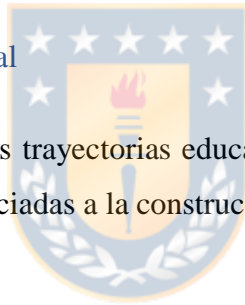
¿Cómo se caracteriza el proceso reflexivo que llevan a cabo los futuros docentes al abordar sus trayectorias educativas?

¿Cómo se relacionan las trayectorias de exclusión-inclusión social de los profesores en formación con la Formación Inicial Docente y la construcción del Saber Pedagógico?

1.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.3.1. Objetivo general

Analizar la reflexión sobre las trayectorias educativas de exclusión-inclusión social del profesorado en formación asociadas a la construcción de saber pedagógico.



1.3.2. Objetivos específicos:

- Describir las trayectorias de exclusión-inclusión social de los estudiantes de Educación General Básica de la Universidad de Concepción.
- Analizar las características del proceso reflexivo de los estudiantes de Educación General Básica con respecto a las trayectorias identificadas.
- Comprender la manera en que las trayectorias escolares de inclusión-exclusión y los procesos reflexivos asociados afectan la construcción del saber pedagógico.

CAPÍTULO 2:

MARCO TEÓRICO

1. Trayectorias culturales

1.1. Concepto de Trayectoria

El término de trayectoria es reciente, en lo que respecta, a su asociación con el análisis de la formación y práctica pedagógica, por lo tanto, la manera en que es entendido y asociado en la investigación educativa ha ido creciendo y desarrollándose con los años.

A pesar de ser un concepto tan complejo, diversos autores han coincidido respecto de los elementos que abarca; así, en un estudio de Birgin, A., & Charovsky, M. M. 2013 se encuentra una idea respecto de dicho concepto, entendiéndolo “como recorridos o itinerarios personales que desarrollan los sujetos en determinados contextos sociales, institucionales, históricos, culturales y territoriales.” De la lectura, de lo señalado por los autores mencionados, se destaca la importancia de entender el concepto de trayectoria, como una noción en constante construcción, que tiene un comportamiento creciente y acumulativo.

Siguiendo esta línea, se va entendiendo a las trayectorias como itinerarios de los sujetos, lo que podría dar la errónea idea de que se tratase de un recorrido en el cual los individuos fluyen pero no toman mayor iniciativa; por lo que, la presente investigación destaca lo mencionado en “Las trayectorias de formación de profesores/as en un territorio fragmentado. El caso de Pilar” de Charovsky, quien menciona que lo que los sujetos experimenten en determinados ámbitos, va a dar paso a la formación de la subjetividad, señalando: “El estudio de las trayectorias alude al problema de la imbricación entre lo social y lo subjetivo.” (Charovsky, M. M.s.f.)

De este modo, el término aludido no solo se conforma por la dimensión objetiva de los sujetos, sino que, también, abarca la manera en que éstos se incorporan y desenvuelven en dichos contextos.

El análisis de las ideas anteriores, conduce el entendimiento del término trayectoria, como una elaboración que, además de implicar más de una dimensión, alude temporalidad, lo que es señalado en el estudio de Suckel Gajardo et al, , al hacer referencia a lo señalado por Montes y Sendón 2006, quienes bajo el argumento de que, la trayectoria implica las experiencias vividas y las historias sociales y biográficas de los sujetos, puede ser descrita como “el espacio social generado por la separación entre estructuras objetivas o posiciones sociales y las experiencias de los actores o formación de identidades sociales.” (Montes y Sendón 2006 extraído de Suckel. M. et al. 2019)

Siguiendo a Suckel y Chiang, en una publicación de 2021, sobre trayectorias, se considera que al incorporar la idea de temporalidad a la ecuación, se manifiesta, en su totalidad, la interacción entre dos aspectos biográficos fundamentales que están inscritos en el concepto de trayectoria; para lo cual, se hace referencia a lo mencionado por Dubar, quien manifiesta que existe una “trayectoria “objetiva”, vinculada a las posiciones sociales ocupadas durante la vida, medidas por medio de categorías estadísticas; y la trayectoria “subjetiva” expresada en las “historias personales” cuyo relato remite a las visiones del mundo y de sí mismo.” (Dubar 1998, p. 73 en Suckel Gajardo, M. I., & Chiang Salgado, M. T. 2021)

En virtud de lo anterior, se entiende que las trayectorias no son solo es el resultado de una interacción estática entre lo objetivo y subjetivo, sino que también vienen a ser un espacio que se desarrolla y comporta en respuesta a las valoraciones y experiencias sobre las que el individuo reflexiona, permitiéndole la posibilidad de actuar y desarrollarse con cierto albedrío, de manera que puede deconstruir y reconstruir los roles asociados a su espacio objetivo; considerándose el espacio entre lo objetivo y subjetivo en la trayectoria como el:

Espacio generaría la posibilidad de transitar entre las posiciones objetivas y las actitudes subjetivas a través de un manejo más reflexivo de las imágenes sociales y, por ende, a un distanciamiento del sujeto en relación con los roles. (Svampa, 2000 en Montes y Sendón, 2006, extraído de Suckel, 2019, p. 121)

Centrando el enfoque, en lo que se entiende por trayectorias sociales, emerge la asociación entre dicho concepto y las teorías de la reproducción, como se puede observar en el texto “Trayectorias estudiantiles en contexto de pobreza socioeconómica: una aproximación desde la región Bío Bío, Chile”, donde haciendo referencia a Dávila, Ghiardo y Medrano, se define trayectoria como:

Las trayectorias sociales tienen un punto de inicio definido por el volumen y la estructura de capitales con que cuenta el individuo al nacer y es la familia el factor determinante y del que depende el patrimonio de capital heredado, condiciones materiales de existencia, lugar de residencia. (Dávila, Ghiardo y Medrano, 2005, citados en Suckel Gajardo, M. I., & Chiang Salgado, M. T. 2021, p. 4)

Por lo tanto, la presente investigación considera, que la relación con la teoría de la reproducción social, de Pierre Bourdieu y Jean-claude Passeron, yace en el hecho de que de no existir la comunicación entre lo objetivo y lo subjetivo, o de estar sometido lo subjetivo a lo objetivo, la reflexión sería insuficiente para superar la realidad estructural que rodea a las personas al nacer.

Finalmente, en lo que respecta al comportamiento y evolución del término de trayectoria social, investigaciones remarcan la idea de que “ya no es posible encontrar trayectorias lineales predecibles (...) Por el contrario, se tiende cada vez más a observar prácticas permeadas por una dinámica de fragmentación social, cultural y educativa...” (Montes, N., & Sendón, M. A. 2006)

Este comportamiento de la trayectoria respalda su naturaleza compleja y variable, puesto que la no linealidad no implica necesariamente un comportamiento del todo opuesto basado en un total libre albedrío, puesto que la existencia de paradigmas sociales y el hecho de formar parte de una determinada sociedad está constantemente influenciando el accionar de los individuos.

1.2. Trayectorias Escolares

Como se ha ido vislumbrando, el término de trayectoria es esencialmente amplio, por lo que no es contradictorio que se puedan identificar y diferenciar diversos tipos de trayectorias, como resultado, de las diversas dimensiones en las que se construye y desarrolla la identidad de los sujetos. Así como menciona Terra (2018), citando a Hélandot (2006), en referencia a las diferentes líneas biográficas:

Podrían así constituir distintas trayectorias inmersas en la historia de vida: trayectoria familiar, trayectoria educativa, trayectoria residencial y trayectoria laboral. Cada una de ellas puede ser pensada como una articulación de elementos, subjetivos y objetivos, que tienen diferente importancia según el ciclo vital que esté atravesando el actor social. (Sección 2: La perspectiva biográfica, párrafo 5)

Para el caso de la presente investigación se optará por focalizar la atención en lo que se entiende por trayectorias escolares, las que si bien forman parte de las trayectorias juveniles, no se entienden como iguales.

Por trayectorias escolares, diversos autores coinciden en señalar que no se trata un recorrido, cuyo escenario y fuentes, son únicas, sino por el contrario, se trata de una construcción histórica que entrama diversos aspectos. De este modo en “Trayectorias educativas de estudiantes de nivel medio. Argentina a comienzos del siglo XXI” las autoras señalan que:

Trayectorias de los estudiantes/jóvenes constituyen la expresión de la articulación entre las elecciones propias, los recorridos familiares y las propuestas institucionales disponibles para aquellos que pertenecen a sectores altos y medios que asisten al nivel secundario en un contexto definido como fragmentado social

y educativamente, mismo que también opera condicionando los recorridos y las prácticas. (Montes, N. & Sendón, M. A. 2006, p. 382)

Luego, profundizando en la constitución, de lo que se entiende por trayectorias escolares; citando a Terigi, Suckel y Chiang, indican que se puede diferenciar –dentro de trayectorias escolares- una trayectoria teórica de una trayectoria real. Con respecto a las trayectorias teóricas, éstas se caracterizarían por tener una progresión lineal, en lo que respecta a los itinerarios estudiantiles, basados en elementos propios de la estructura del sistema escolar, es decir, mediante “la organización a través de niveles, la gradualidad del currículum y la anualización de los grados de instrucción”. Por su parte, las trayectorias reales, son aquellas que se construyen sobre la base del análisis de las trayectorias de las personas; entendiendo a los sujetos como individuos heterogéneos, situados en un contexto específico que encuadra el paso por la escolarización del estudiantado, siendo “marcada por fenómenos como la repitencia y el abandono escolar.” (Terigi, 2009 en Suckel y Chiang, 2021, p 4)

La finalidad de trabajar sobre el análisis de trayectorias escolares busca responder a la desigualdad educacional existente, motivando a la reflexión y reconocimiento de patrones que perpetúan una dinámica desigual, evitando clasificaciones que omitan la esencia misma del concepto. Así Terigi en Trayectorias escolares señala:

La preocupación por las trayectorias escolares debe ir de la mano de la remoción de las barreras que impiden el cumplimiento de los derechos educativos y de la adopción de medidas positivas a favor de quienes ven vulnerados sus derechos, pero no de la estandarización de recorridos o del desconocimiento de las distintas vías por las cuales es posible que se produzcan aprendizajes socialmente valiosos. (Terigi, F. 2014, p. 21)

Frente a lo anteriormente señalado, es posible ir visualizando la conexión intrínseca entre el análisis de las trayectorias educativas y la búsqueda de mejoras en el sistema educativo, reconociendo que la amplitud del concepto mismo, es un reflejo de la extensión que abarca el trabajo en pos de las mejoras escolares, implicando dimensiones que traspasan los muros de los establecimientos educacionales.

1.3. Trayectorias escolares en la formación de profesores

El reconocimiento del impacto que puede llegar a tener la historicidad de una persona sobre su vida y proyección futura, es una idea que cada vez tiene un mayor apoyo, paulatinamente se han ido considerando más vínculos entre la trayectoria de un individuo y su devenir. Así autores como Charovsky, en un coloquio de investigación educativa, señalan la profundidad que puede alcanzar la influencia de los recorridos realizados en las instituciones educacionales, en la vida futura de los individuos. “Las trayectorias escolares y el paso por la institución formadora entran con el origen social, el capital familiar y el territorio dando lugar a conformaciones complejas que condicionarían las expectativas laborales futuras.” (Charovsky, M. 2019, Algunas conclusiones, párrafo 1)

Sumado a lo anterior, estaría el caso de quienes toman la decisión de formarse como profesores, pasando de estar en las escuelas como estudiantes a, cinco años después -en promedio-, desempeñarse como educadores; retornando, en su vida laboral, a un espacio cuya naturaleza conocen. De modo que la trayectoria de vida con la que inician su proceso de formación profesional y posteriormente su vida de trabajo, ya alberga información relacionada. (Tardif, 2004, en Charovsky, M. 2019)

En la publicación de Suckel, M. 2019, ya mencionada anteriormente, se estudia y analiza la relación y el devenir de la interacción entre las trayectorias educativas de los futuros profesores y su formación universitaria como educadores. De este modo, se indica que es en las organizaciones educativas de los profesores el espacio donde se construyen las

identidades, considerando como fuentes las trayectorias educativas individuales y colectivas, en paralelo con la introducción de competencias propias de la política educativa. (Suckel, M. et al, 2019)

De este modo, y como se va señalando en el texto anterior, es posible ir reconocimiento a las trayectorias educativas de los educadores en formación como un elemento crucial a la hora de estudiar su proceso de identidad profesional:

A partir del reconocimiento que los(as) profesores(as) en formación vienen con una representación construida de lo que es ser profesor(a), una perspectiva de formación inicial docente orientada a promover procesos de reflexión crítica y diferenciación de esquemas cognitivos y emocionales provenientes de sus propias trayectorias educativas implicaría otorgar una intencionalidad en la formación inicial docente referida al conocimiento y comprensión de las representaciones sociales de profesores(as) en formación sobre el proceso de aprendizaje construido. (Suckel, M. et al, 2019, p. 128)

De este modo, se entiende que la trayectoria educativa de los sujetos pasa a ser uno de los pilares fundamentales sobre los cuales se comienza a construir lo que entendemos como trayectorias de los profesores en formación.

2. Inclusión y exclusión social

2.1. Concepto de inclusión social

El concepto de inclusión, por si solo es sumamente amplio, al igual que cuando se habla de inclusión social; la cantidad de variables a las que apuntan, intentan transparentar el nivel de alcance y la cantidad de variables que dicho concepto implica. Es posible iniciar su estudio entendiendo este término como una idea que está conectada con lo que se

entiende por equidad, pero en Muñoz-Pogossian, B., & Barrantes, A. citando al Banco Mundial se define como:

...proceso de empoderamiento de personas y grupos para que participen en la sociedad y aprovechen sus oportunidades. Da voz a las personas en las decisiones que influyen en su vida a fin de que puedan gozar de igual acceso a los mercados, los servicios y los espacios políticos, sociales y físicos. (Banco Mundial en Muñoz-Pogossian, B. & Barrantes, A. 2016, p. 17)

Pero el concepto de inclusión no hace relación únicamente a aspectos de acceso, sino que va mucho más allá considerando lo que en el mismo texto se señala de acuerdo a lo mencionado por la CEPAL, que entiende la inclusión social como el “proceso por el cual se alcanza la igualdad, y como un proceso para cerrar las brechas en cuanto a la productividad, a las capacidades (educación) y el empleo, la segmentación laboral, y la informalidad, que resultan ser las principales causas de la inequidad.” (CEPAL, 2014).

Usualmente el concepto de inclusión queda de lado por centrar la atención en el concepto de exclusión, pero en esencia apuntan a las mismas circunstancias y estado, desde opuestas perspectivas, así se recuerda lo señalado por citado por Parrilla et al:

La exclusión, por otro lado, no puede ser entendida sin hacer referencia al concepto de inclusión (Karsz, 2000), ambos conceptos forman parte de un continuo indisoluble en el que intervienen variables de carácter laboral, económico, social, familiar, etc. Los dos son conceptos opuestos que se van construyendo y reconstruyendo socialmente. La inclusión social se constituye así en el marco de referencia o telón de fondo desde el que abordar la exclusión, al ser la participación activa y plena en condiciones de equidad y justicia social... (Karsz. 2000 en Parrilla et al., 2010, p. 214)

De este modo, la inclusión y la exclusión como fenómenos complejos de gran extensión, se manifiestan no solo de variadas maneras, sino que también en diferentes momentos, lo que

“hace pensar en itinerarios múltiples en el proceso de transición a la vida activa dado que no existe una única forma de exclusión” o de inclusión, sino que las posibilidades y combinaciones son infinitas.

2.2. Concepto de Exclusión social

Un concepto que ha sido sumamente investigado y tiene una importante presencia en la literatura, es el concepto de exclusión, en particular el de exclusión social, como un fenómeno que resulta de tal complejidad e historicidad, que a pesar de esta abundancia en su estudio, se sigue percibiendo como una idea borrosa y cambiante. A pesar de lo mencionado, se aprecia un acuerdo respecto a que, el concepto tratado, puede ser analizado y entendido como un proceso multidimensional que:

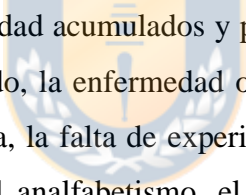
Tiende a menudo a acumular, combinar y separar, tantos a individuos como a colectivos, de una serie de derechos sociales tales como el trabajo, la educación, la salud, la cultura, la economía y la política, a los que otros colectivos sí tienen acceso y posibilidad de disfrute y que terminan por anular el concepto de ciudadanía. (Jiménez. 2008, p. 178)

Considerando que desde un inicio es importancia entenderlo como un proceso y no como un evento aislado, que implica la acumulación de desventajas en comparación con otros, Jiménez agrega citando a Castells (2001: 98) que a la persona excluida se le impide “sistemáticamente el acceso a posiciones que les permitirían una subsistencia autónoma dentro de los niveles sociales determinados por las instituciones y valores en un contexto dado”.

Algunos autores han trabajado en cuanto a describir el espacio o contexto en que la exclusión social se desarrolla, identificando las áreas principales que le constituirían,

Commins citado en Laparra, señala cuales serían las instancias de exclusión social para una cantidad determinada de personas “a partir de la interrelación de dificultades en cuatro dimensiones básicas: la política (ciudadanía democrática), la económica (integración laboral), la social (derechos sociales) y la interpersonal (relaciones familiares y comunitarias).” (Commins 1993 en Laparra, L., et al, 2007, p. 38)

Posteriormente en este mismo estudio se profundiza en torno a identificar quienes tendrían una mayor vulnerabilidad frente a este proceso social, mencionando un estudio del Panel de Hogares de la Unión Europea realizado en 2004 por el equipo de Subirats, considerando los diversos factores de desigualdad que pueden estar conectados y los “colectivos de población más propensos a sufrirlos.” De este modo, la investigación indica que dentro de la exclusión social, los factores principales han de ser la mezcla de diferentes:



Elementos de desigualdad acumulados y pueden sintetizarse en los siguientes: el desempleo desprotegido, la enfermedad o discapacidad, el nivel formativo muy bajo, la pobreza severa, la falta de experiencia laboral por trabajo doméstico, la precariedad laboral, el analfabetismo, el aislamiento relacional, la precariedad económica asistida en el hogar y las dificultades económicas en el hogar. (Laparra, M. et al. 2007, p. 39)

El concepto de exclusión social ha evolucionado considerablemente, pasando de ser asociado, únicamente, a términos como privación y pobreza, a un conjunto multidimensional, como se señala en Jiménez citando a la Fundación Encuentro fuerza a centrar la discusión en todas aquellas cuestiones que “la investigación tradicional de la pobreza había dejado al margen, como la importancia de las relaciones sociales, la multidimensionalidad del fenómeno o la necesidad de estudiar las dinámicas que conducen a la exclusión”. (Jiménez 2009)

Exclusión social y pobreza fueron, por mucho tiempo considerados términos que hablaban de lo mismo, que interactuaban de manera bidireccional en una especie de relación causa-

efecto; pero, la exclusión social no solo alude a la pobreza y la pobreza no solo se relaciona con la exclusión social, puesto que, como se lee en Jiménez 2008 citando a Tezanos “la pobreza puede ser resultado de una exclusión política, social o cultural (por ejemplo, discriminación sexual o racial en el mercado de trabajo). Pero los prejuicios y discriminaciones sólo producen exclusión social, en última instancia, en la medida en que provocan incapacidad para lograr unos ingresos y un nivel de vida aceptables, generando una carencia de opciones y alternativas que los que no son pobres, aunque estén excluidos en algún sentido, pueden, sin embargo, disfrutar” (Tezanos 2001: 60)

En lo que respecta al estudio de la existencia misma de la exclusión social, Laparra 2007, al tratar las distintas visiones que se tiene de la exclusión social, en un contexto de constantes transformaciones y el surgimiento de nuevos riesgos, las explicaciones de su origen pueden girar en torno a tres tipos de enfoque:

- 1) Los excluidos son personas que no quieren seguir las normas y estilos mayoritarios y a quienes es preciso incentivar y disciplinar.”...”Esta visión está presente en las teorías de Murray (1984, 1990) y Mead (1986; 1992; 1997) que avalan la existencia de una infraclase (underclass) caracterizada por un avanzado estado de degradación moral que impide a sus miembros asumir el trabajo regular y legal como forma de vida y la familia como institución de reproducción social. (Laparra, L., et al. 2007, p. 23-25)
- 2) La desindustrialización y la difusión de la innovación tecnológica han dejado obsoletos a buena parte de los trabajadores con baja formación que en la sociedad industrial podían encontrar un trabajo estable y bien remunerado relacionado con tareas repetitivas en las cadenas de montaje”...”Por tanto, el problema a tratar no es tanto la falta de motivación de los excluidos, como las deficiencias de sus capacidades de funcionamiento (Sen, 1995) para insertarse en la sociedad post-industrial. (Laparra, L., et al. 2007, p. 23-25)

- 3) Por último, la exclusión también es analizada como el resultado de una discriminación activa basada en los intereses estamentales y en los prejuicios en contra de los grupos sociales específicos a causa de su étnia, circunstancias personales o estilos de vida.” (...) “En cierta manera, cuando la exclusión es concebida como la pertenencia a un grupo específico, con lógicas, valores y conductas claramente diferenciadas de las de la sociedad mayoritaria se está reforzando esta estigmatización que en nada ayuda a vencer la exclusión.

(Laparra, L., et al. 2007, p. 23-25)

Como se puede apreciar, la amplitud del concepto de exclusión social, implica que no basta con el análisis del proceso de construcción, puesto que este proceso también se constituye de “la dimensión personal y subjetiva (la vivencia misma de la exclusión, la interpretación, opiniones y perspectivas que de su propia situación tienen las personas en situación de exclusión).” (Rada. T. S. 2008, p. 157-171)

2.3. Inclusión y Exclusión en el ámbito educativo

Comprender la relación entre los conceptos de inclusión y exclusión conlleva, de base, entender el dinamismo de su comportamiento, “donde las fronteras entre el dentro y el afuera son cada vez más móviles y se hallan diseminadas por todo el cuerpo social.” (Latorre 2007). La realidad social puede ser tan compleja y variada que “incluso pueden observarse mixturas de “exclusiones en la inclusión” o “inclusiones en la exclusión” (Citando a Robles, 2000, en Cathalifaud, M. A. 2012).

Esta dificultad en el estudio y análisis de la intrínseca relación de dichos conceptos, es lo que podría explicar que, muchos programas destinados a dar soluciones, no logren los resultados esperados:

No debería sorprender la multiplicación de las exclusiones, más debería llamar la atención la apertura a declaraciones que las tratan como problemas remediabiles, sin reconocer que son producidas por las propias operaciones de inclusión que se han abierto con la nueva estructura social. De hecho, los requerimientos de selección, de los cuales se hace cargo la educación, han aumentado en relación con el incremento de la complejidad de la sociedad... (Cathalifaud, M. A. 2012, p. 39)

La dinámica entre inclusión y exclusión social, traspasa todo tipo de fronteras, manifestándose en cualquier espacio que involucre al ser humano, por lo que el espacio educativo, no se haya exento de la presencia de ambos fenómenos. En este escenario, ambos términos, si bien pueden mantener una idea base, incorporan aquellos aspectos que, dependiendo del caso, existen o escasean.

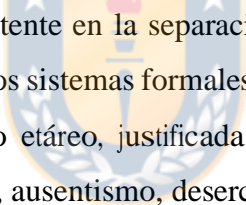
Es así que, la presente investigación, abordará lo que se entiende en la literatura académica por inclusión y exclusión educativa y la manera en que dichas ideas se entretujan con el término de trayectorias escolares.

Encontrar en la literatura alusiones directas a inclusión educativa, no es del todo sencillo, por el hecho de hacerle referencia generalmente, desde una perspectiva crítica que busca introducir la exclusión; pero uno de los hallazgos más claros, se presenta en Pérez (2014), en que se alude a lo mencionado por Mato quien refiriéndose a las Instituciones de Educación Superior señala que la inclusión educativa habla de “la inclusión de los conocimientos y modos de producción de conocimientos, formas de aprendizaje, lenguas, historias, visiones de mundo y proyectos de futuro de los pueblos indígenas y afrodescendientes.” (Mato, 2012:19)

Lo anterior correspondería a una descripción general y positiva de lo que usualmente se entiende por inclusión educativa, pero en la literatura también se aprecian perspectivas, más críticas sobre lo que se entiende por éste término, que apuntan al resultado de intentos de soluciones fallidas “... como un problema de las políticas educativas que persiste luego de lograr la inserción o re-inserción de un sujeto al sistema escolar.” (Scarponetti, P. et al. 2019)

Esta visión apunta a lo mencionado al comienzo de este apartado, en que se trata la relación dinámica entre inclusión-exclusión, donde a partir de una es posible obtener la otra y viceversa. Como se aprecia en este apartado, dicha relación no solo se manifiesta cuando se tratan los términos a secas, sino que también cuando se les apellida con la palabra educación o escolar. De este modo, en el mismo estudio se expresa que es posible resignificar lo que usualmente es entendido por exclusión en educación, pasando a identificar la existencia de “formas de escolaridad de baja intensidad y aprendizajes de baja relevancia.” (Terigi. 2010. Extraído de Scarponetti, P. et al. 2019, p. 299)

Por otra parte, el término exclusión escolar, muy presente en la literatura, es definida por Berríos Carreño, J. 2009, como:



...un fenómeno consistente en la separación prolongada o permanente del niño, niña o adolescente de los sistemas formales de enseñanza / aprendizaje garantizado por ley para su grupo etáreo, justificada en base a estereotipos vinculados a desadaptación, fracaso, ausentismo, deserción y abandono de la escuela. (p. 24)

De este modo, entendemos que el individuo que vivencia exclusión educativa, se ve privado de parte de los servicios que la institución escolar promete brindar, independiente de las razones o los tipos. Siguiendo esta idea y considerando que la formación escolar es un proceso, al igual que la exclusión misma; es importante señalar, que la manera en que se desarrolle dicho fenómeno y el lugar que pase a ocupar en la trayectoria de cada individuo, no se basará en una instancia única. Así Jiménez, 2008, señala cómo en el espacio educativo es posible encontrar hechos que pueden traducirse en:

Condicionantes o determinantes de los procesos de exclusión escolar y social o que, por lo menos, obstaculizan la integración. Factores tales como el analfabetismo, los niveles formativos bajos, el abandono del sistema escolar sin haber obtenido una titulación básica, el fracaso escolar, el no dominio de idiomas

extranjeros, entre otros, pueden conducir a la aparición de los procesos de exclusión social. (Jiménez, 2008, p. 181)

Tal y como menciona la autora, la cantidad de factores que pueden derivar en vivencias escolares de exclusión es muy amplia, al igual que las posibles combinaciones, considerando que, además, como señala Jiménez en el mismo estudio “no podemos olvidar que el sistema educativo es un subsistema dentro de la sociedad y que, por tanto, se ve afectado por los cambios que se producen a nivel más general”. Añadiendo que a pesar de lo anterior, la escuela es uno de los medios más importantes para los procesos integradores. (Jiménez 2008)

En lo que respecta al origen o al motor que crea la exclusión educativa, autores como Escudero, señalan respecto de la exclusión educativa, que ésta tendría sus inicios:

O en la desmesura de los contenidos y aprendizajes que se persiguen en los currículos oficiales, o en la sustancia y forma que adquieren al desplegarse por la multitud de elementos y agentes que median su acercamiento y provisión a los estudiantes: políticas de desarrollo del currículo, políticas de materiales didácticas (casi reducibles a los libros de texto, de hecho), culturas y prácticas vigentes en los centros, departamentos y profesorado en general, por dejar aquí la relación. (Escudero Muñoz, J. M. 2005, p. 10)

Estos espacios señalados por Escudero, no solo pueden ser entendidos como escenarios de origen, sino que también, como algunas de las tantas áreas en que la exclusión educativa se presenta, puesto que, en las mismas palabras del autor: “la exclusión educativa o sus zonas de riesgo cubren prácticamente todas las dimensiones de la personalidad de los estudiantes (intelectuales, personales y emotivas, sociales y actitudinales...) e incide en instancias y sujetos que están a su alrededor.” (Escudero Muñoz, J. M. 2005, p. 14)

De acuerdo a la revisión anterior, sería factible considerar que en las sociedades el sistema educativo, materializado en las instituciones educacionales y salas de clase, se transforma en uno de los escenarios en que, no solo ocurren importantes eventos que serán integrados por los individuos a su historia de vida y desarrollo de identidad, sino que también se incorpora la dinámica de inclusión-exclusión. Por estos motivos, esta investigación considera que el espacio educativo alberga el entrecruce de variables como “trayectoria escolar” e “inclusión-exclusión escolar”, entre otras, puesto que no datan de un momento específico, sino que fluctúan en el tiempo, ya que, como señala Jiménez, (2009), “la formación recibida en el sistema educativo otorga competencias que facilitan la integración socio-laboral pero también, de forma paralela, contribuye al desarrollo personal, social y emocional de los individuos.” (Jiménez, M., Luengo, J. J., & Taberner Guasp, J. 2009, p. 26)



3. Formación inicial docente (FID)

3.1. Concepto de FID

El proceso de formación profesional que emprende aquel individuo, que opta por la formación pedagógica, viene a ser una trayectoria educativa, que está inscrita en su trayectoria de vida. En este proceso, el sujeto utiliza sus recuerdos de trayectorias escolares como fuente de conocimientos previos para su profesionalización docente, y la forma en que juegue con dicha información, durante toda su formación inicial docente, es parte de lo que esta investigación busca estudiar.

De este modo, entender a qué hace referencia el concepto de Formación Inicial Docente (FID), es clave para el desarrollo de la presente investigación. En Ávalos, B., & Matus, C. (2010). Se señala que la FID suele reconocerse como “el conjunto de procesos académicos (enseñanza, aprendizaje e investigación) insertos en soportes institucionales, que en el caso de Chile son de nivel postsecundario y mayormente universitario, y que toman la forma de programas específicas según los niveles y especialidades del sistema educativo a los cuales se refiere”. En esta línea, los autores consideran que la FID tiene como

“objetivo específico preparar para la enseñanza”; es decir, formar individuos que sean capaces de diseñar y manejar contextos, que no solo, promuevan el aprendizaje de los alumnos, sino que también su desarrollo personal y social, mientras en paralelo, dichos individuos, están preparados para para aprender y reaprender, personal y colectivamente, a lo largo del ejercicio docente. (Ávalos, B., & Matus, C. 2010)

La Formación Inicial Docente, no es un proceso único para todos los individuos, muy por el contrario, en diversas investigaciones se estudia el impacto que tiene, en los futuros docentes, el contexto en que se desarrollan como profesionales; a este respecto, Ruffinelli, A. (2013), destaca lo manifestado por Eirín, García y Montero (2009) al indicar que “el aprendizaje docente depende de la instrucción recibida y del contexto y la cultura en que se desenvuelve el individuo, ya que el conocimiento se construye socialmente.” (p. 127-128) De este modo, el futuro docente no solo será una expresión de su individualidad, sino que además, de todo aquello que fue incorporando mediante la interacción con su ambiente formativo.

De este modo, FID viene a ser un proceso y escenario de suma importancia y particularidad, por generar –entre otras cosas- la aglomeración de experiencias de vida de los individuos, donde se irán construyendo un conjunto de competencias. En este aspecto, Martín-Gutiérrez, citando a Gewerc, comenta que:

El sentido que cada uno atribuye a la formación, está relacionado con las motivaciones que lo disponen a aprender e interactuar con otros; este sentido hace que el docente movilice estrategias coherentes con su propia trayectoria profesional y con las motivaciones que lo insertan en la formación, constituyendo el eje central de su proyecto identitario. (Gewerc. 2011. Martín-Gutiérrez, Á. 2014, p. 145)

3.2. FID en Latinoamérica y Chile

Como se había mencionado la Formación Inicial Docente no es única, sino que por el contrario se caracteriza por su heterogeneidad y diversificación, puesto que no solo se trata de un tema actual, la FID ha estado en constantes cambios y evolución, Vezub en “La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad”, señala que se puede constatar “un movimiento constante hacia la profesionalización del cuerpo docente.” Agregando, que a esta elevación a los niveles superiores del sistema educativo, le acompañaron nuevos requisitos de ingreso que implicaban cambios estructurales y culturales.

Al igual que la misma FID, los cambios no se traducían en las mismas acciones, Vezub, L. F. (2007) señala que muchas instituciones –formadoras de docentes- “siguieron funcionando de manera similar a las escuelas secundarias de las que emergieron, con relaciones infantilizadas entre docentes y estudiantes y vínculos con el saber que reproducen la lógica escolar, el peso de la autoridad y el rol del docente en detrimento de la autonomía de los estudiantes, del desarrollo de sus capacidades de investigación y construcción de conocimientos.” En este aspecto, cabe señalar que, la manifestación de los cambios en la FID, dependía de cada caso y de las políticas que cada país fue llevando a cabo.

En lo que respecta a la evolución de Formación Inicial Docente en Chile, se puede sintetizar, citando al Mineduc que:

A partir de los inicios de la década del 70 la formación de profesores en Chile pasa a ser enteramente de carácter terciario, quedando, luego de la supresión de las Escuelas Normales, a cargo de Universidades e Institutos Profesionales. A raíz de la dictación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) en marzo de 1990, la formación de profesores debe conducir a la obtención del **grado** académico de licenciado y al **título** profesional, pudiendo ser impartida solamente

por universidades y por aquellos institutos profesionales que tuviesen carreras de pedagogía creadas con anterioridad a la LOCE. (Mineduc. 2005, p. 20)

En Chile existe una amplia diversidad de modelos de Formación Inicial Docente, los cuales además, se han ido modificando y nutriendo. En lo que se refiere a la Universidad de Concepción y a la carrera de Educación General Básica (EGB) el plan de estudios considera la incorporación a la práctica en establecimientos educacionales, debe ser desde el primer año de formación, considerando en el plan de estudio, ejes en los cuales, interactúa lo teórico con lo práctico, con la finalidad de fomentar:

La integración de los conocimientos que se propician en las diferentes asignaturas *desde y en* las experiencias que los estudiantes viven en las diversas instituciones educativas en que realizan sus prácticas. ...Es en relación con esta experiencia que el profesor en formación centra su trabajo individual y colectivo en el desarrollo y fortalecimiento de su identidad profesional, así como de las capacidades personales para abordar el trabajo con niños en diferentes contextos. (Sáez Núñez. G. 2019, p. 816)

4. Identidad profesional docente y Rol docente

4.1. Concepto de identidad

La respuesta que un individuo da a la pregunta ¿Quién eres? Le acompaña a lo largo de toda su vida; esto no significa que la respuesta sea inmutable, sino que la reflexión que le acompaña y que provoca un análisis en los sujetos, afecta cada área, tanto interna como externa, en la que se desarrolle.

La respuesta a dicha pregunta podría entenderse como lo que se conoce como Identidad, es decir:

Un proceso dual en el cual hay que enseñar al sujeto a reconocerse a sí mismo y permitirle que reconozca la diversidad inherente a todo aquello que es humano.

Conciencia de sí y diversidad del otro, son esenciales para que el sujeto asuma su condición de *ciudadano planetario*. (Citando a Morin, 2001, en Sayago, Z., et al 2008, p. 553)

Siguiendo a Sayago, et al, 2008, en el análisis de este concepto tan trascendental, se incorpora la visión de Fernández (2006, p. 102), quien plantea que la identidad “es un proceso continuo de construcción de sentido al sí-mismo atendiendo a un atributo cultural –o a un conjunto relacionado de atributos culturales– al que se da prioridad sobre el resto de fuentes de sentido.” (Sayago, Z. B.2008, p. 553)

De este modo, se destaca la concepción de la identidad como un proceso en construcción, que es continuo y que se ve afectado, de diversas maneras ya mencionadas por los autores, por el entorno. Además de lo anterior, el factor “conciencia” que es señalado por Morin, es entendido por la presente investigación, como evidencia de la actividad reflexiva que subyace al proceso, lo que recalca la complejidad con que está conformado el término identidad.

Profundizando en la constitución del término tratado, en el mismo estudio de Sayago, Z. B. 2008, se acoge lo mencionado por Revilla (2003) sobre los cuatro elementos que constituyen la identidad, a los cuales, denomina *anclajes*. Un primer anclaje consistiría en la “imagen que proyectamos a los demás y a sí mismos, incidiendo en el autoconcepto, la preocupación por la imagen y cómo somos percibidos por el otro.” Agregando, respecto de este primer elemento, que tiene relación con la corporalidad y el reflejo físico. Luego, identifica al segundo anclaje con “el nombre propio, relativo a cómo nos conocemos y nos conocen. Este elemento es tan importante que el Estado y la sociedad nos otorga un documento y nos hace responsables de nuestros actos y obligaciones.” (p. 553)

El tercer elemento, ya va dando señales de profundidad, en que se piensan los elementos anteriores, aludiendo a “la autoconciencia y la memoria: la autoconciencia definida como la cualidad de verse y pensarse a sí mismo, asumirse como sujeto activo con una historia

personal en el tiempo y en el espacio. La memoria desde la narración de sí mismo, con base en el recuerdo selectivo, dada nuestra condición cognitiva que impide almacenar toda la información experiencial. De allí, la necesidad de recuperar a través del lenguaje, las percepciones que se tienen del mundo. Este anclaje es el que la autora asocia con la biografía misma del individuo y, por tanto, con su identidad.

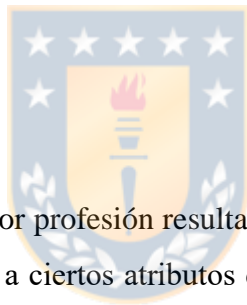
Finalmente, el cuarto elemento, representado por la identidad social y personal, caracterizándolo como resultado de:

Las demandas de la interacción social fundamentada en la coherencia comunicativa y el compromiso de intercambio con los otros, exige confianza y estabilidad personal para establecer fácilmente la comunicación, con un mínimo de conflicto y el establecimiento de negociaciones y consensos. (Sayago, Z. B., et al, 2008, p. 553)

4.2. Profesión docente

Describir lo que se entiende por profesión resulta una tarea compleja, por tratarse de una especie de etiqueta que alude a ciertos atributos que “delimitan su identidad y sentido”. Como se ha mencionado en apartados anteriores, el término profesión se suele asociar con la idea de la pertenencia al grupo de formación de estudios superiores, al señalar que ésta se configura en “saberes que se articulan en torno a objetos definidos y se traducen en referentes de acción profesional que construyen un lenguaje específico, se apoyan en convicciones y valores compartidos, configurando consensos acerca de cómo proceder en una realidad particular” (citando a Hernández 1993; Cherryholmes 1999 en Bobadilla Goldschmidt, M. 2009)

En el ámbito de la profesión docente, dichos saberes yacen enmarcados por “constructos culturales y estructuras sociales, que actúan como soporte invisible de la toma de decisiones acerca de contenidos, metodologías, acciones e interacciones que condicionan la vida de estudiantes y profesores/as en las instituciones escolares”. (Bobadilla Goldschmidt, M. et al. 2009, p. 239-252)



De acuerdo a los autores mencionados en este estudio, la profesión docente sería una actividad con rasgos intuitivos que se enmarca dentro de una realidad donde concurren situaciones “típicas”, pero desde la perspectiva de esta investigación, todas las profesiones, en especial aquellas que involucran el cuidado y/o desarrollo del ser humano, habrían de estar en igual situación. (Bobadilla Goldschmidt, M. 2009)

4.3. Identidad profesional Docente y su construcción

Luego del estudio del concepto de identidad, en su forma pura, es relevante para la presente investigación, abordar el término de identidad profesional docente, qué ideas se le atribuyen y cómo se caracteriza su construcción.

Comenzando por entender lo que vendría a ser la identidad profesional, en Vanegas Ortega, C., & Fuentealba Jara, A. (2019) se describe la visión de Zimmermann, Flavier & Méard, (2012), entendiendo dicho concepto como “un proceso no lineal caracterizado por las dificultades que son eficazmente superadas con la apropiación de competencias profesionales puestas en contextos reales de desempeño” (p. 115-138). Destacando que se mantiene la idea de la identidad como un proceso, que en este caso va ensamblado con desafíos y la incorporación de competencias relacionadas con el entorno profesional en que se desenvuelve el individuo.

En lo que respecta a la identidad profesional docente, como tal, siguiendo la investigación anterior, se identifica primeramente, una introducción a la idea sobre la cual se construye este concepto, para lo cual, los autores apuntan a lo señalado por Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau y Chevrier, quienes señalan que:

La identidad profesional docente no consiste en la repetición de un modelo fijo sino en la trayectoria autónomamente elegida por el individuo entre las diferentes alternativas que podría tomar. Los criterios autónomos de elección son determinados por procesos reflexivos y marcan diferencia con la identidad socialmente compartida por el grupo de personas dedicadas a la misma ocupación.

(Gohier, C., et al, 2001, en Vanegas Ortega, C., & Fuentealba Jara, A. 2019, p. 123)

Este acercamiento a la identidad profesional docente, aporta en cuanto a identificar la conexión existente entre la trayectoria de los sujetos, sus procesos reflexivos y el dinamismo que es propio de estos conceptos, al igual que de identidad e identidad profesional docente.

Posteriormente, continuando el estudio de los autores antes mencionados en “Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores”, para el término tratado, se plantea la definición siguiente:

La identidad profesional docente es la representación que el profesor en ejercicio o en formación desarrolla de sí mismo como profesor, se centra en los conocimientos, creencias, valores, actitudes, conductas, habilidades, objetivos y aspiraciones que se asigna como propios y que surgen en la interacción consigo mismo, las responsabilidades profesionales, los colegas y la escuela como institución social. (Gohier, C., et al, 2001, en Vanegas Ortega, C., & Fuentealba Jara, A. 2019, p. 125)

Sobre estas percepciones que tienen los docentes, respecto de su ejercicio profesional, se ven implicadas, también, las interpretaciones que aluden a su profesión, por lo que, “Se deduce la inclusión de la docencia como una profesión unificadora de las identidades personales y profesionales. (Fernández, 2006, extraído de Sayago et al. 2008, p. 551-561).

En esta perspectiva, cabe destacar el hecho de que la identidad profesional docente, al igual la FID (Formación Inicial Docente), en el escenario universitario, se encuentra que esta construcción identitaria “está fuertemente arraigada a las rutinas de quiénes fueron sus profesores en los otros niveles del sistema educativo, a las vivencias más significativas construidas con la familia durante la infancia y al contacto directo con el contexto escolar”.

Destacando, una vez más, el ensamblaje natural que se va llevando a cabo entre la trayectoria de vida y trayectoria escolar, y el desarrollo de los futuros docentes, ya no solo en lo que respecta a lo meramente profesional, sino que también en consideración de su autopercepción general. (Sayago, Z. B. et al. 2008, p. 551-561)

La identidad profesional docente, es un continuo que avanza en conjunto con el individuo construyéndose y reconstruyéndose en virtud de los diferentes momentos e hitos que vaya vivenciando; incorporando o modificando, ideas de acuerdo a las necesidades o perspectivas que vayan predominando en su toma de decisiones. (Sayago, Z. B. et al, 2008).

En efecto, el proceso de formación de la identidad se origina tanto por fuerzas intrínsecas como por las extrínsecas que la modifican según cambie la sociedad y las instituciones insertas en ella. En otras palabras, las interacciones influyen en las actitudes de los demás y de sí mismo. En consecuencia, la identidad está íntimamente relacionada con lo cultural y social. (Sayago, Z. B. et al. 2008, p. 553)

4.4. Rol docente

Durante la formación inicial de los docentes, estos interactúan constantemente con el término “rol docente”, asociándolo, a las labores y perspectivas que desempeña quien educa. Pero el presente concepto, va más allá, al nivel de ser el centro de estudio de variadas investigaciones, donde se profundiza, hasta, en los tipos de rol que se pueden encontrar.

De acuerdo a lo anterior, Ascorra, P., & Crespo, N. (2008) en La incidencia del rol docente en el desarrollo del conocimiento metacomprendido señalan que se puede entender el rol docente como un conjunto de prácticas que son aceptadas socialmente, declarando cuáles son las limitantes, y a su vez, espacio de acción, considerando las posturas adoptadas en contextos dados, de forma tal que:

Es característico de todo rol la presencia de un patrón determinado de acciones que viene constreñido por las expectativas sociales asociadas a la posición y a las funciones que el profesor desarrolla. En el caso de los docentes, es posible distinguir roles que se asocian con aspectos relacionados con la gestión, con el aprendizaje y con la intervención social. (Ascorra, P., & Crespo, N. 2008, p. 23-32)

De acuerdo a lo anterior, se extrae que, no solo, no existe un único rol a desempeñar por parte de los educadores, sino que tampoco sería válido restringir al educador a mantenerse dentro de un mismo patrón de comportamiento, puesto que estos se van adoptando en virtud de un contexto determinado. Por lo tanto, el “rol docente como mediador de aprendizaje” se podría estructurar en tres niveles de discurso, resumiendo lo expuesto en la investigación de Ascorra y Crespo, estos serían:

1) El nivel metodológico-mediacional: El cual es descrito como el nivel en que se presta atención a la forma en que aprenden los alumnos y las variables que intervienen en ello. Considerando los principios constructivistas, en este apartado la educación “consiste en guiar el desarrollo del niño a través de unos caminos culturalmente definidos. De acuerdo a Bruner (1988) la labor del docente sería contribuir a que la cultura amplifique y ensanche las capacidades del individuo, realizando una transferencia de elementos que están fuera de él.” (Ascorra, P., & Crespo, N. 2008, p. 23-32)

2) El nivel reflexivo-profesional: Enfocado en analizar “la labor del docente desde el punto de vista del nivel de profesionalismo que ejerce. El profesor descrito por este rol presenta un alto grado de profesionalismo, lo que se ve traducido en que su labor de guía está impregnada de un carácter reflexivo. Con esto, según Contreras (1997), el maestro deja de ser un experto infalible, poseedor del

conocimiento científico que avala todos sus actos, para ser una persona abierta al diálogo y a los cuestionamientos.” (Ascorra, P., & Crespo, N. 2008, p. 23-32)

3) El nivel afectivo: Tratado por un gran número de autores, alude a la manera en que el docente favorece la creación de “determinados contextos en la sala de clases”. De este modo, el educador “organiza el aula para interactuar lo más posible con sus alumnos, ya que, según Marchesi et al (1990) debe generar condiciones óptimas para el despliegue de una actividad mental constructiva. Además, hace un esfuerzo para que los alumnos le otorguen sentido a sus aprendizajes, donde los alumnos puedan vivenciar que aquello que aprenden es útil y significativo para sus vidas”. Por lo tanto, en este nivel el docente está centrado en que el estudiante logre un “desarrollo personal significativo.” (Ascorra, P., & Crespo, N. 2008, p. 23-32)

Finalmente, el rol docente se entiende que no consta de una actitud, sino que de un sin número de actitudes e ideas que se ponen en juego y se entretajan, siendo factible el ejercicio simultáneo, por parte del docente, de más de un rol o nivel discursivo.

5. Reflexión docente

5.1. Docente reflexivo

Se considera oportuno, comenzar por hacer alusión a la referencia que se encuentra en Calvo, G. et al., en que se acoge la visión de Kemmis sobre la reflexión, entendiéndola, cómo:

Un proceso de transformación de determinado material primitivo de nuestra experiencia (ofrecido desde la historia y la cultura y mediado por las situaciones que vivimos) en determinados productos (pensamientos comprensivos, compromisos, acciones), una transformación afectada por nuestra concreta tarea (nuestro pensamiento y la acción, y las relaciones entre el individuo y la sociedad),

utilizando determinados medios de producción (comunicación, toma de decisiones y acción). (Kemmis, 1993, citado en Calvo, G., et al, 2015, p. 151)

De este modo, esta investigación, destaca la idea de Kemmis sobre entender la reflexión como una acción de transformación, que se puede asimilar al proceso de producción de una comida; de forma tal que, teniendo determinados ingredientes (ideas, información, entre otros) estos son ingresados, procesados y cocinados en una máquina (la mente del individuo con sus recuerdos, experiencias, aprendizajes previos, entre otros), para luego, obtener un producto que resulta más satisfactorio, que los ingredientes iniciales (un pensamiento que resulta más útil para el sujeto).

Siguiendo a los autores mencionados, de “La importancia del aprendizaje reflexivo en el Practicum de Magisterio: una revisión de la literatura”, adentrándose, directamente, en el campo de la docencia, se aborda la relación entre educadores y acción reflexiva, citando así a Goodman, quien entiende que un profesor reflexivo “es aquél capaz de llevar a cabo un pensamiento racional e inteligente, y define la reflexión como la forma de pensamiento que permite elegir de manera racional y responsable las elecciones educativas” (Goodman, 1984, citado en Calvo, G. 2015)

Profundizando, en la manera en que el docente hace uso de la acción reflexiva, Calvo et al 2015, incorpora el planteamiento de Wellington (1991) quien señala que la reflexión docente, implica al individuo en un “ciclo de pensamiento y acción basado en la experiencia profesional, lo que implica considerar al educador como un creativo, no como un técnico.” (Wellington, 1991, citado en Calvo, G. 2015)

Por otra parte, además se entender lo que se entiende por un docente reflexivo, cabe estudiar aquellos elementos o variables que posibilitan que el educador lleve a cabo la acción reflexiva. Frente a lo anterior, Zeichner, K. M. (1993), señala que de acuerdo a Dewey existen actitudes que promueven dicha acción. A groso modo, se destaca la “apertura intelectual” que hace referencia, a la capacidad del docente, de dimensionar múltiples variables y diferentes escenarios posibles, en los cuales, puede presentarse el

error. Una segunda actitud necesaria para la reflexión estaría dada por la “responsabilidad”, que consiste, de acuerdo al autor, en analizar las motivaciones, funcionalidad y consecuencias de sus decisiones y acciones. Finalmente, Dewey señala que la “sinceridad”, como tercera actitud para la reflexión docente, debe entenderse en virtud de que el profesor acoja las actitudes anteriores como “elementos fundamentales” de su vida, por lo que, el docente se hace cargo de su formación y aprendizaje. (Zeichner, K. M. 1993).

5.2. Docente y la práctica reflexiva

En “El maestro como profesional reflexivo” de Zeichner, se describe la enseñanza reflexiva como la acción de colocar sobre el tapete las teorías y práctica del maestro, para analizarlas y discutirlos de manera crítica. “Al someter las teorías prácticas al examen propio y de los compañeros, el maestro tiene más oportunidades para tomar conciencia de las contradicciones y debilidades de sus teorías.” A lo anterior el autor agrega que, al ser sometidas a una discusión grupal con otros educadores, “estos tienen ocasión de aprender de los demás, y consiguen tener más que decir sobre el futuro desarrollo de su profesión.” (Zeichner, K. M. 1993)

Así como, es posible analizar la práctica reflexiva docente, desde diferentes perspectivas, se puede estudiar su desarrollo de acuerdo al momento en que se realiza, el contexto y sus variantes.

De este modo, en la publicación de Brady, A. M. (2020), se recuerdan los modelos propuestos por Schön sobre la práctica reflexiva:

...la *reflexión en la acción* y la *reflexión sobre la acción*. Aunque a menudo pensamos en la práctica reflexiva como un proceso que se produce *después* del hecho (es decir, que se trata de una labor que hacemos una vez ha terminado la clase), Schön señala que los buenos profesionales también reflexionan *durante* la práctica en sí. (Schön, 2008, extraído de Brady, A. M. 2020, p. 60)

Junto con lo anterior, Schön destaca que los profesionales expertos de la educación tienen la reflexión “intrínseca a la propia práctica” aplicándolo no solo después de la instancia educativa, sino que también durante. (Schön, 2008, extraído de Brady, A. M. 2020)

Por su parte, en una publicación de Pedemonte, F. B. (2009) se señalan las cuatro formas que propone Van Manen respecto de la reflexión, considerando en algunas la postura de Schön, 2008:

a) Reflexión anticipativa: “permite deliberar sobre las posibles alternativas, decidir sobre las acciones a llevar a cabo, planificar las cosas que tenemos que hacer y anticipar las experiencias que nosotros o los demás podemos tener como resultado de los acontecimientos previstos” (Van Manen, 1998 en Pedemonte, F. B. 2009, p. 48)

b) Reflexión durante la acción: corresponde a la relación entre “saber tácito” y reflexión- en-la-acción (al modo de Schön). Según Van Manen, es la que “nos permite tomar decisiones prácticamente sin pensarlas” (Van Manen, 1998, en Pedemonte, F. B. 2009, p. 48)

c) Una cierta conciencia o tacto: diferente de la anterior, revela que la situación pedagógica es una cuestión de significado, en la cual la dimensión semántica implica una distancia intrasubjetiva del tipo yo – mí. “Dicho de otra forma, la acción instantánea generalmente no es producida por la reflexión. Sin embargo, esta experiencia interactiva o la propia prisa puede ser conciente” (Van Manen, 1998, en Pedemonte, F. B. 2009, p. 48)

d) Reflexión sobre los recuerdos: responde a la pregunta del tipo ¿qué debería haber hecho? que se plantea el profesor. Una cualidad de esta forma de

reflexión es que está abierta al juicio que se pueda recibir de los otros. (Van Manen, 1998, en Pedemonte, F. B. 2009, p. 48)

Como se aprecia en las menciones anteriores, la reflexión en la acción docente, se entiende como una fuente de constante aprendizaje, que transforma y dirige de acuerdo a las condiciones, la manera en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo a lo anterior, es evidente la importancia y trascendencia del ejercicio reflexivo, en especial en una actividad como la enseñanza, en la cual la teoría y la práctica están en constante interacción. En el proceso de enseñanza-aprendizaje son tantas las variables, que de no ser por la continua reflexión docente, se transformaría, fácilmente, en una actividad automatizada que no responde a las características y necesidades del aula de forma apropiada.

Este reconocimiento a la reflexión se ha ido manifestando de forma paulatina, en nuevas medidas legislativas.

En esta línea, Pedemonte, plantea citando a Cornejo, la situación de Chile, donde se cuentan por lo menos dos lineamientos de la reforma educativa en el campo de la enseñanza, referidas al “aprendizaje y desarrollo de la reflexión durante la formación inicial de futuros docentes [y al] aprendizaje y desarrollo de la reflexión durante los procesos de formación continua y de desarrollo profesional de los profesores en servicio”. (Cornejo, 2003, pp. 357-367 en Pedemonte, F. B. 2009, p. 47)

Finalmente, agrega que dichas ideas se han materializado en Estos “en instrumentos normativos de la práctica docente, a saber, los Estándares de desempeño para la formación inicial de docentes y el Marco para la buena enseñanza.

6. Saber pedagógico

6.1. Saber

La palabra “Saber”, en general, es asociada a la posesión de una información, siendo usada, por tanto, muchas veces, como sinónimo de la palabra “conocimiento”, lo que desde la perspectiva de la presente investigación, puede traer problemas, en especial si se relacionan, de dicha forma, en un contexto en que la palabra está vinculada con la profesión.

A lo anterior, se refiere Pedemonte en una de sus publicaciones, al comenzar señalando la escasa diferenciación, -entre los conceptos mencionados- en la Real Academia Española, donde “podemos encontrar que de las tres acepciones que se numeran para caracterizar la palabra “saber”, sólo una de ellas lo señala como atributo específico frente al conocimiento, cual es “tener habilidad para algo, o estar instruido y diestro en un arte o facultad”. (RAE, 2001 citada en Pedemonte, 2009, p. 44)

Esta definición, que diferencia a la palabra “saber” de “conocimiento”, destaca un elemento clave, al asociar el saber con el poseer una habilidad, es decir, algo que se puede traducir en una práctica. Siguiendo al autor en su estudio “Desarrollo del profesorado: el saber pedagógico y la tradición del profesor como profesional reflexivo”, citando a Bontá:

Sin entrar en consideraciones teóricas demasiado complejas, creo que el saber, como sustantivo, tiene una connotación que lo distingue del conocimiento: expresa una síntesis de estudio y experiencia que siempre se manifiesta en la acción. El saber no es potencialidad o disponibilidad; se actualiza en la realización y en situaciones concretas. (Bontá. 2007. p. 28, extraído de Pedemonte. 2009, p. 44)

De igual modo, el concepto de saber puede ser comparado y distinguido con respecto al de ciencia, como el autor alude, citando a Tezanos (s.f.), quien, a modo de resumen indica que el saber, a diferencia de la ciencia, implica una reflexión sistemática sobre la práctica, una práctica (práctica del saber), “orientada a la “transformación de la realidad social” y

un origen basado en “práctica, reflexión y tradición de oficio.” (Tezanos. (s.f.) en Pedemonte. 2009.)

6.2. Saber docente y Saber pedagógico

Así como, se planteaba la posibilidad de confundir el concepto de “saber”, también existe confusión respecto a lo que se entiende por saber docente y saber pedagógico, sea porque se usan como sinónimos, o sea porque no se conocía la existencia de uno de ellos; en la literatura, no ha pasado desapercibida la confusión.

Continuando con Pedemonte, 2009, se identifica, primeramente, el saber docente como un saber plural, señalando que, de acuerdo a Tardif, tiene su origen a partir de los siguientes saberes sociales:

- Saberes profesionales: conjunto de saberes transmitidos por las instituciones de formación del profesorado.
- Saberes disciplinarios: son los saberes que corresponden a los diversos campos del conocimiento, en forma de disciplinas, dentro de las distintas facultades y cursos.
- Saber curricular: Discursos, objetivos, contenidos y métodos a partir de los cuales la institución escolar categoriza y presenta los saberes sociales que ella misma define y selecciona como modelos de la cultura erudita y de formación para esa cultura.
- Saber experiencial: saberes específicos, basados en el trabajo cotidiano y en el conocimiento del medio. Esos saberes brotan de la experiencia, que se encarga de validarlos. Se incorporan a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y de habilidades, de saber hacer y de saber ser.
- Saber pedagógico: doctrinas o concepciones provenientes de reflexiones sobre la práctica educativa, en el sentido amplio del término, reflexiones racionales

y normativas que conducen a sistemas más o menos coherentes de representación y de orientación de la actividad educativa.

(Tardif, 2001, pp. 29-32 en Pedemonte. 2009, p. 45-46)

Por tanto, de acuerdo a lo anterior, el saber pedagógico, sería un “componente del concepto de saber docente”, con la cualidad diferenciadora, de originarse en la acción reflexiva que desarrolla el docente respecto de su práctica”. (Pedemonte. 2009)

De modo que, la relación entre saber docente y saber pedagógico, sería análoga a la de género y especie, respectivamente.

En virtud de los objetivos de la presente investigación, la atención se centrará en describir y estudiar, lo que se entiende por saber pedagógico, profundizando en sus elementos y, posteriormente, en su construcción.

En esta línea, se destaca la concepción de Díaz, 2001, en Quero, V. D. (2006):

El saber pedagógico son los conocimientos, construidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente. (Díaz, 2001 extraído de Quero, V. D. 2006, p. 95)

De este modo, se entiende en virtud de la definición de Díaz, que el saber pedagógico es el abanico completo de los saberes y conocimientos que el profesor maneja, que van más allá de lo incorporado durante su formación profesional. De igual modo, es relevante señalar para la presente investigación, que en este contexto, habría que entender la palabra “conocimientos”, utilizada en descripción anterior, como “saberes”, para no caer en la confusión previamente estudiada.

Posteriormente, Quero aborda las entidades básicas que dicha definición contendría, las cuales, suelen entenderse en la literatura, como elementos constitutivos del saber pedagógico, estas son:

a) Entidad cognitiva, expresada en dos direcciones: formal e informal. La entidad cognitiva está referida a las formas y/o instancias desde las cuales se origina el saber y pueden ser, las formales; en este caso los estudios escolarizados o informales que corresponden a otros escenarios distintos a los escolares: laborales, religiosos, artísticos o en otros espacios de las sociedades intermedias. Esta entidad cognitiva está asociada a los contextos desde donde se origina ese saber. (Quero, V. D. 2006, p. 95-96)

b) Entidad afectiva está referida a sentimientos, afectos y valores. El docente se forma a partir de una persona que posee una antropología y una cosmovisión y en esa concepción son elementos constitutivos sus componentes afectivos que forman parte inseparable de su vida personal y actuación profesional. En esta entidad se integran los significados de las relaciones del docente con su comunidad pedagógica, constituida por otros docentes, directivos, estudiantes, padres y representantes; y demás personas vinculadas al proceso educativo. (Quero, V. D. 2006, p. 95-96)

c) Entidad procesual denota flujos permanentes de interacción, construcción, reconstrucción, reconocimiento y permanencia que se dan al interior del docente, en un contexto histórico cultural, institucional y social que le sirven de marco. Es importante significar que esta entidad supone un saber pedagógico complejo y dinámico; es decir, sujeto a cambios. (Quero, V. D. 2006, p. 95-96)

Finalmente, de acuerdo al estudio de la literatura anterior, se considera relevante destacar la idea del “ser docente” apuntada por Bobadilla., et al, al decir:

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

6.3. Componentes del Saber Pedagógico

Finalmente, para el abordaje de la composición del saber pedagógico, se alude a lo mencionado por Díaz 2001, en “El rol de la Formación Inicial Docente en el proceso de construcción del saber pedagógico” de Suckel et al, 2020, señalando que es posible identificar tres componentes del saber pedagógico, los cuales, a groso modo, son:

a) Saber teórico: Se describe como teorías y/o saberes que están legitimados por escritos provenientes de fuentes académicas y que forman parte de la argumentación con la cual el profesorado fundamenta su acción; es decir, este saber es una construcción abstracta legitimada académicamente. (Díaz 2001, p.178, citado en Suckel Gajardo, M. et al. 2020, p. 5-6)

b) Saber Práctico: Está relacionado con el saber hacer, aquí se distingue una tensión entre aplicar un saber teórico (actitud problematizadora) y una respuesta sin un referente previo, “surgen los saberes experienciales, aplicables y demostrables. Uno de los núcleos generadores, de nuevos conocimientos en el profesorado, es la práctica la cual se convierte en una instancia en la construcción del saber.” (Díaz, 2001, p.179 citado en Suckel Gajardo, M. et al. 2020, p. 5-6)

c) Saber reflexivo: La reflexión es una condición para el proceso de construcción del saber, puesto que “la reflexión personal y colectiva le permite analizar, reconstruir su práctica e interrogarse sobre su trabajo personal y profesional.” (Díaz, 2001, p.179 citado en Suckel Gajardo, M. et al. 2020, p. 5-6)

Respecto al tercer componente del saber pedagógico, se destaca lo mencionado en la investigación, recién señalada, de Suckel et al, en la cual, sus autores, en lo que respecta a la reflexión, agregan que ésta vendría a ser un:

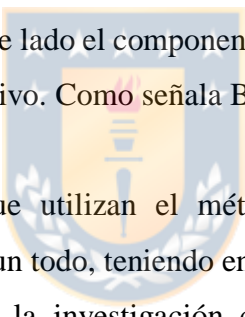
proceso de reconstrucción de la propia experiencia mediante dos fenómenos simultáneos: (1) reconstruir las situaciones donde se produce la acción, lo que conduce a que el profesorado redefina la situación problemática donde se encuentra, ya sea en atención a características de la situación antes ignoradas, o reinterpretando y asignando nuevo significado a las características ya conocidas; y (2) reconstruirse a sí mismos como docentes, proceso que conduce a tomar conciencia de las formas en que se estructuran conocimientos, afectos y estrategias de actuación. (Suckel Gajardo, M., et al, 2020, p. 6)

CAPÍTULO 3:

MARCO METODOGÓLICO

3.1. Tipo de estudio-Diseño

La presente investigación pretende indagar y estudiar las trayectorias escolares de profesores en formación, colocando especial atención a la presencia de indicadores que aludan a experiencias de inclusión y/o exclusión, durante el desarrollo del pensamiento reflexivo y la construcción del saber pedagógico, a partir de las concepciones y valoraciones que éstos tengan sobre la pedagogía, su formación profesional y el rol que han de asumir como futuros docentes. Por dichas razones, este trabajo busca recuperar dichas experiencias sin dejar de lado el componente emocional que le es inherente, lo que deriva en un problema cualitativo. Como señala Bernal, C (2010) en Guerrero, (2016):



Los investigadores que utilizan el método cualitativo buscan entender una situación social como un todo, teniendo en cuenta sus propiedades y su dinámica. En su forma general, la investigación cuantitativa parte de cuerpos teóricos aceptados por la comunidad científica, en tanto que la investigación cualitativa pretende conceptualizar sobre la realidad, con base en la información obtenida de la población o las personas estudiadas. (p. 2)

A partir de lo anterior, es pertinente que la naturaleza de esta investigación responda a un enfoque cualitativo naturalista, por capturar la subjetividad inscrita, manteniendo proximidad con el fenómeno de estudio, entendiendo que los planteamientos cualitativos vienen a ser una:

Especie de plan de exploración (entendimiento emergente) y resultan apropiados cuando el investigador se interesa en el significado de las experiencias y los valores humanos, el punto de vista interno e individual de las personas y el

ambiente natural en que ocurre el fenómeno estudiado, así como cuando buscamos una perspectiva cercana de los participantes. (Hernández-Sampieri, R, et al, 2018, p. 364)

De este modo la historias de vida y los sujetos a quienes corresponde, no se separan, ni se observan como líneas de estudio separadas, sino que como un todo que perdería su esencia de ser analizado de otra forma. Así como señala Guardián (2007) “La investigación cualitativa se basa en un replanteamiento de la relación sujeto-objeto. La integración dialéctica sujeto-objeto es el principio articulador de todo el andamiaje epistemológico de la investigación cualitativa” (Gurdián, A. 2007.p 54).

Dentro del paradigma cualitativo, el enfoque que permite profundizar, de mejor manera, la forma en que las historias escolares de vida abordan vivencias de inclusión-exclusión que interactúan con los procesos de reflexión-acción y la construcción del saber pedagógico, es el método biográfico. Dicho método permitirá a la investigación sumergirse en las trayectorias de los sujetos de estudio puesto que “La reconstrucción biográfica permite significar y dar sentido a las ideas, acciones y decisiones de un sujeto. A partir de elaboraciones personales puestas en acción en un diálogo, el pasado se hace presente y el presente encuentra significado.” (Veiravé, D., et al, 2006, p. 11)

Considerando que uno de los pilares dentro de la formación inicial docente, es la reflexión constante sobre la acción y que la enseñanza es una actividad compartida que ocurre en diversos planos, es de interés para la presente investigación obtener una visión amplia de los sujetos. En este aspecto, y de acuerdo a Sayago. Et al:

Se justifica lo biográfico narrativo porque contar la historia de cada uno implica un proceso reflexivo y de autoconocimiento, instancias relevantes en la construcción de la identidad, máxime en la coyuntura actual de crisis identitaria

cuando se hace necesario dar un nuevo sentido a las condiciones de trabajo y a la reconstrucción de la identidad docente. (Sayago, Z. B, et al. 2008, p. 555)

El foco de esta investigación son las experiencias personales de los sujetos vinculados a la construcción de saber pedagógico y la reflexión acción, lo que si bien, no necesariamente se desarrolla en un momento específico de su formación profesional, si está sujeto a un contexto y momento particular. De este modo, la técnica de recolección debe implicar preguntas abiertas que permitan al sujeto explayarse libremente.

En este sentido, dentro del paradigma biográfico, es coherente considerar que para la consecución de los objetivos descritos, el enfoque adecuado es el relato de vida:

Los relatos biográficos focalizan en hechos donde es posible advertir, en las historias de los sujetos, planos individuales y colectivos, personales y profesionales, públicos y privados que, en su conjunción, aportan elementos valiosos para construir su identidad y encontrar puntos comunes entre ellas. Personas, grupos, espacios (comunidad e institución), contextos (sociales, económicos, políticos) y tiempos (históricos y personales) configuran su identidad social. (Veiravé, D., et al, 2006, p. 11)

De este modo, la investigación tiene acceso, no solo a todos aquellos acontecimientos o sucesos, que los sujetos han seleccionado y narrado -de forma escrita u oral- , sino que también a la forma en que ellos los interpretan, valoran y ubican en su historia de vida. En esta línea, en *“Trayectorias: un concepto que posibilita pensar y trazar otros caminos en las intervenciones profesionales del Trabajo Social.”* (2007), citando a Bertaux, se considera al relato de vida como una historia que se construye alrededor de una:

sucesión temporal de acontecimientos y de situaciones que conforman una suerte de columna vertebral. Señalando, además, que el autor no solo hace referencia a aquellas cosas que le han ocurrido a la persona, sino que también, sus acciones y comportamientos. (Lera, C., et al, 2007, p. 36)

3.2. Descripción de los sujetos de estudio

Para este estudio, llevado a cabo en un contexto de alta complejidad por la crisis sanitaria, se optó por utilizar una muestra de carácter no probabilístico, es decir que la selección, dentro del grupo de participantes, responde a las necesidades de la investigación y/o a las condiciones que la población participante requiera. Siguiendo a lo anterior, la técnica usada es la muestra de casos tipo, por tener como objetivo “la riqueza, profundidad y calidad de la información, no la cantidad ni la estandarización” (Hernández-Sampieri, R, (2018)

Mencionado lo anterior y para efectos de esta investigación, se les aplicó un relato escrito a profesores en formación, de tercer y cuarto año de 2020, de la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Concepción de la ciudad de Concepción, obteniendo un total de 34 participantes.

Los sujetos participantes del estudio, deberán ser estudiantes de la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Concepción, que no deben cumplir más requisitos que:

- 1) Ser alumnos regulares de la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Concepción, campus Concepción.
- 2) Estar cursando la asignatura asociada a las prácticas progresivas que está contemplada en el plan de estudios vigente en dicho momento.
- 3) Estar cursando la asignatura anual del eje práctico de tercero o cuarto año.

Considerando que los relatos de vida fueron contestados de forma voluntaria y totalmente anónima, a continuación se presentan gráficos que caracterizan, desde una perspectiva generalista, a la totalidad de los estudiantes de tercer y cuarto año respectivamente.

3.2.1. Generación 2018, Estudiantes de tercer año, 2020.

De acuerdo a la base de datos de la Universidad de Concepción, se obtienen los datos de 69 estudiantes, los cuales han sido distribuidos de acuerdo a tres variables: Comuna de procedencia, género y edad.

COMUNA DE PROCEDENCIA

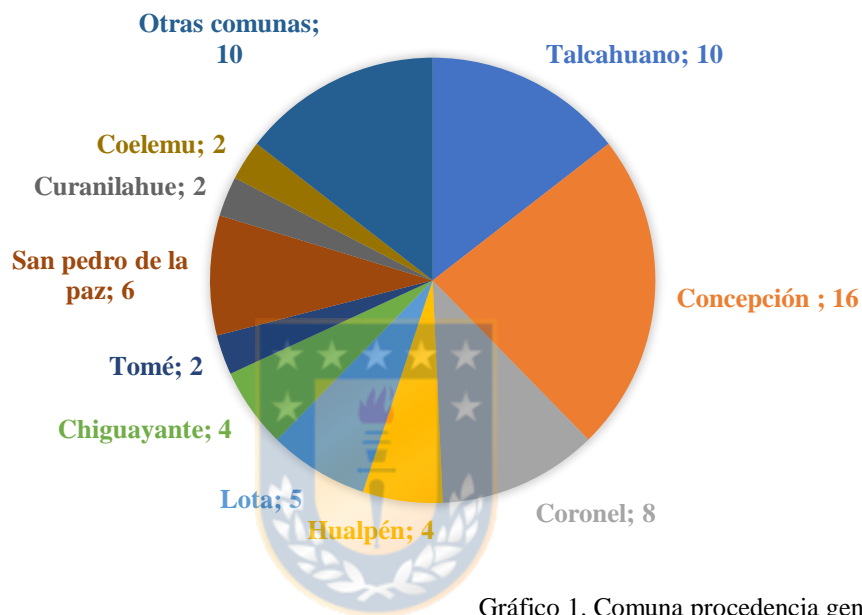


Gráfico 1. Comuna procedencia generación 2018

En lo que respecta a la comuna de procedencia, se puede complementar la información del gráfico señalando que en su mayoría los estudiantes provienen del territorio entendido como “El gran Concepción”. En lo que respecta a “Otras comunas”, este porcentaje representa a aquellos casos únicos -que no se repite dicha comuna- dentro de la muestra, pertenecientes a las comunas de: Tirúa, Quirihue, Pichilemu, Iquique, Los Ángeles, Hualqui, Calbuco, Florida, San Ignacio y Laja.

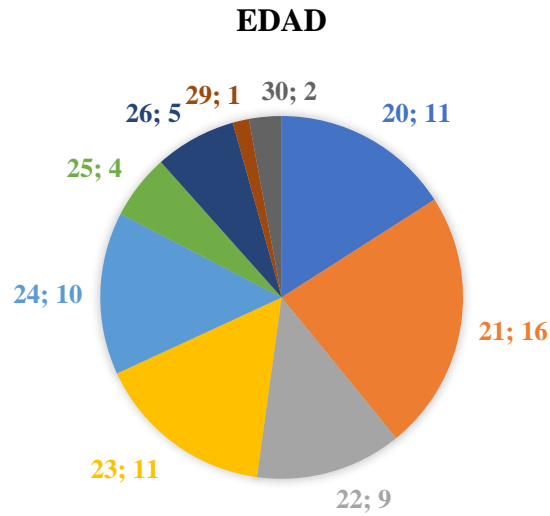


Gráfico 2. Edad generación 2018

En lo que respecta a la edad se concluye que los estudiantes se encuentran en un rango de 20-30 años.

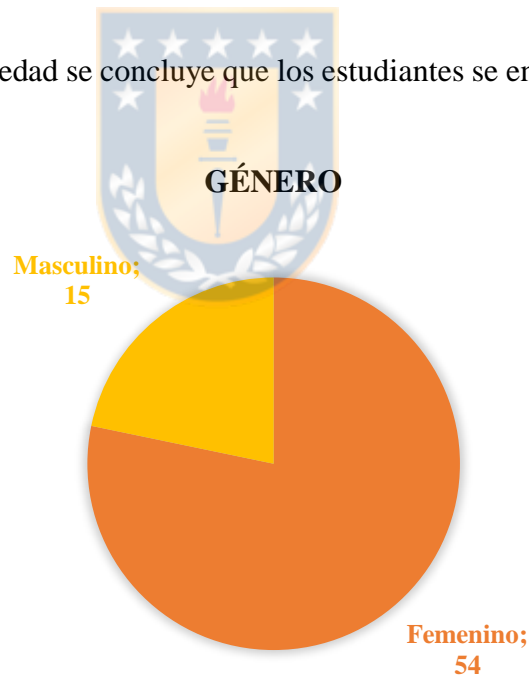


Gráfico 3. Género generación 2018

Finalmente, en cuanto a género, se aprecia una clara mayoría femenina sobre la masculina. En este punto, cabe mencionar que la fuente desde la cual se extrajeron los datos, no daba otra opción fuera de Femenino o Masculino, por lo que, aquel estudiante que puede no se

identificarse con las opciones dadas, se ve limitado a responder de acuerdo a su sexo de nacimiento.

PARTICIPACIÓN

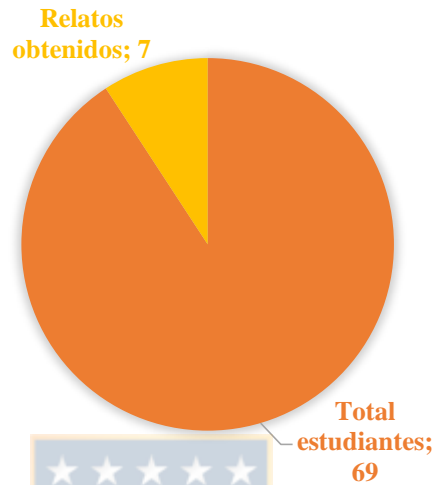


Gráfico 4. Participación generación 2018

De la generación 2018, correspondiente al tercer año, se contó con la participación de 7 estudiantes.

3.2.2. Generación 2017, Estudiantes de cuarto año, 2020.

De acuerdo a la base de datos de la Universidad de Concepción, se obtienen los datos de 75 estudiantes, los cuales han sido distribuidos de acuerdo a tres variables: Comuna de procedencia, género y edad.

COMUNA DE PROCEDENCIA

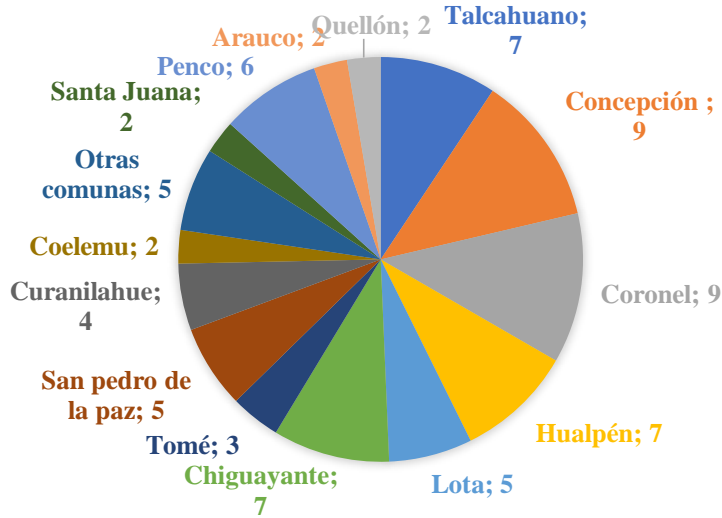


Gráfico 5. Comuna de procedencia generación 2017

Al igual que con los estudiantes de tercer año, se aprecia una clara mayoría proveniente del territorio entendido como “El gran Concepción”. En este caso, dentro de “Otras comunas” -entendidas como las comunas que no se repiten dentro del listado de estudiantes- se encuentra: Quillón, Laja, Yungay, Los Ángeles y Punta Arenas.

EDAD

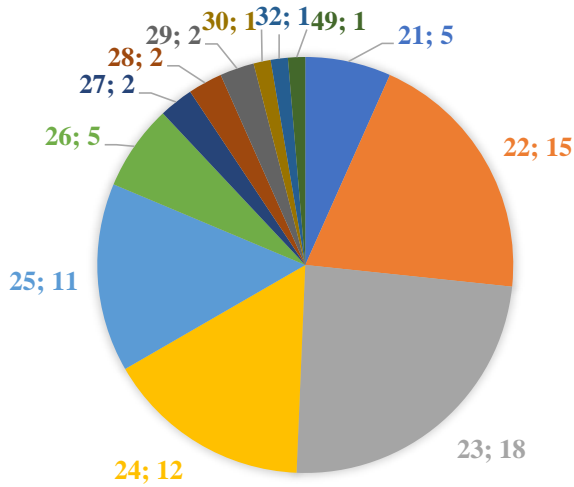


Gráfico 6. Edad generación 2017

En lo que respecta a la edad se concluye que los estudiantes se encuentran en un rango de 21-49 años.

GÉNERO

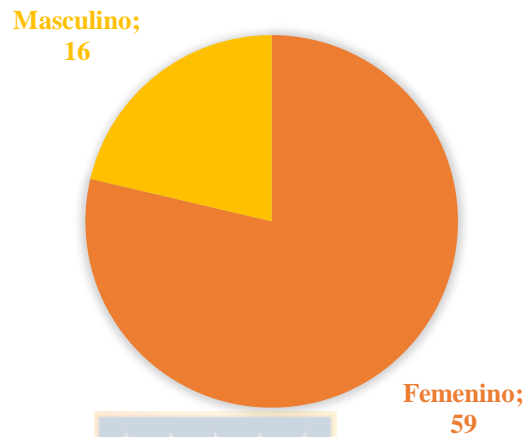


Gráfico 7. Género generación 2017

Finalmente, en cuanto a género, la observación es similar al caso anterior, siendo evidente una mayoría femenina y reiterando que el sistema al solo dar las opciones de femenino y masculino, restringe a los estudiantes a declarar su sexo de nacimiento.

PARTICIPACIÓN

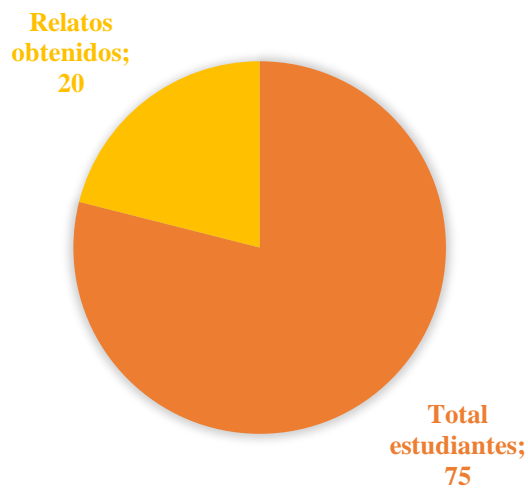


Gráfico 8. Participación generación 2017

De la generación 2017, correspondiente al cuarto año, se contó con la participación de 20 estudiantes.

A modo de síntesis, la presente investigación contó con 27 Relatos de Vida de sujetos de tercer y cuarto año de Educación General Básica de la Universidad de Concepción, siendo en su mayoría del género femenino, con una edad de entre 21 y 23 años, mayoritariamente, y una proveniencia geográfica de comunas cercanas a la capital de la región del Biobío.

3.3. Técnica de recolección de datos.

Dentro del enfoque cualitativo, las técnicas de recolección de información buscan cumplir con el propósito paradigmático de concebir la realidad social, desde una perspectiva, que le permita adentrarse en ésta. Así Quintana señala que en este tipo de investigaciones “se buscará que las técnicas de generación y recolección de información, respondan a un encuadre particular derivado de las características de cada situación, circunstancia, persona o grupo, más que a un proceso de estandarización u homogenización de las mismas” (Quintana Peña, A. 2006, p. 60)

De este modo, la técnica, no solo, deberá estar orientada a la búsqueda de vivencias de inclusión y/o exclusión en trayectorias educativas de profesores en formación de manera auténtica -en lo que respecta a sus valoraciones y reflexiones-, sino que también, tendrá que brindar espacio para la interacción con el contexto; que para el caso de la presente investigación, es un elemento de suma importancia.

Cuando se investiga en tiempos de crisis, independiente de su naturaleza, se debe aceptar, como parte del proceso, el cambio, y por tanto, incorporar el ejercicio adaptativo, puesto que es la forma en que –de acuerdo con esta investigación- es posible adentrarse en la realidad y empatizar con posición de los sujetos.

En este punto, la investigación cualitativa y su característica de estar abierta a modificaciones, viene a ser la brújula del trabajo, considerando igualmente que:

Si bien la investigación cualitativa se caracteriza por estar siempre abierta a ajustes en su dispositivo de recolección y otros aspectos metodológicos, se trata de una “flexibilidad orientada” que garantice la rigurosidad y otorgue riqueza a los datos, y no de mera improvisación. (Cornejo, M., et al, 2008, p. 39)

De igual modo, en virtud del enfoque biográfico y con el objetivo esencial de recoger información en profundidad; sobre el papel de la inclusión y/o exclusión en las trayectorias escolares durante la construcción del saber pedagógico y los procesos reflexivos, en un contexto de crisis sanitaria a nivel mundial por el virus covi-19 (que se instauró tras una crisis social a nivel nacional), el presente estudio, ha de utilizar un instrumento de recolección escrita, llamado Relato de Vida.

El proceso de recolección, se caracterizó, por buscar las condiciones óptimas, que de acuerdo a las circunstancias fueran posibles, respetando las normas sanitarias vigentes y las condiciones de acceso tecnológico, a las que, los individuos participantes estaban sujetos. De modo que, además, de lo anterior, se procediera considerando la esencia del enfoque biográfico y el relato de vida, puesto que “...el relato de vida debe ser considerado como el estudio del modo en que un fenómeno se constituye biográficamente en la forma del individuo.” (Cornejo, M., et al, 2008, p. 33)

La recolección de la información, fue un proceso paulatino en que, con el grupo de individuos: estudiantes de tercer y cuarto año de la carrera de Educación general Básica de la Universidad de Concepción, se utilizó la modalidad de encuentros, de aproximadamente 45 minutos de duración. Cada una de dichas instancias, se llevaron a cabo de manera on-line, a través de la plataforma habilitada por la universidad (Teams), en virtud del contexto de crisis sanitarias. En este punto, cabe mencionar que, inicialmente, la finalidad era considerar a los grupos estudiantiles de primer a cuarto año, de dicha carrera, pero las complejas circunstancias dificultaron la comunicación con algunos cohortes, por lo que, la presente investigación optó por abocarse, únicamente, a los relatos de tercer y cuarto año.

Una primera instancia, de “inmersión”, ubicada temporalmente en el mes de agosto de 2020, estuvo enfocada en propiciar un ambiente de confianza y seguridad, de forma que existiera algún vínculo y cercanía entre quien guiaría la intervención y quienes participarían. En este momento se presentó el proyecto principal, al cual pertenece la presente investigación, con los respectivos objetivos y el consentimiento informado. De este modo, se hizo una lectura de los documentos mencionados, explicando a groso modo su estructura y contenido, para finalizar con un espacio de conversación en que se aclararan dudas y/o inquietudes al respecto.

Posteriormente, tras un espacio de tiempo (un poco más de un mes), durante el mes de octubre, se retoma el contacto -en la fecha previamente acordada- para hacer la invitación voluntaria a participar, se explica el instrumento, su estructura y objetivos. Tras lo anterior, se dejó un espacio en que los estudiantes podían comenzar a escribir sus relatos, estando presente la persona que guiaba la intervención, en caso de que surgieran dudas, terminados los 45 minutos destinados para ello, se dejó la opción de hacer el envío, de forma posterior, a través de la plataforma habilitada o mediante alguno de los correos electrónicos proporcionados, con la finalidad de dar más tiempo a quienes lo requirieran. La recolección se rigió por un cronograma, que se fue modificando y ajustando a las condiciones cambiantes del contexto, finalizando durante el mes de noviembre de 2020. Para visualizar el proceder de la presente investigación, consultar cronograma en el apartado siguiente.

3.4. Instrumentos y procedimiento metodológico

En virtud, de que la presente investigación, se haya inscrita en el marco de un proyecto investigativo a cargo de un grupo de académicos de la Universidad de Concepción, el instrumento utilizado –Relato de Vida- fue elaborado por miembros de dicho equipo, quienes a su vez desarrollaron el consentimiento informado.

En esta línea, la validación del instrumento a juicio de un experto, de igual forma, fue tarea conjunta del equipo en que se enmarca la presente investigación.

Una vez aprobados lo respectivo a los instrumentos, se dio paso a las siguientes etapas:

- 1) **Preparación:** El instrumento de relatos de vida es estudiado y respondido por parte la estudiante investigadora, midiendo el tiempo estimado necesario para realizar la tarea. Junto con lo anterior, se elabora una presentación audiovisual y un guion, que apoyarán la futura presentación del instrumento, asegurando que la explicación dada, sea equitativa en los distintos grupos y mantenga un lenguaje neutral.
- 2) **Inducción:** A través de la plataforma on- line habilidad por la universidad, quien escribe el presente estudio, se incorporó a una clase del eje teórico práctico, de primer a cuarto año de la carrera de Educación General Básica, con el permiso y acuerdo previo del docente que estuviera a cargo. En esta instancia, ubicada en el mes de agosto, se dio a conocer la temática del presente estudio y la investigación de la cual es parte, explicando en qué consistía y sus objetivos. Luego, se procedió a extender la invitación a participar de manera voluntaria y segura, mediante un consentimiento firmado para la aplicación del instrumento de Relato de vida.
- 3) **Organización:** Se elabora un cronograma, en conjunto con los docentes de las clases del eje teórico práctico de primer a cuarto año, para organizar las instancias en que se aplicará el instrumento, pronosticando iniciar durante el mes de octubre.
- 4) **Aplicación:** A mediados de octubre de 2020, siguiendo el cronograma elaborado, la estudiante investigadora se incorpora nuevamente a una de las clases del eje teórico-práctico de los cuatro cohortes, para iniciar el proceso de recopilación de información mediante el instrumento “Relato de vida”, presentándolo con apoyo audiovisual y explicaciones reguladas de su estructura. El instrumento consideraba cuatro ejes y las siguientes preguntas:

- **Primer eje:** Conocer las trayectorias de exclusión-inclusión social de los estudiantes de Educación General Básica de la Universidad de Concepción.
 - ¿Cómo fue tu paso por la escuela básica, secundaria, podrías referirte a algunas experiencias en que te sentiste incluido por los pares, profesorado u otros actores educativos?
- **Segundo eje:** Describir las características del proceso reflexivo con respecto a las trayectorias identificadas y su grado de influencia en la formación inicial docente.
 - ¿Cómo fue tu paso por la escuela básica, secundaria, podrías referirte a algunas experiencias en que te sentiste excluido por los pares, profesorado u otros actores educativos?
- **Tercer eje:** Describir y analizar la manera en que las trayectorias y procesos reflexivos afectan la construcción del saber pedagógico y son evocadas en las prácticas en aula.
 - ¿Qué piensas de las experiencias de inclusión y/o exclusión social en la escuela como profesor/a en formación?
 - ¿Has experimentado este tipo de experiencias en la práctica pedagógica del aula de educación básica?
- **Cuarto eje:** Analizar las consecuencias que derivan de las trayectorias marcadas por la exclusión y/o inclusión social, en cuanto a la identidad profesional.

- ¿Has experimentado experiencias de inclusión y/o exclusión social en el proceso de formación como profesora o profesor?
- ¿Qué reflexiones en torno a las experiencias de inclusión y/o exclusión social consideras importantes para tu formación como profesora o profesor?
- ¿Cómo tu paso por la escuela que incluye y/o excluye social y culturalmente, según tus experiencias, ha impactado en el “ser profesor(a)”?

- 5) **Medios de recepción:** Finalizando el espacio de 45 minutos destinado a la presentación del instrumento, se comunican a los grupos de estudiantes los correos electrónicos a los cuales pueden hacer envío de su relato, considerando el contacto tanto de los académicos que son parte de la investigación como de la estudiantes investigadora.
- 6) **Agrupación y conteo de los relatos:** La estudiante del presente estudio, junto con los docentes a cargo de la investigación, reúnen y recopilan los Relatos de vida, categorizándolos de acuerdo al cohorte correspondiente. De este modo, se genera una base de datos, que se será utilizada, no solo, para el presente estudio, sino que para el marco de todo el proyecto de investigación, del cual es parte.
- 7) **Codificación de los Relatos de vida:** La presente investigación opta por considerar los relatos obtenidos de los estudiantes de tercer y cuarto año, en virtud de la participación obtenida, por lo cual, se codifica cada relato eliminando cualquier alusión, a la identidad de a quién corresponde el relato de vida.

3.4.1. Carta Gantt

A continuación, se presenta la carta Gantt, donde se expone la organización temporal de las actividades respectivas de cada etapa.

Año/ Mes Etapas	Año 2020						Año 2021
	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre	Enero
1)Preparación	x	x					
2)Inducción		x					
3)Organización			x	x			
4)Aplicación				x			
5)Medios				x			
6)Agrupación					x	x	
7)Codificación							x

Tabla 1. Cronograma procedimiento metodológico. Elaboración propia.

3.5. Conceptualización y operacionalización de variables o categorías.

Con la finalidad de que la lectura del presente estudio tenga mayor claridad y el análisis sea comprendido con fluidez, se presenta a continuación una breve definición conceptual y operacional de las variables utilizadas.

3.5.1. Trayectoria educativa / experiencias de inclusión-exclusión escolar.

- **Definición conceptual:** Se entiende que las “trayectorias de los estudiantes/jóvenes constituyen la expresión de la articulación entre las elecciones propias, los recorridos familiares y las propuestas institucionales disponibles para aquellos que pertenecen a sectores altos y medios que asisten al nivel secundario en un contexto definido como fragmentado social y educativamente, mismo que también opera condicionando los recorridos y las prácticas.” (Montes, N., & Sendón, M. A. 2006, p. 382)
- **Definición operacional:** Toda referencia que haga el relato escrito sobre valoraciones afectivas que el individuo tiene respecto de las experiencias y/o vivencias ocurridas en el espacio educativo, en relación a la comunidad educativa, el proceso de aprendizaje y la identificación con el estar dentro o fuera de las dinámicas que caracterizan dicho periodo de su vida.

3.5.2. Formación inicial docente / identidad docente.

- **Definición conceptual:** Entendida como un conjunto de procesos académicos, por los que pasa un individuo, en que “el sentido que cada uno atribuye a la formación, está relacionado con las motivaciones que lo disponen a aprender e interactuar con otros; este sentido hace que el docente movilice estrategias coherentes con su propia trayectoria profesional y con las motivaciones que lo insertan en la formación, constituyendo el eje central de su proyecto identitario.” (Gewerc, 2011, citado en Martín-Gutiérrez, Á., 2014, p. 145)

- **Definición operacional:** Toda referencia que el relato haga sobre la incorporación y vinculación a la docencia; considerando las motivaciones, valoraciones afectivas y aspectos de su desarrollo personal de identidad, y los cambios y/o evolución percibidas en dicho proceso.

3.5.3. Saber pedagógico / reflexión-acción

- **Definición conceptual:** Se trata de un conjunto de saberes, obtenidos mediante de la reflexión sistemática, con perspectiva crítica y transformadora, que se pueden describir como aquellos “conocimientos, construidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente.” (Díaz, 2001 extraído de Quero, V. D. 2006, p. 95)
- **Definición operacional:** Toda referencia que el relato haga, de forma explícita o implícita, a instancias de reflexión respecto de las acciones llevadas a cabo, desde la perspectiva de una apropiación del rol docente, que fueran traducidas o entendidas como aprendizajes. Considerando vivencias, antiguas y/o recientes, de la práctica docente colectiva y/o individual.

3.6. Método para el análisis de los resultados

La presente investigación, considera que la información obtenida, a través del instrumento de relatos de vida escritos, al ser considerada de suma importancia por su contenido mismo, debe ser analizada mediante la técnica de “análisis de contenido” en su variante cualitativa. En la publicación de Cáceres 2003, citando a Mayring 2000 se indica que:

El análisis cualitativo de contenido se define a sí mismo dentro de este marco de trabajo como una aproximación empírica, de análisis metodológicamente controlado de textos al interior de sus contextos de comunicación, siguiendo reglas analíticas de contenido y modelos paso a paso, sin cuantificación de por medio. (p.56)

Siguiendo a este autor, se entiende que el análisis de contenido asume el “contenido manifiesto como su principal materia de trabajo” –y posteriormente, también, el contenido latente-, teniendo como objetivo, no solo generar información confiable y válida, sino que además, categorías sintéticas que permitan establecer relaciones, que a su vez, den paso a un análisis de cada vez mayores categorías (Cáceres 2003. p. 56).

De igual modo, Cáceres 2003, considerando las propuestas, tanto de Mayring (2000), como de Glaser y Strauss (1999), identifica seis pasos para llevar a cabo el procedimiento de análisis cualitativo de contenido: El primer paso viene a ser “Selección del objeto de análisis dentro de un modelo de comunicación”, el segundo paso es “el desarrollo del preanálisis”, el tercer momento “La definición de las unidades de análisis”, el cuarto paso corresponde al “establecimiento de reglas de análisis y códigos de clasificación”, el quinto paso destinado al “desarrollo de categorías”, y finalmente, el sexto paso “La integración final de los hallazgos.” (Cáceres 2003. p. 58-75)

En virtud de la información biográfica-narrativa obtenida, el procedimiento de análisis será llevado a cabo, teniendo en consideración, no solo, el proceder de la técnica de análisis cualitativo de contenido –mencionada por Cáceres (2003)-, sino que, manteniendo la esencia biográfica sobre la cual se fundamenta metodológicamente.

CAPÍTULO 4:

ANÁLISIS DE RESULTADOS

En el siguiente apartado se presentará el análisis de los relatos de vida de 27 estudiantes de tercer y cuarto año (2020) de Educación General Básica de la Universidad de Concepción, de acuerdo, a un paradigma cualitativo con enfoque biográfico; utilizando, la técnica de análisis de contenido.

Con la finalidad, de realizar este proceso, de manera ordenada y detallada, se llevó a cabo la elaboración de una matriz -en primera instancia- que busca estructurar y esquematizar, no solo aquellas ideas y variables que se esperaba visualizar, sino que también, aquellos aspectos que surgieron en las primeras fases del proceso, como categorías emergentes.

Posteriormente, la información será estudiada desde una mirada interpretativa, enfocándose en la discusión de los resultados de acuerdo a los objetivos investigativos; con la finalidad, de hacer inferencias, establecer relaciones más profundas y conjeturas, de forma que, se pueda reflexionar en torno a la utilidad de la investigación.

4.1. Matriz de análisis de contenido de relatos de vida

Objetivo general	Analizar la reflexión sobre las trayectorias educativas de exclusión-inclusión social del profesorado en formación asociadas a la construcción de saber pedagógico.			
Objetivos específicos	Describir las trayectorias de exclusión-inclusión social de los estudiantes de Educación General Básica de la Universidad de Concepción.	Analizar las características del proceso reflexivo de los estudiantes de Educación General Básica con respecto a las trayectorias identificadas		Comprender la manera en que las trayectorias escolares de inclusión-exclusión y los procesos reflexivos asociados afectan la construcción del saber pedagógico
Ejes/ indicadores	Primer eje: Conocer las trayectorias de exclusión-inclusión social de los estudiantes de Educación General Básica de la Universidad de Concepción	Segundo eje: Describir las características del proceso reflexivo con respecto a las trayectorias identificadas y su grado de influencia en la formación inicial docente	Tercer eje: Describir y analizar la manera en que las trayectorias y procesos reflexivos afectan la construcción del saber pedagógico y son evocadas en las prácticas en aula.	Cuarto eje: Analizar las consecuencias que derivan de las trayectorias marcadas por la exclusión y/o inclusión social, en cuanto a la identidad profesional.

Categorías	<p>Inclusión- exclusión en trayectorias escolares(IETE):</p> <p>a) Periodo educativo asociado a la inclusión o exclusión IETEPE) - Enseñanza básica (IETEPE-B) - Enseñanza Media (IETEPE-M) -Periodo escolar total IETEPE-T)</p> <p>b) Actor(s) de la comunidad escolar asociado (IETEAC): - Pares estudiantes (IETEAC-P) - Profesores y/u otros adultos de la comunidad escolar (IETEAC-D) - Ambos grupos de personas (IETEAC-A)</p> <p>c) Tipo de inclusión y/o exclusión (TINEX): - Participación - Desempeño académico - Nivel socioeconómico -Establecimiento y vínculos - Género</p>	<p>Inclusión exclusión en la FID (IEFID):</p> <p>a) En el espacio universitario (IEFID-U)</p> <p>b) En el espacio de prácticas en escuelas (IEFID-P)</p>	<p>Caracterización de la Reflexión(CR):</p> <p>a) Reflexión inicial u observacional (CRIO)</p> <p>b) Reflexión interpretativa o Crítica (CRIC)</p> <p>c) Reflexión acción o transformación (CRAT)</p>	<p>Apropiación del Rol docente (ARD):</p> <p>a) Inicial (ARDI)</p> <p>b) Medio (ARDM)</p> <p>c) Avanzado (ARDA)</p>	<p>Categorías emergentes (CE):</p> <p>1) Falta de herramientas para enfrentar situaciones de inclusión y/o exclusión (CEFH)</p> <p>2) Actor de la comunidad educativa responsable de inclusión y/o exclusión (CEAR)</p> <p>3) Educación diferencial y trabajo colaborativo (CEEDC)</p>
-------------------	---	---	--	--	---

Identificación de estudiantes productores de relatos	<p>RELATO 13 EST 2017 F: a) Inclusión: “Me sentí incluida en mi educación básica, ya que a pesar de ser tímida cuando pequeña, mi profesora siempre me consideraba, incluso una vez me hizo actuar de papel principal en una obra de teatro, lo que me marcó como niña.” IETEPE-B</p> <p>IETEAC-D</p> <p>TINEX/Participación</p> <p>b)Exclusión: “...cuando cursé mi enseñanza media, me costo mucho adaptarme, y mi profesora jefa de 2do año medio enadelante, no solía preguntarme como me sentía...” “De igual manera, no me sentí incluida por mis compañeros hasta llegar a la mitad de mi segundo año académico”</p> <p>IETEPE-M</p> <p>IETEAC-D/P</p> <p>TINEX/Establecimiento y vínculos</p>	<p>RELATO 5 EST2018 F: a) “En mi primero año de carrera, tuve el desagrado de toparme con un docente que minimizaba mis opiniones, que se reía en clases por mis dudas o respuestas, no me calificaba mis trabajos, también no me subía las notas a la plataforma” IEFID-U</p> <p>b) “Si tanto positivas y negativas. Vi profesoras que incluían a todos sus niños ya sea en las</p>	<p>RELATO 1 EST2017 F: “Pero de alguna forma como estudiante pasante trate de impactar de forma positiva, animándola de que ella era capaz de conseguir lo que se propusiera, pero aparte de eso, también siempre que iba me compraba un desayuno para ella.” (CRAT)</p> <p>RELATO 5 EST 2017 F: “Hoy, darme cuenta que no son mis capacidades las atrofiadas y más bien fue un conjunto de malas prácticas y estrategias que me cegaron a no querer aprender algo por no entender la base, me ha</p>	<p>RELATO 4 EST2018 F: “Pienso que como futuros profesores debemos propiciar la inclusión a los estudiantes al momento de crear una actividad.” (ARDM)</p> <p>RELATO 15 EST 2017 M: “Creo que como docentes debemos ser capaces de aplicar ciertas habilidades o conocimientos respecto a la inclusión social, la cual es fundamental a la hora de formar ambientes positivos dentro de la sala de clase”</p>	<p>RELATO 2 EST 2017 F: “Claramente me he sentido excluida en el sentido de ver que no tengo las competencias totalmente desarrolladas para cumplir con las exigencias que conlleva el asumir el rol completo como profesor, por lo mismo no me exigen y eso me lleva a sentirme algo excluida” CE-FH</p> <p>RELATO 3 EST 2017 F: “...como futuros docentes tenemos la obligación de generar un ambiente en el que todos los estudiantes se sientan cómodos y cómodas para desarrollarse, aun cuando la exclusión social es un tema que,de</p>
---	--	--	--	--	---

		<p>clases como en actividades extra programáticas...”</p> <p>IEFID-P</p>	<p>permitido desafiarme y querer aprender para enseñar, con el objetivo de evitar que algún o alguna estudiante le ocurra una situación similar a la mía”</p> <p>(CRIC)</p> <p>RELATO 7 EST2018 F: “Creo que lo más importante es identificar la docente que quiero y no quiero ser en mi futuro laboral y en mis relaciones actuales, ya que comprendo cómo pueden afectar tanto psicológica, física y socialmente las acciones y actitudes que transmito a otro”</p> <p>(CRIO)</p>	<p>(ARDA)</p> <p>RELATO 9 EST 2017 M:</p> <p>“En torno a la perspectiva docente, pienso que estos siempre deben actuar de manera auténtica y evitar comportarse de manera insegura con los estudiantes para que estos generen confianza en sí mismos...”</p> <p>(ARDI)</p>	<p>cierta forma, escapa de nuestras manos.”</p> <p>(CE-AR)</p>
--	--	---	--	---	---

Tabla 2. Matriz de análisis de contenido. Fuente: Elaboración propia.

En una primera parte de la matriz, se puede observar el objetivo general y los objetivos específicos de la presente investigación, buscando dar contexto y encuadre al análisis; posteriormente, se leen los ejes que estructuraron el instrumento de recolección de información –relato de vida- que vienen a cumplir la función de indicadores, de acuerdo a la estructura clásica de análisis de contenido.

Teniendo en cuenta los indicadores, como guía para la elaboración de categorías, que buscan agrupar los relatos de vida, en cuanto a la forma en que los individuos se desarrollan como futuros docentes, se constituyeron esencialmente las siguientes esferas de información:

4.1. A. Inclusión- exclusión en trayectorias escolares (IETE):

Esta categoría busca centrarse en la identificación y análisis de patrones encontrados en el comienzo de los relatos de vida, en que los sujetos hacen referencia a su paso por establecimientos escolares, es decir, desde la perspectiva de ellos como estudiantes. De este modo, se buscaba estudiar la mirada que, los profesores en formación, tenían respecto de su pasado escolar, identificando como subcategorías:

4.1. A.1. Periodo educativo asociado a la inclusión o exclusión (IETEPE):

Momento en que el individuo relata haber experimentado de manera prioritaria inclusión y/o exclusión, identificando a su vez, dos grandes periodos, mencionados en los relatos:

- Enseñanza básica (**IETEPE-B**): Cuando la experiencia de inclusión y/o exclusión es ubicada temporalmente, por el sujeto, en el periodo de enseñanza básica. Dentro de este apartado, cabe mencionar, que debido a la gran variedad en los relatos, pueden surgir variantes, en que historias escolares asocian el periodo básico prioritariamente a la inclusión, a la exclusión o de igual manera a los dos fenómenos; razón por la cual, la codificación no especifica el tipo.
- Enseñanza Media (**IETEPE-M**): Cuando la experiencia de inclusión y/o exclusión es ubicada temporalmente, por el sujeto, en el periodo de enseñanza media. Dentro de

este apartado, cabe mencionar, que debido a la gran variedad en los relatos, pueden surgir variantes, en que historias escolares asocien el periodo secundario prioritariamente a la inclusión, a la exclusión o de igual manera a los dos fenómenos; razón por la cual, la codificación no especifica el tipo.

- Periodo escolar total (**IETEPE-T**): Cuando la experiencia de inclusión y/o exclusión es ubicada temporalmente, por el sujeto, en ambos periodos escolares, sin hacer hincapié en alguno, en específico. Dentro de este apartado, cabe mencionar, que debido a la gran variedad en los relatos, pueden surgir variantes, en que historias escolares asocien, ambos periodos, prioritariamente a la inclusión, a la exclusión o de igual manera a los dos fenómenos; razón por la cual, la codificación no especifica el tipo.

	Enseñanza básica	Enseñanza media	Periodo escolar total
Inclusión	RELATO 4 EST 2017 F RELATO 5 EST 2017 F RELATO 9 EST 2017 M RELATO 10 EST 2017 F RELATO 13 EST 2017 F RELATO 14 EST 2017 F RELATO 15 EST 2017 M RELATO 18 EST 2017 F RELATO 19 EST 2017 NS RELATO 1 EST2018 M RELATO 2 EST2018 F RELATO 4 EST2018 F RELATO 5 EST2018 F	RELATO 1 EST2017 F RELATO 3 EST 2017 F RELATO 7 EST 2017 F RELATO 11 EST 2017 M RELATO 16 EST 2017 F	RELATO 2 EST 2017 F RELATO 8 EST 2017 M RELATO 12 EST 2017 F RELATO 17 EST 2017 F RELATO 20 EST 2017 NS RELATO 3 EST2018 F RELATO 7 EST2018 F
Exclusión	RELATO 1 EST2017 F RELATO 5 EST 2017 F RELATO 7 EST 2017 F RELATO 9 EST 2017 M RELATO 10 EST 2017 F RELATO 11 EST 2017 M RELATO 14 EST 2017 F RELATO 16 EST 2017 F RELATO 17 EST 2017 F RELATO 18 EST 2017 F RELATO 2 EST2018 F RELATO 4 EST2018 F	RELATO 4 EST 2017 F RELATO 8 EST 2017 M RELATO 13 EST 2017 F RELATO 15 EST 2017 M RELATO 19 EST 2017 NS RELATO 1 EST2018 M RELATO 5 EST2018 F	RELATO 6 EST 2017 M RELATO 20 EST 2017 NS RELATO 3 EST2018 F RELATO 6 EST2018 F RELATO 7 EST2018 F

Frecuencia	Inclusión	13	5	7
	Exclusión	12	7	5

Tabla 3. Periodo Periodo educativo asociado a la inclusión o exclusión (**IETEPE**)

La tabla presentada, no viene a categorizar de manera excluyente, el contenido de los relatos de vida, sino que, por el contrario, busca darle visualización a todo contenido, relativo a las variantes respectivas; razón por la cual, un mismo relato puede hallarse en más de un cuadrante.

La complejidad de trabajar con un enfoque biográfico, yace, entre otras cosas, en la dificultad de categorizar y agrupar, de acuerdo a patrones observados; por lo cual, se intentó respetar en sumo, la información entregada, siendo la tabla una forma de constatar la experiencias de inclusión y/o exclusión dependiendo del periodo escolar.

En virtud de lo anterior, la presente investigación, consideró que resultaba provechoso para un análisis con mayor perspectiva, presentar los resultados de esta subcategoría, de acuerdo a los tipos de relaciones que se establecían dentro de un mismo relato, sin hacer diferenciación, por cohorte generacional.

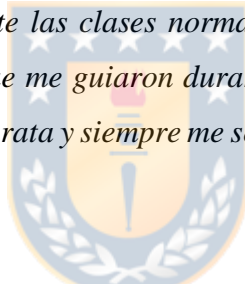
Inclusión en enseñanza básica/ exclusión en enseñanza media o secundaria:

“Durante la mayor parte de mi escolaridad me sentí incluida por mis pares, sin embargo fue en los primeros años de mi enseñanza básica fue cuando más incluida me sentí tantopor mis pares como por mis profesores y comunidad educativa en general. Lo que se puede deber al característico ambiente familiar que tenía el colegio de enseñanza básica, en donde todos y todas se conocían dentro de la comunidad educativa.” (RELATO 4 EST2017 F)

“...durante mi enseñanza secundaria fue cuando más excluida me sentí por mis pares, profesores y actores escolares, puesto que durante estos años me cambie dos veces de establecimiento educacional...” (RELATO 4 EST2017 F)

Inclusión en enseñanza media o secundaria/ exclusión en enseñanza básica:

“Durante mi formación de enseñanza media fue técnico profesional, tenía amigos cercanos donde hacíamos todo juntos por lo que nos inscribimos en muchas actividades, campeonato de basquetbol, CEFÉ (centro estudiantil de formación empresarial), Anglolab (programa de inglés), práctica de mecánica automotriz y finalmente las clases normales del establecimiento, en todas tuve profesores tutores que me guiaron durante la enseñanza media y cada una de esas experiencias fue grata y siempre me sentí incluido.” (RELATO 11 EST 2017 M)



“En enseñanza básica si me sentí excluido puesto que todos tenían amistades hechas de muchos años y yo al llegar de forma constante a establecimientos nuevos me costo adaptarme y generar amistades...” (RELATO 11 EST 2017 M)

Inclusión en la totalidad del periodo escolar:

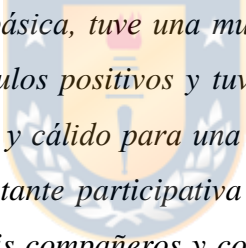
“Mi paso por la escuela básica y secundaria fue bueno. Por lo general participaba en varias actividades como de deporte, artísticas en cuanto a la música, era parte de la directiva en los cursos. En mi escolaridad fui bastante participativa e incluida en variadas situaciones y actividades.” (RELATO 12 EST 2017 F).

Exclusión en la totalidad del periodo escolar:

“Mi experiencia en la básica y secundaria fue entre 1977 y 1987. De experiencias de inclusión no recuerdo ninguna. Lamentablemente solo me quedaron recuerdos de exclusión en toda mi trayectoria escolar, tanto por el sistema escolar como por la mayoría de los docentes que me hicieron clases.” (RELATO 6 EST 2017 M)

Inclusión y exclusión en ambos periodos escolares:

Aquellos relatos que no manifiestan una diferencia, significativa, entre periodos escolares, al momento, de hacer alusión a vivencias de inclusión y/o exclusión.



“Durante la escuela básica, tuve una muy buena experiencia, mi profesora me generó bastante estímulos positivos y tuve la posibilidad de tener amigas y un entorno muy divertido y cálido para una niña de mi edad (...) En la enseñanza media siempre fui bastante participativa y sociable, y por lo general tuve una buena relación con mis compañeros y compañeras, y profesores y profesoras.” (RELATO 3 EST2018 F)

“A veces en la enseñanza básica me sentía un poco juzgada por las profesoras, porque mi comportamiento era un poco disperso, gritaba, jugaba, como cualquier niña, pero mis profesoras en ocasiones me hacían sentir culpable por no seguir con las normas de conducta (...) En la enseñanza media, nunca tuve muy buenas notas y mi comportamiento tampoco fue como el establecimiento quería y muchas veces me sentí bastante excluida por los profesoras en varias asignaturas.” (RELATO 3 EST2018 F)

Inclusión en ambos periodos/ exclusión en un periodo específico: No se observan casos donde la exclusión predomine en ambos periodos y la inclusión se de en un espacio en particular.

“La educación básica la hice de 1° a 7° básico en la escuela Eulogia Borquez Pérez en la comuna de Quellón, en ella siempre me sentí incluida por mi grupo de amigas, también por los profesores y otros actores de la educación (...) Curse 8° a 4° medio en otro liceo y otra ciudad, por lo que tuve que adaptarme a nuevas personas en 8° básico, sin embargo mis nuevos compañeros me acogieron bien y me hice parte del curso en poco tiempo.” (RELATO 17 EST 2017 F)


“Los primeros niveles tuve una profesora que se caracterizaba por tener mal carácter y por los malos tratos hacía sus estudiantes, quizás nunca fueron directamente hacia mi persona pero si veía como maltrataba a otros compañeros/as” (RELATO 17 EST 2017 F)

4.1. A.2. Actor(s) de la comunidad escolar asociado (IETEAC):

Se refiere a por parte de quién(es) es ejercida la inclusión y/o exclusión que el docente en formación relata haber experimentado.

- Pares estudiantes (**IETEAC-P**): Cuando el sujeto asocia la vivencia, de inclusión y/o exclusión, con sus pares durante paso escolar. Al igual que en la subcategoría anterior, se podrían observar relatos, en que se asocie a los pares las experiencias de inclusión, las de exclusión o ambas.
- Profesores y/u otro adulto de la comunidad escolar (**IETEAC-D**): Cuando el sujeto asocia la vivencia, de inclusión y/o exclusión, con quienes, en ese entonces, eran sus profesores, directivos, inspectores u otro adulto con el que interactuara el sujeto. Al igual que en la subcategoría anterior, se podrían observar relatos, en que se asocie al profesorado las experiencias de inclusión, las de exclusión o ambas.

- Ambos grupos de la comunidad escolar (**IETEAC-A**): Cuando el sujeto asocia la vivencia, de inclusión y/o exclusión, tanto con pares como con adultos pertenecientes a la comunidad escolar. Al igual que en la subcategoría anterior, se podrían observar relatos, en que se asocia la totalidad de interacciones con otros, a experiencias de inclusión, de exclusión o ambas.

	Pares estudiantes	Docentes y adultos de la comunidad escolar	Ambos grupos de personas
Inclusión	RELATO 9 EST 2017 M RELATO 10 EST 2017 F RELATO 14 EST 2017 F RELATO 4 EST2018 NS	RELATO 5 EST 2017 F RELATO 13 EST 2017 F 	RELATO 1 EST2017 F RELATO 2 EST2017 F RELATO 3 EST 2017 F RELATO 4 EST 2017 F RELATO 7 EST 2017 F RELATO 8 EST 2017 M RELATO 11 EST 2017 M RELATO 12 EST 2017 F RELATO 15 EST 2017 M RELATO 16 EST 2017 F RELATO 17 EST 2017 F RELATO 18 EST 2017 F RELATO 19 EST 2017 NS RELATO 20 EST 2017 NS RELATO 1 EST2018 NS RELATO 2 EST2018 NS RELATO 3 EST2018 NS RELATO 5 EST2018 NS RELATO 7 EST2018 NS
Exclusión	RELATO 1 EST2017 F RELATO 11 EST 2017 M RELATO 16 EST 2017 F RELATO 7 EST2018 NS	RELATO 3 EST 2017 F RELATO 5 EST 2017 F RELATO 6 EST 2017 M RELATO 8 EST 2017 M RELATO 10 EST 2017 F RELATO 14 EST 2017 F RELATO 15 EST 2017 M RELATO 17 EST 2017 F RELATO 19 EST 2017 NS RELATO 20 EST 2017 NS RELATO 1 EST2018 NS RELATO 3 EST2018 NS RELATO 4 EST2018 NS	RELATO 4 EST 2017 F RELATO 7 EST 2017 F RELATO 9 EST 2017 M RELATO 13 EST 2017 F RELATO 18 EST 2017 F RELATO 2 EST2018 NS RELATO 5 EST2018 NS RELATO 6 EST2018 NS

Frecuencia	Inclusión	4	2	19
	Exclusión	4	13	8

Tabla 4. Actor(s) de la comunidad escolar asociado (IETEAC)

Al igual que para el caso anterior, la presente tabla, no viene a categorizar de manera excluyente, el contenido de los relatos de vida, sino que, por el contrario, busca darle visualización a todo contenido, relativo a las variantes respectivas; razón por la cual, un mismo relato puede hallarse en más de un cuadrante.

En virtud de lo anterior, la presente investigación, consideró que resultaba provechoso para un análisis con mayor perspectiva, presentar los resultados de esta subcategoría, de acuerdo a los tipos de relaciones que se establecían dentro de un mismo relato, sin hacer diferenciación, por cohorte generacional.

Inclusión por parte de pares / exclusión por parte de profesorado:

“Cuando me cambié de colegio en la básica, unas compañeras se acercaron paramostrarme el colegio” (RELATO 10 EST 2017 F)

“Por algunos profesores en la básica no me sentí muy grata, uno en especial, ya que hacíacomentarios más bien denigrantes sobre mí.” (RELATO 10 EST 2017 F)

No se encuentra un caso en que el relato manifieste una exclusión ejercida, exclusivamente por el grupo de pares, y una inclusión ejercida, exclusivamente, por docentes u otros adultos de la comunidad escolar.

Inclusión asociada a ambos grupos/ exclusión asociada a los pares:

“Procesos de inclusión experimentados durante la enseñanza media por parte de los pares, se encuentran vinculados principalmente al grupo de amigos que forme en esta etapa y se mantienen hasta el día de hoy. En cuanto al profesorado, siento que el proceso de inclusión se dio principalmente en las ocasiones en las cuales se nos dejó intervenir en el proceso de enseñanza aprendizaje, permitiendo expresar pensamientos y opiniones.” (RELATO 16 EST 2017 F)

“En relación a experiencias de exclusión, la única vez que me sentí así fue en la enseñanza básica en 7° año durante una clase de educación física. En la cual para una actividad se estaban seleccionando los integrantes de los equipos para jugar hándbol y ninguno de los capitanes me quería en su equipo porque no era buena en los deportes” (RELATO 16 EST 2017 F)

Inclusión asociada a ambos grupos/ exclusión asociada a docentes y/u otros adultos de la comunidad escolar:

“El ser un alumno con buenas notas siento que condicionó, de alguna manera, mi relación con los docentes y directivos y en cómo era incluido (...) Luego, en la enseñanza media, ocurrió lo mismo. Pero esta vez ya no era por mis notas que era incluido o más considerado, sino que porque formaba parte del centro de estudiantes del colegio (...) Considero que la relación con mis compañeros y compañeras fue normal; tenía amigos y amigas, buenos compañeros de curso, nunca tuve un problema con ellos” (RELATO 8 EST2017 M)

“Pero recuerdo que, en enseñanza media, y con eso del cambio de escuela a colegio, una profesora mencionó en voz alta “ojalá los que vienen de colegios municipales o con un promedio tan alto, lo mantengan” (...) Más que excluido me sentí violentado.” (RELATO 8 EST2017 M)

Exclusión asociada a ambos grupos/ inclusión por parte de pares:

Sujeto se cambia de establecimiento escolar de uno municipal a un particular subvencionado:

“El traslado en sí fue muy drástico, esto porque me matricularon en la etapa de la preadolescencia con todos los cambios que esta conlleva y mis compañeros me excluían de sus grupos (...) Al mismo tiempo, los profesores me daban la espalda igualmente por mi “conducta de estudiante de escuela municipal” ” (RELATO 9 EST2017 M)

“En mi educación básica me sentía incluido en el grupo de curso al cual seguí por 5 años, para luego ser cambiado el año siguiente. En tanto a los y las docentes, estos funcionaron de manera “regular”, la verdad, no se relacionaban tanto con mi persona y sólo se preocupaban por asuntos disciplinares en la escuela.” (RELATO 9 EST2017 M)

Exclusión asociada a ambos grupos/ inclusión por parte de docentes y/u otros adultos de la comunidad escolar:

“Sin embargo, cuando cursé mi enseñanza media, me costó mucho adaptarme, y mi profesora jefa de 2do año medio en adelante, no solía preguntarme como me sentía, ni tampoco, ningún tipo de profesor solía prestar atención en mi desempeño como alumna, o al menos no directamente. De igual manera, no me sentí incluida por mis compañeros hasta llegar a la mitad de mi segundo año académico, pues en mi curso todos se conocían desde primero básico...” (RELATO 13 EST2017 F)

“Me sentí incluida en mi educación básica, ya que a pesar de ser tímida cuando pequeña, mi profesora siempre me consideraba, incluso una vez me hizo actuar de papel principal en una obra de teatro, lo que me marcó como niña.” (RELATO 13 EST2017 F)

Inclusión y exclusión asociada a ambos grupos:

“Mi paso por escuela básica fue muy positiva, conviví en un ambiente grato en donde mis profesores y compañeros me integraban en situaciones agradables. Y cuando había situaciones negativas cada uno era capaz de resolver aquello.”
(RELATO 5 EST2018 F)

“Sentí situaciones de exclusión en la educación media, particularmente en tercero y cuarto año, fueron años en donde falté mucho a clases por aquello, comuniqué la situación a mis docentes y no tuve una respuesta de ayuda. Era un liceo de solo mujeres en donde venían estudiantes de todos lados, y cada crianza era distinta, siempre fui atacada por sacarme buenas notas y cumplir con las tareas solicitadas, y nadie fue capaz de parar esto.” (RELATO 5 EST2018 F)

Ausencia de inclusión/ exclusión asociada a docentes y/u otros adultos de la comunidad escolar:

“Mi experiencia en la básica y secundaria fue entre 1977 y 1987. De experiencias de inclusión no recuerdo ninguna (...) La profesora jefe en básica, que era pinochetista hasta la médula, siempre demostró abiertamente preferencias por un grupo reducido de estudiantes y sus apoderados. A ellos siempre les daba facilidades para que cumplieran con sus tareas. En cambio al resto, nunca nos dio alguna.” (RELATO 6 EST2017 M)

4.1. A.3. Tipo (o causa) de inclusión y/o exclusión (TINEX):

Esta subcategoría, está enfocada en el análisis de todas las vivencias, que los individuos experimentaron, a lo largo de su trayectoria escolar, sin importar el momento, lugar u origen. Junto con lo anterior, se busca conocer aquellas temáticas, que les son significativas e importantes, y que asocian a la inclusión- exclusión.

TINEX

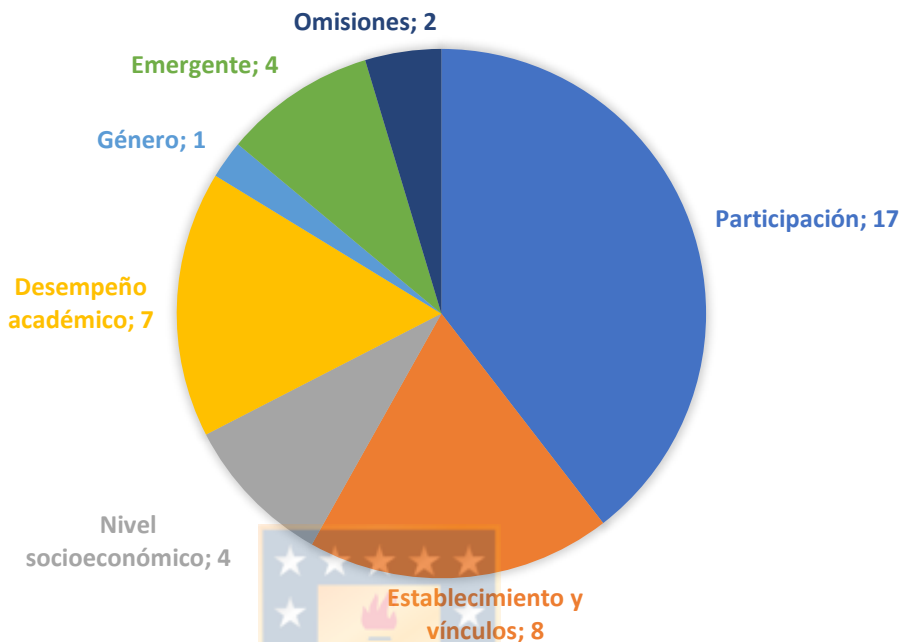


Gráfico 9. Tipo o causa de inclusión y/o exclusión.

Mediante el presente gráfico, se busca dar visualización a los tipos de inclusión y/o exclusión observados en los relatos, de forma no excluyente, por lo que, en un mismo relato, se puede identificar más de un tipo.

Siguiendo lo anterior, de los 27 relatos, 41 veces se visualizó, algún tipo o causa, de inclusión y/o exclusión (considerando que un mismo relato podía hacer alusión a más de un tipo o causa) y en dos ocasiones no se encontraron referencias.

Participación:

Experiencias de inclusión y/o exclusión que están asociadas a la posibilidad de participar en cualquier ámbito desarrollado en el espacio escolar, desde dar su opinión en clases, hasta las actividades extra programáticas. Considerando, tanto las vivencias de los futuros docentes, como las que éstos pueden haber presenciado.

- Participación Inclusión

“Por otra parte, los docentes de mi escuela eran muy inclusivos con la mayoría, en mi caso, yo era extremadamente tímido cuando estaba en clases, no así en el recreo, y los distintos docentes me animaban a participar más de las clases y a expresarme sin miedo y también a otros compañeros con algún tipo de necesidad educativa.” (RELATO 1 EST2018 M)

“El paso más reconfortante en materia emocional con respecto a la inclusión fue en la enseñanza básica, un colegio que respetaba dicha condición, es más, se les integraba en actividades. Particularmente en las actividades de gimnasia artística, donde todos participábamos de una u otra forma, en conjunto. A mí me asignaban una tarea que se me acomodaba más.” (RELATO 19 EST2017 NS)

“Por otro lado, la inclusión se pudo sentir a mayor medida en los años de secundaria; los estudiantes formábamos centros de alumnos por nivel y un centro de alumnos general, dentro de cada curso había directivas y encargados de distintos comités, de forma que casi la totalidad de los estudiantes pudiésemos ser incluidos en alguno de ellos y participáramos de instancias hechas para los mismos. (RELATO 3 EST2017 F)

- Participación exclusión

“En mi pasar por la etapa escolar hubo varias ocasiones donde me sentí fuera de lugar, no respondían ante mis sugerencias (en trabajos grupales), tampoco me preguntaban sobre algún tema. Tanto profesores como compañeros no me hacían sentir incluida dentro del curso” (RELATO 6 EST2018 F)

“Al mencionar las experiencias negativas en donde se incluya el eje de la inclusión- exclusión social, en el último año de escolaridad se vio afectada por la

exclusión por parte de mi profesora jefe, la cual provoco mi baja autoestima respecto a la participación, ya que utilizo la acción de excluir en mi contra por opinar sobre su practica pedagógica, la cual consistía en segregar una parte del curso y estigmatizarla como sujetos pocos capaces de participar cooperativa en las actividades escolares.” (RELATO 15 EST2017 M)

“En la instancia que sentí más fuerte algún proceso de exclusión fue en enseñanza media. En ese entonces era evidente cómo las brechas de conocimientos iban creciendo aún más, y eso me hacía participar poco de algunas asignaturas. En mi caso, estudiaba en un liceo técnico comercial, y los contenidos a aprender no eran muy atractivos para mí, ni tampoco le encontraba mucho sentido en mi vida a futuro. Por esta misma razón, y sumado a que no era muy partícipe de las clases en cuanto a comentarios asertivos y prolijos, más que de dudas y preguntas al profesor, los maestros encargados de las prácticas laborales del área comercial se hicieron una imagen de mí y de otros compañeros en base a lo que veían en el aula, pero no más allá de este.” (RELATO 1 EST2018 M)

Desempeño académico:

Experiencias de inclusión y/o exclusión asociadas al rendimiento académico, las calificaciones o cualquier tipo de reconocimiento académico. Individuos que sienten que su estado de incluido o excluido depende del tener buen desempeño o que visualizaron esta relación en otros.

- Desempeño académico inclusión:

“Mi paso por la enseñanza básica fue muy grato en general, fui buena estudiantes y mis profesores tenían un muy buen trato hacia todos sus estudiantes, mi colegio era católico y se encontraba ubicado en un pueblo, en la capital de mi comuna,

tenía un clima de compañerismo, solidaridad y muy cálido de parte de la comunidad de religiosas del colegio.” (RELATO 2 EST2018 F)

“El ser un alumno con buenas notas siento que condicionó, de alguna manera, mi relación con los docentes y directivos y en cómo era incluido. Ahora que estoy preparándome para ser docente y reflexiono respecto de las prácticas que llevaban a cabo las y los profesores de mi escuela con los alumnos y alumnas, me doy cuenta de que había un trato diferenciado con aquellos que obtenían promedios sobre 6, que no tenían anotaciones negativas, etc” (RELATO 8 EST 2017 M)

“Con los profesores también existía un buen vínculo y era reconfortante cuando me incluían entre los buenos alumnos o reconocían el esfuerzo y buenas notas que uno sacaba.” (RELATO 18 EST2017 F)

- **Desempeño académico exclusión:**

“Los docentes tenían la costumbre de preguntar e incentivar a las estudiantes que obtenían mejor calificación y que eran participativas dentro del aula, esto hacía que me sintiera excluida pues no encontraba que mis opiniones fueran válidas ante cualquier tema, y de hacerlo tampoco eran consideradas (mi punto de vista), por ende eso generaba además en mi inseguridad para tomar cualquier decisión.” (RELATO 6 EST2018 F)

“Había profesores que solo incentivaban y le prestaban atención a los alumnos que tenían mejor promedio, brindándoles a ellos la oportunidad de participaren talleres de ciencias, lecturas, en programas universitarios como “El pase”, y muchas veces, me demostraban que yo no era capaz o no era el perfil que buscaban para tal situación, lo cual muchas veces me hizo sentirme excluida.” (RELATO 14 EST 2017 F)

Nivel socioeconómico:

Experiencias de inclusión y/o exclusión que están asociadas al poder adquisitivo de los sujetos, sea que este se manifieste en recursos materiales, acceso a servicios, u otros. Considerando, tanto las vivencias que futuros docentes expresan, como las que éstos pueden haber presenciado.

“Además, cuando pequeña me sentí excluida porque no cumplía con los estándares económicos que la mayoría de mis compañeras tenían en el colegio donde yo estudiaba.” (RELATO 3 EST2018 F)

“Pero recuerdo que, en enseñanza media, y con eso del cambio de escuela a colegio, una profesora mencionó en voz alta “ojalá los que vienen de colegios municipales o con un promedio tan alto, lo mantengan” (es pertinente mencionar que la enseñanza básica la llevé a cabo en una escuela municipal y la enseñanza media en un colegio particular subvencionado).” (RELATO 8 EST 2017 M)

“Un día, llegaron gentes del club de tenis Concepción para reclutar niños que les gustara ese deporte, a mí siempre me ha gustado, quise participar pero no tenía zapatillas con suela plana que era requisito indispensable para entrar. Otro compañero, que pertenecía al grupo selecto de la profesora tampoco tenía, sin embargo, la profesora movió todos los medios hasta que le consiguió las zapatillas y pudo entrar. Estas arbitrariedades se repitieron hasta que nos cambiaron la profesora en séptimo año.” (RELATO 6 EST 2017 M)

Establecimiento y Vínculos:

Experiencias de inclusión y/o exclusión asociadas, y/u originadas, por un cambio en el lugar y/o establecimiento educativo, donde el sujeto cursaba su trayectoria educativa; generando la ruptura o pérdida de vínculos; o caso contrario, la obtención de nuevas

relaciones interpersonales. La apreciación respecto al cambio puede ser variada, la importancia radica en cómo la situación impacta el relato de los docentes en formación.

“En enseñanza media, el principal problema fue al comienzo del liceo en donde solo conocía a una compañera del colegio que en realidad no consideraba amiga, pero por comodidad permanecí a su lado y del grupo que se armó, sin embargo nunca me sentí realmente parte, no las odiaba, no me trataban mal ni nada pero si me sentía diferente, tanto en gustos como formas de pensar y actuar, por lo que decidí alejarme y encontré un grupo del que si me sentía parte.” (RELATO 7 EST2018 F)

“A fines de 5° básico me cambié a un colegio subvencionado católico, donde pude no solamente ver la diferencia de exigencia y metodologías, si no también viví experiencias donde me vi incluida e incluso vulnerada.” (RELATO 5 EST 2017 F)

“...durante mi enseñanza secundaria fue cuando más excluida me sentí por mis pares, profesores y actores escolares, puesto que durante estos años me cambie dos veces de establecimiento educacional, lo que no me permitió formar lazos tan fuertes como los de mis primeros años de escolaridad, debido a que al último curso al que me incorporé mis compañeros y compañeras llevaban juntos desde la educación preescolar, lo que me dificultó más poder sentirme parte del grupo curso por no compartir los mismo recuerdos y experiencias.” (RELATO 4 EST2017 F)

“Sin embargo, cuando cursé mi enseñanza media, me costo mucho adaptarme, y mi profesora jefa de 2do año medio en adelante, no solía preguntarme como me sentía, ni tampoco, ningún tipo de profesor solía prestar atención en mi desempeño como alumna, o al menos no directamente. De igual manera, no me sentí incluida por mis compañeros hasta llegar a la mitad de mi segundo año académico, pues

en mi curso todos se conocían desde primero básico, y habían formado grupos, y solo conversaban entre ellos. En mi educación media, me sentí muy excluida.
(RELATO 13 EST2017 F)

Género:

Experiencias de inclusión y/o exclusión asociadas, y/u originadas, por el género con el que se identifican, o que presenciaron, los individuos. Es decir, si el profesor en formación experimentó inclusión y/o exclusión derivadas del género femenino, masculino u otro.

“En este colegio muy machista, los profesores (sobre todo de educación física) potenciaban las habilidades físicas de mis compañeros y a nosotras, nos mandaban a bailar. En muchas ocasiones los gritos para motivarnos eran “Con fuerza de mujer barriendo” o “Vamos, hagan abdominales como futura dueña de casa” mientras que a mis compañeros se les refería de “Campeones” “Machos fuertes” y siempre eran beneficiados en becas y acceso al fútbol de Huachipato.”
(RELATO 5 EST 2017 F)

Causa emergente: Características personales y familiares:

Esta variante de la subcategoría, surgió en una lectura más profunda de los relatos, de modo que no se consideró pertinente de incorporar en la matriz; pero, en virtud de ser el foco de la presente investigación, conocer las trayectorias escolares, las vivencias asociadas a inclusión y/o exclusión, y las apreciaciones de los sujetos mientras reflexionan y se forman como futuros docentes, se tomó la decisión de incorporar esta agrupación.

Con “características personales y familiares” se hace referencia a todas aquellas experiencias de inclusión y/o exclusión asociadas, a la forma de ser del individuo, comportamiento, características físicas y/o psicológicas; y/o a las características de su grupo familiar o aquello que dice relación con su vida privada.

“A veces en la enseñanza básica me sentía un poco juzgada por las profesoras, porque mi comportamiento era un poco disperso, gritaba, jugaba, como cualquier niña, pero mis profesoras en ocasiones me hacían sentir culpable por no seguir con las normas de conducta.” (RELATO 3 EST2018 F)

“Durante los 7 años que asistí a este establecimiento me sentí excluida no solo por mis pares sino también por profesores, en esos tiempos sobre todo en colegios de esta índole era muy mal visto la separación matrimonial por lo que muchas veces los profesores hacían ver que yo tenía problemas solo por ser hija de padres separados. Lo que derivó en que mis compañeros y compañeras también hicieran esa diferencia.” (RELATO 7 EST 2017 F)

4.1. B. Inclusión exclusión en la FID (IEFID):

Esta categoría, busca centrarse en la identificación y análisis, de patrones encontrados en los relatos, que aluden al periodo de Formación Inicial Docente, es decir, desde la perspectiva de ellos como futuros docentes, que ya han realizado prácticas en establecimientos educacionales. De este modo, se buscaba estudiar la mirada que, los profesores en formación, tienen respecto de su pasado reciente y presente; prestando atención, a la manifestación de cualquier indicio de proyección como docentes en ejercicio. Por tanto, se identifican dos subcategorías:

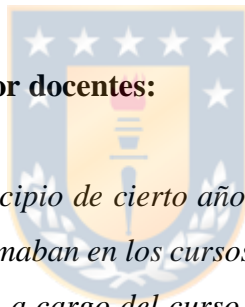
4.1. B.1. En la universidad (IEFID-U):

Considera a todas aquellas experiencias, de inclusión y/o exclusión, que relatan haber vivido los profesores en formación, en el espacio universitario; considerando, además, los diferentes actores que forman parte de dicho ambiente. Por lo tanto, se pueden encontrar diversas variantes, dependiendo de en qué se enfoque el contenido del relato de vida, en lo que respecta, a este ámbito. Cabe mencionar, en este apartado, que algunos relatos no hicieron alusión al espacio universitario.

Experiencias de inclusión por docentes:

“Desde que ingrese a la universidad me sentí incluida por la mayoría de mis profesores, profesoras, compañeros y compañeras, siendo los en algunas ocasiones en donde me sentí excluida por mis profesores y profesoras, lo que mayoritariamente eran parte de otras facultades.” (RELATO 4 EST 2017 F)

“Sí, he experimentado la inclusión por parte de mis docentes, pues me enseñaron e instruyeron en muchas cosas para que en el futuro tuviera consideración de ellas y las pusiera en práctica por el bien de la comunidad educativa.” (RELATO 6 EST 2018 F)



Experiencias de exclusión por docentes:

“Sin embargo, al principio de cierto año escolar me sentía excluida de algunas resoluciones que se tomaban en los cursos de práctica, por mis compañeros y por el profesor que estaba a cargo del curso. Este tipo de situaciones no ocurrieron muchas veces, pero me parece que ni siquiera debieron suceder, al menos de parte del docente. Se supone que una de las labores del profesor es generar un espacio en el que los y las estudiantes se sientan cómodos para participar y dar su opinión, pero puede que algunos que lo predicán no lo practican mucho.” (RELATO 3 EST 2017 F)

“En mi primero año de carrera, tuve el desagrado de toparme con un docente que minimizaba mis opiniones, que se reía en clases por mis dudas o respuestas, no me calificaba mis trabajos, también no me subía las notas a la plataforma. Fue semestre muy frustrante ya que no sabía qué hacer con aquello, me da vergüenza preguntar o responder, y creo que por eso no aprendí nada de ese ramo. Pero esa fue una situación donde me sentí excluida.” (RELATO 5 EST 2018 F)

“Desde docentes, me he sentido excluida por una docente en particular, de la cual sentí ataques disimulados y un tanto directos constantes, mis compañeros se dieron cuenta de algunas y mostraron preocupación por mi persona cosa que me reconforto, sin embargo nunca quise hacer nada al respecto porque por el momento no afectaba su juicio mis calificaciones y según testimonios de compañeras de años superiores esa docente solía atacar a alguien sin razón aparente y comparado con lo que conocían ellas no había gran dilema en mi caso ya que otras lo han pasado peor, además que si o si tendría que seguir en contacto con tal docente por lo que preferí fingir que no lo notaba, pero me provocaba estrés tener relación con ella causando mucho dilema y malos momentos.”
(RELATO 7 EST2018 F)

Experiencia de inclusión por pares:

“De inclusión varias, por ejemplo en lo referente a mi edad que es 49 años jamás me he sentido discriminado y todo lo contrario he sentido que incluso para algunas compañeras es ventajoso tenerme en sus grupos de trabajo porque les aporto una visión diferente de los procesos escolares que estamos estudiando.” (RELATO 6 EST2017 M)

“Situación de inclusión. Los primeros días no hablaba con nadie, no me juntaba con ninguno de mis compañeros, hasta que una compañera (que recordaba que habíamos estado en el mismo preuniversitario) me habló y me integró a su grupo y desde ahí que son mis amigos y amigas.” (RELATO 8 EST2017 M)

Experiencia de exclusión por pares:

“...en término de relación con mis pares, siento que he sido excluida y principalmente por ser madre. Claramente los tiempos, intereses y prioridades no son las mismas y en este largo proceso, solo he podido establecer lazos con personas puntuales con quienes somos amigos/as fuera de la universidad.”
(RELATO 5 EST2017 F)

“No lo he vivenciado por parte de los profesores o comunidad educativa, pero en ocasiones si por parte de compañeros que son muy cerrados a compartir con los demás” (RELATO 18 EST2017 F)

Apreciación general:

“En el proceso de formación he evidenciado situaciones tanto de inclusión como de exclusión, pero la mayoría en torno a la exclusión se han dado por hechos puntuales como el pensar distinto a una ideología o asuntos de esa índole. En torno a la inclusión siento que toda la carrera ha mostrado ser abierta a nuevas personas y encuentro que es imprescindible sentirte aceptado por los demás independiente de quién seas.” (RELATO 9 EST2017 M)

“Durante el proceso de formación he podido tener varias instancias de inclusión social, desde toma de decisiones hasta participar de ciertas actividades, tanto en los establecimientos escolares como en la universidad.” (RELATO 12 EST2017 F)

“Considero que la universidad ayuda bastante a darse cuenta de estos aspectos dentro de la escuela y la educación, aún así considero que el ramo que tuvimos

con respecto a este tema fue bastante pobre en cuanto a explicar este concepto y dar claridad del tema.” (RELATO 3 EST 2018 F)

4.1. B.2. En las escuelas de las prácticas (IEFID-P):

Considera a todas aquellas experiencias, de inclusión y/o exclusión, que relatan haber vivenciado los profesores en formación, en los establecimientos escolares donde han realizado sus prácticas; considerando, además, los diferentes actores con los que interactúan, en dicho ambiente. Por lo tanto, se pueden encontrar diversas variantes, dependiendo de en qué se enfoque, el contenido, del relato de vida, en lo que respecta a este ámbito.



Experiencias personales de inclusión:

“Sin embargo, en mi última pasantía me sentí por primera vez incluida tanto dentro de la sala de clase como fuera de ella, por parte de los demás actores escolares, como profesores, paradocentes y jefa técnica.” (RELATO 4 EST2017 F)

“Como profesora en formación no me ha tocado experimentar situaciones de exclusión social, más bien de inclusión, sobre todo en una pasantía en la escuela Tumbes que fue muy agradable para mí, tanto por el ambiente entre docentes y estudiantes.” (RELATO 10 EST2017 F)

“En mi caso, como estudiante pasante, no hubo nunca algún tipo de exclusión hacia mi persona por no ser aún un docente como tal, es más, me trataban de igual a igual y eso me hacía sentir bien.” (RELATO 1 EST2018 M)

Experiencias personales de exclusión:

“Dentro de mis prácticas pedagógicas, lamentablemente he experimentado más situaciones de exclusión que de inclusión. Mis profesoras guías de mis primeras dos pasantías me hacían sentir que no eran parte de sus clases, lo que se reflejaba en la poca comunicación que existían y en la poca disposición que tenían al trabajar en conjunto” (RELATO 4 EST2017 F)

“Si una vez en el colegio san Agustín me toco una docente que no me dejaba hacer nada porque ella tenía todo listo y probaba mis conocimientos con preguntas de asignatura delante de los estudiantes siendo practicante de 2 segundo año (sin dominar todos los contenidos), pero en ningún momento me molestaba por que me tenia confianza en los contenidos matemáticos que me preguntaba (tuve una formación en la carrera pedagógica media en matemática por 3 años).” (RELATO 11 EST2017 M)

“Por una docente en mi última practica sentí mucho la exclusión, debido a su poca motivación (desde mi punto de vista) a ser profesora guía, no me permitía trabajar en clases, cuando ofrecía mi ayuda no era tomada en cuenta, hasta que un día llego y me dijo “ya, realiza una clase” sin previo aviso y sin tener algo planificado (por lo cual tuve que improvisar y salió muy bien todo, porque iba siguiendo los contenidos). Y, para variar, al finalizar la práctica y ser evaluada dijo que yo tenía “poca disposición a trabajar” (RELATO 2 EST2018 F)

Experiencias observadas de inclusión (docentes a estudiantes)

“No obstante, también he experimentado buenas experiencias, donde he observado profesoras preocupadas de hacer clases didácticas, reforzando los

logros, levantando proyectos al interior y aterrizando los contenidos curriculares al contexto de sus estudiantes.”(RELATO 5 EST2017 F)

“En mi proceso de formación docente, he podido presenciar situaciones en donde mis profesores guías buscan diferentes dinámicas para poder lograr un ambiente inclusivo dentro del grupo curso y mejorar de manera positiva el proceso de aprendizaje de los estudiantes. También he podido presenciar que durante estos cuatros años, los docentesguías han traspasados esas barreras sociales y se han convertido en sujetos estratégicosque buscan lograr el bienestar socioeconómico de los estudiantes y preocuparse ademásde sus procesos de aprendizaje; esto ultimo sin duda me ha servido para poder apreciarde mejor manera la profesión docente y como esta influye en los procesos de inclusión yexclusión social.”
(RELATO 15 EST2017 F)

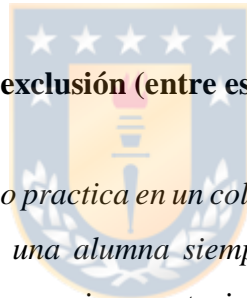
Experiencias observadas de exclusión (docentes a estudiantes)

“Si, he visto profesores que siguen replicando las conductas machistas dentro del aula y se evidencia en los comentarios o las bromas. Así mismo, he observado a docentes que solo se preocupa que rindan o pasen de curso, para ello evaluaba con poca exigencia pero que para un curso (octavo básico) eran demasiado básico e incluso similares a las pruebas de 4ºbásico.” (RELATO 5 EST2017 F)

“Si, en mi segunda pasantía había un profesor muy joven de educación física. Su trato era muy brusco con los alumnos, considerando que era un segundo básico. Había un niño que era muy disruptivo y tenía problemas serios de conducta en todas las asignaturas. Pero mientras todas las demás docentes trataban de manejar la situación con soluciones de mediación afectiva, el profe le hacía bullying y lo que es peor animaba a todo el curso a hacerlo.” (RELATO 6 EST2017 M)

“Recuerdo que una vez, en un 3° año básico, la profesora guía estaba revisando las evaluaciones de los estudiantes en ciencias naturales. Como vio que un alumno “desordenado” tenía todo bueno, propuso bajarle la nota sólo por el hecho de no ser de su agrado (no le bajó la nota)”. (RELATO 8 EST 2017 M)

“La verdad es que si he visto que hay docentes de diferencial que cuando un niño que no entiende el contenido que están viendo en clases (alumno que no tiene diagnóstico) no le ayudan solo esperan a que el docente se desocupe para que le pregunten a él (ahí noto exclusión de los mismos docentes).” (RELATO 11 EST 2017 M)



Experiencias observadas de exclusión (entre estudiantes)

“Recuerdo haber hecho practica en un colegio muy vulnerable (Hellen Keller) que era solode niñas, y a una alumna siempre la molestaban pues nunca tomaba desayuno para ir a clases, siempre tenia hambre. Pero de alguna forma como estudiante pasante trate de impactar de forma positiva, animándola de que ella era capaz de conseguir lo que se propusiera, pero aparte de eso, también siempre que iba me compraba un desayuno parami y uno para ella.” (RELATO 1 EST2017 F)

“Para mi mala suerte, sólo he experimentado situaciones de exclusión social en las aulas las cuales he asistido, por lo general los niños y las niñas suelen crear ciertos “grupos” en los cursos donde he realizado prácticas, lo que genera cierta disonancia en el clima del aula y da paso a la exclusión de algunos entes por sus condiciones diferentes.” (RELATO 9 EST2017 M)

“Si, experimente un tipo de exclusión por parte de unos estudiantes a otro compañero, el cual por ser de otra nacionalidad era molestado y excluido de los grupos de trabajo.” (RELATO 4 EST2018 F)

Apreciaciones generales:

“He tenido experiencias positivas y negativas en las prácticas pedagógicas, muchas veces existen colegios que se declaran inclusivos pero en el trabajo en el aula y en el trabajo que realizan los docentes estos no se ven aplicados.” (RELATO 7 EST2017 F)

“Siendo docente en formación he experimentado las prácticas pedagógicas de inclusión. Se han considerado las diversas realidades socioculturales de cada estudiante y familias, lo que ha permitido una buena interacción entre los pares, y docentes estudiantes.” (...) La más reciente, fue en el último centro de prácticas en donde pude participar, donde se mantenía una inclusión completa, abordando cada área cultural que se plantee.” (RELATO 20 EST2017 NS)

4.1. C. Caracterización de la Reflexión (CR):

Considerando, que el proceso reflexivo, viene a ser un elemento esencial en la formación docente y la construcción del saber pedagógico, es importante para la presente investigación, estudiar la progresión y desarrollo, que éste va manifestando, para así establecer las relaciones que se consideren pertinentes, con otras variables. Dentro de este apartado, cabe mencionar que, si bien, en la literatura existe una amplia variedad de clasificaciones y categorías derivadas de la reflexión docente; la nomenclatura utilizada a continuación, fue elaborada, considerando teorías e investigaciones previas, priorizando

que éstas se adapten al contenido de los relatos de vida y no al revés. De igual modo, cabe señalar, que caracterizar el proceso reflexivo y luego asociarlo a una subcategoría, no es algo que pueda manifestarse del todo en los extractos que, a continuación serán presentados, puesto que los relatos se fueron agrupando de acuerdo a patrones que se observaban en la totalidad del escrito, por lo tanto las alusiones, buscan ser lo más representativas posibles.

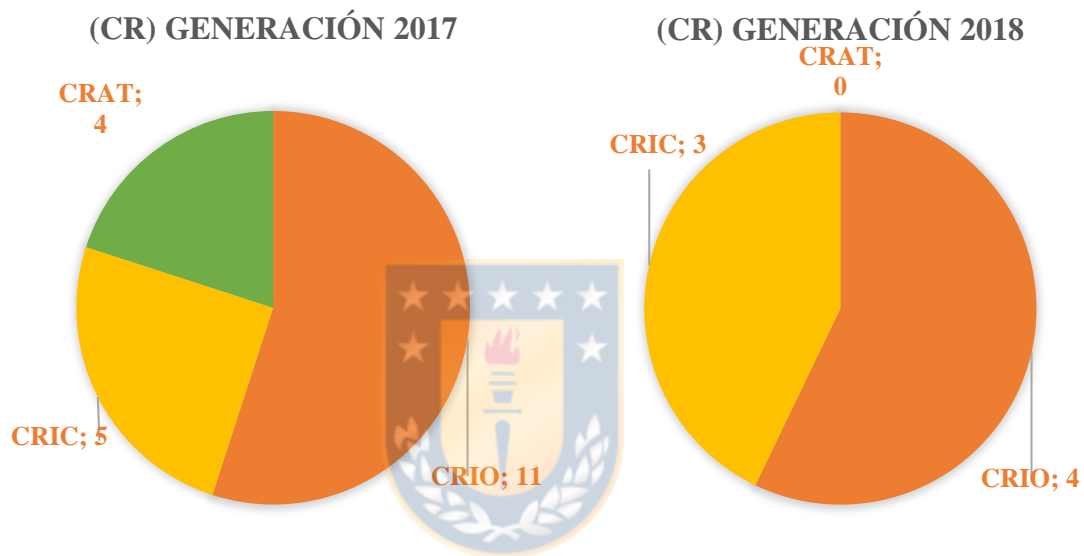


Gráfico 10 y 11. Caracterización de la Reflexión. Generación 2017 y generación 2018.

4.1. C.1. Reflexión inicial u observacional (**CRIO**): Aquel proceso reflexivo que es incipiente, y por tanto muy conectado a los conocimientos previos, que maneja el individuo. El proceso reflexivo puede estar motivado, directamente, por el instrumento, o ser una reacción natural del sujeto, frente a situaciones que lo exigen. El análisis generado, se aboca a aspectos concretos y visibles, vinculados a la información explícita, abordando variables por separado.

“Gracias a las experiencias que he vivenciado he notado que es importante reflexionar en estos aspectos que son relevantes, pues incluir o excluir a una persona de tal actividad o área repercute en su vida, y a partir de ello también

logra tomar decisiones para seguir su vida, a que se quiere dedicar.” (RELATO 6 EST2018 F)

“Afecta en el sentido de que da como base experiencias empíricas de lo que es sentirse incluido o excluido, y lo que uno quiere y no quiere que el otro vivencia, por lo que se procura tomar mayor énfasis en cuidar no transmitir y replicar experiencias que fueron negativas para uno a estudiantes y personas en general de nuestro alrededor.” (RELATO 7 EST2018 F)

“Primero, que para ser incluido hay que incluir. No puedo pretender que me incluyan en algo si yo mismo vivo propiciando situaciones de exclusión. Segundo, hay que estar alerta en los alcances de la inclusión porque muchas veces se excluye a alguien por decisiones que se tomaron con la mejor de las intenciones” (RELATO 6 EST 2017 M)

“Considero que es importante que las voces de todos/as sean escuchadas, todas las personas tienen mucho que aportar independiente su condición en todos los aspectos de la palabra, estos deben ser respetados y valorados en toda su amplitud.” (RELATO 12 EST 2017 F)

4.1. C.2. Reflexión interpretativa o Crítica (CRIC): Aquel proceso reflexivo, que funciona como la reacción natural del sujeto, frente a determinadas situaciones, que involucra los conocimientos, previos y nuevos. En virtud de lo anterior, la reflexión es practicada con regularidad por el individuo, considerando hechos pasados, presentes y futuros, lo que da más profundidad al proceso. El análisis y las ideas elaboradas se mantienen en el plano teórico o de planificación, sin concretarse en acciones.

“Yo tomo muy consciente los ejemplos de inclusión y exclusión relatados anteriormente y como todo proceso, bueno o malo, debe contribuir en

aprendizajes que son para la vida, eso nos hace más humanos, y el ser profesor se trata de eso, ser cercano a la realidad en la que uno está influyendo, ¿de cuánta influencia hablamos? de la que uno se proponga y esté dispuesto a dar para otros, y la inclusión es un camino muy certero para influir positivamente como futuro profesor en la sociedad de la que somos parte importante día a día.” (RELATO 1 EST2018 M)

“Creo que es bastante difícil lograr la inclusión en la escuela, considero que es una institución muy segregadora. Desde el punto de vista social, las diferencias que se hacen en los y las estudiantes son claras, desde las expectativas que se tienen sobre estudiantes con un contexto cultural y social complejo de parte de los profesores y profesoras, y también la diferencia que realizan muchas veces los mismos compañeros, ya que la sociedad también enseña y fortalece este tipo de actitudes.” (RELATO 3 EST2018 F)

“En cierta experiencia pedagógica, me sentí excluida de labores pedagógicas tanto por lado docente guía como por quien me acompañaba lo que desencadenó una serie de acontecimientos que impactaron tanto negativa como positivamente en mi formación docente. Me habría gustado que esta situación hubiese sido tratada de otra forma por mi compañera, pero supongo que es una reacción normal en alguien que ha pertenecido siempre a un sistema que nos obliga a competir entre nosotros. En esa ocasión tampoco conté con las herramientas o la información necesaria para afrontar lo sucedido de una manera más profesional, ya que solo me quedó resignarme a las consecuencias y avanzar; a veces trato de reflexionar acerca de ello y pienso que es una responsabilidad compartida entre varias partes, incluyendo a los profesores.” (RELATO 3 EST 2017 F)

“Me preocupa el que aún se mantengan prácticas tradicionalistas y adultocéntricas en los establecimientos educacionales; que no se considere la opinión de las y los

estudiantes, que aún exista una cultura que discrimine y excluya por motivos de nacionalidad, orientación, ideología, etc., que se diga pero no se haga, que exista más preocupación por los resultados que por el aprendizaje y las buenas relaciones entre pares o diferentes miembros de la comunidad, entre otras.”
(RELATO 8 EST 2017 M)

“Noto mucha exclusión mas que de los estudiantes de los docentes, los cuales a veces noto malas actitudes por diferentes motivos y el impacto que me deja es muy grande, puesto que a veces pienso que hay docentes que no deberían hacer clases ya que no tienen paciencia o vocación profesional. (...) Siento que nos falta muchos saberes de formación y como futuros docentes noveles debemos vivir en una constante capacitación profesional para buscar no solo conocimientos o didácticas en la inclusión de los alumnos y el trato con nuestros pares, sino que formación en muchos ámbitos; la interculturalidad, por ende idiomas, aprender mas de problemas de aprendizaje (trabajo colaborativo con diferencial), etc...”
(RELATO 11 EST 2017 M)

4.1. C.3. **Reflexión acción o transformación (CRAT):** Aquel proceso reflexivo que, integra de forma acumulativa las características de las subcategorías anteriores pero, además, implica que el individuo utiliza la reflexión de forma cotidiana, como una herramienta de vida; por lo que, los conocimientos previos y nuevos, no son suficientes, y se ve en la necesidad de estudiar e investigar. El análisis, al considerar pasado, presente y futuro, motiva curiosidad, cuestionamiento, nuevas decisiones, toma de acciones y cambios actitudinales, es decir, transformación.

“Me han permitido crecer como futura docente, tanto la inclusión y exclusión. Con respecto a la primera, siento que me permitió aprender mucho más, desde temas administrativos, hasta tips que debo considerar cuando comience a ejercer micarrera, la inclusión me dio buenos ejemplos que me gustaría replicar como

profesora. De acuerdo con lo segundo, esto me permitió fortalecerme como persona, ya que no siempre seremos bienvenidos en todas las escuelas, también el ambiente no sea el mejor; sin embargo, lo importante es tener claridad de que quiero lograr como docente. Así también, estos ejemplos no los quiero replicar, por lo que evitaré cometerlos, ya que se los incomodos que son.” (RELATO 13 EST 2017 F)

“Ha impactado mucho las distintas vivencias que he podido experimentar, dado que si bien en algunos colegios han sido malas, me han llevado a reflexionar sobre el tema, evitando replicar los mismos errores, intentando buscar maneras para contribuir en mejoras durante el ejercicio y práctica de la docencia.” (...) “El ser profesor nos lleva a ponernos en el lugar del alumno, evitar cosas que podrían repercutir negativamente en el estudiante, crear los espacios para que sientan la confianza de expresarse, preguntar, levantar la mano, dar su opinión, contar experiencias y mucho más. Como docente en formación, me parece fundamental la relación entre pares, ya que esta ayuda a mejorar la autoestima, a regular las emociones, y mejorar la salud mental en los estudiantes.” (RELATO 14 EST 2017 F)

“Las experiencias narradas en el punto 3b me han servido para reflexionar en torno a la profesión docente, llegando a pensar en cómo me gustaría ser como futura profesora y como no adoptar estas malas prácticas, que quizás las profesoras guías que me han tocado tampoco querían ser excluyentes con sus estudiantes pero las circunstancias del trabajo las han llevado a ser así y no por esto son malas profesionales sino que son cosas que hay que mejorar y tal vez no han tenido tiempo para poder reflexionar sobre su práctica docente no pudiendo mejorar estos aspectos. Por ende a partir de estas experiencias excluyentes y abarcando de igual forma la experiencia de mi formación como docente, es que pienso que no me gustaría seguir cayendo en prácticas como estas, pues si ahora

ya excluyo gente porno cumplir con mis expectativas puede ocurrir lo mismo con mis estudiantes más adelante.” (RELATO 17 EST 2017 F)

4.1. D. Apropriación del Rol docente (ARD):

Considerando que los docentes en formación, durante su formación y al ingresar al mundo laboral, se desempeñan en el mismo tipo de espacio, en el que antes fueron estudiantes; es clave para la FID que, paulatinamente, los individuos abandonen la postura de estudiante para incorporar la de profesor; de manera que, comiencen a visualizarse, a sí mismos, como un guías en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este cambio, que se busca generar en los futuros educadores, es la apropiación del rol docente, de modo que, el instrumento de relatos de vida, a medida que avanzaba –al igual que la FID- buscaba motivar a los individuos a expresarse desde la perspectiva docente. De este modo, en consideración de la frecuencia y/o el momento en que los individuos, se expresaban, como profesionales educadores, que guían la enseñanza.

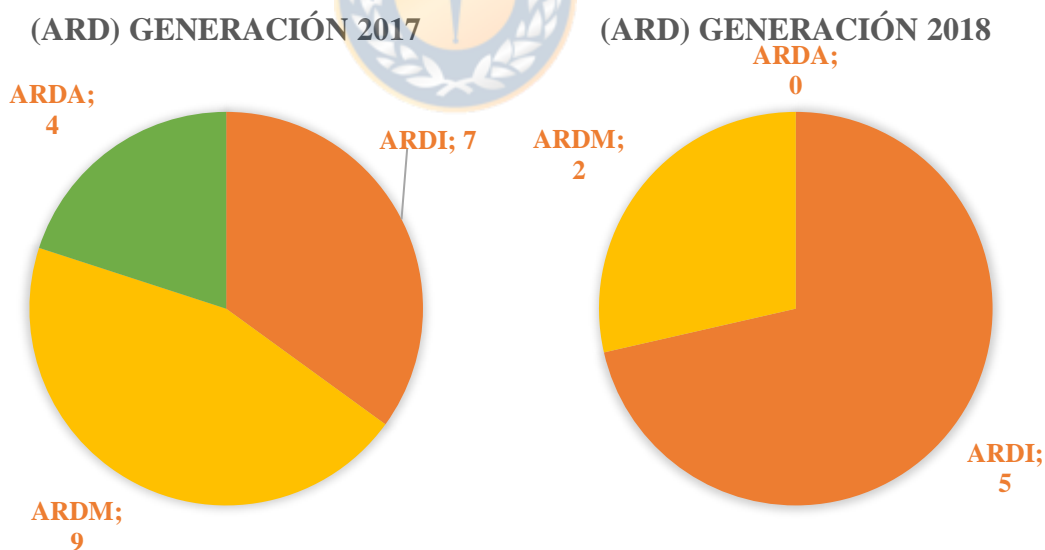


Gráfico 12 y 13. Apropriación del Rol Docente. Generación 2017 y generación 2018.

4.1. D.1. Inicial (ARDI):

Todos aquellos relatos, en los cuales, el sujeto se expresa, prioritariamente, desde la perspectiva de estudiante, siendo nula, ambigua o única (una vez en todo el relato), la presencia de expresiones, en que habla como docente, en primera persona.

“Creo que lo más importante es identificar la docente que quiero y no quiero ser en mi futuro laboral y en mis relaciones actuales, ya que comprendo cómo pueden afectar tanto psicológica, física y socialmente las acciones y actitudes que transmito a otro, ya que pueden llegar a provocar o influir...” (RELATO 7 EST2018 F)

“Saliendo de la escuela, fui capaz de darme cuenta que en los colegios pagados se vive en una burbuja. Como futura profesora quiero posicionarme frente a esta falta de oportunidad y a la desigualdad que se vive en las escuelas y la sociedad.” (RELATO 3 EST2018 F)

“Una de mis metas u objetivos al ir a un establecimiento en calidad de docente en formación, es precisamente generar un ambiente inclusivo y libre de todo tipo de discriminación. Tuve muchos profesores que marcaron mi trayectoria negativa y positivamente, de muchos aprendí como debía ser y de otros como no.” (RELATO 12 EST 2017 F)

“Son claves para tener una trayectoria escolar de calidad y enriquecedora o una muy mediocre y pobre. El hecho de sentirse o no sentirse parte de algo determina el grado de motivación que un alumno pueda tener en clases. Cuando niños todos queremos ser escuchados y tomados en cuenta y el que alguien nos niegue ese derecho nos produce vergüenza y frustración, creando resistencias que afectan negativamente nuestro desarrollo como seres sociales.” (RELATO 6 EST 2017 M)

4.1. D.2. Medio (ARDM):

Todos aquellos relatos, en los cuales, el sujeto se expresa, prioritariamente, como futuro docente, dando prioridad, en su relato, al hecho de estar en formación y ser un estudiante universitario. De modo que, las expresiones desde el rol docente, se observan, prioritariamente, en tercera persona.

“Es por eso que creo que como profesor en formación es importante concebir períodos de reflexión para detectar las acciones en las que se afectan a otros por medio de una exclusión, sobre todo si lo que pretendemos es generar un sentido de pertenencia positivo en los estudiantes y que así se sientan familiarizados con todo tipo de educación y que no le tengan miedo a proseguir en la educación superior para desarrollarse como persona.” (RELATO 1 EST2018 M)

“Si, al yo sentirme excluida sé de primera base lo que se siente, y por ende yo no quiero que mis estudiantes sientan eso, ya sea si viene de parte de sus compañeros o de algún docente. Quieto tener estudiantes felices y cómodos en el aula. (RELATO 5 EST2018 F)

“Como profesor en formación siento que es fundamental promover siempre situaciones de inclusión dentro de la escuela, por esta razón siempre se debe estar alerta si algún alumno o alumna está experimentando situaciones de exclusión poder brindar ayuda para revertir ese escenario y que su estadía por la escuela no sea recordado como una experiencia negativa.” (RELATO 16 EST 2017 F)

“Como profesora en formación no me ha tocado experimentar situaciones de exclusión social, más bien de inclusión, sobre todo en una pasantía en la escuela Tumbes que fue muy agradable para mí, tanto por el ambiente entre docentes y estudiantes.” (RELATO 10 EST 2017 F)

“Como docente en formación puedo notar que los niños de hoy en día están mas sensibles a estos fenómenos, al menos mucho más que antes por lo que se le debe dar importancia a la integración. La verdad me entristece que como estudiante de la carrera educación general básica no tengamos una asignatura con la carrera de diferencial donde nos posibiliten la adaptación al trabajo colaborativo con ellos, así poder aumentar la integración a los estudiantes con discapacidades”
(RELATO 11 EST 2017 M)

4.1. D.3. Avanzado (ARDA):

Todos aquellos relatos, en los cuales los sujetos se expresan, en más de una oportunidad, desde la perspectiva de docentes. De este modo, en el relato predominan expresiones, en que los individuos manifiestan una imagen, de sí mismos, como educadores, que ya están comprometidos, con la labor educativa.

“Creo que como docentes debemos ser capaces de aplicar ciertas habilidades o conocimientos respecto a la inclusión social, la cual es fundamental a la hora de formar ambientes positivos dentro de la sala la clase, los cuales permiten que nuestros estudiantes se sientan cómodos y capaces de generar una confianza. Al mencionar el concepto de confianza, nos referimos a que nuestros estudiantes puedan ser sujetos participes de sus procesos de aprendizaje y que puedan expresar distintas opiniones con seguridad, lo cual produce una educación de calidad y beneficiosa en el desarrollo de los conocimientos condicionales de las y los estudiantes.” (RELATO 15 EST 2017 M)

“Me parece que lo principal es que como docentes debemos ser objetivos en algunas situaciones y prestarle mayor atención a los y las estudiantes de forma individual. Debemos tener cuidado en como las cosas que decimos impactan en el autoconcepto de nuestros estudiantes y aprovechar de mejor forma los capitales

de los alumnos, de ello viene mucha exclusión y parte de nuestro trabajo es no permitir que eso pase, o siga pasando, en las aulas.” (RELATO 3 EST 2017 F)

“Considero que como docente debemos buscar estrategias en la que los estudiantes puedan compartir con todos, con el objetivo de que se den cuenta de la importancia de interactuar unos con otros, independiente su condición, género, preferencias, etc.” (RELATO 13 EST 2017 F)

4.1. E. Categorías emergentes (CE):

El proceso de análisis de los relatos de vida, implicó una forma de trabajo por fases, de forma tal, que existiera espacio para información emergente, independiente del momento en que ésta fuese identificada. Algunas ideas, fueron emergiendo tras las primeras interacciones con los relatos, mientras otras, se fueron identificando cuando ya existían avances.

Para el marco de la presente investigación, se focalizó la atención en aquellas cuya importancia se consideraba clave, ya sea que, fueran resultado de la influencia de las trayectorias de vida individuales, la influencia del contexto social nacional sobre la vida de los futuros docentes, la estructura del sistema educativo, y/o del impacto -manifestado explícita o implícitamente- que éstas van dejando en la historia de vida de los sujetos.

4.1. E.1. Falta de herramientas para enfrentar situaciones de inclusión y/o exclusión (CEFH):

Una de las primeras ideas, emergentes de la lectura y estudio de los relatos de vida, de los participantes, estaba relacionada con el sentimiento expresado, explícita o implícitamente, de no poseer, en tiempo presente o pasado, las herramientas necesarias para abordar situaciones, de inclusión o exclusión, durante la FID. En este ámbito, la falta de

capacidades o formación adecuada, estaba particularmente asociada a experiencias de las prácticas en escuela, identificándose dos variantes:

- **Situaciones que ocurren a terceros:**

Referida aquellas situaciones excluyentes, que los profesores en formación presenciaron, pero no vivieron en primera persona, durante sus prácticas—o en relación con estas-, de modo que involucraba a los estudiantes, profesores y/u otros; frente a las cuales, señalan no haber tenido conocimiento de cómo actuar. Esta autoapreciación, expresada por los sujetos, se observó tanto en tiempo pasado como en tiempo presente.

“El haber presenciado experiencias de exclusión en la escuela me hace sentir que debo estudiar y de alguna forma especializarme para tener las herramientas necesarias de enfrentar y abordar las situaciones que se me puedan presentar a futuro.” (RELATO 4 EST2018 F)

“De igual manera, viendo la exclusión en los alumnos, me permite dar cuenta que sería bueno tener un tipo de capacitación en esta índole, ya que decimos que no nos gusta, pero tenemos que preguntarnos, que podemos hacer para cambiar esta situación tan poco provechosa que afecta a alumnos, como a la comunidad educativa.” (RELATO 13 EST 2017 F)

“...Frente a esta experiencia personal y lo que he podido observar en las prácticas progresivas, generar un clima adecuado y entretenido (para mí es importante este punto, sobre todo si hablamos de niños/as), ocupar estrategias adecuadas y contextualizada a lo que conocen los estudiantes para que sean significativas y obviamente, quebrar con las lógicas tradicionales y patriarcales que se reproducen dentro de la sala.” (RELATO 5 EST2017 F)

- **Situaciones que ocurren a profesor en formación:**

Referida aquellas situaciones excluyentes, que los profesores en formación vivieron en primera persona, siendo ellos quienes las experimentaban durante sus prácticas –o en relación con estas- frente a las cuales, expresan no haber tenido conocimiento, de cómo actuar. Esta autoapreciación, expresada por los sujetos, se observó tanto en tiempo pasado como en tiempo presente. En otras palabras, el docente en formación, alude a una situación que vivió mientras desempeñaba el rol docente, la cual no supo cómo abordar.

“Claramente me he sentido excluida en el sentido de ver que no tengo las competencias totalmente desarrolladas para cumplir con las exigencias que conlleva el asumir el rol completo como profesor, por lo mismo no me exigen y eso me lleva a sentirme algo excluida.” (RELATO 2 EST 2017 F)

“En esa ocasión tampoco conté con las herramientas o la información necesaria para afrontar lo sucedido de una manera más profesional, ya que solo me quedó resignarme a las consecuencias y avanzar; a veces trato de reflexionar acerca de ello y pienso que es una responsabilidad compartida entre varias partes, incluyendo a los profesores.” (RELATO 3 EST 2017 F)

- **Falta de preparación general:**

Todas aquellas alusiones, que el docente en formación hace respecto a su percepción, de necesitar preparación y formación, sin especificar el motivo o situación origen.

“Deberían brindarse herramientas para aplicar los conocimientos obtenidos en algunas asignaturas al trabajo práctico.”(...) *“Creo que en la formación profesional no es un tema que se trabaje en la formación y creo que es fundamental. Creo que debe ir más allá de la teoría y que debe reflejarse en la práctica.”* (RELATO 7 EST 2017 F)

4.1. E.2. Actor de la comunidad educativa responsable de inclusión y/o exclusión (CEAR):

Particularmente, esta categoría emergente, se considera -por parte de la presente investigación- de suma importancia; no solo, por el hecho de haber sido identificada en la totalidad de los relatos recolectados y analizados, sino que también, por las posibles implicancias e interpretaciones a las que se puede asociar. Siguiendo esta línea, esta categoría se enfoca en identificar, visualizar y estudiar, la visión que los profesores en formación, tienen respecto a sobre quién o qué, recae la responsabilidad de controlar, manejar, evitar, y/o eliminar la ocurrencia de situaciones de exclusión, en el espacio educativo. De modo que, se observa los tres posibles casos:

- **Docentes y/o directivos:**

La responsabilidad de dar solución a situaciones de exclusión, y/o de generar un espacio inclusivo, recae sobre los docentes o algún miembro del equipo directivo. Visión de una responsabilidad individual. Del total de 27 relatos, 18 señalaron, de forma explícita o implícita, que la responsabilidad recaía sobre el grupo docente.

“...pero como futuros docentes tenemos la obligación de generar un ambiente en el que todos los estudiantes se sientan cómodos y cómodas para desarrollarse, aun cuando la exclusión social es un tema que, de cierta forma, escapa de nuestras manos. Existen instancias en las que los docentes no pueden hacer mucho, pero inclusive en esas ocasiones se debe intentar hacer todo lo posible por el bienestar y el cumplimiento de los derechos de los estudiantes.” (RELATO 3 EST 2017 F)

“Considero que todos los profesores y profesoras deberían evitar prácticas excluyentes y potenciar las buenas relaciones con las y los estudiantes. Es necesario generar ambientes inclusivos, en donde prime el respeto, la tolerancia y la buena y sana convivencia.” (RELATO 8 EST 2017 M)

“Creo que es necesario poner atención a las pequeñas situaciones de exclusión que se dan en los establecimientos para poder proponer acciones de inclusión, sobre todo aquellas situaciones que ocurren entre los mismos pares. Es necesario que conozcamos bien a nuestros y nuestras estudiantes, conocer cuáles son sus necesidades y expectativas también frente a lo que creen debería ofrecerles la escuela, tanto en el trato, infraestructura, ambiente, etc.” (RELATO 10 EST 2017 F)

- Establecimientos, comunidad educativa y sociedad:

La responsabilidad de dar solución a situaciones de exclusión, y/o de generar un espacio inclusivo, recae sobre el establecimiento educacional, considerando a toda la comunidad escolar. Visión de una responsabilidad colectiva.

“Creo que es bastante difícil lograr la inclusión en la escuela, considero que es una institución muy segregadora. Desde el punto de vista social, las diferencias que se hacen en los y las estudiantes son claras, desde las expectativas que se tienen sobre estudiantes con un contexto cultural y social complejo de parte de los profesores y profesoras, y también la diferencia que realizan muchas veces los mismos compañeros, ya que la sociedad también enseña y fortalece este tipo de actitudes.” (RELATO 3 EST2018 F)

“Pienso que aún se siguen dando, aunque como sociedad hemos ido avanzando y tratando de erradicar estas malas situaciones, sobre todo en la educación municipal y que también es un poco avalado por los agentes de los colegios que pasan por alto estas acciones en vez de detenerlas.” (RELATO 18 EST2017 F)

4.1. E.3. Educación diferencial y trabajo colaborativo (CEEDC):

A diferencia de las categorías emergentes, en este apartado, no surgen subcategorías, puesto que la prioridad yace en, simplemente visualizar las ideas expresadas por los docentes en formación, respecto de la forma en que están siendo preparados para la docencia y las necesidades que identifican en el sistema educativo.

“La verdad me entristece que como estudiante de la carrera educación general básica no tengamos una asignatura con la carrera de diferencial donde nos posibiliten la adaptación al trabajo colaborativo con ellos, así poder aumentar la integración a los estudiantes con discapacidades” (RELATO 11 EST 2017 M)

“Durante el proceso de formación como Profesora, si bien se nos han enseñado diversas estrategias de aprendizaje creo que aun estamos muy deficientes al momento de atender a niños con necesidades educativas especiales, ya que también son parte del aula y no se nos han entregado las herramientas necesarias para poder trabajar con ellos, para saber tratar y dialogar de mejor manera entendiendo sus dificultades para concentrarse, aprender etc.” (RELATO 14 EST 2017 F)

“Con aquello se fomenta la aceptación, se reconoce al otro y se prepara a la comunidad educativa a respetar e integrar a las personas sin importar su condición.”(...) “Sí, cuando se trabaja con estudiantes que poseen diversas necesidades educativas especiales, donde el trabajo colaborativo de docente y educadora diferencial permiten un trabajo colaborativo sin dejar a ni un estudiante sin aprender.” (RELATO 19 EST 2017 NS)

4.1. E.4. Información Emergente: Decisión de estudiar educación:

“Y mi buena experiencia en la educación media, sobre todo con mi profesora de biología (que la recuerdo con mucho cariño, que hace poco falleció junto a su bebe) me motivaron a ser docente, pues vi otra mirada del educar, educar con amor y entrega. Educar para que los niños aprendan y se sientan parte del conocimiento, recuerdo como cada vez que egresan sus alumnos para ellos es alegría y a la vez tristeza pues les toman tanto cariño. Eso creo es amar lo que uno hace.”
(RELATO 1 EST2017 F)

“Además, darme cuenta del rol que cumplen las escuelas como espacio de interacción social y como herramienta de adoctrinamiento del sistema que hoy nos rige, frente a este descubrimiento, mi objetivo se orienta en querer transformar desde la educación, como base para resolver problemas sociales más grandes.”
(RELATO 5 EST 2017 F)

“Lo que me motivó principalmente a querer ser profesora, fue precisamente el querer cambiar esos aspectos de la escuela que no me hicieron sentir bien en mi niñez y que probablemente a otros niños y niñas tampoco les sería grato vivenciar. Rescato que con el pasar de los años ha habido varias mejoras, pero creo que aún queda mucho por mejorar para que la escuela logre ser un espacio donde todos los niños y niñas logren potenciar todas sus habilidades y se sientan parte de ella.”
(RELATO 10 EST 2017 F)

“No tengo clara que vivencia o experiencia me marco, pero sí creo que fue mi enseñanza básica, donde el colegio siempre predico la solidaridad, el respeto por los demás y el compañerismo. Aunque hoy en día no me considero la persona más católica del mundo, si le agradezco eso al colegio que entrego muy buenos valores...” (RELATO 2 EST2018 F)

4.2. Discusión de resultados

Para llevar a cabo la discusión de los resultados, se consideró pertinente, abordar categoría por categoría, considerando las subcategorías respectivas y las variantes que surgen de estas últimas; de forma tal que, mientras se plantean las conexiones observadas, entre los resultados dentro de una misma categoría, simultáneamente, se aborden las relaciones observadas entre las categorías, y las interpretaciones, que de ello emanan.

Comenzando por la categoría “**Inclusión-exclusión en trayectorias escolares (IETE)**”, se aprecia en primera instancia, respecto de la subcategoría “*Periodo educativo asociado a la inclusión y/o exclusión*”, que existe una predominancia, aunque no muy significativa, de inclusión asociada al periodo de enseñanza básica y de exclusión, asociado a la enseñanza media, siendo también, más abundantes las referencias al periodo primario.

Esta primera aproximación, podría ser interpretada de varias maneras, lo que derivaría en diferentes conclusiones; por un lado, podría pensarse que, en virtud de, tratarse de estudiantes universitarios de Educación General Básica, los sujetos se enfocaron, consciente o inconscientemente, en dicho periodo escolar, y por tanto, los resultados, en general estarían enfocados en relatar lo sucedido en esa etapa de sus vidas. Otra forma de entenderlo, alude a suponer que, efectivamente, dicho periodo escolar fue más significativo para los individuos, basando su importancia, en el hecho de ser recuerdos, en su mayoría, con apreciaciones positivas.

Independiente de los motivos que hayan generado el contraste mencionado, la existencia misma, de dichas apreciaciones diferentes en cuanto al periodo escolar, señalan una disonancia respecto de lo que en el marco teórico era entendido como trayectoria teórica. De este modo, “la organización a través de niveles, la gradualidad del currículum y la anualización de los grados de instrucción”, que le otorga la característica de linealidad a la trayectoria teórica, no sería tal, al evidenciarse no solo un cambio en cuanto a aspectos estructurales, por los cambios de establecimiento que los sujetos han experimentado (véase gráfico 9) sino que también una asociación emocional diferente que generó

experiencias diferentes para los futuros docentes. (Terigi, 2009 en Suckel y Chiang. 2021, p 4)

Luego, respecto de la segunda subcategoría, “*Actor de la comunidad asociado*”, se observa en los resultados, una sobresaliente asociación de los docentes, como quienes generan la situación de exclusión. Esta primera información, deja en manifiesto, el impacto que los profesores tienen, en la apreciación general, que los estudiantes desarrollan de la escuela o su experiencia para con el aprendizaje. Este hecho, además de ser importante y preocupante, dentro de la vida de cualquier ser humano, en lo que respecta a los resultados de esta investigación, toma una mayor trascendencia, por tratarse de las historias de futuros profesores que, sumando, a la conocida tendencia, observada en muchas investigaciones sobre docentes nóveles de, tras unos años en el sistema escolar, repetir los patrones de conducta de quienes fueron sus profesores cuando eran estudiantes escolares -en virtud de la presión ejercida por el sistema educativo y la complejidad de los contextos actuales- se considera aún más relevante y urgente.

En virtud de lo anterior, se recuerda la investigación titulada “Docentes nóveles y los procesos de recontextualización en contextos de vulnerabilidad” en la cual, se señala cómo muchos docentes, nuevos en el sistema, llegan con un amplio abanico de “concepciones pedagógicas de raigambre constructivista y con su convicción de que el capital simbólico de sus estudiantes es tan legítimo como el de ellos mismos”, el cual, se vería entorpecido por el “peso de la tradición que marca a sus estudiantes” lo que traduce las actividades no tradicionales “en momentos de caos y de pérdida del control de la situación” (Lester, L. A. et al. 2014, p. 969); razón por la cual, el o la docente, optaría por el uso de estrategias más tradicionalistas, basándose en sus experiencias previas.

Por lo anterior, y en relación con los resultados obtenidos, los docentes al buscar en sus trayectorias escolares, corren el riesgo de que su acción docente se traduzca en una repetición de patrones que está envuelta por la emocionalidad que el sujeto le asocia.

Siguiendo esta subcategoría, la presente investigación considera que existe una relación de influencia por parte de los docentes, sobre los estudiantes de un grupo curso, en lo que respecta a la exclusión y/o inclusión, de un educando en el grupo curso. Lo anterior se cree, en virtud de que, las mayores frecuencias se hallan en los cuadrantes de “inclusión ejercida por ambos grupos” y “exclusión ejercida por grupo docentes” (véase Tabla 4) y en aquellos casos en que ambos grupos ejercían inclusión, al describir las instancias de exclusión, la mayor parte de éstos, lo vinculaba al accionar docentes. De igual modo, no se encuentra un caso, en que el relato manifieste una exclusión ejercida, exclusivamente por el grupo de pares estudiantes, y una inclusión ejercida, exclusivamente, por docentes u otros adultos de la comunidad escolar, existiendo casos con la situación inversa.

Por lo tanto, sería válido considerar, que los docentes son quienes pueden determinar la respuesta, incluyente o excluyente, de parte de los estudiantes con sus pares; información que vendría a apoyar, la importancia de la acción docente para el clima de aula, puesto que:

Todo lo que haga el docente, es observado y tiene efecto en sus alumnos. Por eso el profesor es el gestor de lo que ocurre en el aula, y por consiguiente, es el gestor del clima que se genere. Su papel es importante tanto en la relación que cree con los alumnos, como en las relaciones entre alumnos que se realicen dentro de la clase. (Barreda Gómez, M. S. 2012, p. 20)

En lo que respecta, a la última subcategoría de este apartado, “*Tipo o causa de la inclusión y/o exclusión*”, el hecho de obtener una marcada predominancia de inclusión-exclusión, asociada a la participación, es decir, al sentirse parte del espacio educativo sea mediante actividades extra programáticas, talleres, centro de alumnos u otros, resulta interesante por varios motivos. En primera instancia, se considera relevante por el hecho de ser un aspecto, sobre lo cual, el gremio docente tiene capacidad de acción y manejo como se menciona en “Aprendices y Maestros” en lo que respecta al proceso de enseñanza-aprendizaje:

...los maestros sólo pueden intervenir sobre las condiciones en que los alumnos aplican sus procesos, incrementando indirectamente las probabilidades de que estén motivado, atiendan, adquieran, recuperen, etc., pero, afortunada o desdichadamente, no pueden incidir directamente en esos mismos procesos (el maestro puede ayudar a que los aprendices estén motivados, atiendan o recuperen un conocimiento, pero no pueden motivar ni atender ni recuperar por ellos).” (Municio, J. I. P., & Ignacio, J. 1996, Cap. 4, Las condiciones del aprendizaje, párrafo 1)

Motivo por el cual, el presente escrito, entiende que la participación, sería parte de lo que los educadores pueden manejar.

En segunda instancia, se considera relevante por la esencia misma de lo que involucra; el hecho de que exista un interés, por parte de los sujetos, de participar en el entorno escolar y las dinámicas que se desarrollan en el aula de clases, podría hablar de lo importante o significativo, que es para los individuos, el espacio escolar en sus vidas, y por tanto, la emocionalidad asociada a sentirse parte de él; por lo que, se entendería que muchos sujetos expresen cómo las vivencias, positivas y/o negativas, que les impactaron significativamente, se tradujeron en la motivación para optar por la formación pedagógica.

Finalmente, considerando las *dos últimas subcategorías y sus tendencias -asociación del docente con las instancias de inclusión y/o exclusión, predominancia de la participación como el tipo o causa que da origen a la vivencia incluyente y/o excluyente-* se puede establecer una relación, entre las diferentes expresiones, utilizadas por los profesores en formación, para referirse a la labor docente, y la subcategoría emergente **“Actor de la comunidad educativa responsable de inclusión y/o exclusión”**.

Se considera, por parte de la presente investigación, que en virtud del co-protagonismo, que tienen los profesores en las experiencias de exclusión o inclusión relatadas por los sujetos, es lógico y entendible, que los estudiantes de Educación General Básica, responsabilicen al educador como quien debe encargarse de evitar las situaciones

excluyentes y propiciar las incluyente, pero es preocupante que dicha visión vaya acompañada, en la mayor parte de los relatos, de expresiones con perspectiva individual; es decir, como un trabajo que los docentes enfrentan en solitario; de manera tal que, no se entiende como una misión conjunta.

El hallazgo mencionado, se traduce en una señal de alerta, por considerarse un síntoma, del “síndrome de desgaste profesional o burnout docente”, por hacer alusión a la posible carga de estrés, que los docentes traen consigo, como una situación individual y no colectiva, que se les adhiere desde antes de ejercer la profesión. El compromiso con la labor educativa, la vocación, la importancia de la educación básica en sus vidas, sus experiencias previas, y la responsabilidad que sienten, podría motivarles a sentir que deben ser capaces de enfrentar cada obstáculo por sí solos, en lugar de compartir con pares sus preocupaciones, lo que, no solo parece ser señal que el docente se autoexcluye de su comunidad en los momentos complejos que enfrenta, sino que también genera una dinámica de estrés y cansancio que da paso a un círculo vicioso de conductas autodestructivas y poco sustentables en la práctica docente.

De esta forma, exponer los problemas de un profesor a un grupo de compañeros de profesión resultaba una experiencia reconfortante, se sentían comprendidos, intercambiaban opiniones y se daban consejos. Los docentes observaban que su problema lo tenían también otras personas, incrementando su compañerismo y la fuerza suficiente para afrontar situaciones y enfrentarse a los problemas diarios en el aula. (Elvira, J. A. M., & Cabrera, J. H. 2004, p. 611)

En cuanto a la siguiente categoría **“Inclusión-exclusión en la FID (IEFID)”**, se *observa la predominancia de una apreciación positiva del espacio universitario*, tanto desde las perspectivas generalistas, como de aquellas que se enfocan en docentes o en pares. Por tanto, *el foco para analizar, se centra en el espacio de las prácticas en escuelas*, los cuales a pesar de ser diversos, manifiestan ciertas tendencias. Por una parte, dentro de la información que puede ser extraída de acuerdo a la visión del autor del relato, se identifica que éstos, suelen percatarse de forma notoria, aquellas instancias de inclusión y/o

exclusión, que por su historia de vida (categoría anterior) le son familiares, lo cual, es coherente con lo mencionado por Gewerc, citado por Martín-Gutiérrez, señalando que:

El sentido que cada uno atribuye a la formación, está relacionado con las motivaciones que lo disponen a aprender e interactuar con otros; este sentido hace que el docente movilice estrategias coherentes con su propia trayectoria profesional y con las motivaciones que lo insertan en la formación, constituyendo el eje central de su proyecto identitario. (Gewerc. 2011. Martín-Gutiérrez, Á. 2014, p. 145)

Por otra parte, se observa una mayoría de alusiones, por parte de los docentes en formación, a instancias en que los profesores guías, excluían a estudiantes, sea por conducta, rendimiento académico o el tener alguna NEE; razón por la cual, no sorprende el posterior encuentro, de sujetos que enfatizan la importancia de una mayor formación en la educación diferencial y mayor colaboración entre Educación General Básica y Educación diferencial (véase categoría emergente “**Educación diferencial y trabajo colaborativo**”). Esta información extraída, viene a evidenciar, cómo el avance en cuanto a la inclusión en aulas, en todo lo que dicho concepto respecta, está en una fase inicial; al observar los docentes en formación, que sus mentores no parecen estar capacitados para atender la diversidad de las aulas, sea por falta de preparación disciplinar, metodológica, cansancio, entre otras.

De este modo, mediante las categorías anteriores se logra cumplir con el primer objetivo específico “Describir las trayectorias de exclusión-inclusión social de los estudiantes de Educación General Básica de la Universidad de Concepción.”

Luego en lo que respecta a “**La caracterización del proceso reflexivo (CR)**”, se diseñaron tres posibles subcategorías, elaboradas de manera tal, que cada una agrupara un determinado conjunto de patrones de reflexión, en relación al nivel de incorporación en la vida de los sujetos. De este modo, la categoría permitía analizar la forma en que los

futuros docentes han procesado y procesan sus historias escolares; mientras, incorporan herramientas y saberes, que no solo se orientan a la imagen clásica de la labor docente, sino que también, implica el ejercicio reflexivo sobre sus prácticas y actuar, ya no solo, como estudiantes universitarios, sino que también como educadores.

A partir de los resultados obtenidos, se aprecia una diferencia entre los estudiantes de cuarto y tercer año, siendo los primeros quienes expresan una mayor cercanía a entender la reflexión como un elemento de la acción, lo que, en primera instancia, otorga una imagen sobre cómo va evolucionando la manera de pensar del profesor en formación.

En general, se esperaba una mayor presencia de reflexiones de acción y transformación, pero se considera que posiblemente las preguntas de los dos primeros ejes; que aludían, directamente a vivencias personales del sujeto cuando era estudiante -que podían ser delicadas- al ser recordadas y revividas, podían generar una introspección, que impregnaría la totalidad del relato, generando un mayor uso de expresiones, desde el ser estudiantes.

Sea por lo anterior, o por otras razones que van más allá del presente estudio, la subcategoría con mayor frecuencia fue la caracterización de la reflexión como una actividad que está iniciando y es más de observación, ligada por tanto, a aspectos de la superficie. De modo que, si bien la reflexión, es una actividad que los sujetos manifiestan conocer, reconociéndole importancia, y en algunos casos alcanzando gran profundidad, ésta parece ser considerada como una actividad que se haya, separada del plano de las acciones concretas, y por tanto, no apunta a un desempeño transformador por parte del futuro educador, lo que cae en la percepción de la reflexión como un proceso que ocurre “*después* del hecho (es decir, que se trata de una labor que hacemos una vez ha terminado la clase)” y no en lo que Schön describe como un actitud de los buenos profesionales, quienes “*también reflexionan durante la práctica en sí*” (Schön, 2008, extraído de Brady, A. M. 2020, p. 60)

A pesar de lo anterior, la presente investigación considera, que las narraciones podrían ir en camino a transitar a niveles más activos de llevar a cabo el proceso reflexivo, en virtud,

de observarse un amplio repertorio de expresiones que aluden a la vocación pedagógica y el compromiso con la labor educativa.

Con los insumos obtenidos de la categoría descrita, se cumple con el tercer objetivo específico de la investigación, “Analizar las características del proceso reflexivo de los estudiantes de Educación General Básica con respecto a las trayectorias identificadas.”

Por último, en lo que respecta a la categoría de “**Apropiación del rol docente (ARD)**”, se optó por el *uso de subcategorías sencillas*, que al igual que en el caso anterior, implicaban extraer de la totalidad y generalidad del relato, *la tendencia que se expresaba, en cuando al posicionamiento del individuo desde la perspectiva de educador*. De modo que, mientras más frecuente era el uso de expresiones que manifestaban la apreciación de sí mismos como docentes, y mientras más narraban, las acciones que habían tomado, o que iban a tomar en virtud de dicho rol, más incorporado, se consideraba que estaba.

Siguiendo el párrafo anterior, las mayores frecuencias se hallan en el nivel inicial y medio, e igualmente, corresponde a los estudiantes universitarios de cuarto año quienes manifiestan una mayor apropiación del rol docente. La tendencia observada en los resultados, al igual que con la caracterización de la reflexión, podrían verse afectados por las preguntas iniciales; pero es en este punto, es donde, la categoría emergente que alude a la “**Falta de herramientas para enfrentar situaciones de inclusión y/o exclusión**”, aportaría una perspectiva valiosa para entender la distribución de resultados de esta categoría, e incluso de la anteriormente tratada.

Un número considerable de futuros docentes, señalaba, en su generalidad de forma explícita, el sentir que frente a determinadas situaciones vividas, desde que inició su formación profesional, no tuvo las herramientas necesarias para actuar, siendo en su mayoría, experiencias que tenía a terceros como protagonistas y a ellos como observadores. En algunos casos, la carencia de determinados saberes, era mencionado desde la perspectiva autocrítica, lo que apunta a un proceso reflexivo nutrido y avanzado, y en otros casos, se enfocaba en señalar aspectos que consideraban no estar contemplados

en su formación universitaria, lo que iba acompañado de un sentimiento de preocupación y tal vez miedo, por las experiencias futuras.

En torno a esta emocionalidad negativa, por la falta de formación, podría explicarse la baja frecuencia de apropiaciones del rol avanzada, en especial si consideramos, además, la presencia de experiencias marcadas por la exclusión, en periodos críticos, de la trayectoria escolar del individuo.

De este modo y en consideración de todo lo anterior, la construcción del saber pedagógico se manifestaría de formas variadas, como un proceso cuyas variables, si bien parecen estar consideradas, éstas no se vinculan simultáneamente, como si se tratase de una construcción, que por el momento, es predominantemente fraccionada.

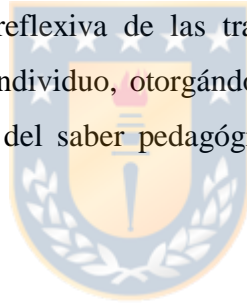
A pesar de lo anterior, algunos docentes en formación, presentaron indicadores, en la parte final de su relato, que aludían a una observación global, entendiendo el instrumento mismo como un repaso de su trayectoria, que le motivaba hacerse nuevos cuestionamientos que integraban de forma reflexiva, su vida escolar, su formación docente y su proyección futura. Por lo cual, se considera alcanzado el objetivo específico “Comprender la manera en que las trayectorias escolares de inclusión-exclusión y los procesos reflexivos asociados afectan la construcción del saber pedagógico”.

Concluyendo con la discusión de los resultados presentados, y en virtud de la progresión clásica del análisis cualitativo de contenido, sería posible entender, a la totalidad de información entregada por los relatos de vida, como evidencia de la existencia de significativas experiencias de inclusión y/o exclusión en el espacio educativo, que trascienden en múltiples áreas de la vida de los sujetos:

De ahí que en su práctica el profesor ponga en acción opciones teóricas, éticas, estéticas, axiológicas e ideológicas que construyó durante su experiencia escolar, las que, aunque parecen conscientes, son especialmente inconscientes. Ellas impregnan cada una de las dimensiones de su práctica profesional cotidiana. (Bobadilla Goldschmidt, M., 2009, p. 243)

Por lo tanto, la utilidad de esta investigación, yace en que, no solo, visualiza los obstáculos con los que los estudiantes antes lidiaban, sino que también expone su existencia en el presente del sistema escolar, y el impacto que genera a largo plazo en las personas, en especial en los futuros docentes que son quienes retornarían a dicho espacio con la carga de un pasado, posiblemente no trabajado, y los desafíos nuevos que el contexto va incorporando. Lo que, además, de confirmar lo mencionado en múltiples investigaciones relacionadas, respecto de los múltiples focos desde los cuales deben ser abordadas las temáticas educacionales, recalca la importancia de dignificar, regular y respetar la profesión docente, de modo que se le brinde un apoyo proporcional al nivel con que se le exige, tanto en su proceso de formación como cuando comienza a ejercer.

De este modo, el uso del instrumento utilizado en esta investigación y la consideración y ejercitación de la escritura reflexiva de las trayectorias de vida, podría generar un crecimiento y avance en el individuo, otorgándole insumos que resultan clave para la comprensión y construcción del saber pedagógico y las habilidades que permiten su constante mejoramiento.



CAPÍTULO 5:

Consideraciones finales, limitaciones y proyecciones de la investigación

La presente investigación está focalizada en captar información cualitativa, basada en la percepción y las experiencias, de los docentes en formación de Educación General Básica en la Universidad de Concepción (sujetos de estudio), quienes al incorporarse al sistema educativo, pasan a ser actores activos dentro de la educación chilena.

En virtud de ello, la línea central de la investigación, se aboca a conocer y analizar las experiencias de inclusión-exclusión, en las historias de vida de los individuos, que hayan experimentado y/u observado a lo largo de toda su trayectoria educativa, dando prioridad a brindar un espacio de desahogo, mediante el instrumento de relatos de vida, de forma que, las categorías y análisis se amolden a las narraciones y no en sentido inverso.

Durante el proceso investigativo, surgieron diversas cuestiones y obstáculos, derivadas del contexto internacional por la crisis sanitaria, y las falencias del sistema universitario, en lo que respecta a asegurar el proceso de formación profesional, además de las complejidades que afectaron a la investigadora del presente estudio. Por lo que, es clave tener en mente, que la utilidad de las observaciones y hallazgos se abocan al cumplimiento y alcance de los objetivos mismos declarados y a la relación encontrada para con diversas investigaciones previas.

En esta misma línea, comenzando por comentar las debilidades que surgieron en el proceso investigativo, una de las principales, alude a la necesidad futura de contemplar medios confiables y de amplio alcance para el desarrollo de una caracterización de la población completa, que otorgue mayor peso y validez a la investigación, considerando entre otras cosas, nivel socioeconómico, características del entorno familiar, espacio de vivienda utilizado mientras cursa estudios, entre otros; los cuales, resultan pertinentes, tanto al momento de cruzar la información con los resultados, como al elaborar planteamientos que inspiren futuras investigaciones.

Siguiendo lo anterior, habría sido de utilidad, para desarrollar una imagen más integral y amplia del fenómeno estudiado, la utilización de entrevistas como una segunda técnica de recolección, puesto que habría dado un espacio de contención más directo, una guía más efectiva y en consecuencia, narraciones más completas y detalladas. De este modo, el uso de ambas técnicas de recolección -los Relatos de vida y las entrevistas- otorgarían un cuerpo de información que justificaría la incorporación del análisis discursivo, como una técnica que, de ser usada de forma complementaria, permitiría el poder establecer relaciones más profundas sobre datos implícitos, brindando un acercamiento más efectivo y real de las historias de vida de los futuros docentes, y todo aquello que les ha sido y es significativo.

En cuanto a posibles líneas investigativas, se identifican varias, desde algunas abocadas a la incorporación o modificación de aspectos metodológicos, como los mencionados anteriormente o la posibilidad de cambiar el orden de las preguntas en el instrumento, y analizar los cambios obtenidos en los resultados; hasta otras líneas más complejas y longitudinales, como la consideración de hacer seguimiento a los estudiantes participantes de este estudio, y analizar los cambios observados.

Considerando el instrumento de investigación, una primera propuesta de interés, sería el considerar implementarlo, a un mismo grupo, pero en diferentes circunstancias, a lo largo de su formación; incluyendo en dicho instrumento, preguntas que apunten a la forma en que entienden la dimensión colectiva de la profesión docente, a la obtención detallada de aquello que sienten que les falta en su proceso de formación para asumir el rol docente, e interrogantes que soliciten, explícitamente, la reflexión integrada de las variables tratadas en todas las preguntas del instrumento.

Otra propuesta de interés, que sería de gran utilidad para la formación de docentes, consta de incorporar en la FID, el trabajo de las trayectorias educativas de los sujetos, desde una perspectiva metacognitiva, de forma tal que, se relacione la forma en que el docente en formación aprende, con su historia de vida y trayectoria escolar. Para esta propuesta, las cuestiones a implementar podrían ir desde aspectos simples, como la utilización del

instrumento de relatos, de forma usual, en el programa universitario -en virtud de que, en muchos casos se observó, cómo mediante la escritura de sus experiencias, los individuos reflexionaban cada vez más, siendo el uso del mismo instrumento, un aporte a su formación y la construcción del saber pedagógico- hasta cuestiones más complejas o lentas de implementar, como la creación de una clase que busque trabajar lo metacognitivo en relación a la trayectoria educativa.

De este modo, se fomentaría el entendimiento de la reflexión como una actividad constante e integradora, naturalizando su uso en el día a día del docente y terminando con la visión fracturada de los elementos que componen el espectro educativo, sobre el cual, se desempeña el profesor.

Finalmente, en lo que respecta a las ideas emergentes encontradas, cabe mencionar que éstas también constatan importantes focos investigativos, en especial “Actor de la comunidad educativa responsable de inclusión y/o exclusión” por su vínculo con investigaciones de burnout docente, y la reiterada mención de “Educación diferencial y trabajo colaborativo”, puesto que, mientras la primera evidencia el abandono con el que viven los educadores, por parte del sistema educativo y la manera poco sustentable con que funciona el espacio educativo, la segunda apunta a cuestiones que involucran a más de un profesional de la educación, y la necesidad de canales de comunicación entre estos que podrían comenzar a forjarse desde su periodo de formación.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ascorra, P., & Crespo, N. (2008). La incidencia del rol docente en el desarrollo del conocimiento metacomprendido. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 3(1), 23-32.
- Ávalos, B., & Matus, C. (2010). La Formación Inicial Docente en Chile desde una Óptica Internacional. Informe Nacional del Estudio Internacional IEA TEDS-M.
- Barreda Gómez, M. S. (2012). El docente como gestor del clima del aula. Factores a tener en cuenta.
- Berrios Carreño, J., & Miranda Cortés, P. (2009). *Exclusión escolar de niños y adolescentes* (Doctoral dissertation, Universidad Academia de Humanismo Cristiano).
- Birgin, A., & Charovsky, M. M. (2013). Trayectorias de formación de futuros profesores en un territorio fragmentado. *Pedagogía y Saberes*, (39), 33-48.
- Bobadilla Goldschmidt, M., Cárdenas Pérez, A. V., Dobbs Díaz, E., & Soto Bustamante, A. M. (2009). "Los rodeos de la práctica": representaciones sobre el saber docente en el discurso de estudiantes de pedagogía. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35(1), 239-252.
- Brady, A. M. (2020). Del docente reflexivo al docente post-personal= From The Reflective To The Post-personal Teacher. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 55-71.
- Cáceres, P. (2008). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 2(1), 53-82.
- Calvo, G. G., Barba, J. J., & Navarro, H. R. (2015). La importancia del aprendizaje

reflexivo en el Practicum de Magisterio:: una revisión de la literatura. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 13(3), 8.

Cathalifaud, M. A. (2012). El debate sobre las desigualdades contemporáneas:¿ puede excluirse la exclusión social?. *Revista Mad. Revista del Magíster en Análisis Sistémico Aplicado a la Sociedad*, (27), 34-43.

Charovsky, M. M. (2019). Las trayectorias de formación de profesores/as en un territorio fragmentado. El caso del partido de Pilar.Coloquio investigación educativa.

Cornejo, M., Mendoza, F., & Rojas, R. C. (2008). La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico. *Psykhe (Santiago)*, 17(1), 29-39.

Elvira, J. A. M., & Cabrera, J. H. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International journal of clinical and health psychology*, 4(3), 597-621. Pp 611.

Escudero Muñoz, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa:¿ De qué se excluye y cómo?. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*.

Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32.

González Calvo, G., Barba Martín, J. J., & Rodríguez Navarro, H. (2015). La importancia del aprendizaje reflexivo en el Prácticum de Magisterio: una revisión de la literatura. *Red U: revista de docencia universitaria*.

Guardián, A. (2007): El paradigma cualitativo en la investigación socioeducativa.

Investigación y Desarrollo Educativo Regional (IDER).

Guerrero Bejarano, M. A. (2016). La Investigación Cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1-9. <https://doi.org/10.33890/innova.v1.n2.2016.7>

Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2018). *Metodología de la investigación* (Vol. 4, pp. 310-386). México: McGraw-Hill Interamericana.

Jiménez Ramírez, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 173-186.

Jiménez, M., Luengo, J. J., & Taberner Guasp, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación.

Laparra, L., Obradors, A., Pérez, B., Pérez Yruela, M., Renes, V., Sarasa, S., ... & Trujillo, M. (2007). Una propuesta de consenso sobre el concepto de exclusión: implicaciones metodológicas.

Lera, C., Genolet, A., Rocha, V., Schoenfeld, Z., Guerriera, L., & Bolcatto, S. (2007). Trayectorias: un concepto que posibilita pensar y trazar otros caminos en las intervenciones profesionales del Trabajo Social. *Cátedra Paralela*, (4), 33-39

Lester, L. A., Sáez, G., Muñoz, C., Rodríguez, G., & Córdova, R. C. (2014). Docentes nóveles y los procesos de recontextualización en contextos de vulnerabilidad. *Cadernos de Pesquisa*, 44, 960-980.

Martín-Gutiérrez, Á., Conde-Jiménez, J., & Mayor-Ruiz, C. (2014). La identidad profesional docente del profesorado novel universitario. *REDU. Revista de docencia universitaria*, 12(4), 141-160.

- Mineduc. (2005). Informe Comisión sobre formación inicial docente.
- Ministerio de Educación. (2015). Ley 20.845, de inclusión escolar, que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado.
- Montes, N., & Sendón, M. A. (2006). Trayectorias educativas de estudiantes de nivel medio. Argentina a comienzos del siglo XXI. *Revista mexicana de investigación educativa*, 11(29), 381-402.
- Municio, J. I. P., & Ignacio, J. (1996). El sistema del aprendizaje: Las condiciones del aprendizaje. *Aprendices y maestros: La nueva cultura del aprendizaje*. Alianza ed.
- Muñoz-Pogossian, B., & Barrantes, A. (2016). Equidad e Inclusión Social: Superando desigualdades. *Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos (SG/OEA)*. Recuperado de: http://www.oas.org/docs/inclusion_social/equidad-e-inclusion-socialentrega-web.pdf.
- Parrilla Latas, Á., Moriña Díez, A., & Gallego Vega, M. D. C. (2010). El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión: una perspectiva biográfica. *Revista de Educación*, 351, 211-233.
- Pedemonte, F. B. (2009). Desarrollo del profesorado: el saber pedagógico y la tradición del profesor como profesional reflexivo. *Acción pedagógica*, 18(1), 42-51.
- Pérez, R. E. Z. (2014). Diversidad cultural en la formación del futuro profesorado en América Latina. Necesidades y perspectivas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 234-234.
- Quintana Peña, A. (2006). Metodología de investigación científica cualitativa.

- Quero, V. D. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12(Ext), 88-103.
- Rada, T. S. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 157-171.
- Ruffinelli, A. (2013). La calidad de la formación inicial docente en Chile: la perspectiva de los profesores principiantes. *Calidad en la educación*, (39), 117-154.
- Sáez Núñez, G., Campos Saavedra, D., Suckel Gajardo, M., & Rodríguez Molina, G. (2019). Práctica colegiada en la formación inicial docente y construcción del saber pedagógico. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(82), 811-831.
- Sayago, Z. B., Chacón Corzo, M. A., & Rojas de Rojas, M. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educere*, 12(42), 551-561.
- Scarponetti, P., Sorribas, P. M., & Garay Reyna, Z. (2019). Imaginarios sociales de inclusión/exclusión en la implementación de la asignación universal por hijo: mediaciones institucionales y familiares en las trayectorias educativas. *Viejos y nuevos clivajes de la desigualdad educativa en Iberoamérica*.
- Suckel Gajardo, M., Campos Saavedra, D., Sáez Núñez, G., & Rodríguez Molina, G. (2019). Trayectorias educativas de profesores de primaria en formación y la construcción de saber pedagógico. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(36), 117-133.

- Suckel Gajardo, M., Rodríguez Molina, G., Sáez Núñez, G., & Campos Saavedra, D. (2020). El rol de la Formación Inicial Docente en el proceso de construcción del saber pedagógico. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 605-630.
- Suckel Gajardo, M. I., & Chiang Salgado, M. T. (2021). Trayectorias estudiantiles en contexto de pobreza socioeconómica: una aproximación desde la región Bío Bío, Chile. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(1), 318-342.
- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*, 71.
- Terra, L. M. (2018, May). El análisis de acontecimientos biográficos y momentos bifurcativos: una propuesta metodológica para analizar relatos de vida. In *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* (Vol. 19, No. 13, pp. 1-25).
- Tezanos, J. F. (2001). *La sociedad dividida: estructuras de clases y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Vanegas Ortega, C., & Fuentealba Jara, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educativa*, 58(1), 115-138.
- Veiravé, D., Ojeda, M., Núñez, C., & Delgado, P. (2006). La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media: biografías de profesores.
- Vezub, L. F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 11(1), 0.
- Zeichner, K. M. (1993). El maestro como profesional reflexivo.

7. ANEXO

CONSENTIMIENTO INFORMADO

El proyecto “Caracterización de los procesos reflexivos en la construcción de saber pedagógico en el marco de las prácticas FID” a cargo de los académicos Gonzalo Sáez, Marcela Suckel, Daniela Campos y Guillermo Rodríguez, tiene los siguientes objetivos de investigación:

Objetivo General:

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

Objetivos específicos:

1. Caracterizar el proceso reflexivo, asociado a la construcción del saber pedagógico en el marco de las prácticas en las fases de diagnóstico, diseño, implementación y análisis de resultados.
2. Describir los elementos del saber pedagógico que el profesorado mentor considera relevante para los procesos de reflexión en torno a la práctica del profesorado en formación.
3. Analizar el proceso de escritura reflexiva del profesorado en formación y su vinculación al proceso de construcción del saber pedagógico.
4. Describir las trayectorias educativas de exclusión-inclusión social del profesorado en formación asociadas a la construcción de saber pedagógico.
5. Analizar los elementos explicativos, que las y los docentes en formación y el profesorado mentor, representan respecto del actual escenario social nacional en la perspectiva del ejercicio de la profesión docente.

En torno al cuarto objetivo señalado, será necesario para dichos propósitos, analizar las percepciones, producciones orales y escritas que usted genere, mediante los instrumentos de recolección de información Entrevistas y Relatos de vida, en el marco de su formación docente.

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

Su colaboración permitirá acceder a información relevante para la comprensión de la influencia que la inclusión y exclusión, a lo largo de las trayectorias de vida, puede tener sobre los procesos de construcción del saber pedagógico en los profesores en formación.

Nombre: _____

RUT: _____ Fecha: _____

Año de ingreso a la carrera: _____ Firma _____

Instrumento de investigación

Usted ha sido invitado/a participar en la investigación, “**Caracterización de los procesos reflexivos en la construcción de saber pedagógico en el marco de las prácticas en la FID**” cuyo investigador principal es el Prof./Dr. Gonzalo Sáez, académico de la Facultad de Educación de la Universidad Concepción.

Su participación en esta investigación no involucra ningún daño o peligro para su salud física o mental y es voluntaria. Usted puede negarse a participar o dejar de participar total o parcialmente en cualquier momento del estudio sin que deba dar razones para ello ni recibir ningún tipo de sanción. Su participación en este estudio no contempla ningún tipo de compensación o beneficio. Cabe destacar que la información obtenida en la investigación será **confidencial y anónima**, y será guardada por el investigador responsable en dependencias de la Universidad de Concepción y sólo se utilizará en los trabajos propios de este estudio.

Una vez finalizado la investigación los participantes tendrán derecho a conocer los resultados del mismo para lo cual se realizarán presentaciones en el mismo establecimiento con los principales resultados a los participantes.

Relato de trayectoria escolar

Primer eje: Conocer las trayectorias de exclusión-inclusión social de los estudiantes de Educación General Básica de la Universidad de Concepción.

1.A) ¿Cómo fue tu paso por la escuela básica, secundaria, podrías referirte a algunas experiencias en que te sentiste incluido por los pares, profesorado u otros actores educativos?

Segundo eje: Describir las características del proceso reflexivo con respecto a las trayectorias identificadas y su grado de influencia en la formación inicial docente.

2.A) ¿Cómo fue tu paso por la escuela básica, secundaria, podrías referirte a algunas experiencias en que te sentiste excluido por los pares, profesorado u otros actores educativos?

Tercer eje: Describir y analizar la manera en que las trayectorias y procesos reflexivos afectan la construcción del saber pedagógico y son evocadas en las prácticas en aula.

3.A) ¿Qué piensas de las experiencias de inclusión y/o exclusión social en la escuela como profesor/a en formación?

3.B) ¿Has experimentado este tipo de experiencias en la práctica pedagógica del aula de educación básica?

Cuarto eje: Analizar las consecuencias que derivan de las trayectorias marcadas por la exclusión y/o inclusión social, en cuanto a la identidad profesional.

4.A) ¿Has experimentado experiencias de inclusión y/o exclusión social en el proceso de formación como profesora o profesor?

4.B) ¿Qué reflexiones en torno a las experiencias de inclusión y/o exclusión social consideras importantes para tu formación como profesora o profesor?,

4.C) ¿Cómo tu paso por la escuela que incluye y/o excluye social y culturalmente, según tus experiencias, ha impactado en el “ser profesor(a)”?